

**"Det var litt rart å begynne på skolen, men nå som jeg
liksom vet hvordan det er å gå på skolen så er det jo greit!"**

*EN STUDIE AV HVORDAN BARNES BEHOV IVARETAS I OVERGANGEN FRA
BARNEHAGEN TIL SKOLEN*

Camilla Christensen

Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn

Mai 2017

FORORD

Denne masteravhandlingen er et symbol på avslutningen på den femårige lærerutdanningen ved UiT Norges Arktiske Universitet. Som det mest sentrale symbolet for masterutdanningen min ønsket jeg å gjennomføre en studie med et personlig motiv. Det betyr at det var viktig for meg å velge en tematikk som lå meg nært og som jeg visste ville tjene meg senere i arbeidslivet. Et tema som dessverre ikke har vært en del av min utdanning er *overgang barnehage-skole*, noe jeg ser på som svært sentralt i læreryrket. Derfor ville jeg benytte denne sjansen til å fordype meg i et tema jeg ikke visste noe særlig om, men som helt klart vil være relevant i mitt arbeidsliv og som er utrolig interessant. Prosessen har derimot ikke bare vært en dans på roser. Det har vært en utfordrende og til tider svært frustrerende prosess. Men til syvende og sist har det vært spennende og veldig lærerikt. Jeg har lært mye om både meg selv og ikke minst tematikken.

Jeg ønsker å bruke dette forordet til å takke alle som har vært delaktige og behjelpelig i denne prosessen. Tusen takk til alle informanter som har stilt opp, det hadde ikke vært mulig å gjennomføre studien uten dere. Sammen har vi hatt fruktbare samtaler som har ført til et drøftingsarbeid som har vært svært opplysende. Jeg ville også rette min takknemlighet mot veileder Astrid Unhjem. Hun har vært svært behjelpelig med konstruktive tilbakemeldinger og flotte diskusjoner som har hjulpet meg videre i arbeidet, og ikke minst klart å beholde roen for oss begge i denne stressende tiden. Sammen med veileder har også mine medstudenter vært fine samtalepartnere og hjulpet meg i prosessen. Og sist men absolutt ikke minst vil jeg takke familien min. I tillegg til å bidra med klassiske "pep talks", har de også bidratt med gode refleksjoner som har hjulpet meg i prosessen.

Camilla Christensen

Drøbak, mai 2017

SAMMENDRAG

Overgang barnehage-skole kan for mange barn være en svært sårbar prosess som kan være både skremmende og vanskelig. De siste årene har overgangen blitt et større tema for staten da de har sett viktigheten av å ha gode rutiner på dette feltet. Omfattende forskning har blitt gjennomført og det har blitt skrevet rapporter for å gi innblikk i hvordan prosessen foregår i praksis. I disse rapportene er det et stort fokus på institusjonenes perspektiv. Dette vekket min interesse for *barnas* perspektiv, og ikke minst hvordan deres behov kan ivaretas i overgangsarbeidet. Dette resulterte i denne problemstillingen:

Hvordan ivaretas barnas behov ved overgangen fra barnehagen til skolen for å skape best mulig forutsetninger for videre utvikling og læring?

For å kunne besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført en kvalitativ studie med intervju som datainnsamlingsmetode. Utvalget har bestått av de partene jeg har forstått står barna nærmest i overgangen: en rektor, en lærer på 1. trinn, styrer, pedagogisk leder og en foresatt til et førskolebarn. I tillegg har jeg intervjuet to grupper på tre førskolebarn og tre førsteklasinger. Det som gjorde intervjumetoden attraktiv for min studie var ideen om å få innsyn i et fenomen gjennom partenes egen virkelighet.

Det har kommet frem gjennom både teori, forskning og empiri at barn har behov for trygghet, medvirkning og kontinuitet i 6-årsalderen, og spesielt i overgangen. For å kunne ivareta barnas behov har det vist seg at samarbeid og sammenheng mellom de to institusjonene er svært viktig. I tillegg er det avgjørende for barnas opplevelse av overgangen å ha en god og likeverdige dialog med barnas foresatte.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	II
SAMMENDRAG	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON	1
1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	2
1.3 SENTRALE BEGREPER	2
1.4 AVHANDLINGENS STRUKTUR	4
2 TEORI, FORSKNING OG SENTRALE DOKUMENTER.....	5
2.1 HVEM ER 6-ÅRINGEN OG HVILKE BEHOV STÅR I SENTRUM?	5
2.1.1 UTVIKLINGS- OG LÆRINGSTEORIER	5
2.1.2 RAMMEPLANEN OG KUNNSKAPSLØFTET	10
2.1.3 SENTRALE OFFENTLIGE DOKUMENTER	11
2.2 HVA INNEBÆRER OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE?	12
3 METODE	17
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE	17
3.2 FENOMENOLOGISK FORSKNINGSDSIGN	17
3.3 DATAINNSAMLING	17
3.3.1 INTERVJU	18
3.3.2 UTVALG	19
3.4 ANALYSEARBEID	20
4 STUDIENS KVALITET	23
4.1 FORSKNINGSETIKK	23
4.1.1 KONFIDENSIALITET OG MELDEPLIKT	23
4.1.2 FRITT, INFORMERT OG UTTRYKKELEG SAMTYKKE	24
4.2 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET	25
5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN.....	29
5.1 BARNAS TANKER OM OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE	29

5.2	HVA HANDLER OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE OM?	34
5.3	ORGANISERING, SAMARBEID OG SAMMENHENG	35
5.3.1	ORGANISERING I INSTITUSJONENE	36
5.3.2	SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE, SKOLE OG FORESATTE.....	37
5.3.3	SAMMENHENG I BARNAS OPPLÆRINGEN.....	41
5.4	TILTAK OG AKTIVITETER	43
6	AVSLUTNING	49
6.1	OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING	49
6.2	VEIEN VIDERE.....	53
7	KILDER	55
8	VEDLEGG	59
8.1	GODKJENNING FRA PERSONVERNOMBUDET, NSD	59
8.2	INTERVJUGUIDER	60
8.2.1	REKTOR PÅ SKOLE OG STYRER I BARNEHAGE	60
8.2.2	LÆRER PÅ 1. TRINN OG PEDAGOGISK LEDER I BARNEHAGE	61
8.2.3	FORESATT I BARNEHAGE	62
8.2.4	FØRSTEKLOSSINGER.....	63
8.2.5	FØRSKOLEBARN.....	63
8.3	INFORMASJONSSKRIV	64
8.3.1	FORBEHOLDT VOKSNE DELTAKERE	64
8.3.2	FORBEHOLDT MINDREÅRIGE DELTAKERES FORESATTE.....	66

1 INNLEDNING

De siste årene har det vært et større fokus på å gi barn en god, trygg og myk overgang som legger et positivt grunnlag for videre skolegang (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015, s. 18). I 2015 ga Kunnskapssenter for utdanning ut en systematisk kunnskapsoversikt der temaet var overgang barnehage-skole. De poengterer at noen barn opplever overgangen som en veldig positiv prosess mens andre opplever den som veldig utfordrende (Kunnskapssenter for utdanning, 2015, s. 8). I 2010 ga Brenna-utvalget ut en rapport der de uttrykte lignende tanker. Det kom frem at det er en vanlig oppfattelse at barn har en svært god overgangskompetanse. Forskning viser derimot at overganger kan være utfordrende for mange barn. Når barna går i barnehagen, som førskolebarn, er de eldst, men når de skal begynne på skolen blir de yngst. Det kan være veldig utfordrende når de i tillegg må forholde seg til et helt nytt sosialt og faglig miljø (NOU 2010:8, 2010, s. 97).

1.1 BAKGRUNN OG MOTIVASJON

I dag er det sånn at barnehageansatte skal planlegge og styre innholdet etter Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og skoleansatte skal planlegge opplæringen etter Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Disse styringsdokumentene skal med andre ord gi institusjonenes ansatte veiledning og tips, men også krav og retningslinjer. Dette inkluderer overgang barnehage-skole. Etter å ha lest både Rammeplanen og Kunnskapsløftet er jeg av den oppfatningen at det er barnehagen som hovedsakelig skal forberede barna til videre utdanning, mens skolen skal kun ta imot barna og være læringsfokusert. Spørsmålet er da om skolens ansvarsområde også burde innebære å se hva barna kommer fra slik at de kan videreføre rutiner og aktiviteter slik at barna føler kontinuitet i opplæringsløpet. Som Brenna-utvalget uttrykker: "*Skolen må ikke stenge barnas fortid ute, og barnehagen må ikke stenge barnas framtid ute (NOU 2010:8, 2010, s. 104).*"

I den nye rammeplanen som skal implementeres i 2017 foreslår regjeringen å styrke sammenhengen og øke fokuset på samarbeidet i overgangsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2016). En fornyet generell del i kunnskapsløftet er også under revidering og det har blitt lagt til at barnehagen er en del av opplæringsløpet og til sammen skal de skape gode overganger for barna (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2, 17). Jeg får jeg inntrykk av at på den ene siden står barnehagen og rammeplanen der skolen er en nøkkelkomponent. På den andre siden står skolen og Kunnskapsløftet der barnehagen er nærmest en usynlig komponent. Det kan bety at

institusjonene ikke har særlig kjennskap til hverandres arbeid. Dette arbeidet gjør studien min svært aktuell.

Samtidig som tematikken er svært aktuell i dag, er det også et personlig interessefelt. Jeg føler det er svært viktig å være bevisst over hvordan barna håndterer sitt første møte med skolen og hvordan dette påvirker skoleforløpet videre. Denne overgangen er en stor og viktig milepæl i et barns liv. For meg som lærer er det viktig at eleven får en positiv overgang der han føler seg trygg og sett, og kan dermed utnytte sitt potensial både faglig og sosialt. Målet er å få kunnskap om og inspirasjon til hvordan jeg i fremtiden kan praktisere en slik positiv overgang. Mitt fokus kommer for øvrig til å være barnas perspektiv, et perspektiv som kanskje ikke alltid blir vektlagt i denne sammenhengen.

1.2 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL

På bakgrunn av utfordringer innenfor tematikken nevnt ovenfor ble denne problemstillingen utformet med tilhørende forskningsspørsmål:

Hvordan ivaretas barnas behov ved overgangen fra barnehagen til skolen for å skape best mulig forutsetninger for videre utvikling og læring?

I min studie har det vært viktig å belyse tematikken fra alle de involvertes perspektiv da det er disse som skal være med på å ivareta barnas behov i overgangen. Jeg har valgt å stille noen forskningsspørsmål som skal bidra til å svare på problemstillingen:

- 1) Hva innebærer overgangen fra barnehagen til skolen for de ulike partene i prosessen?*
- 2) Hvilke tiltak og aktiviteter implementerer barnehagen og skolen for å gi barna en positiv overgang?*

1.3 SENTRALE BEGREPER

Problemstillingen og avhandlingens tematikk består av begreper som trenger ytterligere redegjørelser og oppklaringer.

Først og fremst presenterer problemstillingen begrepet *behov*. Dette begrepet kan oppfattes som subjektivt for mange. Ett behov kan være svært viktig for én person, men svært uviktig for en annen. Det er akkurat dette som er med på å definere begrepet. Ifølge Store Norske Leksikon er behov en betegnelse på en subjektiv, men essensiell nødvendighet for en persons trivsel og komfort (2016). Maslow, som jeg kommer til å bruke videre, betegner heller behov som noe grunnleggende alle mennesker føler uansett livssituasjon. Han har satt sammen noen behov som alle mennesker har, men i ulik grad (Imsen, 2014, s. 303). Sammen med Maslows forståelse vil begrepet, i sammenheng med overgang barnehage-skole, bli forstått slik at alle barn er forskjellige og har ulike behov som skal ivaretas for å kunne oppleve en positiv overgang.

Overgang barnehage-skole er på mange måter et trivielt begrep, men det er også på mange måter et svært komplekst begrep. Det kan bety at begrepet og dets innvirkning i praksis kan undervurderes om man overser dets egentlige komplekse karakter. I ordboka fant jeg en definisjon av *overgang* i ordboka: "3 det å gå over (til noe annet) *overgang fra skole til arbeidsliv (...)*". En slik definisjon viser til den trivielle forståelsen av begrepet; at det skjer en endring i livssituasjonen til en person, og at det er en enkelthendelse som skjer akkurat *mellom* avslutningen av barnehagen og starten på skolen (Bokmålsordboka, u.å.a). Kunnskapsdepartementets veileder derimot, som spesifikt skriver om overgangen, gir inntrykk av at overgang barnehage-skole er en prosess som strekker seg over en lengre periode, en periode som inkluderer både barnehageløpet, skolestart og skoleløpet. Den blir blant annet beskrevet som en sårbar prosess for barn der endringer i form av nye roller, krav og forventninger står i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9).

Videre vil jeg forstå *overgang barnehage-skole* og *behov* som to begreper som går hånd i hanske. Overgangen er en samling av mange nye situasjoner som vil forutse at barnas nærmeste ivaretar deres individuelle behov slik at de kan oppleve en positiv overgang og videre opplæring.

Andre nøkkelbegreper som blir brukt i problemstillingen er *barnet* og *forutsetninger*. I denne sammenhengen er *barn* en fellesbetegnelse på førskolebarnet og førsteklassingen. Der det er hensiktsmessig vil jeg skille begrepene. Begrepet *forutsetninger* vil i denne sammenhengen bli brukt i forhold til overgangsprosessen. Med det mener jeg at i en vid betydning betyr forutsetning *betingelse* eller *grunnlag* (Bokmålsordboka, u.å.b), men i denne sammenhengen overføres denne betydningen til det at barna skal ha med seg solid bakgrunnskunnskap fra barnehagen og inn i skolen for å kunne følge ordinær undervisning. Et eksempel knyttet til begrepet forutsetning og avhandlingens tematikk vil være at barnas erfaring med lek og

samhandling med jevnaldrende vil gi svært gode forutsetninger for videre læring. Ved å ha god erfaring med ulike typer lek er barna bedre rustet til andre sosiale situasjoner, som for eksempel vil komme i skolen (NOU 2010:8, 2010, s. 21).

1.4 AVHANDLINGENS STRUKTUR

- Kapittel 1 har gitt en introduksjon til avhandlingens tematikk. Videre har problemstilling og forskningsspørsmål blitt presentert og sentrale begreper har blitt redegjort for.
- Kapittel 2 har til hensikt å presentere relevant teori, forskning og sentrale offentlige dokumenter.
- Kapittel 3 har til hensikt å gi en innføring i studiens metodiske grunnlag.
- Kapittel 4 vil belyse studiens kvalitet og etiske rammer.
- Kapittel 5 har til hensikt å presentere og drøfte datamaterialet som har blitt samlet inn på bakgrunn av problemstillingen.
- Kapittel 6 er avhandlingens avsluttende kapittel. Kapittelet vil oppsummere studien i sin helhet og sammenfatte funnene for å besvare problemstillingen. Til slutt ønsker jeg å se på hvilken nytte jeg har hatt av forskningsprosjektet og hva jeg og eventuelt andre kunne gjort i et videre arbeid med studien.

2 TEORI, FORSKNING OG SENTRALE DOKUMENTER

Dette kapittelet har til hensikt å presentere litteratur, forskning og sentrale offentlige dokumenter som har lagt grunnlaget for studien. Kapittelet kommer til å være strukturert slik at det som ligger problemstillingen nærmest vil bli presentert først. Det betyr at jeg først ønsker å belyse 6-åringens utviklingstrekk og behov. Her vil jeg starte med å beskrive førskolebarnet og førsteklassingen generelt og deretter gå inn på hvem barnet spesifikt er i barnehage- og skolesituasjonen. Til slutt vil jeg presentere hva overgangen innebærer, hvordan den skal foregå i teorien og hvordan den påvirker barnet.

2.1 HVEM ER 6-ÅRINGEN OG HVILKE BEHOV STÅR I SENTRUM?

For å kunne besvare dette spørsmålet vil det være hensiktsmessig å få innsyn i barnets utvikling. Imsen påpeker at ha kunnskap om barnas utvikling er et særlig godt verktøy å ha med seg i skolen. Dette verktøyet vil være en hjelp i arbeidet om å ivareta barnas individuelle behov og tilpasse undervisningen etter deres forutsetninger (Imsen, 2014, s. 27). Et barns utvikling består for øvrig av kognisjon, motorikk og sosial utvikling.

2.1.1 UTVIKLINGS- OG LÆRINGSTEORIER

Teoriene til Piaget, Vygotsky og Erikson er ofte brukt i denne sammenhengen. De har hatt stor innvirkning på den psykologiske, men også pedagogiske, verden (Tetzchner, 2012, s. 221, 246; Evenshaug & Hallen, 2000, s. 390). Ved å se på disse ulike teoriene vil jeg få et videre bilde av 6-åringen som en helhet. I tillegg til å se spesifikt på 6-åringens utvikling har jeg inkludert aldersgrupper som enten forekommer like før 6-årsalderen eller like etter 6-årsalderen. Jeg anser det som viktig å inkludere disse periodene da jeg vet at erfaring at utviklingshastigheten kan variere mye fra person til person.

Piagets teori baserer seg på et konstruktivistisk læringssyn. Et slikt læringssyn domineres av teorien om at tankene er et mentalt verktøy som alene danner grunnlaget for all læring og utvikling. Piaget legger vekt på at barnets handlinger, etter å ha stått ovenfor ulike utfordringer, resulterer i erfaringer, og sammen med den biologiske modningsprosessen utgjør dette barnets *utviklingsforløp* (Tetzchner, 2012, s. 2012-213). Et sentralt begrep i Piagets utviklingsteori er *kognitive skjemaer*. Kognitive skjemaer er indre utviklingsprosesser som alle mennesker har (Imsen, 2014, s. 150). Etterhvert som barn opplever verden skapes skjemaer gjennom

akkomodasjon eller utvikles gjennom assimilasjon. Ifølge Piaget er det gjennom akkomodasjon ny kunnskap tilegnes (Tetzchner, 2012, s. 213-214).

Piagets utviklingsteori har 4 stadier slik jeg har framstilt i tabell 1:

Tabell 1		
Piagets stadier for kognitiv utvikling		
(Evenshaug & Hallen, 2000, s. 112, s. 120; Tetzchner, 2012, s. 217)		
Stadium	Aldersgruppe	Beskrivelse
Det sensomotoriske stadiet	0-2 år	Dette stadiet kjennetegnes ved at barnet kun løser problemer i hverdagen via sansene sine. Tankene er enda ikke en del av læringsprosessen.
Det preoperasjonelle stadiet	2-7 år	Kjennetegnet ved en begynnende løsrivelse fra sanseverden og starten på symbolske skjemaer.
Det konkret-operasjonelle stadiet	7-11 år	Barn utvikler evnen til å utføre logiske operasjoner og koble ulike skjemaer til hverandre for å skape mening. Barnet vil være i stand til å løse nye utfordringer, både aktive og passive.
Det formelt-operasjonelle stadiet	11+ år	Preget av at barnet, snart ungdommen, kan løse hypotetiske og abstrakte problemer.

Det preoperasjonelle stadiet og det konkret-operasjonelle stadiet er mest interessante med tanke på avhandlingens tematikk. Det preoperasjonelle stadiet inkluderer barn i alderen 2-7 år. På dette stadiet er lek viktig for barnets utvikling (Tetzchner, 2012, s. 214, 217). Barnet utvikler evnen til å "late som". Nå er også abstrakte tanker mer i sentrum. Likevel vil det være vanskelig for barnet å tenke på noe, eller se noe, som ikke er i rekkevidde. Det sentrerer seg for det meste rundt barnet selv. Tenkningen er det Piaget betegner som egosentrisk og kjennetegner spesielt førskolebarn. Det kan forklare hvorfor mange barn kun ser sitt eget perspektiv (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 114-115). I *det konkretoperasjonelle stadiet* vil barnet i større grad være i stand til abstrakt tenkning og forstå at en rekke hendelser er konsekvenser av en spesiell handling (Tetzchner, 2012, s. 218).

Vygotskys teori derimot baserer seg på et *sosialkonstruktivistisk læringssyn*. Imsen forklarer at et slikt læringssyn kommer av teorier som sier at man lærer i samhandling med andre, gjennom sosiale interaksjoner. Vygotsky var svært tydelig på at et menneske må være aktiv med andre mennesker for kunne å utvikle seg og lære, han kalte læring *sosialt betinget* (Imsen, 2014, s. 183, 188). Barn trenger at de rundt seg utruker dem med nødvendige verktøy for å kunne lære

og utvikle seg (Tetzchner, 2012, s. 239). Verktøy voksne gir til barnet kan ifølge Vygotsky betegnes som *stillaser*. Barn trenger veiledning og hjelp til problemløsning og for å nå spesifikke mål, og da kan voksne bidra med stillasbygging (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126). Stillasbygging foregår i barnets *proksimale utviklingszone*. Dette er sonen hvor barnet behøver veiledning for å kunne utvikle seg videre (Imsen, 2014, s. 192).

Kulturen og samfunnet barnet opptrer i er en betingelse for barnets kognitive utvikling og læring. Dette består igjen av det Vygotsky har kalt *virksomheter* som er en fellesbetegnelse på situasjoner, aktiviteter og ulike institusjoner barnet blir møtt med i ulike aldre. Virksomhetene i de ulike aldre og de tilhørende motiver, mål og handlinger har blitt sammensatt til en tabell med 6 faser:

Tabell 2			
Vygotskys stadier for kognitiv utvikling (Tetzchner, 2012, s. 244)			
	Fase	Aldersgruppe	Beskrivelse
1	Virksomheter med intuitiv og emosjonell kontakt mellom barn og voksen	0-1 år	Behov for samvær med andre mennesker, å uttrykke emosjoner, å lære å gripe objekter og ulike perseptuelle handlinger.
2	Virksomheter med objekthåndtering	1-3 år	Barn tilegner seg sosialt akseptable måter å håndtere ting på og utvikle språk og visuperseptuell tenkning gjennom samspill med andre mennesker.
3	Virksomheter med lek og spill	3-7 år	Barn deltar i symbolske aktiviteter og kreativ lek. De har fått en viss forståelse av hvordan de samarbeider for å nå gruppens mål.
4	Lærevirksomheter	7-11 år	Barn utvikler teoretiske tilnæringer til tingenes verden, en funksjon som innebærer at de tenker over virkelighetens objektive lover og begynner å forstå de psykologiske forutsetningene for abstrakt teoretisk tenking (intensjonale mentale operasjoner, mentale skjemaer for problemløsning, og reflekterende tenkning).
5	Sosiale og kommunikative virksomheter	11-15 år	Ungdommer lærer seg å initiere kommunikasjonsformer som er nødvendige for å løse livsproblemer, forstå andre menneskers motiver og bevisst underkaste seg gruppens normer.
6	Lærings- og yrkesvirksomheter	15-17 år	Eldre ungdommer utvikler nye kognitive og yrkesrettede interesser, begriper deler av forskningsarbeidet og prøver livsprosjekter.

Fasene skal forklare barns behov, personlighet og utvikling i situasjoner som er kjent for dem i en spesiell kultur (Tetzchner, 2012, s. 241-242). I forbindelse med avhandlingens tematikk er fase 3; *virksomheter med lek og spill* og fase 4; *lærevirksomheter* mest relevant. Fase 3 vektlegger at lek er svært viktig for barn i alderen 3-7 år. Det er viktig for både barns utvikling og deres selvbilde da de som oftest opplever mestring her. Barna begynner å få en forståelse for sosialt samspill og via lek får barnet utnyttet deres fantasi og kreativitet. Fase 4 innebærer at barn i alderen 7-11 år begynner å reflektere rundt objektene og ideenes opprinnelse, samt utvikle evnen til mer abstrakt tenkning. Det kan derfor være den rette tiden for å utfordre barna ytterligere og følge opp deres nysgjerrige natur (Imsen, 2014, s. 198).

Eriksons teori er en videreutvikling av Freuds teori om utvikling av *ego* og *identitet*, også kalt personlighetsutvikling. Ego betegner jeg-et til en person som skal være med på å styre emosjoner og ulike drifter (Tetzchner, 2012, s. 513, 511). Identitet henger nøye sammen med egoet og betegner følelsen av tilhørighet i samfunnet man lever i og er trygg på seg selv i sosiale sammenhenger. I motsetning til Freud derimot mener Erikson at personligheten utvikles på bakgrunn av sosiale og kulturelle årsaker, noe han kaller *sosiale kriser*. En sosial krise er en ny situasjon som en person blir stilt ovenfor i ulike aldre for å kunne utvikle seg. Resultatet av de sosiale krisene kan enten være negativt eller positivt for egoet og selvfølelsen. (Imsen, 2014, s. 374).

Ved hjelp av Imsen (2014, s. 376-381) og Evenshaug & Hallen (2000, s. 384) har jeg sammenfattet en tabell som fremstiller Eriksons teori som ofte blir kalt *menneskets åtte aldre*:

Tabell 3	
Eriksons stadier for psykososial utvikling	
Stadium	Aldersperiode
Grunnleggende tillitt vs. grunnleggende mistillit	Spedbarnsalder
Autonomi vs. skam og tvil	Tidlig barndom
Initiativ vs. skyldfølelse	Barndom
Arbeidsevne vs. mindreverdsfølelse	Skolealder
Identitet vs. identitetsforvirring	Pubertet
Intimitet vs. isolasjon	Ungdomsalder
Generativitet vs. stagnasjon	Tidlig voksen alder
Integritet vs. fortvilelse	Moden alder

De to mest relevante aldersgruppene i denne sammenhengen vil være *barndom* og *skolealder*. Det er i disse aldersperiodene barna begynner å aktivisere seg enormt og å tilegne seg kunnskap som verktøy for å kunne mestre nye utfordringer. Barna har et behov for å leke, utfolde seg og teste ut, og ikke minst å realisere seg gjennom mestring og oppnåelser. Fallgruven i disse periodene kan imidlertid være følelsen av å ikke få dekket naturlige behov og å ikke være god nok fordi man ikke får til det som kreves. Det kan ende i skyldfølelse hvor barnet til slutt fjerner seg fra aktivitet og utforskning, eller mindreverdsfølelse om man ikke har nødvendige forutsetninger for å oppnå skolens og samfunnets krav. For å forhindre skyldfølelse understrekes det at tilsnakk fra voksne må omformes til en naturlig tanke hos barna. Barna må på egenhånd innse forskjellen mellom rett og galt (Imsen, 2014, s. 377, 379). For å forhindre mindreverdsfølelse må både barnet og de voksne ha en felles forståelse for hvilke krav som settes til barnet (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 387).

Gjennom å ha undersøkt utviklings- og læringsteoriene til Piaget, Vygotsky og Erikson har det blitt tydeligere hvem 6-åringen er og hvilke behov de har. Det har kommet frem at mange 6-åringer er i en egosentrisk fase der de har lett for å kun se sine egne synsvinkler. De er også i en utforskende fase der de er nysgjerrige og lærelysten. Et behov jeg anser som svært viktig, og som teoretikerne ovenfor har nevnt, er lek. Det ligger naturlig hos barn og er med på å dekke andre naturlige behov barnet også har. Det er behov som å få lov til å fantasere, være kreativ, samhandle med jevnaldrende og voksne, de får være seg selv og være aktive. Ikke minst gir lek muligheten til å utforske. Lek er med andre ord svært viktig for barns utvikling. Utenom lek kommer det også frem at behov som å høre til et sted, føle seg trygg, føle mestring og få være med på å bestemme over egen hverdag er svært viktig. I forbindelse med dette er det avgjørende for barnas utvikling om de har mennesker rundt seg som veileder dem og anerkjenner dem.

Nært knyttet til forståelsen av 6-åringen og hvilke behov de har er Maslows *behovshierarki* som er særlig anerkjent i den pedagogiske verden. Maslow har sammenfattet 5 grunnleggende indre behov som alle mennesker har uansett alder og situasjon. De kan dermed være med på å styrke vår forståelse av barns behov og videre hvordan man kan ivareta dem. Maslows mål var også å kunne forklare menneskers atferd på bakgrunn av deres behov. Om behov ikke er ivaretatt tilstrekkelig kan atferden påvirkes og spesielt barn i skolesituasjonen kan bli distraheret fra målet som er læring og utvikling (Imsen, 2014, s. 303-304, 313).

Behovshierarkiet består av fem nivåer: fysiologiske behov, behovet for trygghet og sikkerhet, behovet for kjærlighet og sosial tilknytning, behovet for anerkjennelse og positiv

selvoppfatning, og behovet for selvrealisering. *Fysiologiske behov* består av menneskets mest grunnleggende behov; mat og drikke. Om for eksempel barn ikke får i seg tilstrekkelig med næring kan de bli uoppmerksomme, slappe og irritable. Behovet for *sikkerhet og trygghet* sikter til en persons behov for å føle seg beskyttet, være i emosjonell balanse og ha stabile omgivelser med tydelige grenser. Om dette behovet ikke blir ivaretatt kan det påvirke en persons atferd enormt og det vil være vanskelig for personen å forholde seg til ulike situasjoner som oppstår. Det tredje behovet er menneskets behov for *kjærlighet og sosial tilknytning*. Mennesket har et naturlig behov for å føle tilhørighet til både personer og hele samfunn, samt føle seg elsket. Dette behovet er nært knyttet til trygghet og sikkerhet da Maslow mener at mennesket automatisk føler seg trygg når man har en sosial krets man stoler på og som verner om deg. Det fjerde behovet handler om at mennesket naturlig søker *anerkjennelse* som i mange tilfeller betyr respekt. Mennesket trenger å føle mestring og oppnåelser, og at noen legger merke til det. Man har et ønske om å stå for noe godt slik at man får respekt fra andre. På den måten styrkes selvtilliten og det kan bli enklere å utforske og mestre videre. Det siste behov, *selvrealisering*, innebærer ønsket om å utnytte sine evner til det fulle (Imsen, 2014, s. 305-306, 308, 310-311).

Behovenes styrke og dominans vil variere fra person til person ettersom hvilket miljø og hvilken kultur de opptrer i. Det betyr at behov påvirkes av ytre faktorer. Samtidig kan behovet påvirkes av indre faktorer på den måten at mennesket til en viss grad er selvregulerende og er med på å bestemme over sitt eget liv (Imsen, 2014, s. 303).

I forbindelse med overgangen vil jeg på bakgrunn av øvrig teorier om barnas behov, si at Maslows behov for trygghet og sikkerhet, kjærlighet og sosial tilknytning, og anerkjennelse og positiv selvoppfatning er de tre viktigste. Maslows behovshierarki og øvrige teorier om 6-åringen har vist at trygghet, gode relasjoner, og følelsen av å bli sett og hørt står i sentrum for en god overgang for en 6-åring. Hvor sterkt et behov står hos en person kan som sagt variere, derfor ser jeg på det som viktig å være i dialog med barna og ikke minst bli kjent med dem for å vite hva hver og en trenger.

2.1.2 RAMMEPLANEN OG KUNNSKAPSLØFTET

Barnehagens og skolens styringsdokumenter legger også vekt på barnas behov og hva de trenger for å kunne lære og utvikle seg i takt med utdanningssystemet og samfunnet. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) uttrykker at barn har behov for omsorg, lek, selvutfoldelse og samspill med jevnaldrende. Rammeplanen er utviklet i tråd med Barnehageloven (2005) og Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006). Forskriften utdyper lekens betydning da den er en sentral brikke i barnas utvikling og

læring. Leken dyrker barnas behov for å utforske, bygge relasjoner, bli kjent med seg selv og andre, være kreativ og fantasifull. I Kunnskapsløftets generelle del fremheves skolens ansvar for å utføre opplæringen basert på elevens individuelle forutsetninger og behov slik at de får opplevd glede og mestring. *Elevenes behov* er et gjennomgående begrep i den generelle delen. Elevenes behov innebærer å bli tatt på alvor, få være seg selv, være sosial, bli utfordret, oppleve mestring, og ikke minst være aktiv i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Når det spesifikt er snakk om overgang barnehage-skole er rammeplanen mye tydeligere enn kunnskapsløftet. Rammeplanen har blant annet dedikert et delkapittel til samarbeid med skoler hvor overgang barnehage-skole naturligvis er inkludert. Her står det at barnehagen og skolen skal møte barna med tillitt og omsorg, og legge til rette for et tett samarbeid slik at barna føler sammenheng i opplæringen deres (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 59-60). I skrivende stund bearbeides også en ny rammeplan som har til hensikt å dedikere et separat område til overgang barnehage-skole (Kunnskapsdepartementet, 2016). Noe som betyr at overgang barnehage-skole er et av flere større fokusområder på statens og institusjonenes agenda. Kunnskapsløftet derimot har ikke tilegnet mye plass til overgang barnehage-skole. Kun i prinsipper for opplæring står det:

"Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 6)."

Kunnskapsdepartementet er også nå i gang med å fornye kunnskapsløftets generelle del. Høringsnotatet foreslår å legge til en tydeliggjøring av at barnehagen også er en del av opplæringsløpet og er to institusjoner som deler mange av de samme verdiene. Til sammen skal de ha et godt samarbeid som skal bidra til å lette overgangene som skjer i barnas opplæringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 2, 17). Til tross for dette arbeidet, sammen med tidligere utgaver av kunnskapsløftet, er det fortsatt vanskelig å forstå hvordan overgang barnehage-skole skal foregå og hvordan barnas individuelle behov ivaretas i prosessen.

2.1.3 SENTRALE OFFENTLIGE DOKUMENTER

I arbeidet med å forbedre overgangspraksisen har Kunnskapsdepartementet bearbeidet en veileder som skal hjelpe barnehagene og skolene i arbeidet med overgangen fra barnehagen til skolen. Veilederen beskriver hvordan overgangen kan oppleves for barna og gir tips til hvordan

de voksne i barnas umiddelbare omkrets kan legge til rette for en trygg og god overgang. Den påpeker at en god overgang vil gi barna de nødvendige forutsetningene for å kunne gjøre et fruktbart arbeid i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

I tillegg til å gi innsyn i de voksnes ansvarsområder og hvordan de kan praktisere en god overgang, presenterer veilederen barnas syn på en god overgang. De poengterer at barna er den viktigste rollen i overgangen, derfor skal de få ytre sine meninger om saken og de skal bli hørt. Det kommer blant annet frem at barna trenger en markert avslutning med barnehagen, samt en markert start med skolen, at de tar med seg gode erfaringer fra barnehagen som de kan dra nytte av i skolen, at de føler seg trygge rundt barna og de voksne i skolen, og at de føler seg sett og hørt som den de er. Veilederen vektlegger også viktigheten av at barna får en mulighet til å bli kjent med skolen før og etter skolestart, gjerne gjennom "bli kjent-treff" og fadderordninger (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14-23).

NOU 2010:8 har som fokus å undersøke kvaliteten og innholdet i det pedagogiske tilbudet førskolebarn i Norge tilbys. Her påpekes viktigheten av å være bevisst på at alle barn er forskjellige. De har ulike forutsetninger og ulike behov som skal ivaretas under både planlegging og gjennomføring av det pedagogiske tilbudet. De betegner forutsetninger som for eksempel det at barna snakker andre/flere språk hjemme, de har en type funksjonshemning, eller utviklings- og læringsproblemer i ulike grader. Behov bruker de i forbindelse med det at barn for eksempel trenger trygghet, omsorg, mestring og tilhørighet (NOU 2010:8, 2010, s. 18).

Behovene som har blitt presentert ovenfor burde være utgangspunktet for planleggingen av overgang barnehage-skole. Utfra teori nevnt ovenfor ligger mange behov i barnas natur, noe som kan bety at barnehagens og skolens arbeid burde tilpasses barnet og ikke omvendt. Videre vil spørsmålet om hva overgang barnehage-skole innebærer være viktig for å kunne forstå hvordan arbeidet foregår og dermed kunne undersøke hvordan barnas behov blir ivaretatt.

2.2 HVA INNEBÆRER OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE?

Dette spørsmålet har krevd undersøkelser av diverse forskning og offentlige dokumenter. Kildene jeg nå kommer til å anvende har gitt inntrykk av at overgang barnehage-skole innebærer *organisering, samarbeid, sammenheng, aktiviteter* og *tiltak*. Videre ønsker jeg å utdype hva disse områdene innebærer da dette forteller noe om hvordan man bør og kan gjennomføre overgangen. Her vil jeg også presentere de mest sentrale partene i overgangen og beskrive deres roller og ansvarsområder. Partene består henholdsvis av barnehagen, skolen og foresatte.

Begrepet *organisering* brukes i denne sammenhengen i forbindelse med hvilke ansvarsområder partene har og hva disse innebærer. Rammeplanen og Kunnskapsløftet, i tillegg til *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) og NOU 2010:8 (2010), gir uttrykk for at skolens og barnehagens ansvarsområder i all hovedsak innebærer å skape et godt samarbeid og en sterk sammenheng. Det kommer frem at disse to ansvarsområdene er avhengig av hverandre og må ses i sammenheng. Samtidig avhenger disse to områdene også av organisering (Kunnskapsdepartementet, 2011; Utdanningsdirektoratet, 2006a). For å kunne oppnå et slikt godt samarbeid og en god sammenheng må partene implementere både aktiviteter og eventuelle tiltak i praksis. Dette blir også en naturlig del av organisering.

Da rammeplanen og Kunnskapsløftet på mange måter er svært vage i beskrivelsen av institusjonenes ansvarsområder i overgangen har det vært hensiktsmessig å bruke andre kilder som kan utdype hva *samarbeid og sammenheng* innebærer. Veilederen skriver at et godt samarbeid betyr at institusjonene har kontinuerlig kontakt med hverandre og har en forståelse av hverandres arbeidsoppgaver og verdier (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). En forståelse for hverandres institusjoner betyr ikke kun at man skal være bevisst på hvordan institusjonene praktiserer opplæringen, men også at institusjonene utnytter denne informasjonen og tar det med seg inn i opplæringen. I en ellers utrygg situasjon med nye mennesker, kan informasjonen om hverandres institusjoner skape en trygghet på den måten at barna har kjennskap til de gitte forholdene (NOU 2010:8, 2010, s. 94). For å få til et godt samarbeid som også fører til en styrket sammenheng må ledelsen ta tak i utfordringene de står ovenfor og sette de på dagsordenen. Det er ledelsen i begge institusjonene som må legge grunnlaget for dialog. En viktig faktor som er forutsetningen for et godt samarbeid er tid. Det må være rom for at representanter fra barnehagen og skolen møtes, deler opplevelser og informasjon, og deretter legger planer for hvordan de skal skape en trygg og god overgang for barnegruppen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 27-28).

Barnas *foresatte* spiller en svært viktig rolle i overgangsarbeidet. Samarbeidet med foresatte er med på å lage en slags bro mellom hjemmet og barnehagen, og senere hjemmet og skolen. Hjemmet og institusjonene får ha en felles forståelse for både barneoppdragelse og opplæring, og barnet kan føle kontinuitet i deres hverdag. Foresatte kan for eksempel være med på å implementere hensiktsmessige aktiviteter og tiltak i hjemmet i tillegg til i institusjonene. Et godt samarbeid med barnas foresatte kan resultere i tryggere barn som ser at foresatte og ansatte

hjelper hverandre, ler og er engasjerte sammen. Barnehagen og skolen må invitere til et likeverdig samarbeidet hvor de føler at de blir sett og hørt. Det er barnets foresatte som skal være med på å bestemme hvilken informasjon om deres barn som skal diskuteres med skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19-20). Det som er ulikt ved de to institusjonene er hvor ofte ansatte har kontakt med foresatte. I barnehagen har foresatte daglig kontakt med barnehageansatte som kan være både formell og uformell. Mens i skolen kan interaksjonen med foresatte bli begrenset til møter og avslutninger. I skolen blir det derfor enda viktigere å være tydelig på hva samarbeidet innebærer og ikke minst åpne for andre kommunikasjonsmåter slik at foresatte får en følelse av medvirkning og innsyn i deres barns hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19).

Barnehagen og skolen har også ansvar for å legge planer for *aktiviteter og tiltak* som skal bidra til en god skolestart og legge føringer for videre opplæring. Veilederen legger særlig vekt på markeringer, skolebesøk og fadderordninger slik at barna forstår hva som skal skje og de skjønner hvorfor, og slik at de blir kjent med skolen. Det kan være markeringer som en siste overnatting eller fest med barnehagen. I forkant av skolestart kan barna besøke skolen og få snakke og leke med de som går i 1. klasse for å dele opplevelser. Kanskje de kan få hilse på rektor og sin fremtidige lærer også. Det kan også gå andre veien at skoleelever og deres fremtidige lærer besøker barnehagen. Mange barn kan føle seg tryggere på egen arena og på eget initiativ. Veilederen anbefaler også å ha "bli kjent-treff" eller lage såkalte vennegrupper slik at de som skal gå i samme klasse kan treffes på fritiden og bli kjent med hverandre gjennom felles interesser og aktiviteter. En annen ordning som hjelper mange barn ved skolestart er fadderordningen som de fleste skoler har. Fadderne skal fungere som støttespillere til de nye skolelevne og hjelpe dem med å bli kjent med områdene og utvikle nye vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2008, 14-18).

Slike *skoleforberedende* aktiviteter og tiltak kan også innebære at barnehagen legger opp til å *øve på å være elev* med aktiviteter som å rekke opp hånden, skrive navnet sitt, følge beskjeder osv. Dette skjer ofte i det som kalles *førskolegrupper*. I tillegg til skoleforberedende aktiviteter er noe av det viktigste barna kan ta med seg fra barnehagen til skolen sosial kompetanse, handlingskompetanse, språklig kompetanse og ikke minst lærelyst (NOU 2010:8, 2010, s. 26, 101, 105). Utenom overgangsarbeidet vektlegger rammeplanen viktigheten av at barna får utforske og lære gjennom lek (Kunnskapsdepartementet, 2011).

I dette kapitlet har jeg presentert teori, forskning og sentrale offentlige dokumenter vedrørende 6-åringens utvikling og behov, samt hva overgangen innebærer ifølge disse kildene. På denne måte har jeg fått innsyn i hvilke intensjoner barnehagen og skolen har i forhold til overgangen og hvordan barnas behov skal ivaretas. I tråd med problemstillingen har jeg vært spesielt interessert i hvordan overgangen foregår i praksis. Derfor har jeg gjort en kvalitativ undersøkelse i feltet hvor jeg har samlet informasjon fra ulike parter involvert i overgangen. Videre vil jeg presentere undersøkelsens metodiske grunnlag.

3 METODE

Dette kapittelet har til hensikt å belyse de metodiske valgene jeg tok i forbindelse med masteroppgaven. Kort beskrevet tok jeg utgangspunkt i en kvalitativ forskningsmetode der jeg valgte å anvende innsamlingsmetoden intervju.

3.1 KVALITATIV FORSKNINGSMETODE

Den kvalitative forskningsmetoden har som mål å forstå sosiale fenomener (Thagaard, 2013, s. 11). Forskeren får ofte et nærmere forhold til informantene da det hovedsakelig blir samlet data ute i feltet. Her får også informantene muligheten til å gi mer utfyllende og detaljert informasjon. Forskeren har muligheten til å gjennomføre en samtale med informanter der informantene får svare fritt og forskeren kan skreddersy oppfølgingsspørsmål til informanten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17). I henhold til studien vil det være mest hensiktsmessig å anvende en kvalitativ forskningsmetode da formålet er å få innsyn i hvordan barns behov blir ivaretatt i overgangen, og videre hvordan dette arbeidet påvirker videre læring og utvikling. Da vil jeg få frem informantenes personlige meninger og tanker.

3.2 FENOMENOLOGISK FORSKNINGSDESIGN

En forskningsdesign gir et bilde av forskningsprosessens gang. Forskningsprosessen kan på mange måter ses på som flere faser i en helhet der hver av fasene utgjør designet. Fasene består av å velge metoder for innsamling av data, avgjøre hvilke personer som skal være deltakere i studien og hvordan analysen og tolkningen av datamaterialet vil foregå (Thagaard, 2013, s. 33, 49). Christoffersen & Johannessen skriver at man kan ha ulike tilnærminger til forskning, og det påvirker igjen forskningsdesignen og hvordan man velger å analysere datamaterialet som blir samlet inn. Sentrale tilnærminger i samfunnsvitenskapelig forskning er etnografi, fenomenologi, casedesign og aksjonsforskning (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 93). Da jeg ønsker å undersøke involverte parters oppfattelse av overgang barnehage-skole er det naturlig å gå inn i forskningsprosessen med et fenomenologisk blikk. Thagaard definerer fenomenologien som en vei til forståelse av enkeltpersoners erfaringer av noe og hvordan erfaringene sammenfatter og gir mening til forskerens forståelse for fenomenet (2013, s. 40).

3.3 DATAINNSAMLING

Begrepet *data* beskriver den informasjonen man mottar fra mennesker som velger å delta i et

forskningsprosjekt. Datainnsamlingen vil prege forskningsprosessen videre og avhandlingen i sin helhet, derfor er det avgjørende hvordan forskeren velger å gå frem. Forskeren må avgjøre metoden for datainnsamling, hvem som skal delta, hvor mange deltakere som trengs og hvordan man skal få tak i deltakerne. Datamaterialet kan blant annet være i form av notater fra intervjuer, auditive opptak, auditive og visuelle opptak, ulike tekster og/eller dokumenter, eller notater fra observasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18). Valg av innsamlingsmetode avhenger derimot av forskerens tilgang til feltet og/eller informanter som skal undersøkes (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 18, 53). I noen tilfeller vil det være vanskelig å få innpass i en institusjon (Thagaard, 2013., s.66). I min studie var det naturlig å velge intervju som innsamlingsmetode. Noe som førte til at jeg måtte ha tilgang til både en barnehage og en skole.

3.3.1 INTERVJU

Formålet med et intervju er å forstå et fenomen gjennom et menneskes erfaringer og virkelighet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Ved å gjennomføre intervjuer ville jeg i etterkant få muligheten til å sette meg inn i informantens opplevelser, se på hvordan dette samsvarer med andre informanters opplevelser, og hvordan det tilsammen samsvarer med teorien. Det kvalitative forskningsintervjuet er også svært relevant i profesjonsrettede undersøkelser der forsker er ute etter å utvide sin, og kanskje andres, horisont, få ytterligere forståelse for og utvikle kunnskapen sin om den respektive profesjons hverdag (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 29). Noe som også er et mål ved denne studien.

Hva som skal undersøkes er nå valgt og begrunnet, og forskeren har satt seg inn i relevant teori. Neste steg er da å se på *hvordan* man kan få informasjon om temaet. Det skal utarbeides en intervjuguide og forskeren må ta stilling til hvem som skal være studiens informanter og hvor mange som trengs (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Design av intervjuguiden er særlig kompleks da den legger føringer for gjennomføringen, analysen og drøftingen senere i studien (Thagaard, 2013, s. 32). Derfor anser jeg det som viktig å beskrive bearbeidelsen av intervjuguiden grundig. En intervjuguide baseres på hvilken informasjon forskeren ønsker å innhente. Et intervju kan være *ustrukturert*, *semistrukturert*, *strukturert* eller *strukturert med faste svaralternativer* (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78). I følge Kvale & Brinkmann er semistrukturerte intervjuer oftest brukt i kvalitative intervjuer med fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). På bakgrunn av dette og det faktum at jeg ønsket en naturlig samtale med informantene valgte jeg å benytte meg av semistrukturerte intervjuer. Denne type intervju kjennetegnes av fleksibilitet og åpne samtaler mellom forsker og informant

der begge kan være med på å påvirke intervjuets gang. Selv om det semistrukturerte intervjuet er preget av fleksibilitet, er spørsmålene som oftest utarbeidet på forhånd slik at forskeren kan sikre seg nyttig og relevant informasjon under intervjuet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 79, 81). Dette har vært fundamentet for min studie.

I utgangspunktet utarbeidet jeg intervjuguiden svært detaljert med mange spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Det var viktig å reflektere over hvordan spørsmålene skulle formuleres og stilles. Jeg var spesielt opptatt av å stille åpne spørsmål som ville legge få føringer for informantens svar og refleksjoner. På den måten oppmuntres informanten til å fortelle fritt (Thagaard, 2013, s. 103). Flertallet av spørsmålene mine var formulert på denne måten: "Hva handler (...) om?", "Kan du beskrive (...)?", og "Hvordan (...)?" Da jeg i tillegg bestemte meg for å intervju barn ble spørsmålene formulert annerledes. Jeg prøvde å formulere spørsmålene slik at de ville forstå dem og klare å assosiere til dem (Thagaard, 2013, s. 104; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Jeg tror spørsmålene kan oppleves som fremmed for barna om de inneholder ukjente og kompliserte ord. Da kan barna føle seg forvirret og de vet ikke hvordan de skal svare på spørsmålene. Det er med andre ord viktig å stille *alderstilpassede* spørsmål som ikke er for lange eller inneholder flere spørsmål slik at de forstår. Da mister de ikke konsentrasjonen eller fokuserer på andre ting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 175). Da jeg også ønsket å få innsyn i hva de gjorde i barnehagen, som kan anses som veldig lenge siden for barn, ville det bli mer utfordrende å formulere spørsmålene på den måten at de klarte å relatere det til barnehagetiden deres.

Christoffersen & Johannessen påpeker at det er viktig at forskeren er bevisst på hvordan man framstår i et intervju. Relasjonen til informanten påvirker intervjuets utfall og datamaterialets kvalitet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 80-81). Forskeren skal møte informanten med et åpent sinn, føre en samtale med respekt, og vise forståelse for informantens utsagn og situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

3.3.2 UTVALG

Her må forsker ta stilling til hvem som skal intervjues og hvor stort utvalget trenger å være for å kunne innhente tilstrekkelig og relevant informasjon slik at problemstillingen kan bli besvart. I utgangspunktet burde forsker intervju så mange personer studiens problemstilling og formål trenger for å bli besvart (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 50). I min studie var det viktig å snakke med minst én representant fra hver av de involverte partene for å få et helhetlig bilde av overgangen. Det er fordi det har vist seg at akkurat disse partene er svært sentrale i

overgangen og de står barna nærmest. Dette resulterte i et utvalg på tilsammen 11 informanter; styrer, rektor, pedagogisk leder, førsteklasseleer, foresatt, 3 førskolebarn og 3 førsteklasinger. Førskolebarna og førsteklasingene ble for øvrig intervjuet i to grupper.

Utvalget ble først og fremst basert på en *strategisk* og en *teoretisk utvelgelse*. I kvalitativ forskning er et strategisk utvalg vanligst da forsker velger informanter som har spesifikke egenskaper som verdsettes i forhold til problemstilling. Også teoretisk utvelgelse er aktuell i kvalitativ forskning da utvalget blir valgt på bakgrunn av teori om fenomenet forskeren studerer (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg satte meg inn i sentral teori om overgangen og fikk en løs oversikt over hva det handlet om. Derfra ble det klart hvem jeg ønsket å intervju. Med en fot innenfor barnehagefeltet fikk jeg raskt tilgang til feltet. Dermed ble representanter fra barnehagen valgt gjennom eget nettverk (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Herfra ble det brukt andre metoder for å ekspandere utvalget. Allerede adgang til feltet åpnet for kontakt med en annen skole. Noe som refererer til *snøballmetoden* når forsker bruker allerede deltakere for å komme i kontakt med andre aktuelle deltakere. Dessverre kunne ikke denne skolen delta og jeg ble nødt til å gå gjennom enda en utvalgsmetode. Denne gangen måtte jeg bruke en *tilgjengelighetsutvelgelse* som innebar at jeg til slutt måtte slå meg til ro med den skolen som var villig til å delta (Thagaard, 2013, s. 62). Dette innebar at barnehagen og skolen jeg kom i kontakt med ikke var knyttet til hverandre.

3.4 ANALYSEARBEID

Å *analysere* betyr å dele noe opp i mindre deler for å få en dypere forståelse for noe. I analysen *transkriberer, koder* og *kategoriserer* forskeren datamaterialet som innebærer å ta datamaterialet fra hverandre og finne de mest meningsbærende elementene som skal være med på å gi en forståelse for et fenomen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Ved analyse av datamaterialet går forsker inn i materialet med en tilnærming som vil gi den informasjonen han er ute etter. Thagaard nevner to tilnærminger til analysearbeidet som ligger nær den kvalitative forskningsmetoden; *personsentrert* og *temasentrert tilnærming*. En *personsentrert tilnærming* til analysearbeidet betyr at forsker har blikket festet til enkeltpersonene og hva deres opplevelser av et fenomen er. Med en *temasentrert tilnærming* derimot retter forsker oppmerksomheten mot studiens aktuelle temaer (Thagaard, 2013, s. 157-158, 181). Jeg har benyttet meg av både en personsentrert og en temasentrert tilnærming da jeg ønsker å fokusere på temaer i overgangen som samarbeid og aktiviteter, i tillegg til personer og deres ulike ansvarsområder i overgangen. I kvalitative studier er det vanlig å ha begge tilnærminger. Thagaard presiserer at de to tilnærmingene utfyller hverandre da en studies personer og temaer

henger sammen, og det kan gi et mer helhetlig bilde av fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2013, s. 189).

Transkripsjon er prosessen der forsker transformerer samtalen til tekst og gjør samtalen mer tilgjengelig for koding og dermed kategorisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204, 206). Transkripsjonsprosessen min innebar å høre nøye på lydopptakene og skrive av det jeg hørte. For å forsikre meg om at jeg hadde hørt riktig og skrevet av ordrett gikk jeg ofte tilbake i lydopptakene og hørte om igjen. Gruppesamtalene jeg hadde med barna bød også på uforutsette utfordringer. Barna hadde mye på hjertet, noe som førte til at de ofte snakket i munnen på hverandre. Dermed ble jeg nødt til å gå gjennom store deler av opptakene flere ganger for å rette konsentrasjonen mot hver og en av barna. Ved slike tilfeller er transkripsjon særlig tidkrevende.

Deretter var det klart for koding og kategorisering. Koding og kategorisering går hånd i hanske. Forsker trekker ut det meningsbærende innholdet i intervjuene, oppretter koder for de ulike delene av materialet, og deretter setter sammen kodene i passende kategorier slik at datamaterialet reduseres og blir mer håndterlig for videre tolkning og drøfting (Thagaard, 2013, s. 158-161, 165). Jeg gjennomførte noe som betegnes som *åpen, aksial og selektiv koding*. Dette er en *frem-og-tilbake-prosess* forskere ofte går gjennom for å gjøre datamaterialet mer håndterlig og for å finne de mest meningsbærende elementene. Det betyr at jeg gjennom teori i forkant av datainnsamlingen og datamaterialet i etterkant av datainnsamlingen har funnet empiriens hovedkategorier (Nilssen, 2012, s. 79, 82, 84). Dette betegnes i forskningssammenheng som en deduktiv og en induktiv innfallsvinkel til studien (Thagaard, 2013, s. 197; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 27). Da datamaterialet mitt ble svært omfattende ble det nødvendig å identifisere hovedelementene ved å gjøre en åpen koding. Deretter gjorde jeg en aksial koding der hovedelementene ble kategorisert slik at det ble enklere å se helheten. Det var her jeg begynte å se tendenser i datamaterialet og forstå forholdet mellom ulike utsagn og kategorier. Til slutt gjennomførte jeg en selektiv koding der datamaterialets kjerne-kategorier ble trukket ut, samt utsagn som virket mest relevante og representative for tematikken (Nilssen, 2012, s. 79, 82, 84). Kjerne-kategoriene som kom frem under den selektive kodingen av datamaterialet var *barnas tanker om overgang barnehage-skole; hva handler overgang barnehage-skole om; organisering, samarbeid og sammenheng; og tiltak og aktiviteter*. Kategorien om barnas tanker ble igjen delt inn i tre underkategorier, *forventninger og forberedelser, skolestart og i skolen*, som viste seg å være fremtredende områder i datamaterialet. Kategoriene kan sammenlignes med områdene som ble identifisert i forrige kapittel. Sammen med funnene vil disse kategoriene bli presentert og drøftet i kapittel 5.

4 STUDIENS KVALITET

Her vil jeg reflektere over hvilke *etiske utfordringer* forskningsprosessen byr på og hvorvidt studien er *troverdig, gyldig og overførbar* sammenlignet med andre lignende studier.

4.1 FORSKNINGSETIKK

Kvalitativ forskning forutsetter ofte nær kontakt mellom forsker og informant og valgene som blir gjort gjennom forskningsprosessen har konsekvenser for alle involverte. Derfor er det viktig å være bevisst over egen rolle som forsker og ansvaret man står ovenfor (Thagaard, 2013, s. 11, 24, 31). I samfunnsvitenskapelig forskning blir retningslinjene til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) ofte nevnt (Thagaard, 2013; Christoffersen & Johannessen, 2012). Retningslinjene har vokst ut fra samfunnets normer og verdier, samt menneskets grunnleggende rettigheter; retten til et privatliv og anonymitet, og retten til å få et valg og bli respektert (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016; Menneskerettsloven, 1999). Disse punktene forutsetter i mange tilfeller at forsker må søke godkjenning hos Personvernombudet for forskning for å kunne gjennomføre en studie (NESH, 2016, s. 8; NSD, u.å.). Forsker er også pliktig å gi deltakerne informasjon om studien og dermed muligheten til å samtykke gjennom et *fritt, informert og uttrykkelig samtykke* (NESH, 2016, s. 14, 15). Dette vil jeg videre redegjøre for, samt hva forskeren må være bevisst på gjennom hele forskningsprosessen.

4.1.1 KONFIDENSIALITET OG MELDEPLIKT

Konfidensialitet innebærer at forskeren skal ivareta informantens personvern og anonymitet, og at forskeren skal behandle informasjonen informantene gir med respekt for informanten og sammenhengen informasjonen gis i. Konfidensialitet inngår spesielt i tolkningsarbeidet. Det er forskerens ansvar å tolke med respekt og ikke gi uttrykk for noe som ikke er sant eller noe som kan skade informantene. Derfor er det også viktig at forsker holder informantens identitet anonym. Konfidensialitet legger også føringer for hvordan datamaterialet og andre opplysninger lagres og anvendes. Det betyr at når studien er over skal datamaterialet slettes og eventuelt makuleres slik at ingen kan få tak i det og bruke det til andre formål (Thagaard, 2013, s. 28, 31, 226, 30). NESH påpeker at dette skal være avklart i samarbeid med informantene via informasjonsskrivet (2016, s. 18). I forbindelse med min datainnsamling og innmelding til NSD ble det tydeliggjort at jeg skulle ta opptak via telefon og at jeg kom til å lagre informasjonen på bærbare enheter med passordbeskyttelse.

I denne studien blir også barn intervjuet og det reiser andre etiske spørsmål i form av anonymitet. Kvale & Brinkmann beskriver konfidensialitet i forhold til barn som et spørsmål om hvem som skal få vite hva. Når man skal intervjuer mindreårige barn trenger man samtykke fra foresatte. Spørsmålet er om barnets foresatte da har rett på å få innsyn i hva barna deres har sagt under intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). Jeg ser det slik at barna som jeg intervjuer er mindreårige og det var deres foresatte som avgjorde om de fikk delta i studien. Da virket det naturlig for meg å gi dem denne muligheten. Derfor var jeg i kontakt med alle foresatte etter datainnsamlingen og ga dem muligheten til å se transkripsjonen om de ønsket det. Jeg var tydelig på at de skulle få være med på å avgjøre hva som skal gjøres med datamaterialet slik at de ville føle en viss myndighet over hva som skjer med informasjonen når barna selv i liten grad kan ha det.

Som forsker er man som sagt ansvarlig ovenfor personopplysninger og informasjon som kommer frem i studien. På bakgrunn av dette meldes studien til personvernombudet slik at de kan ta en avgjørelse om studien følger loven og er ansvarlig. I denne prosessen sender forsker inn et innmeldingsskjema med informasjon om blant annet prosjektets formål, utvalget, datainnsamlingsprosessen, oppbevaring av datamaterialet, etc. Det er også obligatorisk å sende med et utkast av intervjuguiden og informasjonsskrivet. Denne studien har vært meldepliktig med tanke på at jeg har hatt kontakt med informantene elektronisk, mottatt personopplysninger som navn, telefonnummer og epost, og brukt elektroniske lagringsenheter (NESH, 2016, s. 8). Studien ble raskt godkjent (vedlegg 8.1).

4.1.2 FRITT, INFORMERT OG UTTRYKKELIG SAMTYKKE

Forskeren har et ansvar for å informere deltakerne om formålet, hva datamaterialet og oppgaven skal brukes til, og hvordan opplysningene til informanten blir behandlet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). På bakgrunn av dette har deltakerne i denne studien gitt et *fritt, informert og uttrykkelig samtykke* (NESH, 2016, s. 14).

At samtykket er *fritt* betyr at informantene har selv valgt å delta i forskningen. Det betyr at ingen har presset dem til å delta. For at samtykket skal være helt og holdent fritt må det også være *informert*. Det innebærer at forskeren har sikret informantene tilstrekkelig informasjon om studien gjennom et informasjonsskriv der problemstilling, formål, metode og eventuelle konsekvenser for deltakelsen blir presentert (NESH, 2016, s. 14-15). I min studie fikk informantene informasjon via mail i tillegg slik at de så tidlig som mulig ble presentert for studien, mine intensjoner og deres rettigheter. Derfra må forsker sørge for å få et *uttrykkelig*

samtykke som betyr at informantene må gi et klart og tydelig "Ja, jeg ønsker å delta" til forskeren (NESH, 2016, s. 15). Det kan skje på ulike måter, derav muntlig, skriftlig, elektronisk eller på papir (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). NESH anbefaler derimot at samtykket er dokumenterbart slik at det kommer klart frem hva som har blitt avtalt og det ikke oppstår unødvendige problemer underveis eller i etterkant (2016, s. 15). Informantene mine ga et skriftlig samtykke med deres underskrift.

Et fritt, informert og uttrykkelig samtykke er spesielt forbeholdt myndige deltakere som har muligheten til å gi dette samtykke selv. Er tilfelle det at en studie skal forske på mindreårige eller personer med manglende eller redusert samtykkekompetanse er det viktig at forsker er bevisst på noen eventuelle etiske dilemmaer som kan oppstå. Ved at noen personer ikke kan samtykke selv kan en risikere å ta fra dem privatlivet deres og evnen til selvbestemmelsen (NESH, 2016, s. 20, 15). I forskning der barn skal delta er det snakk om at de er mindreårige og det er i utgangspunktet foresatte som skal samtykke på vegne av barna sine (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 45). Jeg skriver "i utgangspunktet" da jeg synes det er viktig å få frem at barna ikke skal bli tvunget til noe de ikke vil. Av egen erfaring vet jeg at barn ofte sier ja bare fordi deres foresatte sier at de skal gjøre det. Det kan også hende at når dagen er der og intervjuet skal gjennomføres har ikke barnet lenger lyst til å bli intervjuet. Forsker kan prøve å bli kjent med barnet, kanskje leke litt sammen og etter hvert spørre om barnet vil delta likevel. Er barnet fortsatt motvillig må forsker respektere det. Derfor mener jeg det er viktig å spørre barna om de vil bli intervjuet slik at de også får valget og føler at de blir sett og hørt i prosessen. NESH påpeker at mindreårige også har rett på å bli informert om studien og få valget (2016, s. 20). Denne problematikken er svært relevant i min studie da jeg har valgt å intervju 3 førskolebarn og 3 førsteklassinger. I forbindelse med dette ga barnas foresatte et fritt, informert og uttrykkelig samtykke på deres vegne. Likevel spurte jeg også barna om de hadde lyst til å prate med meg.

4.2 RELIABILITET, VALIDITET OG OVERFØRBARHET

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er tre begreper som stadig dukker opp i forskning og sier noe om en studies kvalitet.

Reliabilitet ses på som pålitelighet og handler om hvordan forsker begrunner og reflekterer over alle valg som er gjort i forkant, underveis og i etterkant av studien. Hvordan forskeren fremstiller resultatene står sentralt for studiens reliabilitet. Dette avgjør om hvorvidt lesere vil lese avhandlingen med tillitt til forskeren og studien (Thagaard, 2013, s. 193-194, 203). Kvale

& Brinkmann legger til at om studien blir gjort flere ganger, vil en annen forsker få de samme resultatene (2015, s. 276). I forbindelse med denne studiens problemstilling kan jeg reflektere over studiens reliabilitet i forhold til utvalget. Jeg har intervjuet kun én representant for hver av partene involvert i overgangen, noe som kan bety at om en annen forsker gjentar denne studien med andre informanter kan han få andre svar. Det betyr at reliabiliteten kan øke dersom man har et større utvalg. Reliabiliteten kan også styrkes om studien blir gjennomført flere ganger og at resultatene samsvarer med opprinnelige resultater. Dersom studien skal gjentas med formål om å øke påliteligheten forutsetter det at studiens rutiner, gjennomførelse og etterarbeid har blitt svært godt rapportert (Thagaard, 2013, s. 202). Jeg tolker det slik at også intervjuguiden kan bidra til å enten styrke eller svekke en studies reliabilitet. Det refereres ofte til "hvor gode data forskeren har fått". Data blir formet gjennom intervjuet som igjen er formet av intervjuguiden (Thagaard, 2013, s. 202). Intervjuguiden har vært et viktig verktøy i arbeidet om å få god og relevant data. Den har blitt utarbeidet slik at eventuelt en annen forsker kan anvende disse i en lignende studie og få den informasjonen som trengs for å svare på en lignende problemstilling angående overgangens innhold og hvordan barns behov ivaretas.

Validitet er synonymt med gyldighet og sier noe om forsker lykkes med å samle inn relevant data for å oppfylle studiens formål. Dette forutsetter at forsker må velge informanter som kan gi han den informasjonen han trenger og ikke minst stiller de riktige spørsmålene for å få denne informasjonen (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Som beskrevet i 3.3.2 *UTVALG* gjorde jeg en strategisk og teoretisk utvelgelse hvor jeg kun spurte personer med spesiell kompetanse på dette feltet om å delta. Dette styrker min studies validitet. En faktor jeg derimot har oppdaget i etterkant av datainnsamlingen er det faktum at på skolen jeg har fått adgang til er det inspektøren som har hovedansvaret for overgangsarbeidet. Det kan bety at jeg ikke et fullstendig bilde av overgangsprosessen fra skolens perspektiv. Dette påvirker studiens validitet. Likevel vil jeg påpeke at jeg i drøftingen vil være bevisst på dette og drøfte deretter. Intervjuguidens og dermed intervjuets kvalitet er svært viktige faktorer i arbeidet om å styrke en studies validitet. Spørsmålene som stilles må være utarbeidet og formulert slik at forskeren får relevant empiri (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). I min studie har jeg blant annet lest mye teori for å kunne utarbeide spørsmål som kan gi meg svarene jeg trenger for å kunne besvare problemstillingen. For eksempel kom det frem i teorien at barnehagen og skolen skal ha et godt samarbeid for å gi barna en god overgang, derfor lagde jeg et spørsmål som ville gi meg innsyn i hva dette samarbeidet innebærer slik at jeg kunne tolke og drøfte svarene i lys av teorien. Ifølge Thagaard er det også viktig at forsker tolker med et kritisk blikk og er reflektert

ovenfor egne tolkninger for å styrke en studies validitet. Forsker må tolke datamaterialet i sammenheng med den kulturelle situasjonen og utfra informantens ståsted (Thagaard, 2013, s. 194, 205). Validitet handler også om hvorvidt tolkningene er sanne, fornuftige og velbegrunnet på bakgrunn av blant annet teori, samt om det er sammenheng mellom de ulike elementene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276).

Overførbarhet er en betegnelse for hvor relevant én studie og ett tolkningsarbeid er i forhold til andre studier som er gjort på samme tema. Størrelsen på en studies utvalg er sterkt knyttet til dette. Jeg som har et lite utvalg for eksempel kan være lite representativt for flertallet (Thagaard, 2013, s. 194, 211). Når jeg tolker og drøfter overgang barnehage-skole er det også viktig at min forståelse for og tolkning av datamaterialet stemmer med andres oppfatning av lignende tematikk. Dermed vil det være avgjørende for studiens overførbarhet at jeg anvender relevant teori som vil støtte tolkningene mine. Antakeligvis vil jeg også presentere tolkninger som bare kan knyttes til denne studien. De vil dermed ikke være overførbare til andre studier. Derfor kommer jeg til å tydeliggjøre hva som gjelder for kun denne studien og hvilke tanker som er felles for flere studier.

5 PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

Presentasjon og drøfting av funn er basert på teori og forskning, og datamaterialet som er samlet inn. Funnene vil i dette kapitlet bli presentert i kategoriene som ble identifisert i kapittel 3.4. Informantenes utsagn i de ulike kategoriene vil bli fremstilt i tabeller som skal gi et overordnet inntrykk av deres opplevelser av overgangen. Avslutningsvis vil jeg oppsummere hovedpoengene ved funnene slik at jeg i avslutningen kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg har valgt å presentere hver kategori og tolke og drøfte datamaterialet samtidig. Her vil jeg også legge til relevante sitater som skal både starte og støtte drøftingene. Tolkningen av datamaterialet vil for øvrig bli preget av det Kvale & Brinkmann betegner som en *hermeneutisk tilnærming* som er svært ofte brukt i samfunnsvitenskapelig forskning. I et hermeneutisk fortolkningsarbeid er formålet å gi en gyldig og allmenn forståelse av det respektive fenomenet som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 234, 73). Thagaard legger til at hermeneutikk handler om å gi en fortolkning av det som kanskje ikke er innlysende ved første blick. Derfor tolker man gjerne i samspill med den kulturelle bakgrunnen situasjonen er gitt i (Thagaard, 2013, s. 41). Jeg vil poengtere at jeg ønsker å tolke med et reflektert, men kritisk, blick og ta informantenes bakgrunn og kultur i betraktning slik at datamaterialet blir drøftet i den sammenhengen den er gitt i. Med tanke på at denne barnehagen og denne skolen ikke er knyttet til hverandre på noen måte er det også viktig å være varsom med å sette de opp mot hverandre under drøftingen.

5.1 BARNAS TANKER OM OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE

Tabell 4 viser utvalgte sitater fra intervjuene med førskolebarna og førsteklassingene. Sitatene er ordnet etter kategorier som kom frem i intervjuene; *forventninger og forberedelser, skolestart og i skolen*. Ved å løfte frem perspektivene til barna først kan jeg deretter belyse hvordan deres behov blir ivaretatt gjennom de voksnes oppfattelse av hva overgang barnehage-skole handler om, organisering, samarbeid og sammenheng, og tiltak og aktiviteter.

Tabell 1		
Skolestart sett fra barnas perspektiv		
Kategori	Sitat førskolebarn	Sitat førsteklasinger
Forventninger og forberedelser	<p>"Jeg gleder meg til å starte på skolen!"</p> <p>"Fordi jeg skal leke på skolen veldig masse."</p> <p>"Vi skal kanskje lære tall, og lære bokstaver, og lære å skrive, å lese."</p> <p>"Jeg gruer meg litt til skolen, noen kan bli litt sjenerte og redde..."</p> <p>"Kanskje *** blir fadderer min for hun går i sjette klasse!"</p> <p>"Det er viktig å følge med på læreren og viktig å ikke banne på *** skole for da må man gå på rektor sitt kontor, det har storebror sagt!"</p> <p><i>Barnet staver og lyderer et ord, jeg svarer med at de kan mye allerede, barnet svarer:</i></p> <p>"Det er fordi vi har gått på førskolen!"</p> <p><i>Aktiviteter på førskolen:</i> "Gjør aktiviteter. Og går i gruppe..." "Eh, lekt masse, jeg har tegna [...]."</p>	<p>"Storebror sa at jeg burde grue meg til lekser!!"</p> <p>"Storesøsteren min sa at jeg måtte [...] gå til helsesøster og sånt... og skifte i gymmen..."</p> <p>"Storebroren min sa at jeg burde glede meg!"</p> <p><i>Foreldrene sa:</i> "At vi burde glede oss til å begynne på skolen. For da får man mange venner!"</p> <p><i>På førskolen:</i> "Der er det egentlig litt mer jobbing og sånt, og læring."</p> <p><i>Jeg spør hva som har hjulpet dem i overgangen, barna svarer:</i></p> <p>"Førskolegruppa!"</p>
Skolestart	<p>"Og det blir litt trist å glemme barnehagen..."</p> <p>"Fordi jeg kommer til å savne alle vennene som er [yngre] frosker og rumpetroll..."</p> <p>"Bra." "Fordi jeg skal spille håndball."</p> <p>"Også skal jeg ha en lærer!"</p>	<p>"Det var litt rart å begynne på skolen, men nå som jeg liksom vet hvordan det er å gå på skolen så er det jo greit!"</p>
I skolen		<p><i>Hva var annerledes fra barnehagen?</i></p> <p>"Det var litt fordi det var litt lekser og sånt."</p> <p><i>Viktig at læreren gjør:</i> "Ja, at de passer på oss og lærer oss mange ting sånn at når vi er voksne... at vi ikke kan noe! Det er veldig dumt!"</p>

Det kan se ut som barna satt med forventninger storesøskene og foreldrene deres har uttrykt ovenfor dem. Noen av førsteklasingenes storesøsken sa at de burde grue seg til å gå til helsesøster, skifte i gymmen og gjøre lekser, mens andre sa at de burde glede seg. Foreldrene deres fokuserte på alle de nye vennene de skulle få. De som nå er førskolebarn har fått lignende

forventninger fra storesøsken. De har blitt fortalt at "om de ikke oppfører seg må de på rektors kontor". Det kom frem at førskolebarna gruer seg av ulike årsaker, blant annet fordi man kan være sjenerte og man kjenner ingen. På en annen side fortalte de også at de gleder seg masse for de skal leke og lære på skolen, og kanskje få faddere som skal passe på dem. Med andre ord består skolestart av både glede og engstelse i forkant, og det ser ut til at disse følelsene blir særlig påvirket av deres nærmeste og deres følelser og handlinger.

Barnehager i Norge er preget av en *skoleforberedende* tradisjon, også kalt førskole, som skal være med på å forberede barna til skolestart, videre opplæring og samfunnslivet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12). Barna ga meg den oppfattelsen at førskolen har hjulpet dem og samtidig vært veldig morsom. Førskolebarna fortalte at de har lært bokstaver, gjort ulike aktiviteter, lekt og tegnet. Noe de ønsket å fortsette med i skolen. Dette kan sikte til barns behov for lek slik som Piaget, Vygotsky og Erikson og institusjonenes styringsdokumenter også påpeker. Leken ligger i barns natur og bidrar til utvikling og læring på utallige plan. Barna får være kreativ, bygge relasjoner, utfolde seg, utforske og oppleve mestring (Tetzchner, 2012, s. 217; Imsen, 2014, s. 198, 377; Kunnskapsdepartementet, 2011). Førsteklassingene ga også uttrykk for at førskolen hadde et større fokus på læring og jobbing, men at disse aktivitetene som har fulgt med førskolen har hjulpet dem når de har startet på skolen. Som veilederen anbefaler i arbeidet med overgangen skal barna ha med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter som skal hjelpe dem videre i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16). Dette vil også være med på å skape sammenheng mellom institusjonene. Barna får ta med seg minner og opplevelser fra barnehagen inn i skolen og får muligheten til å bruke de der. Dette handler også om at barna får bruke noe de allerede kjenner til på en ellers ukjent arena. De kan føle en trygghet og en motivasjon i prosessen. Som styrer fortalte:

Jeg tenker at skolen bør også få vite mer om hva gjør vi, sånn at de på en måte kan ta med seg noe av det som er kjent for barna inn hos seg. En sånn type "hva har dere gjort, hvordan praktiserer dere samling, hvordan praktiserer dere førskole" [...]. For det er noe med den der kjennskapen og tryggheten for barna, også er det jo kjempekult: "Åh det gjorde vi i min barnehage!" Litt stolthet [...]."

Førskolebarna ga uttrykk for at når de starter på skolen blir det trist å glemme barnehagen og at de kommer til å savne barna som ikke skal starte på skolen enda. Samtidig fikk jeg inntrykk av at det blir spennende å gjøre noe annerledes og få en lærer som skal lære dem mye nyttig.

Da jeg hørte på barna fortelle om dette fikk jeg følelsen av at alle var veldig klare for å starte på skolen, til tross for at alle også gruet seg litt. Førsteklassingene fortalte også at skolestart var litt skummelt, men nå som de vet hvordan det er går det fint. Veilederen poengterer at det er viktig å være spent. Dette er med på å markere en milepæl og en ny start for førskolebarna (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16). Hvorvidt barna er klare trenger derimot ikke å bli påvirket av hvilken grad barna gleder og gruer seg. I intervjuet med pedagogisk leder uttrykte han at majoriteten av barnegruppene de har med å gjøre er klare for nye utfordringer og dermed skolen: "De aller fleste er veldig klare for å begynne på skolen, inn mot sommeren og sånt så begynner det å skje noe, de trenger egentlig litt større utfordringer da!" Disse utsagnene sammen med barnas utsagn kan bety at deres kognitive og emosjonelle utvikling trenger nye utfordringer og opplevelser for å kunne utvikle seg ytterligere og fortsette læringsprosessen. Dette samsvarer med Vygotskys 4. fase som mener at barn i 6-årsalderen er på vei inn i en ny periode i livet der de skal utforske ytterligere og er klare til å lære på en annen måte (Imsen, 2014, s. 198).

I intervjuet med førsteklassingene kom vi kort inn på første møte med rektor og lærer som ofte faller på deres første skoledag. Førsteklassingene hadde ulike meninger om hvordan de opplevde møtet. Det var en som syntes det var kjempemorsomt for hun hadde visstnok møtt rektor før. Mens en annen syntes det var veldig kjedelig. Barnet som sa at hun hadde møtt rektor før første skoledag fortalte også at hun hadde møtt rektor ved avlevering og henting av storebror. Dette kan bli tolket på den måten at hvilken erfaring barna har med situasjonene de blir satt i henger sammen med hvordan de opplever selve situasjonen. Fordi det ene barnet hadde møtt rektor på forhånd og situasjonen var til en viss grad kjent, var det engasjerende i selve øyeblikket. Da det var en kjent situasjon kan det hende at første skoledag ikke ble like skremmende eller kjedelig som den kan føles for mange. Ifølge Piaget er barn i skolealderen svært egosentriske. Det er lett for barna å kun tenke på seg selv og sine behov og handle deretter (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 114-115). Fordi skolestart var til en viss grad lagt på det ene barnets premisser syntes hun det var morsomt, men fordi det *ikke* var lagt på det andre barnets premisser syntes hun det var kjedelig.

Med førsteklassingene var det også naturlig å snakke om hvordan de nå har det i skolen. De fortalte at det var noen ting de savnet ved barnehagen som de nå ikke har eller gjør i skolen:

"[...] det var litt sånn skog, [...] vi hadde en type liten potethage, [...] også kunne vi gå tur når det var sommer [...]. Og gå turer i skogen og sånt! [...] så spiste vi der oppe. Spiste frukt."

På bakgrunn av dette utsagnet kan de diskuteres hva som blir gjort i skolen kontra hva barna gjerne skulle ønske ble gjort i skolen slik at de kan føle mer medvirkning og motivasjon. Når barna slutter i barnehagen og starter på skolen skal de tilvennes en ny hverdag og en ny rolle som innebærer nye krav og forventninger (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9). Det kan for mange være store kontraster og de begynner å savne barnehagehverdagen, slik som det ene barnet her uttrykker. Skolehverdagen er på mange måter mer kontrollert og det er mindre plass til frilek (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31). Mens Rammepåplanen legger stor vekt på at frilek ligger i barns natur og skal ivaretas, er Kunnskapsløftet svært fag- og kompetanseorientert i forhold (Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 31). Samtidig vektlegger Kunnskapsløftet også utforskning og viktigheten av sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 2). Jeg ser det slik at det er en viss grad for kontinuitet i opplæringsløpet, men fra barnas perspektiv kunne det kanskje vært mer synlig slik at også de kan forstå hva skolehverdagen er, i tillegg til overgang barnehage-skole.

På en annen side fortalte barna også at det viktigste læreren gjorde for dem i skolehverdagen var å passe på dem og lære dem alt de trenger som voksne. Jeg fikk inntrykk av at barna stolte på læreren deres og så opp til henne. Det kan sikte til en av barnas grunnleggende behov for gode relasjoner, en trygghet i hverdagen og en sikkerhet. Det å bli møtt utfra den bakgrunnen og forutsetningene de har. Ifølge Maslow er en av menneskets grunnleggende behov trygghet, sikkerhet og kjærlighet. Deretter kan mennesket fokusere på andre behov som å mestre, oppnå noe og føle anerkjennelse (Imsen, 2014, s. 303-304, 313). I intervjuet med læreren uttrykte hun en lignende tanke:

"Og det å få lov å bli møtt av en lærer som ser de og som skjønner at de er 5 og 6 år [...]. Det tenker jeg, for hvis de opplever å komme på skolen og blir sett så takler barna utrolig mye [...]."

Jeg tolker det slik at ved at barna blir møtt som den de er og føler trygghet vil de bli bedre rustet til andre utfordringer, som for eksempel den ordinære skolehverdagen. Selv om kontrasten mellom barnehagehverdagen og skolehverdagen er stor for mange barn kan en trygg og stabil person gjøre det mindre synlig.

Ved å ha tolket og drøftet barnas utsagn har jeg fått inntrykk av at de har behov for å bli forberedt til skolehverdagen, å kunne være aktive og medvirkende i egen hverdag, å føle seg

trygge, å føle sammenheng i opplæringsløpet, og ikke minst å fortsette å lære og utforske. Jeg har fått inntrykk av at det er barnas nærmeste som er nøkkelrollene i arbeidet om å forme disse opplevelsene og følelsene som de blir møtt med i overgangen og den nye hverdagen. Slik lærer ga inntrykk av gjøres dette ved å møte dem med forståelse og trygge rammer, for da er det større sannsynlighet for at det kan lære og utforske videre. Ifølge Vygotsky er det barnas nærmeste som i utgangspunktet skal veilede dem og gi dem de nødvendige verktøyene for å kunne møte nye krav og utfordringer (Tetzchner, 2012, s. 239). Denne utrustningen blir av Vygotsky betegnet som *stillasbygging* (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126).

Ved hjelp av disse intervjuene har jeg fått innsyn i barnas verden fra barnas perspektiv. Jeg ønsker nå å ta med meg denne kunnskapen videre slik at jeg kan drøfte de voksne partenes perspektiv i lys av barnas perspektiv.

5.2 HVA HANDLER OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE OM?

Tabell 5 viser sitater som sier noe om partenes oppfattelse av hva overgang barnehage-skole handler om. Jeg ønsker å fremheve denne kategorien i avhandlingen fordi den kan si mye om informantenes oppfattelse av overgangen og kan være begynnelsen på en drøfting av hvorvidt overgangen er signifikant i et barns liv.

Tabell 2	
Hva handler overgang barnehage-skole om?	
Part	Sitat
Rektor	"Det er et paradigmeskifte for elevene å komme inn i skolen. Det er jo veldig stort, det tror jeg."
Lærer	"Det viktigste i den overgangen er å se hvert enkelt barn for de er ganske små assa, de er store når de kommer fra barnehagen men i en skolesetting er de veldig små."
Styrer	"Den perioden man avslutter barnehagen og begynner på skolen."
Pedagogisk leder	"I all hovedsak så er det å gjøre de forberedt på det som kommer på skolen tenker jeg [...]."
Foresatt	"Jeg tenker at den overgangen den er ganske stor, fra å være en relativt liten gruppe med en stor voksentetthet, til å komme til en som skal ta vare på 25 [...]." "Jeg tenker at det kanskje er den største overgangen og det der med skolegård ikke sant, enda flere ute, her er det veldig trygt, de kjenner alle, de går på tvers og kryss av avdelingene."

Tidligere i avhandlingen diskuterte jeg hva overgang barnehage-skole betyr, om det er slutten på barnehagetiden og starten på skoletiden eller om det er barnehagetiden og skoletiden

sammen i et helhetlig opplæringsløp. Intervjuene viser at partene har en noe forskjellig forståelse av begrepet. Styrer og rektor forteller at overgang barnehage-skole er den perioden man avslutter barnehagen og begynner på skolen, et "paradigmeskifte". Jeg får inntrykk av at dette er den mest utbredte oppfattelsen, at overgangen er en mer eller mindre enkelthendelse. I tråd med Kunnskapssenter for utdannings oppfattelse av begrepet har pedagogisk leder og lærer et mer langsiktig perspektiv på overgangen. Kunnskapssenter for utdanning påpeker at overgang barnehage-skole må bli sett på som en prosess (Kunnskapssenter for utdanning, 2015, s. 52). Pedagogisk leder og lærer ser ut til å ha et mer langsiktig perspektiv på overgangen. De forteller at overgangen handler om å forberede barna på det som kommer i skolen. De tenker begge at overgangen handler om å møte barna der de er, med den bagasjen de kommer med.

Barnas foresatte har igjen et litt annet perspektiv på overgangen. De foresatte har ofte ikke innsyn i det organisatoriske som foregår. Som denne foresatte gir uttrykk for tenker de kanskje mer på hvordan overgangen vil påvirke barna. Jeg ser det slik at foresatte ofte ønsker å forberede barna sine på best mulig måte slik at de kan takle en ny hverdag og ikke minst trives i den. For denne foresatte handler dermed overgangen mer om det faktum at voksentettheten forandres og barna blir nødt til å forholde seg til mange flere barn i skolegården. På en måte tolker jeg det slik at hun ser på overgangen som en enkelthendelse. Hun gir inntrykk av at overgangen handler om selve skolestartsituasjonen. På en annen måte tolker jeg det slik at hun ser på det som en prosess fordi det ligger mye forberedelser og læring bak. Dette kan legge grunnlaget for hvordan barna takler overgangen.

Det kan bety at de som står nærmest barna; lærer, pedagogisk leder og foresatte, tenker mer på hele prosessen. Mens de som sitter på det organisatoriske nivået, rektor og styrer, tenker mer på selve overføringen. Noe som virker naturlig da partene har ulike roller som forutsetter at de har forskjellige arbeidsoppgaver. Roller og ansvarsområder kommer jeg tilbake til i kategorien nedenfor. Her vil jeg se nærmere på hva overgangen innebærer for å kunne se på helheten av overgangsprosessen.

5.3 ORGANISERING, SAMARBEID OG SAMMENHENG

Det har kommet frem at organisering innad i institusjonene og i forbindelse med overgangen legger grunnlaget for et godt samarbeid, og et godt samarbeid er en forutsetning for en styrket sammenheng. Dermed har jeg bygd opp dette delkapittelet ettersom når områdene opptrer i prosessen. På den måten vil man få innsyn i hvordan disse tre områdene henger sammen og dermed hvordan de ivaretar barnas behov i prosessen.

5.3.1 ORGANISERING I INSTITUSJONENE

Tabell 6 viser hva partene mener om organisering innad i institusjonen sin og hvilke ansvarsområder hver av dem har i forbindelse med overgangen.

Tabell 3	
Organisering	
Part	Sitat
Rektor	"Jeg blir en slik gallionsfigur, [...]" "For jeg sitter som strategisk leder i forhold til økonomi og ansettelser." "Så sørger jeg for at SFO jobber sammen med de yngste klassene [...]"
Lærer	"Inspektørene er det vel som har samtaler med de i barnehagen [...]. [...] hun overleverer papiret til oss. [...]. Og da går vi gjennom alle barna, hvordan de har fungert i barnehagen, [...], ønsker og behov som foreldrene har, [...]" "Det er opp til oss på teamet hvordan vi organiserer, [...] i samarbeid med inspektøren. [...] så det er jo veldig avhengig av lærerne som er på det teamet, hvordan de møter de barna og hvordan de legger til rette for lek og læring, [...], hvor "skolsk" det er, [...]"
Styrer	"Jeg er på en måte en "møte opp på dette ene spesielle møtet som vi har på skolen" da, for å på en måte få høre litt om forskjellige ting. Hvilken informasjon er viktig å overføre fra barnehage til skole. [...]. Kort om kriterier for classesammensetning og leseopplæring og SFO og litt sånn, det er den biten jeg har. Og så er det da ped.lederne som har resten da." "Jeg ser hva de [pedagogiske lederne] tenker i forhold til opplæring av førskolegruppa, hva de har tenkt til å gjennomgå og viktigheten av det, han diskuterer litt, forteller litt hva de har tenkt til å gjøre. Eller så tenker jeg at de er gode på det her!"
Pedagogisk leder	"Det formelle, det er det jeg som har kontrollen på, overføringskjemaer vi skal skrive og foreldresamtaler... [...]. Men det vi gjør på avdelingen er vi jo med om alle sammen." "[...], jeg kan også komme i kontakt med skolen om det er noe, men hvis jeg skal ha noe kontakt med skolen så er det gjennom styrer først og fremst. Skjemaer og sånne ting... som jeg gjør ferdig også leverer jeg til styrer. Hun tar det videre også snakker jeg jo også med styrer om hva som er lurt å gjøre i førskolegruppa og eventuelt tips om det er noen barn som sliter og sånne type ting.. en sparringspartner der tenker jeg!"

Jeg vil si at informasjonen jeg fikk om hvordan kollegiet og ledelsen er organisert er forholdsvis knapp. Likevel kan det gi et bilde av hvordan samarbeidet er og hvordan de praktiserer overgangen for sin elevgruppe. Fra rektor sitt perspektiv er han kun en "gallionsfigur" og strategisk leder for skolen. Han er ansvarlig for skolens økonomi og eventuelle ansettelser. Gjennom intervjuene kom det frem at han har svært lite med overgangen og skolestart å gjøre. Hans rolle er å møte opp på det første møtet med foreldrene og si litt om hva skolen arbeider med og hva de kan forvente på første skoledag og tiden etter, samt ønske foreldre og

førsteklassinger velkommen på første skoledag. Ellers kom det frem at det er inspektøren som har hovedansvaret for samarbeidet med barnehagen og foreldrene. Det betyr at inspektøren er bindeleddet mellom barnehagen og lærerne på 1. trinn. Lærerne på den andre siden har som hovedansvar å ta imot førsteklassingene og tilpasse undervisningen til den respektive elevgruppen. Læreren uttrykte at i tillegg til å være i et tett samarbeid med inspektøren, jobber også alle lærerne på 1. trinn veldig tett om organisering av elevgruppen og skolehverdagen.

I likhet med skolen sitter styrer i barnehagen som strategisk leder, mens pedagogisk leder er den som står nærmest barna og samhandler med dem på daglig basis. Det som derimot er annerledes fra skolen er at styrer i barnehagen deler noen likhetstrekk med skolens inspektør. På samme måte som inspektøren ved skolen fungerer styrer som et mellomledd mellom pedagogisk leder og skolen. Styrers ansvarsområder innebærer å blant annet være med på møter med skolen der de diskuterer barnegruppen og hun overfører nødvendig informasjon som hun mener er viktig at skolen kan ta med seg inn i skolen. Informasjonen som blir delt på de såkalte *overgangsmøtene* er basert på samtaler styrer og pedagogisk leder har hatt i forkant. Pedagogisk leder uttrykker at styrer er hans "sparringspartner". De har god kommunikasjon og blir tilsammen enige om blant annet hvordan førskolegruppa skal organiseres og hvilke aktiviteter de skal bruke. Det er tydelig at dette samarbeidet er basert på tillitt. Pedagogisk leder nevner også at hele avdelingen er sammen om å planlegge hverdagen til barna. Det kom frem i intervjuet at pedagogisk leder har kontroll over det formelle, altså samtaler med foreldrene, utfylling av *TRAS*, etc., og ellers deler hele avdeling ansvaret for barna. *TRAS* er for øvrig et kartleggingsverktøy utviklet for å identifisere barnets språkutvikling (Info Vest Forlag, 2016). I denne barnehagen blir verktøyet brukt i forbindelse med skolestart. Skjemaet blir overført med barnet til skolen. Videre kan skolen få et bilde av hvem dette barnet er og hvordan de kan tilrettelegge for hans forutsetninger.

Hvordan institusjonene samarbeider om overgang barnehage-skole internt kan legge føringer for hvordan de samarbeider på tvers av institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2008, s 27). Videre vil jeg gå nærmere inn på hvordan dette samarbeidet ser ut for de ulike partene.

5.3.2 SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE, SKOLE OG FORESATTE

Nedenfor ønsker jeg å separere samarbeidet mellom barnehagen og skolen, og samarbeidet mellom institusjonene og de foresatte for å tydeliggjøre innholdet i hver av områdene. Først og

fremst vil jeg presentere tabell 7 som fremstiller partenes oppfattelse av hvordan samarbeidet mellom institusjonene foregår, og deretter drøfte forholdet mellom oppfattelsene.

Tabell 4	
Samarbeid mellom barnehage og skole	
PART	SITAT
Rektor	"[...] Hun [inspektøren] har jevnlig møter med barnehagene og har et godt samarbeid. [...]. Og hun har også et møte på høsten angående hvordan det har vært på tidligere overgangsmøter. [...]." "[...] de [barnehagene] har oppfølgingssamtaler med elevene når de går inn i skolene, før skolestart, og hvis de [barnehagene] da får tillatelse [av foresatte] overfører de de opplysningene til oss og får oss en liten pakke på hver elev på et par sider om hvor langt de har kommet språkmessig, alt om kartlegging, spesielle ting de har jobbet med..."
Lærer	"Vi vet jo også at skolen prøver å informere litt til barnehagen, hva som er viktig for oss i skolen da, at de kan det med selvstendighet og finmotoriske [...]." "De har med seg papirer fra barnehagen, [...] sånne TRAS-skjemaer [...]."
Styrer	"Også tenker jeg at det å på en måte ha en kommunikasjon, det at vi får planene fra skolen, ja, men har de noen gang lurt på hvilke planer vi har?!"
Pedagogisk leder	"Det er veldig enveis." "Vi pleier vel alltid å få noe fra skolen, noe sånt at de ønsker at de skal kunne gå på do og kle på seg selv og skrive navnet sitt og sånt." "[...] skolen vil vanligvis ha [TRAS] skjemaene i midten av mai [...]."

Kunnskapsdepartementets veileder påpeker at et godt samarbeid forutsetter at institusjonene lager rom for en toveis dialog. Dette består av kontinuerlig kommunikasjon og en forståelse for hverandres verdier og arbeidsoppgaver (2008, s. 27-28, 13). Umiddelbart etter å ha gjennomført alle intervjuene satt jeg derimot igjen med inntrykk av at skolen på den ene siden følte at alt var bra sånn som det var, mens barnehagen på den andre siden følte at det var et stort potensial for forbedringer. Skolen beskriver et godt samarbeid der inspektør har jevnlig møter med barnehagene og til slutt mottar en "informasjonspakke" med et TRAS-skjema på hvert barn. Barnehagen derimot beskriver et svært enveis samarbeid der barnehagen kun overleverer informasjon til skolen. Styrer ga uttrykk for at skolen ikke er særlig interessert i hva barnehagen gjør. Også utfra lærers utsagn virker det som skolen er mer interesserte i at barnehagene forbereder barna til skolen enn de faktiske aktivitetene og arbeidsmåtene barnehagene arbeider med. Jeg har fått inntrykk av at overgangen i stor grad skjer på skolens premisser. Dette styrkes da rektor og styrer fortalte at:

"Vi opplever at det er noen barnehager som sier: "Vi skal legge en anbefaling om at "han skal være sammen med han..."", ikke sant. Også klarer de ikke å gjøre det som er mest hensiktsmessig, også står vi der med forventningsskap mellom hva foreldrene tenker og hva vi har lyst til å levere." (Rektor)

"Siste runde så hadde vi en sånn, så hadde vi et møte, en gjennomgang av på en måte hva hver barnehage gjør, men det var ingen som noterte eller som sa noe, de sitter bare å hører og "mhm.." også går vi videre." "Så jeg føler liksom at de gjør det fordi noen har sagt det, fordi noen har ment det, og fordi noen liksom tenker at det skal vi ha." (Styrer)

Dette kan bety at fordi skolens styringsdokument krever et samarbeid, men er svært uklart på hvordan det skal foregå (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 6), føler de at "det er bare noe de må gjøre". Likevel blir samarbeidet karakterisert som en "vanlig" prosedyre av pedagogisk leder: "Nei, jeg tenker at det går liksom litt under det som er vanlig." Til tross for at det nå utarbeides en ny Rammeplan og en ny generell del av Kunnskapsløftet ser det ikke ut til at samarbeidets rammer blir noe klarere (Kunnskapsdepartementet, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2017). Veilederen er derfor et flott supplement i arbeidet som gir anbefalinger om hvordan samarbeidet kan foregå. Den anbefaler å skape rom for et samarbeid der partene kan møtes og diskutere overgangsarbeidet. Samarbeidet må prioriteres og settes på dagsordenen av begge institusjoner. Det må være et felles mål som begge parter er klar over slik at partene får en forståelse for hverandres arbeid. På den måten kan de sammen sikre progresjon og sammenheng i barnas opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28).

På en annen side sa rektor at inspektøren har et møte på høsten angående hvordan det har vært på tidligere overgangsmøter. Jeg tolker det slik at det er barnehagene som er den andre parten på dette møtet. Det betyr at skolen og barnehagene setter seg ned i etterkant av skolestart for å vurdere hvordan overgangsarbeidet har foregått. Videre fortalte rektor at det er et møte hvor både barnehagen og skolen får uttrykke sine meninger og behov i overgangsarbeidet. Dette arbeidet virker svært nyttig for begge parter. Ved å diskutere overgangsarbeidet tenker de hele tiden på hvordan de kan utvikle seg og forbedre arbeidet til fordel for barnegruppen.

Barnas foresatte er også en nøkkelrolle i overgangen i tillegg til skolen og barnehagen. De kan bidra med avgjørende informasjon om barnet sitt og hjelpe institusjonene i arbeidet om å gi

barna en trygg og god overgang som videre gir dem nødvendige forutsetninger for utvikling og læring (NOU 2010:8, 2010, s. 111). Tabell 5 viser skolens, barnehagens og foresattes oppfattelse av samarbeidet mellom institusjonene og barnas hjem.

Tabell 5	
Samarbeid med foresatte	
PART	SITAT
Rektor	"Spesielt førstegangsførelde har jo en stor bekymring for hvordan det kommer til å gå på skolen. Å trygge dem er første prioritet." "[...] de er så engstelige og da er det jo ikke noe god lærings situasjon for sønnen eller datteren."
Lærer	"Jeg tror på det å ha et tett samarbeid med foreldrene og snakke med dem, være på telefon og mail [...] og vite hvordan barna har det." "Det merker du fort på barna om du har en god dialog med foreldrene og barna skjønner at her jobber vi sammen for barnets beste [...]."
Styrer	"Jeg tenker at det samarbeidet med barnehage og foreldre, [...], er viktig."
Pedagogisk leder	"Vi har en sånn overgangssamtale før sommeren." "De er jo også en part, de har jo også sine ønsker og behov man må ta hensyn til."
Foresatt	"Og at foreldrene er informert og kan hjelpe barnet hjemme i tillegg også, å ha den gode dialogen med at, at det skal være en lavterskel på dialog mellom hjem og barnehage, barnehage og skole, og skole og hjem."

Alle parter er tydelige på at et godt og tett samarbeid med foresatte er avgjørende for barnas trivsel og trygghet. Jeg får inntrykk av at både barnehagen og skolen er svært klare på at et godt samarbeid med de foresatte smitter over på barna. Når barna ser at sine foresatte har et tillitsforhold til barnehage- og skoleansatte der de er støttende ovenfor hverandre og kan le og snakke fritt sammen, viser de også mer tillitt til de ansatte. Spesielt i forbindelse med overgangen uttrykker rektor at om de foresatte er engstelige er det førsteprioritet å gjøre dem trygge på arbeidet. Jeg ser det slik at engstelige foresatte kan føre til engstelige barn. Som rektor uttrykker er det viktig at de foresattes glede over skolen er synlig for barna også kan de jobbe med å oppmuntre dem. Veilederen fremhever de foresattes rolle i overgangen da de kan være med på å motivere barna slik at de kan møte overgangen med pågangsmot (Kunnskapsdepartementet, 2008, 19). Lærer legger til at et tett samarbeid med de foresatte der kommunikasjonen gjennomføres på flere måter kan gi informasjon om barna som ellers ikke kommer frem på skolen. Hjemme kan det komme frem mer om barnets trivsel og skolens sosiale miljø. Ved å ha en god relasjon til foresatte vil det være lavterskel for gode dialoger og erfaringsdeling (NOU 2010:8, s. 114). Foresatt forteller at hun stoler på barnehagen og skolen. Hun stoler på at barnehagen overleverer viktig informasjon til skolen. Jeg får inntrykk av at hun

er i et likeverdig samarbeid med barnehagen der hun føler at hun blir hørt og respektert av de ansatte. Gjennom pedagogisk leders utsagn ser det ut til at de ansatte er interessert i å vite hvilke ønsker og behov de foresatte har, fundamentet er et gjensidig tillitsforhold. Veilederen poengterer at spesielt i overgangsarbeidet er det viktig å la de foresatte slippe til og la de være delaktige i diskusjoner og planlegging. Dette skaper en trygg atmosfære og sannsynlighet for at de ønsker å dele informasjon om barnet sitt økes (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19-20).

Intervjuene kan tolkes slik at partene har ulik oppfatning om hva et godt samarbeid innebærer og det kan være med på å skape en type avstand mellom institusjonene og sammenhengen faller vekk. Det er dermed tydelig at et godt og tett samarbeid kan være med på å styrke sammenhengen mellom institusjonene og dermed i barnas opplæring. Videre ønsker jeg å ta for meg kategorien "sammenheng i barnas opplæring".

5.3.3 SAMMENHENG I BARNAS OPPLÆRINGEN

Sammenheng i barnas opplæring innebærer å knytte institusjonene til hverandre og gi barna en følelse av kontinuitet i opplæringen (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 58). Tabell 9 inneholder utsagn fra de ulike partene som representerer deres tanker rundt sammenheng i barnas opplæring.

Tabell 6	
Sammenheng	
PART	SITAT
Rektor	"Jeg kjenner ikke til barnehagens styringsdokument i detalj."
Lærer	<i>Kjennskap til Rammepplanen:</i> "Jeg tenker jo at det er viktig å vite noe om hva barna kommer i fra [...], skape en hverdag på elevenes premisser da." "Gi de en pekepinn på hva som har blitt forventet av barna før da, hvordan hverdagen deres kanskje har vært formet før." "Det tror jeg hadde vært nyttig for alle som skal ha første klasse, å få en opplæring i [...] hvordan møte og tilrettelegge for barnehagebarn [...]."
Styrer	"Jeg tenker at skolen bør også få vite mer om hva gjør vi, sånn at de på en måte kan ta med seg noe av det som er kjent for barna inn hos seg." <i>Om veiledningsdokumenter og lignende:</i> "[...] jeg vet at det har vært tre omganger der det har vært snakk om å lage en mal [...]."
Pedagogisk leder	<i>Kjennskap til Kunnskapsløftet:</i> "Det kunne sikkert åpnet det for å få et større innsyn i hva skolen tenker da, og få litt mer det perspektivet. Det kunne sikkert hjulpet."

Da sammenheng blant annet handler om å ha kjennskap til hverandres institusjoners sentrale offentlige dokumenter, arbeidsmåter og verdier ønsker jeg å belyse deres tanker rundt dette og drøfte forholdene. En fellesnevner i alle intervjuene var det at institusjonene ikke var særlig kjent med den andres sentrale offentlige dokumenter. Her ble hovedsakelig Rammeplanen og Kunnskapsløftet tatt opp. Partene ga ikke uttrykk for at de hadde kjennskap til andre sentrale offentlige dokumenter knyttet til for eksempel institusjonenes arbeid eller overgang barnehage-skole. Likevel uttrykker både lærer og pedagogisk leder at det kan være nyttig å ha kjennskap til hverandres styringsdokumenter. Jeg fikk inntrykk av at begge parter mener at denne kjennskapen kan bidra til å forstå både hva skolestart og skolen innebærer for barna og hva barna kommer fra. Lærer påpeker at det er viktig å vite hvor barna kommer fra slik at man kan skape en hverdag på *elevens premisser*. Veilederen mener at målsettingen må være for institusjonene å bli bedre kjent med innholdet i både Rammeplanen og Kunnskapsløftet. På den måten vil sammenhengen i opplæringsløpet forsterkes (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Meld. St. 19 (2015-2016) understreker at i bunn og grunn står både Rammeplanen og Kunnskapsløftet for kontinuitet og sammenheng i opplæringen (2016, s. 8). Når yrkesgruppene innser at institusjonenes fundament i stor grad er det samme vil barna også kunne se dette (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

Kunnskapssenter for utdanning har gjort en sammenligning av opplæringsloven og barnehageloven for å poengtere likhetene og men stiller likevel spørsmål ved hvorfor det da oppstår gnisninger mellom institusjonene. Gnisningene Kunnskapssenter for utdanning nevner handler om det faktum at skolen ofte er den sterkeste parten i overgangsprosessen (2015, s. 47-48). Etter å ha lest diverse teori, forskning og sentrale offentlige dokumenter har jeg fått inntrykk av at opplæringssystemet har et slikt "fremover perspektiv". Fra og med barnet blir født skal hele livet være basert på å se fremover; fremover til barnehagen, til barneskolen, til ungdomsskolen, til videregående, og så videre. Et inntrykk jeg også har fått fra informantene:

"[...] vi får planene fra skolen, ja, men har de noen gang lurt på hvilke planer vi har?! Har de gjennomgått planene våre, har de sett på årsplanen vår, nei de har ikke spurt om det i det hele tatt [...]. [...] det er liksom vi som etterspør "hva er det dere gjør i første klasse, hvordan legger dere opp dagen, hva synger dere" [...]" (Styrer)

"[...] ideelt at barnehagene snakker det samme språket som oss. Nå tenker jeg språket i en overført betydning, [...], assa det er skolen som bestemmer klassesammensetningene.

"[...] barnehagen overfører informasjon til skolen, og så er det opp til skolene å bearbeide det." (Rektor)

Det kan diskuteres om disse gnisningene også oppstår som et resultat av at institusjonene ikke er tilstrekkelig synliggjort i hverandres styringsdokumenter, altså Rammeplanen og Kunnskapsløftet. Rammeplanen viser tydelig til barnehagens ansvar ovenfor skolen og overgangsarbeidet da dette arbeidet er en forutsetning for et helhetlig opplæringsløp. Gjennomgående er det faktum at barnehagen er en læringsarena som skal ruste barna til å kunne møte nye krav og utfordringer. Læringsarenaen baserer seg på fagområder skolen også har, og viktigheten av et godt samarbeid med grunnskolen i overgangsarbeidet blir poengtert (Kunnskapsdepartementet, 2011). Kunnskapsløftet er i større grad uklar på skolens ansvar ovenfor barnehagen. I én setning påpekes det at et godt og systematisk samarbeid skal være med på å lette overgangen (Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 6). Da samarbeidet er tydeligere i Rammeplanen enn i Kunnskapsløftet ser barnehagen på samarbeidet annerledes enn det skolen gjør. Ifølge styrer har det tidligere, i flere omganger, vært snakk om å lage en felles mal for overgangspraksisen. Hun uttrykte: "Det håper jeg kommer. For jeg føler at hvis alle i *** kommune skulle hatt den samme malen, så hadde det vært mye enklere for oss å forholde oss til den." En slik mal eller oppskrift kan bidra til en styrket sammenheng da overgangspraksisen kanskje i større grad vil bli praktisert likt og institusjonene ha kunnskap om hverandres overgangsarbeid.

I denne kategorien har jeg hvert inne på hva barnehage, skole og foresatte gjør og kan gjøre for å skape en god, myk og trygg overgang for barna. Det som er nevnt her kan derimot ikke betegnes som tiltak og aktiviteter som barna selv tar del i og blir direkte påvirket av. Under neste kategori ønsker jeg å ta for meg nettopp dette.

5.4 TILTAK OG AKTIVITETER

På mange måter er det denne kategorien som berører barna i størst grad. Å implementere tiltak og gjøre aktiviteter kan bidra til en direkte påvirkning på barna og gi dem en følelse av å være medvirkende (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14). Som Rammeplanen og Kunnskapsløftet påpeker *skal* barna få muligheten til å påvirke sin egen hverdag (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 17-18; Utdanningsdirektoratet, 2006c, s. 4). I tabell 10 har jeg sammenfattet en håndfull

tiltak og aktiviteter barnehagen og skolen har implementert i hverdagen sin for å skape en positiv overgang og dermed opplæring.

Tabell 7	
Tiltak og aktiviteter	
PART	SITAT
Styrer	"Førskolegruppa har jo litt privilegier i forhold til å få sitte på eget bord, og de får lov til å være ute alene, inne alene [...]."
Pedagogisk leder	"Vi har jo atskilte grupper en gang i uka, så hver torsdag er det førskolegruppe. Det er et år i forveien. Da begynner man veldig forsiktig, ser litt hvor de er og sånne ting. Også legger man lista etter det."
Rektor	"[...] i slutten av mai har vi en sånn førskoledag der elevene får møte sin lærer [...]. Vi roper de opp og de får hilse på meg sånn at de vet hva som skjer første skoledag." "Så går de (elevene) inn i klassene og så observeres elevene, mens de i ledelsen har et møte med foreldrene, og får noen ideer om <i>"denne gutten må vi jobbe litt mer med"</i> , går tilbake til barnehagen for å få tips og hører hva vi skal ha fokus på og så tar vi direkte kontakt med foreldrene."
Lærer	"[...] vi har jo også åpne klasser frem til høstferien [...], helt fram til den ferien går det an å kjenne på "hvordan fungerer disse gruppene, er det noen barn som hadde hatt bedre av å gå i en annen gruppe, sammen med en annen venn eller burde vi skille de slik at de kommer i hver sin klasse [...], også er vi i dialog med foreldrene da."
Foresatt	"Jeg tenker det at for dem som ser at ungene sine strever veldig med bordaktivitet og følge med en-til-en, [...], og som forelder hadde jeg gjort alt jeg kunne for å liksom øvd litt på å kunne skrive litt enkelt, kanskje til og med lese litt assa. For å lette den overgangen fordi det blir veldig masse på en gang." "Det er en fordel at de har sånne førskolegrupper at de trenes til sånne situasjoner, <i>"nå skal vi jobbe med det og det.."</i> [...]." "De skal sitte og lytte, dem kommer til å bli mye mer passive [...]." "Det at skolen har en besøksdag er kjempefint og at når vi kommer dit en gang i mai eller juni så blir dem guida rundt av fadderne sine, og skolefadderne er jo kjempeviktig [...] for 1. klassingene."

I intervjuene kom det frem at både barnehagen og skolen har implementert diverse tiltak som skal være med å hjelpe barna i overgangen. Som Kunnskapssenter for utdannings rapport viser har tidlig innsats stor betydning for barnas videre læring og forståelse. Med tidlig innsats mener de at barnehagen og skolen skal ta tak i problemer før de klarer å feste seg og potensielt gi negative utslag på videre læring (Kunnskapssenter for utdanning, 2015:8).

Barnehagen opererer blant annet med førskolegrupper for å ruste barna til videre opplæring. Som jeg kom inn på i den første kategorien der barnas perspektiv fremheves er førskolegruppene noe stort for barna. Jeg fikk inntrykk av at det var stas å være de største i barnehagen og denne tolkningen styrkes da styrer legger til at førskolebarna også har noen ekstra privilegier utover ordinære regler. Styrer uttrykte at fordi førskolebarna er de største skal de få lov til å føle seg størst og få kjenne på litt ekstra ansvar ved å få være ute alene og lignende. Pedagogiske leder sier at barnehagen også bruker førskolegruppene til å få en oversikt over hvor barna er i utviklingen. Jeg fikk inntrykk av at de starter opp førskolegruppene et år i forveien for å tidligst mulig kunne se hvor de er og dermed hvor de skal. Foresatte deler pedagogisk leders tanke om å forberede barna til skolesituasjonen. Hun uttrykker at det er en veldig fordel å "trene" opp barna til å kunne mestre skolesituasjonen på best mulig måte. Jeg får inntrykk av at også at på hjemmearenaen ønsker hun å hjelpe barnet sitt så godt det lar seg gjøre for å lette overgangen. For eksempel ved å øve på å skrive litt og kanskje lese litt også. Brenna-utvalget poengterer viktigheten av at foreldrene også er involvert. De kan komme med nye forslag og være en aktiv støtte i barnas overgangsprosess (NOU 2010:8, 2010, s. 135). For eksempel ved å gjør slike "forberedende" aktiviteter hjemme også.

Utover i intervjuet forteller pedagogisk leder at de har en type "besøksdag" etter skolestart i barnehagen: "Vi har jo en sånn besøksdag her da hvor vi inviterer de gamle tilbake, til å besøke oss." Pedagogisk leder utdypet ikke noe særlig om denne besøksdagen, men i mine øyne ser det ut til å kunne resultere i positive opplevelser for både de tidligere barnehagebarna og førskolebarna. Først og fremst får tidligere barnehagebarn komme tilbake og mimre og treffe venner som ikke har startet på skolen enda. I tillegg skaper det en gylden mulighet for tidligere barnehagebarna og førskolebarna å dele tanker angående skolestart og skolehverdagen. Førskolebarna kan få stille spørsmål om de ønsker det og skolebarna kan dele erfaringer. På mange måter kan dette forberede førskolebarna på et språk de er mest kjent med. Som jeg har erfart gjennom blant annet denne studien har barna mange tanker som vi voksne ofte ikke tenker på. Dermed får barna snakke sammen om det som faller naturlig for dem.

Rektor forteller at de i mai har en "førskoledag" for både barn og foresatte. Denne førskoledagen forstod jeg som en slag simulering av første skoledag. Ifølge rektor brukes denne dagen til å bli kjent med barna slik at de allerede da kan begynne å planlegge tilrettelegging i opplæringen. Han forteller at etter å ha gjennomført en slik dag så tidlig får de muligheten til å sette seg ned med barnehagen igjen og diskutere de individuelle barna og tilrettelegging før skolestart. Jeg fikk inntrykk av at det handler om å være "føre var". Samtidig tenker jeg at denne dagen kan

ha et svært positivt utslag på første skoledag og skolehverdagen til vanlig. I en mindre formell setting får barna oppleve første skoledag og kanskje møte både rektor og lærer. Ved å ha en "generalprøve" av første skoledag får barna muligheten til å bli kjent med skoleområdene og de voksne. Ikke minst får de innsyn i hva som skal skje første skoledag som i følge veilederen kan bidra til å minske engstelse og frykt og heller skape trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 17). Ifølge foresatte er denne dagen kjempefin for førskolebarna. De blir guidet rundt skolen av fadderne sine, noe som kan være med å skape en god spenning og et engasjement rundt første skoledag. Det kom frem i intervjuene med barna at faddere er en ting de er veldig spent på og de tror de skal være der for å passe på dem. Noe barna har rett i. Veilederen fremhever at fadderordninger kan være en svært god støtte og kan hjelpe barna å utvikle nye vennskap og lignende (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 18).

Lærer fortalte at de også har åpne klasser frem til høstferien slik at lærerne kan se på hvordan sammensetningene fungerer og deretter vurdere om de burde gjøre en endring til fordel for hvert enkelt barn. Det gir barna mulighet til å tilvenne seg den nye rollen og hverdagen de har blitt satt inn i. Styrer fortalte på et tidspunkt at ved informasjonsoverføring av enkeltbarn burde man holde noe tilbake, altså informasjon om smådetaljer som ikke er avgjørende for opplæringen. Hun fortalte at det er lett for at informasjonen blir "selvoppfyllende" når det egentlig handler om at skolen også må lære å kjenne barna. Barna skal også få lov til å starte på nytt. Det tenker jeg gjelder spesielt i denne sammenhengen da barna må få en sjans til å være seg selv i skolesettingen, noe som kan bety en annen "selv" enn han var i barnehagen, før rammene blir fastsatt. Eriksons teori påpeker at i skolealder er barn avhengig av å få være seg selv og føle aksept (Imsen, 2014, s. 377, 379). Jeg ser det slik at det er viktig at både barnet selv og læreren lærer å kjenne da barnet skal inn i en ny rolle. Mye kan skje når omgivelsene forandres.

Et tema som var gjennomgående i intervjuene med barnehagen og skolen var første møte med førsteklasseleeren. At barnet og foreldrene vet hvem de vil møte i skolen, danner et godt utgangspunkt for trygghet og forutsigbarhet. Noe av det som barnet og foreldrene tidlig ønsker å vite, er hvilke elever barnet skal gå sammen med og hvilken lærer eller hvilke lærere barnet skal ha. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28). Det kom frem at både barnehageansatte og skoleansatte ser fordelene av å tidligst mulig vite hvem førsteklasseleeren kommer til å være, men at det er et par faktorer som dessverre kan stå i veien for det. Pedagogisk leder forteller at:

"[...] vi kunne liksom visst hvem førsteklasseleereren var og kanskje gjort en aktivitet i løpet av året der vi møttes på skøytebanen eller gymsalen eller hva det skulle vært, noe enkelt."

Jeg tolker det slik at førskolebarna kan få muligheten til å treffe de som nå er førsteklasinger og ikke minst læreren slik at de kan bli kjent i en mer uformell situasjon. I en slik situasjon er barna gjerne på en kjent arena og aktivitetene og samtalene skjer på deres premisser. Barna får muligheten til å dele det de selv ønsker og kan komme med forslag til aktiviteter og slik de ønsker å ha det i overgangsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2008, 14-18). Som lærer også påpekte i intervjuet: "Vi voksne har så lett for å definere barna [...]. Sette de inn i rammer [...]." På en annen side forklarer rektor og lærer at:

"Det er veldig avhengig av om vi får tilsatt noen, om det er noen oppsigelser, økonomi og, vi prøver jo å ha det klart og prøver å utlyse stillinger noen måneder før, [...], og når vi har økonomien tilsetter vi, og så sitter vi med hele kabalen [...]" (Rektor)

"[...] hvis de har lovet noen at du blir lærer der og der og så er det forventninger både fra foreldre og oss ansatte da." "Nei det er en vurdering skolen har gjort, og det er greit å vente så lenge som mulig [...]" (Lærer)

Det er med andre ord flere faktorer som dessverre kan komme i veien for denne delen av samarbeidet. Dermed kan det gjøres andre tiltak som også har kommet frem i denne studien for å sikre barnas behov for trygghet og kontinuitet i overgangen.

6 AVSLUTNING

Dette kapittelet har til hensikt å oppsummere studien og funnene, og se på hvordan jeg og andre kan bruke denne studien videre.

6.1 OPPSUMMERING OG SVAR PÅ PROBLEMSTILLING

Her ønsker jeg å svare på forskningsspørsmålene gjennom å oppsummere funnene mine, slik at jeg videre kan bruke disse funnene til å drøfte problemstillingen.

Mitt første forskningsspørsmål spurte etter hva overgang barnehage-skole innebærer for de ulike partene: "*Hva innebærer overgangen fra barnehagen til skolen for de ulike partene i prosessen?*" Dette kan jeg besvare ved å oppsummere mine funn i kategori 1-3.

Den første kategorien har gitt meg innblikk i barnas opplevelse av overgang barnehage-skole. Her kom det frem at barna blir særlig påvirket av foresatte og eventuelle storesøsken. Samtidig fikk jeg inntrykk av at de er takknemlige for tiden i barnehagen hvor førskolegruppen har forberedt dem til det som kommer i skolen. I tillegg ble det fortalt at de fikk lekt masse og gjort aktiviteter, og det håper de at de kan fortsette med i skolen. Førsteklassingene la til at de synes det er viktig at læreren passer på dem.

Den andre kategorien ga meg innsyn i hva partene mener overgang barnehage-skole handler om. Jeg fikk inntrykk av at rektor og styrer, institusjonenes øverste ledere, ser på overgangen som en enkelthendelse der barna skal inn i en ny hverdag. Mens pedagogisk leder og lærer, som står barna nærmest, har et mer langsiktig perspektiv hvor de har blikket vendt mot hvordan barna blir forberedt i forkant og fulgt opp i etterkant av selve skolestart. Foresatte på en annen side gir uttrykk for at hun har et større fokus på hvordan barna vil trives i og takle den nye hverdagen da de ellers ikke tenker på blant annet det organisatoriske.

Den tredje kategorien; *organisering, samarbeid og sammenheng*, sier mer om hele prosessen og hvordan den oppfattes av partene. Under organisering fikk jeg vite at det er inspektøren som har hovedansvaret for overgangen i skolen. Det er hun, sammen med styreren i barnehagen, som er bindeleddet mellom barnehagen og skolen. I tillegg til å ha dette ansvaret har styrer også ansvar for det organisatoriske, slik som rektor har i skolen. Nærmest barna står da pedagogisk leder og lærer. Samarbeidet ser ut til å være veldig bra fra skolens perspektiv, mens svært enveis fra barnehagens perspektiv. Styrer ga uttrykk for at skolen kun hadde et samarbeid med barnehagen fordi noen hadde sagt at de måtte. På en annen side fortalte rektor at skolen og barnehagen har et "evalueringsmøte" på høsten der de kan snakke om styrker og

svakheter med samarbeidet og overgangsprosessen. Jeg fikk inntrykk av at samarbeidet med foresatte er svært viktig i overgangsarbeidet da de kan bidra med informasjon om barnet som ellers ikke ville kommet frem. Det er også viktig å ha dem med på laget slik at barnet kan se at det er en god relasjon der. Foresatte har første påvirkning på barnet og foresattes oppfattelse og opplevelse smitter over på barnet. Sammenhengen fikk jeg inntrykk av var svak. Partene ga uttrykk for at de ikke var kjent med hverandres styringsdokumenter. Samtidig var flere tydelige på viktigheten av å vite hvor elevene skal og hvor de kommer fra. Lærer påpekte at en hverdag lagt på barnas premisser er hensiktsmessig for deres læring og utvikling.

Mitt andre forskningsspørsmål lette etter informasjon om tiltak og aktiviteter partene bruker i forbindelse med overgang barnehage-skole: "*Hvilke tiltak og aktiviteter implementerer barnehagen og skolen for å gi barna en positiv overgang?*" Jeg vil svare på dette ved å oppsummere kategori 4. Denne kategorien belyste barnehagens og skolens tiltak og aktiviteter i forbindelse med overgang barnehage-skole. Barnehagen bruker førskolegrupper for å gi barna mer ansvar og følelsen av å være eldre, noe jeg fikk inntrykk av forbereder dem på nye epoker i livet som skolehverdagen. Pedagogisk leder fortalte at de også har en besøksdag der de inviterer sine tidligere barnehagebarn tilbake til dem. Det kom frem at skolen har åpne klasser frem til høsten slik at de kan se an elevgruppen og justere om det er nødvendig. I tillegg forteller rektor at de har en "førskoledag" rundt maimåned hvor barna får hilse på rektor og eventuelt læreren, og de ansatte får observert elevene.

Etter å ha fått svar på forskningsspørsmålene kan jeg bruke denne informasjonen, sammen med drøfting og teori, til å drøfte avhandlingens problemstilling: "*Hvordan ivaretas barnas behov ved overgangen fra barnehagen til skolen for å skape best mulig forutsetninger for videre utvikling og læring?*" Først ønsker jeg å belyse hvilke behov som ble identifisert gjennom intervjuene med barna og hvordan dette går overens med teorien. Til slutt vil jeg ta tak i hva de voksne partene faktisk gjør for å ivareta disse behovene i overgangsarbeidet. Her vil jeg også legge til tiltak partene har nevnt som kan være med på å ivareta barnas behov ytterligere.

Intervjuene med førskolebarna og førsteklassingene ga meg inntrykk av at mange av forventningene de har kommet fra *ytre påvirkninger*. Det er tydelig at barna trenger *veiledning* og *støtte* fra sine nærmeste underveis. Som ifølge Vygotsky er en del av barns utvikling. Sosial samhandling er roten i Vygotskys teori. De trenger at deres nærmeste utruker dem med nødvendige verktøy slik at de kan møte nye utfordringer viljesterke. Det er dette Vygotsky betegner som stillasbygging (Imsen, 2014, s. 183; Tetzchner, 2012, s. 239; Evenshaug &

Hallen, 2000, s. 125-126). Samtidig ser det ut til at førskoleopplegget er svært nyttig da det gir barna *nødvendige forutsetninger* for å møte de nye kravene i skolen. De får muligheten til å øve på å være elev, noe som kan gi dem følelsen av kontinuitet da de forstår hvorfor de gjør som de gjør. I tillegg kan aktiviteter som blir tatt med fra barnehagen til skolen bidra til en følelse av *stolthet* og *eierskap*. Som sagt fikk jeg også inntrykk av at *lek* var en stor del av førskolen. I hvert fall var det denne aktiviteten som satt igjen hos barna. Noe som kan bety at dette er svært viktig for barna fordi de får *utforske* og *oppleve mestring*. Teoretikerne, styringsdokumentene og de sentrale offentlige dokumentene jeg har presentert i avhandlingen ser ut til å dele dette synet. Piagets utviklingsteori er forankret i tanken om at alle mennesker har kognitive skjemaer innebygd. Skjemaene skapes og utvikles gjennom nye opplevelser og utfordringer mennesket treffer på. Det er derfor lek er svært viktig i den preoperasjonelle stadiet. Her utvikles evnen til å fantasere og være kreativ (Imsen, 2014, s. 150; Tetzchner, 2012, s. 213-214, 217). I fase 3 av Vygotskys utviklingsteori betegner Vygotsky lek som svært viktig. Barna får muligheten til å fantasere og være kreative og nysgjerrige (Imsen, 2014, s. 198). Erikson forklarer at barn har et behov for å leke da de i denne alderen begynner å aktivisere seg i større grad. De tester ut og streber etter å føle mestring (Imsen, 2014, s. 377). I Rammeplanen er det også gjennomgående at leken ligger i barnas natur og det er viktig å ivareta dette behovet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Ved å ha drøftet barnas første møte med rektor og lærer får jeg inntrykk av at situasjoner lagt opp på *barnas premisser* gir *motivasjon* og *oppmuntring*. Piaget hevder at særlig førskolebarn er svært egosentriske. De har vanskeligheter for å forstå andres perspektiv (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 114-115). Det kan vise til viktigheten av å inkludere barna i planlegging og avgjørelser slik at de føler medvirkning. At barna synes det er viktig at læreren passer på dem kan sikte til deres behov for *trygghet* og *en person de kan stole på*. Ifølge Maslow er trygghet og stabilitet et grunnleggende behov, i tillegg til kjærlighet og sosial tilknytning. Det kan bety at det er dette behovet kommer først. Er dette behov ivaretatt kan barna deretter fokusere på andre behov, som for eksempel behovet for å oppnå noe og lære (Imsen, 2014, s. 308, 311).

Ovenfor ble det nevnt at barnas foresatte spiller en viktig rolle for barna. Dette var også en fellesnevner i intervjuene med de voksne partene. De uttrykte hvor viktig det er å ha et godt samarbeid slik at barna ser at det er et godt og tillitsfullt forhold hvor de også føler motivasjon og støtte. Det smitter fort over på barna. De er betydningsfulle ressurser i overgangsarbeidet da de kan bidra med informasjon om barnet sitt som ellers ikke kommer frem i barnehagen eller på skolen. De kan også drive et forberedende arbeid hjemme som kan hjelpe barna i prosessen. Førskolegruppen, som barna også nevnte som positiv, blir snakket om som noe stort for

førskolebarna. Her får barna muligheten til å "øve" på å være elev og føle på mer ansvar. Jeg får inntrykk av at barnehagen ser på førskolegruppen som svært nyttig i både forberedelsesarbeidet og den generelle utviklingsprosessen da den kan gi barna de nødvendige forutsetningene. Barna får føle på stolthet og mestring. Pedagogisk leder nevner også at de har en dag hvor de inviterer tidligere barnehagebarn til å besøke dem. Jeg ser på dette som svært hensiktsmessig da førskolebarna og skolebarna får muligheten til å dele opplevelser. Førskolebarna kan få en følelse av trygghet og at de har noen kjennskap når de starter på skolen. I skolen har de en førskoledag i rundt maimåned og åpne klasser frem til høsten for å bli kjent med barnegruppen og slik at barna kan bli kjent med dem og skoleområdene og føle seg trygge på de nye omgivelsene. En slik førskoledag blir av veilederen benevnt som en god overgang for barna (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 16-17). Ifølge rektor blir denne dagen også brukt til å observere barna slik at de kan få et bilde av hvordan de er og fungerer. På bakgrunn av dette kan de allerede før barna har startet på skolen starte tilretteleggingen. Ved å ha åpne klasser frem til høsten uttrykte lærer at de får se hvordan barnegruppen fungerer og får muligheten til å gjøre justeringer til fordel for hvert enkelt barn. Jeg ser det slik at barna også får muligheten til å vende seg til en ny rolle og finne sin plass. Utover høsten har ifølge rektor barnehagen og skolen et møte der de kan diskutere overgangsprosessen og hvordan det har gått og hvordan de kan gjøre det videre. Det kan sikte til institusjonenes ønske om å være i forkant av arbeidet og hele tiden utvikle seg slik at overgangen kan gjennomføres på en best mulig måte. Det er en gylden mulighet for at institusjonene kan justere overgangsarbeidet til fordel for de individuelle barna.

Styrer var særlig opptatt av det som kan forbedre samarbeidet og barnas opplevelse av overgangen. Hun fortalte at om skolen fikk innsyn i hvordan barnehagehverdagen til barna har vært, kan de ta med seg aktiviteter inn i skolen slik at barna kan føle stolthet, motivasjon og medvirkning. En felles mal ble også foreslått av styrer. Om barnehagene og skolene hadde hatt en felles mal hadde det vært enklere å drive et samarbeid. Alle parter ville vært klar over sine roller og det kunne vært tydelig hva overgangen skal inneholde for å skape en god overgang for hvert enkelt barn. Også pedagogisk leder nevnte at det ville vært fint å vite hvem læreren er før skolestart slik at læreren og barna kunne møttes og bli kjent. Da kunne dette møte skjedd på barnas premisser der lærer kunne møtt dem på deres arena og barna kunne delt tanker om de ønsket det. Mange vil føle mer trygghet på egen arena og igjen følt mer trygghet ved skolestart.

Det jeg har oppdaget gjennom denne studien er at styringsdokumentene til institusjonene er svært uklare om hva samarbeidet mellom barnehage og skole innebærer og hvordan det skal

foregå. Likevel har jeg inntrykk av at de som står barna nærmest er svært fokusert på å gi dem en best mulig avslutning og start, men i stor grad hver for seg. Det betyr at sammenhengen er svak, noe som kan føre til at barna føler seg utrygge i ny rolle og hverdag. De trenger ikke bare føle seg utrygg men også forvirret for de forstår ikke hvorfor de gjør som de gjør.

På bakgrunn av dette virker det som at det starter med at staten og styringsdokumentene må være tydeligere på hva barnehagens og skolens ansvarsområder er i forbindelse med overgang barnehage-skole. Når barnehagen og skolen ikke er sikre på hva som forventes av dem fortsetter de med en praksis de har gjennomført i mange år. En god praksis starter med de voksne slik at det kan formidles videre til barna og påvirke dem på en positiv måte. En felles mal som styrer fortalte om kunne vært starten på et styrket forhold mellom institusjonene.

6.2 VEIEN VIDERE

Avslutningsvis vil jeg dedikere plass til å fortelle om nytteverdien av studien og hva som kunne vært interessant å undersøke videre.

En av grunnene til at jeg ønsket å gjennomføre denne studien med denne tematikken var at jeg ikke hadde særlig kunnskap på feltet. Kunnskap jeg kan ha nytte av når jeg starter min karriere. Studien har vært svært lærerik og jeg vil definitivt få bruk for kompetansen jeg nå har fått om overgangsprosessen og hvordan det påvirker barna. Én ting som virkelig har slått rot i meg etter å ha gjennomført denne studien er lærerens og styrerens tanker om at vi har så lett for å definere barna og at barnas hverdag må bli lagt opp på deres premisser. I mange tilfeller nytter det ikke å tilpasse barna opplæringsystemet og i dette tilfellet; overgangsprosessen. Av biologiske årsaker har barn diverse behov som i liten grad kan endres. Dermed er det vår jobb å tilpasse oss barna slik at de kan føle motivasjon, stolthet, trygghet og kjærlighet.

Studien gir også mulighet for å gjøre ytterligere undersøkelser som kan gi et bredere perspektiv på overgangen. Med et bredere perspektiv mener jeg at man kan få innsyn i andre, men viktige, deler av overgangen som jeg ikke har inkludert her. I denne studien har jeg dessverre ikke hatt plass til å inkludere hvordan overgangen oppleves for flerspråklige barn og barn med særlige behov. Disse barnegruppene byr på andre utfordringer som skal tas hensyn til og de har andre behov som skal ivaretas. Derfor nevner jeg det kort her for å kaste lys over viktigheten av å inkludere disse barnegruppene også. Forskning og sentrale offentlige dokumenter jeg har anvendt i denne avhandlingen nevner også disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.21-23; NOU 2010:8, 2010, s. 81-81; Meld. St. 19 (2015-2016), 2016, s. 49-58). Ved å gå dypere i

disse dokumentene i tillegg til å undersøke andre kilder, for eksempel Meld. St. 18 (2010-2011) (2011), kan man få innsyn i hvordan disse barnegruppenes behov skal ivaretas i opplæringen og i overgangen. Som OECD påpeker i sin siste rapport om barnehagetilbudet i Norge, har vi fortsatt en vei å gå i arbeidet om å gi absolutt *alle* barn like forutsetninger for videre utvikling og læring (OECD, 2015). Dermed blir det veldig spennende å se hvordan den nye Rammeplanen og den nye generelle delen av kunnskapsløftet vil påvirke barnas opplæringsløp og særlig overgang barnehage-skole.

7 KILDER

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Hentet 17.01.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Hvem er vi?* Hentet 24.02.17 fra <https://www.etikkom.no/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi-og-hva-gjor-vi/hvem-er-vi/>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Info Vest Forlag. (2016). *TRAS Observasjonsskjema*. Hentet 09.05.17 fra <https://www.infovestforlag.no/tras-observasjonsskjema-20-ex>
- Evenshaug, O., & Hallen, D. (2000). *Barne- og ungdomspsykologi* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Forskrift om rammeplan for barnehagen. (2006). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 17.01.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266>
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet 16.01.2017 fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 16.01.2017 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2_011nett.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Høring Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet 03.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/id2514761/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Høring om forslag til ny generell del av læreplanverket for*

- grunnopplæringen*. Hentet 12.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-om-forslag-til-ny-generell-del-av-lareplanverket-for-grunnopplaringen-som-skal-erstatte-gjeldende-generell-del-og-prinsipper-for-opplaringen/id2542076/>
- Kunnskapssenter for utdanning. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet 23.01.2017 fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadervalue1=Content-Disposition&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D%22kunnskapssenter-Overgangbarnehage-WEB.pdf%22&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274507238438&sbinary=true>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 18 (2010-2011). (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Hentet 03.05.2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Hentet 25.01.2017 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Menneskerettsloven. (1999). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett*. Hentet 24.02.17 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata personvernombudet for forskning. (u.å.). *Om oss*. Hentet 24.02.17 fra http://www.nsd.uib.no/personvern/om/om_oss.html
- NOU 2009:18. (2010). *Rett til læring*. Hentet 06.04.17 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lærelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet 20.01.2017 fra

- <https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Early childhood education and care policy review. Norway*. Hentet 14.02.2017 fra https://www.regjeringen.no/contentassets/6372d4f3c219436e990a5b980447192e/oecd_norway_ecec_review_final_web.pdf
- Store Norske Leksikon. (2016). *Behov – psykologi*. Hentet 01.04.17 fra https://snl.no/behov_-_psykologi
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Universitetet i Bergen & Språkrådet. (u.å.a). *Overgang*. Hentet 16.01.2017 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+overgang&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge
- Universitetet i Bergen & Språkrådet. (u.å.b). *Forutsetning*. Hentet 02.04.17 fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+forutsetning&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=begge
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 16.01.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Den generelle delen av læreplanen*. Hentet 16.01.2017 https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2006c). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 16.01.2017 fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloefet/prinsipper_lk06.pdf

8 VEDLEGG

8.1 GODKJENNING FRA PERSONVERNOMBUDET, NSD



Astrid Unhjem
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 05.12.2016

Vår ref: 50912 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 02.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50912</i>	<i>Overgang barnehage-skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Unhjem</i>
<i>Student</i>	<i>Camilla Christensen</i>

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

8.2 INTERVJUGUIDER

8.2.1 REKTOR PÅ SKOLE OG STYRER I BARNEHAGE

1. Uten å tenke på hva ulike styringsdokumenter og retningslinjer sier om overgang barnehage-skole. Hva handler overgang barnehage-skole om for deg?
2. Hva ser du for deg er den mest ideelle overgangen?
3. Hvor viktig føler du at denne prosessen er for et barn både sosialt og faglig?
4. Hvilke offentlige dokumenter (som retningslinjer, lover, styringsdokumenter) anser du som de viktigste i denne prosessen (før, underveis, etter)?
5. Hvordan påvirker offentlige dokumenter praksisen?
6. Hvem er involvert i prosessen?
7. Kan du beskrive din rolle i prosessen?
8. Kan du beskrive din interaksjon med barna i denne prosessen?
9. Kan du beskrive hvordan barna blir forberedt til skolestart?
10. Hvordan blir barnas sosiale og faglige forutsetninger tatt i betraktning i prosessen?
11. Kan du beskrive hvordan dere følger opp barna etter skolestart?
12. Kan du beskrive samarbeidet mellom deg og lærerne på 1. trinn/pedagogisk leder?
13. Kan du beskrive hvordan lærerne på 1. trinn/pedagogisk leder og øvrig personale jobber i denne prosessen?
14. Kan du beskrive samarbeidet mellom barnehage og skole?
15. Kan du beskrive rollen de foresatte har i prosessen?
16. Kan du beskrive ditt samarbeid med de foresatte?

8.2.2 LÆRER PÅ 1. TRINN OG PEDAGOGISK LEDER I BARNEHAGE

1. Uten å tenke på hva ulike styringsdokumenter og retningslinjer sier om overgang barnehage-skole. Hva handler overgang barnehage-skole om for deg?
2. Hvilke offentlige dokumenter (som retningslinjer, lover, styringsdokumenter) anser du som de viktigste i denne prosessen (før, underveis, etter)?
3. Hvordan påvirker offentlige dokumenter praksisen?
4. Hvem er involvert i prosessen?
5. Kan du beskrive din rolle i prosessen?
6. Kan du beskrive din interaksjon med barna i denne prosessen?
7. Hvordan blir overgangen planlagt for *dine elever/barn*?
8. Kan du beskrive hvordan barna blir forberedt til skolestart?
9. Kan du beskrive hvordan dere følger opp elevene etter skolestart?
10. Kan du beskrive samarbeidet mellom deg og rektor/styrer?
11. Kan du beskrive hvordan du og lærerne på 1. trinn/øvrige personale jobber i denne prosessen?
12. Kan du beskrive samarbeidet mellom barnehage og skole?
13. Kan du beskrive ditt kjennskap til barnehagens rammeplan/skolens læreplan?
14. Kan du beskrive rollen de foresatte har i prosessen?
15. Kan du beskrive ditt samarbeid med de foresatte?
16. Hva ser du for deg er den mest ideelle overgangen?
17. Hvor viktig føler du at denne prosessen er for et barn både sosialt og faglig?

8.2.3 FORESATT I BARNEHAGE

1. Hva handler overgang barnehage-skole om for deg?
2. Kan dere beskrive prosessen slik som dere ser den?
3. Kan dere beskrive deres rolle i prosessen?
4. Kan dere beskrive samarbeidet deres med styrer, pedagogisk leder, lærer og rektor?
5. Vet dere hvor dere kan lete (digitalt eller ikke) for å finne informasjon om overgangen?
6. Hvor viktig føler dere at samarbeidet med de ulike partene er for overgangen og barnet deres?
7. Snakker dere med barna for å finne ut hvordan de har det før, underveis og etter?
8. Om eleven viser vegring mot skolestart, hvordan følger dere opp?
9. Om eleven har en misoppfatning om hva skole er, hvordan følger dere opp?
10. Har du/dere eldre barn og dermed noen erfaringer med hvordan overgangen kan ha påvirket barnet sosialt/faglig i etterkant?
11. Har dere noen eksempler/historier ang. dette?
12. Hva ser du for deg er den mest ideelle overgangen?
13. Hvor viktig føler du at denne prosessen er for et barn både sosialt og faglig?

8.2.4 FØRSTEKLOSSINGER

1. Nå har jo du gått i 1. klasse lenge nå og skal snart starte i 2. klasse, men husker du hvordan det var å starte på skolen?
2. Hvordan føltes det?
3. Tenkte du at det kom til å bli annerledes å starte på skolen?
4. At det ikke kom til å bli likt som i barnehagen?
5. Hvordan tenkte du at det kom til å bli annerledes?
6. Er det noe du gjør på skolen som du ikke gjør i barnehagen? Hva da?
7. Gjør du noe på skolen som du gjorde i barnehagen da? Hva da?
8. Er det noe du gjorde i barnehagen som du skulle ønske du kunne gjøre på skolen?

8.2.5 FØRSKOLEBARN

1. Gleder du deg til skolestart?
2. Hva gleder du deg til?
3. Hva tror du at du skal gjøre på skolen?
4. Hva handler skolen om?
5. Blir det annerledes på skolen enn i barnehagen?
6. Hvordan tror du det kommer til å bli annerledes?
7. Er det noe som du gjør her i barnehagen som du tror at du ikke kommer til å gjøre på skolen?

8.3 INFORMASJONSSKRIV

8.3.1 FORBEHOLDT VOKSNE DELTAKERE

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Camilla Christensen og jeg er lærerstudent ved UiT Norges arktiske universitet. Nå er jeg på mitt femte og siste år og skal i gang med å skrive master. Masteren har temaet «Overgang barnehage-skole». Formålet med dette prosjektet er å få innsyn i hvordan overgangen fra barnehagen til skolen skal foregå i teorien og hvordan den foregår i praksis, samt få innsyn i hvordan overgangen påvirker barna. På bakgrunn av denne undersøkelsen ønsker jeg å reflektere over hvordan jeg som lærer kan skape en praksis der barna føler seg trygge i overgangen og dermed i videre læringssituasjoner.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse der jeg henter inn informasjon via intervjuer. Da overgangen fra barnehage til skole innebærer et samarbeid mellom flere parter vil det være hensiktsmessig for mitt prosjekt å intervjuer minst én representant fra hver av partene. Derav styrer, pedagogisk leder, foresatte og barn i barnehagen, og rektor, lærer, foresatte og barn i skolen. Derfor ønsker jeg å spørre deg om du er villig til å delta som informant i mitt prosjekt. Jeg kommer til å ta lydopptak under intervjuet og det vil ikke vare i mer enn 45 minutter. Spørsmålene jeg stiller kommer til å handle om dine opplevelser og erfaringer i arbeidet med overgangen og om samarbeidet mellom de ulike partene.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og all informasjon du har uttrykt underveis vil bli behandlet konfidensielt, og dette vil selvsagt bli anonymisert i oppgaven. Datamaterialet kommer til å bli oppbevart i låste områder og ligge lagret på brukernavn- og passordsikrede enheter som bare jeg har tilgang til. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017. Da vil alt av datamateriale og personopplysninger slettes og makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du velger å trekke deg vil alle opplysninger bli slettet og makulert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail (camilla.christensen@live.no) eller telefon (97651138). Du kan også ta kontakt med veilederen min, som er min samarbeidspartner i dette prosjektet, om du ønsker det. Navnet hennes er Astrid Unhjem og hun er ansatt som universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet. Du kan ta kontakt via mail (astrid.unhjem@uit.no) eller telefon (48037798/77646182).

Studien er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg ønsker å delta

(Signatur deltaker, dato)

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE

Bakgrunn og formål

Mitt navn er Camilla Christensen og jeg er lærerstudent ved UiT Norges arktiske universitet. Nå er jeg på mitt femte og siste år og skal i gang med å skrive master. Masteren har temaet «Overgang barnehage-skole». Formålet med dette prosjektet er å få innsyn i hvordan overgangen fra barnehagen til skolen skal foregå i teorien og hvordan den foregår i praksis, samt få innsyn i hvordan overgangen påvirker barna. På bakgrunn av denne undersøkelsen ønsker jeg å reflektere over hvordan jeg som lærer kan skape en praksis der barna føler seg trygge i overgangen og dermed i videre læringssituasjoner.

Hva innebærer deltakelsen i studien?

Jeg skal gjøre en kvalitativ undersøkelse som betyr at jeg personlig ønsker å ha en samtale med de respektive deltakerne. Derfor ønsker jeg å spørre deg om du er villig til å la barnet ditt delta som informant i mitt prosjekt. Samtalen kommer til å skje på institusjonens område der barnet vil føle seg trygg. Spørsmålene jeg ønsker å stille kommer til å handle om barnets opplevelser og erfaringer i forhold til overgangen. Om du ønsker å få innsyn i spørsmålene jeg vil stille barnet, ta kontakt med meg.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger og all informasjon barnet har uttrykt underveis vil bli behandlet konfidensielt, og dette vil selvsagt bli anonymisert i oppgaven. Dette datamaterialet kommer til å bli oppbevart i låste områder og ligge lagret på brukernavn- og passordsikrede enheter som bare jeg har tilgang til. Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2017. Da vil alt av datamateriale og personopplysninger slettes og makuleres.

Frivillig deltakelse

Det er helt frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke barnets deltakelse uten å oppgi noen grunn. Barnet kan også når som helst trekke seg fra prosjektet. Dersom du og barnet ditt velger å trekke dere vil alle opplysninger bli slettet og makulert.

Dersom du har spørsmål til prosjektet kan du ta kontakt med meg på mail (camilla.christensen@live.no) eller telefon (97651138). Du kan også ta kontakt med veilederen min, som er min samarbeidspartner i dette prosjektet, om du ønsker det. Navnet hennes er Astrid Unhjem og hun er ansatt som universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet. Du kan ta kontakt via mail (astrid.unhjem@uit.no) eller telefon (48037798/77646182).

Studien er også meldt inn til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I STUDIEN

Jeg har mottatt informasjon om studien, og jeg ønsker å delta

(Signatur deltaker, dato)