



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultetet for lærerutdanning og pedagogikk

Hanne Hopen Utstrand

Masteroppgave

“Overgangskofferten”

**En aksjonsforskning om overgangen
fra barnehagen til skolen**

"The transition case"

Action research on the transition from kindergarten to school

Master i tilpasset opplæring

2MITOPP

2024

Forord

Dette har virkelig vært en spennende tid og reise. Det å være en del av fantastisk samarbeid med kollegaer i egen kommune har vært lærerikt, morsomt og ikke minst kompetansehevende, i form at jeg opplever å ha blitt en enda bedre profesjonsutøver i møte med barn og unge. Dette på bakgrunn av nye erfaringer og ny kunnskap, som jeg har ervervet meg gjennom samarbeidet med barn og voksne i denne aksjonsforskningen.

Jeg vil virkelig takke alle som har bidratt og deltatt til dette prosjektet. Takk for all kunnskap dere har bidratt med, takk for deres engasjement og bidrag gjennom tilbakemeldinger, kritiske refleksjoner, åpne dialoger og samarbeid. Uten dere små som store, hadde ikke dette gått, og tenk på hva vi har fått til. 19 barnehager og 7 skoler er i dag i gang med «Overgangskofferten», som først startet ut som en tanke på papiret.

Og ikke minst takk til flotte og innovative ledere i kommunen, som har latt “Overgangskofferten” bli en realitet. Selv om oppgaven nå er ferdig skrevet, har dette kun vært et startskudd for videre samarbeid. Et samarbeid og prosjekt som fortsetter å blomstre og som har fått bein å stå på, takket være dere alle. Jeg gleder meg til å følge opp og være en del av dette samarbeidet videre

I tillegg vil jeg takke min veileder som har støttet meg og bakket meg opp når ting har stoppet opp og mine to flotte barn, som har tålt at mamma har holdt på for å komme i mål.

Eidsvoll, mai 2024

Hanne Hopen Utstrand

Sammendrag

I dette studien har det blitt gjennomført en aksjonsforskning i egen kommune. Dette for å undersøke og se nærmere på egne overgangspraksiser med hjelp av en «Overgangskoffert» som verktøy. Skolestartere og barnehagelærere fra tre ulike barnehager, har sammen med 1.trinns lærere fra en barneskole, deltatt som medforskere gjennom deltakelse i samtaler, drøftinger, refleksjoner og ved at de har aktivt brukt «Overgangskofferten» i sin hverdag og bidratt med erfaringsdeling underveis. I fellesskap har vi sett på hvordan dagens prosedyrer påvirker og legger til rette for informasjonsutveksling og samarbeid og hvordan dette er med å sikre barnas opplevelse av en trygg og god skolestart. Vi har også sett på innhold i skolestartergruppene og diskutert verdier, diskurser, innhold og metodikk som legger rammene for den siste tiden i barnehagen og den første tiden i skolen. Hvor vi har undersøkt hvordan det oppleves å være skolestarter både i barnehagen og etter skolestart, men også hvordan de som jobber rundt barna opplever at dagens praksis fungerer og hvordan barnehagelærerne og 1.trinns læreren opplever barna i møte med overgangen.

Som en bakgrunn for aksjonsforskningen, har vi forsøkt å belyse tematikken «Overgangen» ved å se på tidligere rammeverk som opplæringslover og vedtekter som har påvirket våre verdier, metodikk og forståelse av 6-åringens møte med skolen siden skolestarten ble senket gjennom reform 97 og fram til dagens praksis og evalueringen av 6-års reformen som ble ferdigstilt i 2023.

Aksjonsforskningen har blitt gjennomført med en kvalitativ tilnærming og undersøkelsene har blitt gjort ut ifra et fenomenologisk-hermeneutisk syn. Dataene har bakgrunn i flere møter med barn og kollegaer, hvor det har blitt benyttet felt- og deltakende observasjon i møte med barna. Hvor de har fått muligheten til å være aktive deltakere og bidratt i samtale som har vært basert på barnas premisser og initiativ. Prosessen ble rundet av med et fokusgruppeintervju med barnehagelærerne og lærerne som hadde bidratt og vært delaktige gjennom prosessen.

Dette ble gjort for å sikre en bred innhenting av empiri og en grundig kartlegging av hvordan overgangen oppleves og kommer til uttrykk for alle som er en del av den, og for å undersøke hvordan ulik kunnskap, erfaringer og metodikk legger føringer som påvirkere hverandres institusjoner.

Funnene fra undersøkelsene er drøftet mot teori om overgangen og relevante begreper. Blant annet om hvordan tidlig tilegnelse av kunnskap om barna og barnas tidligere erfaringer kan

spille en viktig rolle inn mot en skolestart som er tilpasset 6-åringen og 6-åringens forutsetninger i møte med nye sosiale relasjoner. I tillegg til hvordan bruken av grenseobjekter som en brobygger mellom institusjonene kan sikre kontinuitet og skape nødvendig trygghet i overgangen for barna.

Våre funn bekrefter mye av det som blir presentert gjennom kunnskapsgrunnlaget i innledning og teori. Det er fortsatt en opplevelse av det er en mangel på klare retningslinjer for innholdet i førskoleaktiviteter i barnehagene, som bidrar til mye individuell jobbing og tilnærminger til 5/6-åringene både innad i barnehagesektoren, men også mellom barnehagene og skolene, i tillegg til store variasjoner i innholdet den første tiden etter skolestart selv innenfor en og samme kommune, noe som forskning trekker fram at kan bidra til å skape ulike forutsetninger i møte med dagens skole og opplæring.

Barna på sin side har vist et behov for å kunne bruke språket sitt aktivt for å forstå egne prosesser både i møte med jevnaldrende og de voksne. I tillegg uttrykker barna et behov for at de som tar imot de i skolen, har fått det barna selv opplever som nødvendig informasjon for å sikre deres trivsel og at dette nødvendigvis ikke er informasjon som vi voksne har tenkt på som vesentlig på lik linje med barna.

Alle som har vært aktive deltakere har vist til et stort ønske om å sikre en trygg og god overgangen for alle barna, men etterspør et tettere samarbeid for å sikre informasjonsflyten og opplevelsen av kontinuitet mellom institusjonene og trekker fram «Overgangskofferten» som et verktøy som kan bidra til å sikre samarbeidet, da kofferten er avhengig av en tett dialog og prioriteringer av tid for at intensjonen med kofferten skal kunne fungere optimalt og oppleves som verdifull for de som er involvert. Der et tett samarbeid kan sikre kunnskap, forståelse og innsikt, som kan sikre kvaliteten på innholdet og en skolestart basert på en grunntanke om tidlig innsats og tilpasset opplæring basert på barnas tidligere erfaringer, kunnskap og forutsetninger.

Engelsk sammendrag (Abstract)

In this study, action research has been carried out in my own municipality. To investigate and take a closer look at our own transition practices with the help of a "Transition Suitcase" as a tool. Kindergarten teachers from three different kindergartens, together with 1st grade teachers from a primary school, have participated as co-researchers, through their participation in conversations, discussions, reflections and by actively using the "Transition Case" in their daily meetings with the children about to start school, and contributing by sharing experiences along the way. Together, we have looked at how current procedures influence and facilitate information exchange and cooperation and how this helps to ensure the children's experience of a safe and good start entering school. We have also looked at content in the school starter groups and discussed values, discourses, content and methodology that set the framework for the last time in kindergarten and the first time at school. Where we have examined the experience of how it feels to be 6-years and about to start school soon. Where we have carried out our investigations both in the kindergarten and after the start of school. We have also examined the experience of those who work around the children. Based on how the current practice works and how the kindergarten teachers and the 1st grade teacher experience the children meets the transition.

We have tried to shed light on the theme "Transition" by looking at previous frameworks, such as education laws and statutes that have influenced our values, methodology and understanding of the 6-year-old's encounter with school since the start of school was lowered through reform 97 and until today's practice and the evaluation of the 6-year reform, which was completed in 2023.

This research has been carried out with a qualitative approach and the investigations have been carried out from a phenomenological-hermeneutic point of view. The data has a background in several meetings with children and colleagues, where field and participant observation has been used in meetings with the children. Where they have had the opportunity to be active participants and contribute to conversation that has been based on the children's premises and initiatives. The process was rounded off with a focus group interview with the kindergarten teachers and the teachers who had contributed and participated throughout the process. This was done to ensure a broad collection of empirical evidence and a thorough mapping of how the transition is experienced and expressed by everyone who is part of it, and to examine how different knowledge, experiences and methodologies set guidelines that influence each other's institutions.

The findings from the data are discussed against theory about the transition and relevant concepts, as to how early acquisition of knowledge about the children and the children's previous experiences can play an important role towards a school start, that is adapted to the 6-year-old. As well as the 6-year-old's prerequisites in meeting new social relationships. In addition to how the use of border objects as a bridge builder between the institutions can ensure continuity and create the necessary security in the transition for the children.

Our findings confirm much of what is presented through the knowledge base in the introduction and theory. There is still an understanding and experience of there being a lack of clear guidelines for the content of preschool activities in the kindergartens, which contribute to a lot of individual work and approaches to the 6-year-olds. Both within the kindergarten sector, but also between the kindergartens and the schools. In addition to large variations in the content in the first time after the start of school even within the same municipality, which research points out can contribute to creating different prerequisites in meeting today's school and education. The children, for their part, have shown a need to be able to use their language actively in order to understand their own processes, both when meeting their peers and adults. In addition, the children express a need for those who receive them at school to have received what the children themselves perceive as necessary information to ensure their well-being and that this is not necessarily information that we adults have thought of as essential on an equal footing with the children .

All those who have been active participants have shown a great desire to ensure a safe and good transition for all the children, but request closer cooperation to ensure the flow of information and the experience of continuity between the institutions and highlight the "Transition Kit" as a tool that can contribute to securing the collaboration, as the briefcase depends on close dialogue and prioritization of time so that the intent of the briefcase can function optimally and be experienced as valuable for those involved. Where a close collaboration can ensure knowledge, understanding and insight, which can ensure the quality of the content and a start to school based on a basic idea of early intervention and adapted education based on the children's previous experiences, knowledge and assumptions.

Innhold

Forord.....	1
Sammendrag.....	2
Engelsk sammendrag.....	4
1 Innledning.....	9
1.1 5/6-åringens møte med skolen.....	10
1.2 Tilpasset opplæring.....	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	13
1.4 Sentrale begreper og avgrensninger.....	14
2 Kunnskapsstatus – Overgangen fra barnehage til skolen.	15
2.1 6-års reformen – L97.....	15
2.2 Barns rett til å bli hørt – barns medvirkning i praksis.	20
2.3 Være en del av et sosialt fellesskap i barnehagen og skolen.....	21
2.4 En god start: kvalitet og kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen	23
2.5 Laget rundt barna	25
2.6 Overgangen og overgangsprosedyrer.....	27
2.7 Kommunale overgangsprosedyrer.....	28
3 Teori.....	30
3.1 Objektrelasjoner - Teorien bak bruken av overgangsobjekter i møte med barna.	30
3.2 «Funds of knowledge» - et viktig verktøy i møte med barna	31
3.3 Subjektteori og språkets betydning i sosiale relasjoner	33
3.4 Anerkjennelse og sosial verdsetting i møte med andre	34
4 «Overgangskofferten».....	36
4.1 Presentasjon av «Overgangskofferten».....	37
4.1.1 Overgangskofferten innhold.....	37
5 Vitenskapsteori og metode	39
5.1 Aksjonsforskning	39
5.1.1 Å lede aksjonsforskningen	40
5.1.2 Begrensninger og muligheter ved aksjonsforskningen	41
5.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.....	42
5.2.1 Hermeneutisk sirkel i møte med aksjonsforskning	44
5.3 Språkets betydning i møte med forskningen.....	45
5.4 Kvalitative metoder i møte med aksjonsforskning	46
5.4.1 Etske utfordringer ved å bruke kvalitativ metode.....	46
5.5 Informantene og medforskere.....	47

5.5.1	Barna som medforskere	48
5.6	Feltobservasjoner	49
5.7	Fokusgruppeintevju	49
5.8	Reliabilitet og validitet	50
6	Analyse	51
6.1	Tematisk analyse av data	52
6.2	Koding	53
6.3	Beskrivelse av innhenting av empirien.	55
7	Presentasjon av funn fra observasjoner i møte med barna, samtaler med barna og fokusgruppeintervju	57
7.1.1	Møte med barna før skolestart	57
7.1.2	Barnas møte med skolen	62
7.1.3	Avsluttende møte med barna etter 100 dager på skolen.	63
7.1.4	Oppsummering fra møtene med barna.....	65
7.2	Fokusgruppeintervjuet.....	66
7.2.1	Del 1 - Erfaringer med overgangen og overgangsprosedyrer	66
7.2.2	Del 2- Samarbeidet og informasjonsflyten mellom barnehage og skole	70
7.2.3	Del 3 - Barnas medvirkning i praksis.....	71
7.2.4	Del 4 - Overgangskofferten.....	72
7.2.5	Del 5 - Innspill fra deltakerne i prosjektet	73
7.2.6	Oppsummering fra fokusgruppeintervjuet i lys av forskningsspørsmålene.....	73
8	Drøfting av funn.....	76
8.1	Målet med aksjonsforskningen.....	76
8.2	Møtene med barna	77
8.3	Barnehagebarn, skolestarter, snart skoleelev	77
8.4	Like forutsetninger i møte med skolestart	78
8.5	Det emosjonelle ansvaret i møte med 6-åringene	79
8.6	Tilgang til barnas kunnskapsmidler – «funds of knowledge».....	80
8.7	Lekens rolle i møte med 6-åringene	81
8.8	Barnas rett til å medvirke til egen hverdag.....	82
8.9	Språket veien inn til forståelsen	83
8.10	«Overgangskofferten» som verktøy i møte med samarbeidet mellom barnehagen og skolen. 84	
9	Avsluttende ord i møte med aksjonsforskningen og «Overgangskofferten» som samarbeidsverktøy.	86
10	Litteraturliste.....	89
11	Vedlegg.....	93

11.1.1	Vedlegg 1 – informasjon og samtykkeskjema for barnas deltakelse	93
11.1.2	Vedlegg 2 – informasjon og samtykkeskjema til fokusgruppeintervju	98
11.1.3	Vedlegg 3- Godkjent meldeskjema NSD/Sikt	103
11.1.4	Vedlegg 4 – intervjuguide for møtene med barna	104
11.1.5	Vedlegg 5– intervjuguide til fokusgruppeintervju.....	106
11.1.6	Vedlegg 6- mal til bruk av Overgangskofferten i barnehagen og skolen	107

1 Innledning

“Hva er viktigst for dere når dere skal begynne på skolen?” Var det første utgangspunktet i møte med 5-åringene i barnehagen da denne prosessen startet. Dette var et altfor stort og vidt spørsmål. For hva er en skole, og hva betyr det å egentlig å skulle begynne på skolen. Dette var ikke noe alle 5-åringene hadde tenkt over, selv om de var en del av en skolestartergruppe. Mange av barna som deltok i dette studiet, var mer enn nok opptatte med å være en 5-åring i barnehagen, en 5-åring med fullt fokus på en lek tilnærmet her og nå hverdag med sine jevnaldrende. Dette bidro til å ta et steg tilbake, stoppe opp og tenke over hva det var ønskelig å avdekke og undersøke i møtene med barna. For hvordan kunne man få tilgang til informasjonen om hva en 5-åring tenker om det å skulle begynne på skolen og det å være en del av en skolestartergruppe uten å skulle påvirke deres hverdag for mye.

Resultatet ble en «Overgangskoffert». En fysisk koffert med kjent og ukjent materiale som skulle representere en reise fra barnehagen til skolen. En koffert som skulle brukes med skolestarterne Der det var ønskelig at innholdet kunne skape et innblikk i skolen som fenomen, samtidig som barna befant seg i barnehagen og at materialet skulle kunne åpne opp for spørsmål, refleksjoner og tanker rundt skolestarten på barnas initiativ, uten å måtte være invaderende i forhold til spørsmål som kunne virke forvirrende for barna. Der barna selv kunne stille spørsmål på bakgrunn av egen interesse og utforskning med materiale. Et materiale som skulle virke brobyggende i møte med skolen.

I de første dialogene med barna, så bar uttrykkene preg av å være repetisjon av informasjon og gjentakelser fra hva de selv hadde blitt fortalt om skolen og hva som var viktige egenskaper å inneha i forbindelse med skolestart. Barna ga inntrykk av at det som gjorde de klare for skolen var å kunne sitte stille, kle på seg selv i garderoben og tørke seg selv etter dobesøk og at de kunne kjenne igjen og skrive navnet sitt. Tid og deltakelse ble derfor to viktige aspekter i møte med barna og undersøkelsene av deres egne erfaringer.

I denne forskningen ble det viktig å inneha et metablikk på hva overganger betyr for denne aldersgruppen, men også et mikroblikk med tanke på å belyse overgangen ut ifra barnas og de ansattes perspektiv innad i egen kommune i de ulike institusjonene. Der barnas og de ansattes unike opplevelser og forståelse av overgangen ble lyttet til og satt i fokus. Barnehagene fikk beskrive og dele kunnskap om hvordan de jobbet med sine skolestartere, samtidig som vi undersøkte hvordan og på hvilken måte de ulike barnehagene og skolene jobber sammen for å skape forutsetninger som bidrar til å kunne sikre en god og trygg overgang.

Denne forskningen har hatt hovedfokus på å innhente empiri i møte med barna i barnehagen og etter skolestart, hvor det ble lagt vekt på både barnas verbale uttrykk og atferden i dialog og samspill med både de ansatte og vennene i barnehagen og skolens områder både før og etter skolestart, og barnas møte med «Overgangskofferten». Kommunikasjon og samarbeidet med både barna, barnehagelærerne og 1.trinns lærerne ble vesentlig for å kunne kartlegge de ulike behovene, men også forståelsen og kunnskapen som la rammene for innholdet i overgangsprosessen. Det var ikke mulig å forstå en opplevelse kun ut ifra et perspektiv, da overgangen og innholdet i overgangen er tydelig kompleks og påvirkes av hverandres erfaringer og forståelser.

6 -åringene ble lovet det beste fra to verdener i forbindelse med overgangen til skolen. Å undersøke hva som ligger i og bidrar til «det beste», gjør at barna blir en vesentlig aktør til å kunne bidra med informasjon i forhold til deres opplevelser av hva som er viktig for å kunne stå støtt og trygt i møte med skolen. I tillegg til hvordan vi i rundt barna kunne sikre dette i praksis. Dette var noen av spørsmålene vi tok med oss. når vi satt oss sammen for å undersøke egen praksis. For hva betyr det å være 5 snart 6 år og skulle møte det beste fra to verdener i møte med en ny hverdag.

1.1 5/6-åringens møte med skolen

Å være 5 år, er en fantastisk tid av livet, skriver Thoresen og Aukland (2020). De beskriver en tid av livet som er lekpreget, bygd på relasjoner og som består i masse utforskning både faglig og sosialt i møte med skolen (Thoresen & Aukland, 2020, s.13). En aldersgruppe som nysgjerrige av natur og en gjeng som vil møte skolen med mange spørsmål (Thoresen & Aukland, 2020, s.13). Veien fra barnehagebarn til skolebarn beskrives som kort og som en reise, der barna kan oppleve at det er lite sammenheng fra tiden i barnehagen over til skolen (Thoresen & Aukland, 2020, s.13).

Thoresen og Aukland (2020) skriver at overgangspraksiser er noe som er og vil være komplekst (2020, s.56). Kompleksiteten i overgangen støttes også i evalueringen av 6-års reformen. Bjørnstad, Myrvold Dalland og Hølland (m.fl.2022;2023) har undersøkt hvordan ulike kommuner, barnehager og skoler innad i en kommune har ulike rutiner og prosedyrer for overgangen, der det er forskjeller i forhold til hva det legges vekt på og hva som prioriteres, men at alle har et mål om å skulle kunne legge til rette for å sikre en trygg og god overgang fra barnehagen til SFO og skolen (Bjørnstad, Myrvold Dalland & Hølland 2022).

I evalueringen beskrives det et stort skifte i forbindelse med reform 97 (Bjørnstad, Myrvold Dalland & Hølland, 2022). 6-åringene som til da hadde gått inn i sitt siste år i barnehagen, skulle nå i stedet over til skolen. Bakgrunnen for avgjørelsen om senket skolestart, var å skulle bidra til at alle barn uansett bakgrunn og forutsetninger skulle få like læringsmuligheter, lærerforutsetninger og oppleve sammenhenger mellom læringsinnhold (NOU, 2003, s.16; Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022, s.19).

I forbindelse med senket skolestart, var det likevel et tema at 6-åringenes interesser skulle ivaretas gjennom å sette leken i fokus og aldersblandede aktiviteter skulle få en stor rolle i skolen (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, Hølland, 2022, s.19). Leken skulle være kilden og veien inn til læring for seksåringene (2022, s.19). For å sikre dette, ble det åpnet opp for at førskolelærerne fra barnehagene kunne bli en del av skolen, der det ble lagt opp til en kombinasjon av førskolelærer og allmennlærer på første trinn som skulle utgjøre et ideelt lærerteam, som ivaretok barnas interesser og lekens plass i undervisningen (Germeten 1999, referert i Bjørnstad, Myrvold, Dalland, Hølland, 2022, s.19-20). Senket skolestart virket derfor gjennomtenkt og begrunnet, med at et slikt tiltak ville kunne sikre barna likeverdige forutsetninger for den første tiden i skolen, basert på skolen i møte med barnehagepedagogikk (KUE 1992-1993).

Haug (2003, referert i 2021) er likevel en av de som har kritisert dagens praksis og har beskrevet hvordan barnehagepedagogikken som skulle innføres med reform 97, sakte, men sikkert har forsvunnet ut av skolen og blitt erstattet med et økende læringstrykk (Haug, 2003;2021). I tillegg til at dagens skole opplever utfordringer med å møte og gjøre tilpasninger for barn med ulik bakgrunn, utrustinger og erfaringer, når de skal legge til rette for tilpasset opplæring for en ny barnegruppe, som mer eller mindre er tilfeldig plassert sammen og som skal fungere sammen i lang tid framover (Haug, 2003, referert i Haug, 2021, 26-35; Haug, 2022, s.20;).

1.2 Tilpasset opplæring

Når det kommer til tilrettelegging i skolen, foreligger det opplæringslov §1-3 om at skolene skal tilpasse undervisningen ut ifra elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 2008, §1-3). Barna som begynner på skolen, entrer skolen med mange ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som de allerede har ervervet seg og opplæringen må derfor ta utgangspunkt i barnas ståsted (Utdanningsdirektoratet, 2020). Lærerens og skolens oppgave blir å stimulere

til lærelyst gjennom trivsel, trygghet, lek, sosial, der faglig læring og utvikling er en del av en sammenhengende helhet for de yngste (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Haug (2021) beskriver at det uten tvil er en sammenheng mellom elevens evner og deres resultater og trekker fram at det er mange individuelle forhold som påvirker læringen til den enkelte eleven (Haug, 2021). Blant annet hvem eleven er, hvor de kommer i fra, hva deres nærmiljø prioriterer, hva de liker, deres motivasjon. I tillegg til deres sosiale og emosjonelle orientering, hvor utholdende de er, hva de er vant til og hva som interesserer dem er alt med å påvirke barnas læringsforutsetninger (Hattie, 2009, referert i Haug, 2021, s.35).

Thoresen og Aukland (2020) viser til undersøkelser i etterkant av reform-97, som viser til at de fleste barna ser ut til å mestre overgangen godt, der barna opplever å trives i skolen, opplever vennskap og har gode relasjoner til lærer og medelever (Thoresen & Aukland, 2020, s.14). Likevel stilles det spørsmål til om 6-åringen får det de ble lovet (Thoresen & Aukland, 2020). 6-åringenes første tid skulle være preget av lek og pedagogikk som var bygd på kjente erfaringer fra barnehagen (Thoresen & Aukland, 2020). I stedet beskrives det at barna møter et mer komplekst miljø med mange nye samhandlingsmønstre, som krever en stor omstilling for de fleste 6-åringene (2020, s.15). Blant annet blir det som ble sett på som viktig i barnehagen og atferd som tidligere ble belønnet gjennom deres egen medvirkning ikke lenger blir belønnet slik barna er vant til (Thoresen & Aukland, 2020, s15). I tillegg til at medvirkningen som tidligere hadde en stor plass i barnehagehverdagen, der barna i stor grad kunne påvirke egen barnehagehverdag gjennom egne innspill, initiativ og egne kritiske vurderinger, nå kan bli et problem for barnet i skolen (Thoresen & Aukland, 2020, s.14-15).

Thoresen og Aukland (2020) beskriver også at barna ofte utsettes for vandrehistorier før skolestart om hva skolestarten innebærer. Fortellingene og ordbruken kan bidra til å påvirke barnas oppfatninger før skolestart, eksempelvis “når du kommer på skolen så får du ikke hjelp, dette må du lære deg å klare selv før skolestart” (Thoresen & Aukland, 2020, s.15). Barna har et behov for å høre fortellinger som skaper god forståelse og et positivt, men realistisk innblikk i hva skolen er, som kan hjelpe barna til å danne seg konstruktive forventninger til hva de faktisk vil møte (Thoresen & Aukland, 2020, s.14-15). Thoresen og Aukland (2020) trekker fram at skolestarteren kan både grue og glede seg på samme tid og selv om alt kan virke veldig spennende, kan det ligge tvil og bekymringer under overflaten (Thoresen & Aukland, 2020, s.15).

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Basert på tidligere forskning og teoretisk kunnskap om overgangsfeltet, i tillegg til egen og kollegaers erfaringer fra feltet, så har dette til sammen bidratt til aksjonsforskningsprosjektet «Overgangskofferten» en undersøkelse om samarbeidet og opplevelsene i rundt overgangen fra barnehagen til skolen.

Aksjonsforskningen er en kvalitativ studie basert på et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, der barnas og pedagogenes egne subjektive opplevelser fra overgangsprosessene står i fokus. Det legges vekt på hvordan skolen som fenomen og skolestarter aktiviteter i barnehagen påvirker barnas opplevelse og forventninger til hva skolen innebærer.

Forskningen vektlegger deltakelse fra barna og pedagogene på en likeverdig måte, der barnas stemme er vektlagt på lik linje med barnehagelærerne og 1.trinns lærerne som har deltatt. Samtalene og samspillet med barna, erfaringsutveksling og dialog med kollegaer og pedagogisk dokumentasjon hentet fra observasjoner i barnehage og skole har alt bidratt til å sette rammene for hele aksjonsforskningen fra start til slutt.

Delene og helheten i overgangsprosessen og bakgrunnen for de uskrevne og skrevne normer og diskurser bak dagens overgangspraksiser og prosedyrer har blitt belyst i fellesskap. Der «Overgangskofferten» har stått sentralt som en brobyggende enhet mellom barnehagen og skolen.

Med dette som bakgrunn, har denne oppgaven sett nærmere på følgende problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvordan kan “Overgangskofferten” bidra som et verktøy i samarbeidet mellom barnehagen og skolen i dagens overgangspraksiser?

- 1. Hvilke forutsetninger må være til stede for at “Overgangskofferten” skal oppleves som betydningsfullt verktøy for tilgang på kunnskapsmidler for barna og pedagogene?*
- 2. Kan overgangskofferten gi rom for barns medvirkning og samarbeid mellom aktørene i overgangsprosessen?*
- 3. Kan overgangskofferten bidra til å få innsyn i barnas tidligere kunnskap og erfaringer?*

1.4 Sentrale begreper og avgrensninger

“Boundry objects” oversatt til norsk som overgangsobjekter og «funds of knowledge» oversatt som kunnskapsmidler og identitetsmidler vil være sentrale begrep i forskningen. I tillegg vil sentrale begreper som samarbeid, anerkjennelse og medvirkning belyses og videre undersøkes i forhold til hvordan disse begrepene tolkes, forstås og legger føringer for hvordan overgangen legges til rette for og praktiseres.

Begrepene vil belyses både ut ifra teori, men også hvordan vi som barnehagelærere og lærere forstår begrepene og jobber for å implementere og forankre dette i barnas hverdag i overgangsprosessen. I tillegg vil opplevelsene av dagens samarbeid mellom barnehagen og skolen drøftes og evalueres.

Vi vil undersøke hvordan vi som aktivt er en del av barnas overgangsporsess, innhenter og anvender barnas forkunnskaper og tidligere erfaringer, og se på dette i lys av den relasjonelle forståelsen av begrepet anerkjennelse og sosial verdsetting. Både Honneth (2008) og Jordet (2021) trekker fram det å møte barn gjennom deres tidligere erfaringer, er grunnlaget for å bekrefte barna og en måte å møte barna med respekt. Der vi ser på de som likeverdige subjekter med like rettigheter, plikter og samtidig bidrar til å gi barna en opplevelse av verdighet (Honneth, 2008; Jordet, 2021).

Undersøkelsene og innhenting av empirien har foregått i en dialogbasert prosess, der barn og barnehagelærere fra barnehagen og 1.trinns lærere fra skolen, har bidratt som aktive deltakere ved å anvende «Overgangskofferten», i tillegg til å bidra i drøftinger og dialog underveis i prosessen, der barna har kunnet bruke sitt eget språk i møte med forskningen.

I stedet for å gjøre en utenfra og innover forskning, vil vi i denne typen forskning heller finne oss i et mer innenfra og utover syn på bakgrunn av at vi forsker på eget felt. Vi kan derfor oppleve at egne perspektiver kan bli testet og utfordret i møte med kollegaer og vi får muligheten til å dele erfaringer og kunnskap på tvers av institusjonene. På denne måten får vi satt egne overgangspraksiser under lupen. En slik tett på forskning har sine begrensninger og vil ikke kunne avdekke hvordan en overgang oppleves for alle, men funne vil kunne bli gjeldende for oss som deler av egne erfaringer og for de som står sammen med oss ute i eget felt. Likevel ønsker vi å undersøke og se på hvordan et samarbeid på tvers av egne barnehager og skoler i egen kommune kan bidra til ny innsikt og en mer åpen og bred forståelse av barna i vår kommune har behov for i tilknytning til overgangsprosessen. Vi ønsker å se nærmere på hvilke behov og begrensninger som finnes i vår kommune og se på muligheten for å kunne

utvikle dagens praksiser og prosedyrer basert på eventuelle funn. Forskningen har blitt gjort i et dialogbasert fellesskap med både barn og voksne, der “vi”-perspektivet har stått sterkt i fokus.

I dette prosjektet og som ledende forsker for prosjektet, har det blitt etterstrebet å ha et så nøytralt blikk som mulig i møte med barn og kollegaer, og empirien som mulig. Det etiske aspektet og fordelene og ulempene med det å benytte seg aksjonsforskning vil belyses nærmere i presentasjonen av metode og analyse av datamaterialet, men først vil kunnskapsstatus og teorien som er bakgrunnen for «Overgangskofferten» og prosjektet presenteres gjennom de neste kapitlene.

2 Kunnskapsstatus – Overgangen fra barnehage til skolen.

I dette kapitlet vil tidligere og nåværende kunnskap om overgang fra barnehagen til skolen belyses både ut ifra nasjonale føringer, men det vil også vises til kommunale retningslinjer og prosedyrer. I tillegg til rammeverket og retningslinjene i forhold til bestemmelser og anbefalinger om tidlig innsats og tilpasset opplæring og hvordan barnas rettigheter i forhold til medbestemmelse og medvirkning kommer til uttrykk gjennom regelverk som opplæringslover og rammeplan for barnehagene.

Videre i teorikapitlet vil begrepet overgangsobjekt presenteres gjennom å bruke objektrelasjoner og grenseobjekt, i tillegg vil «funds of knowledge», medvirkning og anerkjennelse presenteres ut ifra hvordan disse begrepene har blitt forstått og bidratt til å påvirke oppstarten, utformingen og bakteppet som har bidratt til å skape og legge rammene for denne aksjonsforskningen.

Først vil vi se på hvordan dagens overgangspraksiser fungerer og belyse historikken bak senket skolestart gjennom reform-97.

2.1 6-års reformen – L97

Selv om 6-års reformen først ble innført høsten 1997, hadde det i perioden fra 1986 til 1992 allerede vært gjennomført tiltak med spesiell tilrettelegging for overgangen barnehage over til tidlig skolestart (KUE 1992-1993).

Fra 1985-1986 ble det gjennomført et pedagogisk pilotprosjekt med samarbeid mellom barnehagene og skolene jf. Innst.S.nr.118. (referert i KUE 1992-1993). Hvor det ble prøvd ut

tre ulike modeller, barnehage-, skole- og samarbeidsmodellen (KUE, 1992-1993) I barnehagemodellen skulle det være fokus på den frie og barnestyrte leken, i skolemodellen, skulle det være mest voksenstyrte aktiviteter og mindre fri lek, denne modellen gikk under navnet 0.klasse og var frivillig. Den siste modellen var samarbeidsmodellen. Der barna skulle ha sitt oppholdssted i barnehagen, men mer flere voksenstyrte aktiviteter og faglig innhold (KUE, 1992, 1993, s.24). Hovedmålet med dette var å få oversikt over hvilke behov 6-åringene hadde i møte med skolen og hvilke muligheter som befant seg innenfor de pedagogiske rammene (KUE 1992-1993). Høsten 1986 var pilotprosjektet med 6-åringene inn i skolen i gang i 12 kommuner i Norge og i 1987 så var 42 kommuner i gang med et 3 års prosjekt (KUE 1992-1993, s. 22-23). Volda lærerskole og Møreforskning fikk i oppgave å evaluere prosjektet. Evalueringen (referert i KUE, 1992-1993) viste til at der barnehagene hadde lagt vekt på lek og frie aktiviteter, hadde skolen et større fokus på læring i strukturerte og formelle former, noe som ga mindre plass og rom for lek, der selve innholdet hadde blitt bestemt av den spesifikke institusjonen (KUE, 1992-1993).

Videre ble det trukket fram at prosjektet med samarbeidet mellom førskolelærer og allmennlærer hadde hatt en positiv effekt og hadde gitt muligheter for å forstå hverandres arbeidsmåter og tradisjoner fra innsiden, samtidig som det ga skolen en ny innsikt og bedre arbeidsmetoder i møte med 6-åringene (KUE 1992-1993, s.22-23). For 6-åringene sin del, ble aktivitetene mer voksenstyrt og det ble mindre plass for den fri leken som barna tidligere hadde kunnet styre selv ut ifra deres eget initiativ. I tillegg til at samarbeidet falt i retning av skolens premisser (KUE 1992-1993, s.23). Det ble også påpekt at det var vanskelig å legge fram en sikker vurdering, men at de modellene som ble forsøkt utprøvd både ble farget og påvirket av de institusjonene den hadde tilhørighet til, noe som medførte at 6-åringenes møte med skolen raskt ble mer skolepreget enn det som var påtenkt.. Likevel oppga 42% av lærerne at de brukte mer lek i undervisningen, som følge av samarbeidet med førskolelærerne og barnehagen (KUE 1992-1993, s.23).

For de barna som hadde tilbudet sitt i barnehagene, var det fremdeles et barnerettet miljø, preget av barnas frihet og en hverdag styrt på deres premisser, interesser og initiativ, som stod i motsetningen til de barna som hadde tilbudet sitt i skolen og opplevde et mer voksenstyrt miljø (KUE 1992-1993, s. 22-23).

I 1990 ble det utgitt en veiledende rammeplan for det pedagogiske tilbudet til 6-åringene-R90 (referert i KUE 1992-1993). Dette var en plan som tok utgangspunkt i loven om barnehagene og loven om grunnskolen med forskrifter. KUE (1992-1993) trakk frem at det gjennom dette

arbeidet ble bygd en bro mellom barnehagen og skolens virksomheter og at denne rammeplanen skulle sikre en bedre kontinuitet mellom barnehagen og skolen (KUE 1992-1993, s.21-23).

De nye modellene skapte et tilbud, men sa fortsatt ingenting om hvordan dette praktisk skulle organiseres, bare at det nå skulle være et tilbud tilpasset barnas forutsetninger og evner (KUE, 1992-1993, s.21). De ansatte som jobbet med og bidro inn mot prosjektene var av overbevisningen om at utprøvingen skulle inneholde elementer fra både barnehage og skole, der innslagene fra barnehagene gradvis skulle fases ut og skolen skulle få en større rolle, men de som bidro til dette prosjektet var uenige om fag skulle få plass i den nye 0.klasse (KUE, 1992-1993, s.24). Det var også enighet om at det viktigste var at 6-åringene skulle få tid til å bli kjent med skolen og bli rustet til en skolehverdag bestående av opplæring og det å tilegne seg fagkunnskaper (KUE, 1992-1993, s. 23-24). Barna skulle få jobbe med fin og grovmotorikk, sosial trening og språktrening, der de skulle være forsiktig med implementeringen av å lese, skrive og regne oppgaver. Hvor det skulle brukes tid på å kartlegge behovet for tilpasset opplæring (KUE, 1992-1993, s.24).

Forsøkene ble formelt avsluttet i 1990. Resultatet var at det hadde blitt en stor oppslutning både av politikere, foresatte, involverte fra barnehagen og skolen om at dette hadde vært en suksess. Mange kommuner valgte derfor å videreføre arbeidet med 6-åringene inn i skolen (KUE, 1992-1993, s.25). Fra juni 1991 ble det gitt muligheter for å skape frivillige tilbud til 6-åringene i skolens lokaler som 0.trinn og det ble åpnet opp for delingstall som ga barna en mulighet til å tilhøre samme gruppe inn i 1.trinn (KUE 1992-1993, s.20-21). Resultatet var at ved utgangen 1992 så hadde 19% av alle 6 åringene et tilbud i skolens regi under barnehageloven (KUE 1992-1993, s.20-21).

Fram til 1992 hadde ikke barnehagene hatt noe samlet framstilling av det pedagogiske innholdet. Barnehagen var et sted hvor det var et bevisst forhold til oppdragelse, utvikling og læring, der struktur og frihet gikk hånd i hånd (KUE 1992,1993, s.20). Fri lek og skapende utfoldelse var noe som stod sterkt i verdiene og skulle legge føringene for den nye førskolehverdagen (KUE 1992-1993, s.20-21). Endringene som ble skapt ut ifra dette prosjektet, ble nedfelt i 1992 i St.meld.nr. 40 *Vi smaa, en alen lange: Om 6-åringene i skolen* (KUE 1992- 1993). I St.meld.nr. 40 ble det beskrevet at møtet med skolen, var møtet mellom barndommens rike og de voksnes verdene (KUE 1992-1993, s.2). Skolen hadde tidligere blitt sett på som et supplement til opplæring som skjedde i hjemmet, gjennom hjemmets virke og familiens arbeid, der øvrig kunnskap ble ervervet via muntlig kommunikasjon og kunnskap

ble delt ved at det ble spurt og omtalt. Barndommen ble beskrevet som handlingsrikt, voksenært, verdistyrkt og informasjonsfattig (KUE, 1992-1993, s.3-6). Med industrialiseringen skjedde det et større skifte og utdanning fikk en større plass i samfunnet. Dette bidro til at barna fikk mindre tid med familien og vinduet ut mot samfunnet ble mye større (KUE 1992-1993, s.3-6). Med dette kom grunnskolereformen, som skulle bidra til fire reformer under en. Familiereformen skulle bidra til trygghet og sikre trivsel. Barnereformen for gode oppvekstvilkår og skolereformen skulle gi skolestart for 6-åringene, innføring av 10-årig grunnskole og kulturreformen skulle sikre en tettere kontakt med nærmiljøet (KUE 1992-1993; Thoresen & Aukland,2020, s.19).

Dette la føringer for reform 97.

I nyere tid har det kommet til flere St.meld. slik som St.meld.nr. 21. *Lærelyst -tidlig innsats og kvalitet i skolen* (2016-2017) og St.meld.nr. 6. *Tett-på tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO* (2019-2020). Hvor det påpekes at alle barn fortjener en god start, der trygge rammer er viktig. Barna skal oppleve det å leke, lære, utvikle seg og mestre i møte med skolen, samtidig som de viser til viktigheten av å bygge på barnas tidligere erfaringer i overgangen til skolen. Skolen på sin side skulle være forberedt på erfaringer som barna hadde gjort seg i barnehagen og bygge videre på disse. Der disse rammene skulle bidra til å skape like lærerforutsetninger og sammenhenger mellom læringsinnhold (St.meld.21, 2016-2017; St.meld.6, 2019-2020).

I 2023 kom det som mange opplevde som en etterlengtet evaluering av 6-års reformen. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble det 01.07.2020 startet opp et prosjekt for å evaluere seksårsreformen/Reform 1997. Dette forskningsprosjektet pågikk fra 2020 til 2023 og ble lansert med to hovedproblemstillinger:

Hvordan de yngste barna i skolen i dag ivaretas, og hvilken grad denne praksisen er i tråd med anbefalinger gitt i tidligere forskning og i hvilken grad intensjonene i seksårsreformen ivaretatt i dagens skolesystem.

Undersøkelser som ble gjort i forbindelse med dette, avdekket at det i dag er et stort fokus på det å skape og bidra til et godt skolemiljø for de yngste elevene og at det i dagens klasserom er lite stillesittende aktiviteter (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland m.fl.2022;2023). Det blir trukket fram at dagens klasserom og praksiser bidrar til mer lek og lekpregede aktiviteter, samtidig som undersøkelsene også viser at det fra tidlig av er et trykk knyttet opp mot basisfagene (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland m.fl. 2022;2023)

Blant annet viste undersøkelser at lærere som er opptatt av tidlig bokstavinnlæring, allerede i løpet av de tre første månedene også var opptatte av at barna skal lære seg matematiske former, øve på å sitte stille og innrette seg etter skolens rutiner (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022, s.14). I tillegg viser Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland (2022) til store ulikheter i forhold til tilnærminger til dagens førsteklassinger og at skolehverdagen til førsteklassingene derfor påvirkes av pedagogene de møter (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022, s.14).

Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland (2022) trekker også fram at overgangen til LK06 gjorde at leken for skolestarterne og de yngste i skolen mistet sin plass til fordel for grunnleggende ferdigheter, men at det igjen ble observert en dreining i tankesettet i møte med L20 (2022, s.20). Leken ble i L20 ble på nytt anerkjent og sett på som betydningsfull, og som en nødvendig aktivitet for de yngste i skolen, i tillegg til at L20 fremmer varierte aktiviteter som en del av skolehverdagen (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022, s.20).

I delrapporten “Hit eit steg og dit eit steg, sakte, men sikkert framover” (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022), trekkes det fram at det i dag er utarbeidet et årshjul eller en prosedyre for overgangen i de fleste kommunene, men forskningen viste også at det fortsatt var lærere som er en av del av barnets første år i skolen som hverken hadde kjennskap til eller var involvert i disse prosedyrene (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, & Hølland, 2022). I delrapporten (2022) ble det også trukket fram at selv med de beste intensjonene om å sikre leken, savnet fortsatt barna mer lek i egen skolehverdag og hva barna selv opplevde som lek var variert (2022, s.98-99). Barnas opplevelse av det å ha venner i skolen var det som skapte rom for motivasjon til videre utvikling og læring i skolen og at barna selv likte å lære og fortalte på egenhånd om en variert undervisning som bidro til en spennende skolehverdag (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, & Hølland, 2022, s123-127). Samtidig som en stor andel av lærerne rapporterte selv om et tidlig læringstrykk fra oppstart, der bokstavlæring har et stort fokus og de fleste lærerne hadde et ønske om at barna skulle kunne lese til jul (2022, s.15). I tillegg rapporterte mange lærere det som utfordrende å skulle tilpasse opplæring til hver enkelt elev i barnegruppen, både på bakgrunn av store individuelle forskjeller i forutsetninger og det som lærerne opplevde som mangelfulle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, i tillegg til protester fra barna mot å gjennomføre opplegg barna ikke hadde valgt selv (Bjørnstad, Myrvold, Dalland, & Hølland, 2022, s.49-54)

Undersøkelsene viste at samarbeid mellom barnehager og skoler oppleves utfordrende i kommuner, der det er mange barnehager som sogner til ulike skoler og at det er mange

1.trinns lærere som aldri er direkte involvert i planleggingsarbeidet og utarbeidelsen av prosedyrer knyttet til overgangspraksiser (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022)

2.2 Barns rett til å bli hørt – barns medvirkning i praksis.

Barns rett til å delta aktivt i samfunnsspørsmål kalles ofte barnets demokratiske rettigheter (Sandberg, 2009, s.37). Sandberg (2009) skriver at FNs barnekonvensjon i 1989 var et løft for barns menneskerettigheter og går langt i det å anerkjenne barnet som et selvstendig individ (2009, s.33) og beskriver at siden den gang har barnekonvensjonen vært brukt som et argument både politisk og rettslig (Sandberg, 2009, s.33-34).

I barnekonvensjonen artikkel 13 står det:

“Barnet skal ha rett til ytringsfrihet; denne rett skal omfatte frihet til å søke, motta og meddele opplysninger og ideer av ethvert slag uten hensyn til grenser, enten det skjer muntlig, skriftlig eller på trykk, i kunstnerisk form eller gjennom en hvilken som helst uttrykksmåte barnet måtte velge” (Barnekonvensjonen, 1989, artikkel 13).

I rammeplanen for barnehager (2017) står det at barna i barnehagen har rett til å gi uttrykk for sine synspunkter på egne vilkår og at barnehagen må observere og følge opp alle barnas ulike uttrykk og behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Hvor det i overordnet del av læreplanverket LK20, står at elevene skal delta aktivt både i vurdering av eget arbeid, men også bidra til egen kompetanse, faglig og sosial utvikling, der barna både skal kunne medvirke og ta medansvar for et læringsfelleskap som de skal bidra til (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Backe-Hansen (2009) skriver at barns refleksjon representerer et etisk perspektiv, nemlig hvordan medbestemmelse fortoner seg med barns øyne og trekker fram medbestemmelse som et relasjonelt fenomen, som først erfares i utøvelse med andre (Backe-Hansen, 2009, s.53). Videre skrives det at barn i barneskolealder ser på seg selv som aktører med innflytelse, men at dette bare skjer innenfor gitte rammer satt av de voksne (Backe-Hansen, 2009, s.53-57). Derimot påpekes det at barna selv virker tilfredsstillt og fornøyd med denne måten å innvirke på, der opplevelsen av det å gi og ta innenfor rammer definert av voksne, virker som naturlig for barna og representerer en form for aktiv deltakelse forstått av barna selv (Backe-Hansen, 2009, s.57).

Videre trekker Backe-Hansen (2009) fram at voksnes antakelser om at barn trenger og ønsker medbestemmelse stemmer (2009, s.57) Barna setter pris på at deres stemme blir hørt, men at det ikke er gitt at barnas forestillinger og ønsker om medvirkning, er de samme som den

voksne opplever (2009, s.57). Og at det er mange variasjoner blant barn som med voksne og at det derfor er viktig at forståelsen og rammene for medvirkning legges til rette for og sees ut ifra barnas bakgrunn og erfaringer (Backe-Hansen, 2009, s.57-59).

2.3 Være en del av et sosialt fellesskap i barnehagen og skolen

Hoëm (2010) skriver at sosialisering er noe som skjer både i et samfunn, men også på individnivå (2010, s 48-49), der sosial mestring beskrives som alfa og omega i enhver menneskelig utvikling (Vedeler, 2007).

Hoëm (2010) viser til tidligere tanker rundt sosiale tilpasninger som i direkte grad var bestemt av naturgitte forhold, men at tankene og ideene har endret og utviklet seg over tid og viser til at forståelsen i økende grad blitt avhengig av viten- og menneskeskapt faktorer (Hoëm, 2010, s.49). Denne frigjøringen eller utviklingen har sine begrensninger, samtidig som det legger til rette for det som Hoëm beskriver som “se nye muligheter og skape nye muligheter” (Hoëm, 2010, s.49). Uansett hvilke forutsetninger man kommer til verden med og dersom et barn ikke lærer sosiale ferdigheter og sosial kompetanse, vil det komme til kort, hvor på sosial interaksjon er en forutsetning for å kunne utvikle sitt potensiale fullt ut (Vedeler, 2007, s.11).

Hoëm (2010) trekker også fram at når man gjør sammenligninger av ulike kulturer, viser det seg at en gitt verdi som har positiv valens i en kultur, kan ha en negativ valens i den andre kulturen (2010, s.51). Samtidig som interesser defineres som verdiindikatorer eller operasjonalisert verdi (Hoëm, 2010, s.51-52). Der en verdi kun kan beskrives å være gyldig bare for en sosial enhet eller for et individ, men samtidig kan en verdi være meningsskapende og danne mestring- eller handlingspotensiale for samtlige i miljøet og danner sammenbindende krefter, og da vil verdien kunne virke bindende og aktivitetsutløsende (Hoëm, 2010, s.39). Vedeler (2007) skriver at pedagoger må forstå den sosiale dynamikken i et gruppefellesskap for å kunne skape gode rammer og at det må ligge en klarhet i betingelse som ligger til grunn for mestringen av sosial kompetanse (Vedeler, 2007, s.11).

Vedeler (2007) viser til Antonovsky sin teori om salutogenese og begrepet bak sense of coherence, som Vedeler oversetter som opplevelse av sammenheng og mening (2007, s.19). Der individets opplevelse av sammenheng og mening spiller en viktig faktor med tanke på å forstå retningen en tar i forhold til det som Vedeler definerer som sunnhet og god sosial fungering (Vedeler, 2007, s.19-20). Et menneske som blir konfrontert med stress, problemer eller lignende, som likevel har en sterk opplevelse av sammenheng og mening, vil kunne møte

de vanskelige situasjonene med å forstå, håndtere og se på de som meningsfulle og søke positive svar (Vedeler, 2007, s.20).

Pedagogens rolle blir å hjelpe barna på denne veien og at dette kan gjøres ved å hjelpe barnet til å forstå hva regellek, konstruksjonslek eller rolleleken handler om, eller kunne veilede barnet inn i en lek som det mestrer (Vedeler, 2007, s.20-21). Pedagogen skal bidra til at barnet skal takle utfordringene, enten ved å bestyrke eller hjelpe barnet ut ifra det behovet barnet har og viser (2007, s.20-21). Hva som kan gi et barn en opplevelse av at noe er meningsfylt, hva slags ressurser som er passe i forhold til et gitt problem eller hvem som er besittelse av ressurser og hvor mye informasjon man mener man trenger for å forstå, beskriver Vedeler (2007) at vil variere fra kultur til kultur og mener det er viktig å reflektere over spørsmål som: Hva er det som er meningsfylt for et bestemt individ, hvilke type ressurser tror man er best for en viss type problemer og hvor mye informasjon tenker man det trengs for å forstå? og at det er vesentlig å vite at svarene vil kunne variere, men at det som teller er tidligere livserfaring som fører til en opplevelse av sammenheng og mening, også for barn i barnehagen og småskolebarn (Vedeler, 2007, s.20-21).

Vedeler (2007) trekker også fram et annet sentralt begrep fra salutogenisk tenking, coping eller mestring som det er oversatt til på norsk (Vedeler, 2007, s.21). Dette er et begrep som lett kan misforstås i retning av å være vellykket eller å klare ting godt og trekker fram at begrepet heller kunne vært oversatt til det å hankses med eller hvordan man takler de vanskelige situasjonene man møter (Vedeler, 2007, s.21-22). Selv om vi som mennesker ikke alltid klarer å håndtere ethvert problem som oppstår, er målet å kunne lære å leve med utfordringer som gjør at det ikke utvikler seg til et hovedproblem i det daglige liv (Vedeler, 2007, s.22-23). Hvordan man klarer og er i stand til å håndtere utfordringene som oppstår og hvilke ressurser man har til hjelp i seg selv, i tillegg til i sine omgivelser og samfunnet rundt, er avhengig av en kartlegging som avdekker hvordan fenomenene som oppstår oppfattes, fortolkes og kognitivt forstås av den enkelte og må settes i sammenheng med hvordan man mobiliserer, tar ressurser i bruk, møter utfordringene (Vedeler, 2007, s.23).

En av de vanskeligste og viktigste oppgavene et barn kan stå overfor både i nye sosiale grupper og kjente grupper, er å få adgang til eksisterende grupper (Vedeler, 2007, s.141). En skolestart er en arena hvor barna nettopp møter dette, der barna plutselig opplever å være en del av nye gruppesammensetninger. Barna vil kunne oppleve nye og ulike forventninger i tilknytning til nye relasjoner, i tillegg til utfordringer i møte med skolen som en helt ny institusjon å måtte forholde seg til. Vedeler (2007) trekker fram at barns interaksjon i stor

grad avhenger av om barnet og de andre barna deler mening og forståelse av kontekst, samhandling og felles tema eller aktivitet (Vedeler, 2007, s.141). En felles forståelse trekkes fram som vesentlig for sammenhengen og reduserer de kognitive kravene som stilles til hver enkelt deltaker og som gjør at det er mulig for kreativ utveksling, refleksjon og samspill (Vedeler, 2007, s.141-146).

2.4 En god start: kvalitet og kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen

Barnehagen som institusjon har et enormt potensial for barn, familier og samfunn, og legger grunnlaget for fremtidige generasjoners suksess (OECD, 2021). Barnas daglige interaksjoner som de får gjennom barnehagehverdagen, i møte med andre barn, ansatte, i tillegg til lokalene og materialene de møter, beskrives som vesentlige og viktige og i tillegg til familiene og samfunnet utgjør disse interaksjonene "prosesskvalitet", som skaper de beste proksimale driverne for barns utvikling, læring og trivsel. (OECD, 2021).

OECD rapporten *Starting strong IV* (2021) trekker fram at beslutningstakerne for de pedagogiske institusjonene i de senere årene, har sett et større behov og en økende viktighet av det å sikre barnas tilgang til rettferdige muligheter og erfaringer som er gunstig, og som en god start av barnas utdanningsvei (OECD, 2021). Rammeplaner for barnehagene og læreplaner i skolen betegnes begge som kraftige verktøy for nettopp det å skape tilpasninger, skissere strategier og teknikker som pedagogene kan anvende for å bidra og oppmuntre til barnas utvikling (OECD, 2021). Samtidig som de bidrar til å fastsette prinsipper, standarder, retningslinjer og tilnærming som pedagogene kan bruke som verktøy for å sikre tilpasninger og oppmuntrer til fremgangsmåter for å fremme og sikre barnas utvikling, læring og trivsel (OECD, 2021). Blant annet gjelder dette koordinering på tvers av utdanningstrinn, enten innenfor barnehagen eller på tvers av utdanningsnivåer eksempelvis barnehagen og skole (OECD, 2021). Derimot trekkes det fram at mangel på konkrete læreplaner eller kommuner hvor det anvendes flere typer læreplaner, prosedyrer eller retningslinjer, bidrar til å skape forskjeller i forhold til kvaliteten i barnehagene og dermed bidra til at overganger i førskole- og grunnopplæringen kan bli mer utfordrende (OECD, 2021).

Planverkene gir også muligheter til å identifisere kulturelle og ideologiske verdier rundt læring og undervisning, som kan være relevante på tvers av flere faser av den pedagogiske kontinuiteten (OECD, 2021). Respekt for mangfold, i tillegg til fremming av trivsel og tilhørighet er overordnede mål som er relevante i hele systemet (Edward, 2021, referert i OECD, 2021).

Barnehagen beskrives som et verktøy for å redusere ulikheter og bidra til at alle barn har et grunnlag for læring og trivsel, i tillegg til å være et ledd i utdanningsløpet (OECD, 2021). I tillegg beskrives det en bekymring for en “skolefisering” av barnehagen dersom barnas helhetlige utvikling, trivsel og lekens grunnleggende rolle ikke støttes gjennom hele planverket (Needham & Ülküer, 2020, referert i OECD, 2021). Kontinuitet på tvers av planverk fra barnehagen til grunnskole, støtter ikke bare forutsigbare overganger, men kan også sikre at læringstilnærmingene er godt tilpasset barnas utviklingsnivå og sikre at innholdet som barna møter i denne prosessen bygges på tidligere erfaringer og kunnskaper, i stedet for å gjentas fra ett stadium til et annet (OECD, 2021). Det å bidra til denne typen progresjon fra barnehage til grunnskole, kan kontre kritikken om at barnas erfaringer og tilegnede læring fra barnehagen “forsvinner” i overgangen til skolen (Jenkins & Duncan, 2017, referert i OECD, 2021).

Der barnehagen tar sikte på en helhetlig tilnærming til barns utvikling som inkluderer kognitiv, sosial og emosjonell utvikling, beskrives grunnskolen som faglig orientert (OECD, 2021). Ved å jobbe aktivt med å fremme kontinuitet på tvers av disse nivåene, med faglige tilpasninger på tvers av barnehage og grunnskole, kan dette bidra til å opprettholde de helhetlige og barnesentrerte tilnærmingene (OECD, 2021). Planverk som er bygget på barns perspektiver, prioriteringer og erfaringer, legger til rette for en barnesentrert tilnærming, der det handler om mer enn kun deltakelse i klasserommet bidrar til å støtte barnas læring og utvikling gjennom lek, glede, aktiv deltakelse, eksperimentering og samhandling (OECD, 2017, referert i OECD, 2021) og er med å anerkjenne at barnas aktive rolle betyr noe og kan påvirke kvaliteten på samspillet i klasserommet (OECD, 2021).

Det er også av stor betydning å tilpasse pedagogiske tilnærminger ut ifra lokale tilrettelegginger (OECD, 2021). Dette kan gjøre en forskjell for kvaliteten i utdanningsløpet. Det å anvende en pedagogikk som tar hensyn til barnas synspunkter er styrkende for kvaliteten (OECD, 2021). Det er også viktig å finne balansen mellom fleksibilitet der pedagoger kan foreslå aktiviteter som kan påvirke kvaliteten på samhandlingene og evidensbasert rammeverk innenfor planverket for å kunne skape et godt utbytte av dagens pedagogikk (OECD, 2021). Planverkene som skapes går gjennom flere prosesser: design, implementering og revisjoner, å utforme mål og innhold kan være en utfordring grunnet mangfoldet av visjoner, kulturer og verdier, samt antall beslutningstakere, forskere, pedagoger, foresatte og samfunn, samtidig som man skal forsøke å ivareta barnas synspunkter og behov (OECD, 2021).

Det anbefales et fokus på brede utviklingsmål som fremmer balanserte, dynamiske og fleksible pedagogiske tilnærminger (OECD, 2021). Som samtidig gjør det mulig for pedagogene å støtte barna i deres utvikling av kognitive ferdigheter, i tillegg til sosio-emosjonelle, fysiske, praktiske og metakognitive ferdighetene (OECD, 2021). Dette krever strategier som gjør at det legges til rette for lek, utforskning og muligheter for interaksjoner (OECD, 2021). Opplevelse av kontinuitet på tvers av institusjoner kan bidra til å støtte barnas utforskning, engasjement med andre og deres omgivelser (OECD, 2021).

2.5 Laget rundt barna

Hjelmbrekke (2020) skriver at læring skjer overalt og til alle tider (Hjelmbrekke, 2020, s.13). Selv om vi ikke kan overta kopier eller få statisk overført kunnskap eller ferdigheter fra andre, beskrives kunnskap som dynamisk og noe som blir bygget opp gjennom interaksjon mellom oss mennesker og omgivelsene rundt oss (Hjelmbrekke, 2020, s.13-14). Wertsch (1985, referert i Hjelmbrekke, 2020) beskriver at læring skjer av å aktivt delta i praksisfellesskap med andre (Hjelmbrekke, 2020, s.14).

Det sosiokulturelle miljøet vi er en del av setter rammer for og regulerer hovedtrekkene for barna sin utvikling (Hjelmbrekke, 2020, s.14). Visst man sammenligner mellom institusjoner, kan det være annerledes fra en skole til en annen og for en som står midt i det, kan det være utfordrende å sette ord på hvorfor det er har blitt slik (2020, s.15). På bakgrunn av at rammene ofte er så selvsagte, er de ofte usynlig for deltakerne og likevel er det disse rammene som bestemmer hvordan hovedtrekkene i barnet sin utvikling blir (2020, s.15). Hvor det danner seg overpersonlige strukturer og barnets handlinger ofte gjenstand for den voksnes tolkninger og vurderinger (Hjelmbrekke, 2020, s.15).

Det å støtte barnet omhandler også et emosjonelt ansvar (Hjelmbrekke, 2020). Et ansvar som finner sted i samhandling mellom barnet og den voksne (2020, s.26). Barnets engasjement og vilje til å ta utfordringer er på maks når samarbeidet med den voksne er prega av varme, vennlighet, ros, verbal støtte eller tilskriver barnet kompetanse (Hjelmbrekke, 2020, s.26). Tharp og Gallimore (1998, referert i Hjelmbrekke, 2020) har utarbeidet ulike modeller som viser hvordan man kan bidra med støtte i barnas læringsprosess, basert på modellering, forsterking, respons, instruering, stille spørsmål og kognitiv strukturering (Hjelmbrekke, 2020, s.27-31). Når vi som voksne er en del av barnehagehverdagen, skolehverdagen, der vi aktivt møter barn, møter vi de alle med ulik forståelse ut ifra våre egne erfaringer og

kompetanse (Hjelmbrekke, 2020, s.32), Dahl (2013, referert i Hjelmbrekke, 2020) har delt denne forståelsen inne i tre faser, forforståelsen, forståelsen og etterforståelsen (2020, s.32). Der man gjennom en prosess forsøker å produsere en mening ut ifra erfaringer og samspill med andre, som igjen bidrar til ny mening og skaper refleksjoner som formulerer og danner nye veier i samarbeidet og kan gi oss et mer helhetlig syn som legger rammene for ny forståelse (Hjelmbrekke, 2020, s.32-33).

Gjennom en sosiokulturell tilnærming er det sentralt å se læring og utvikling gjennom samarbeidsaktiviteter (Hjelmbrekke, 2020, s.33). Kunnskapen ligger i samfunnet rundt oss og gjennom det å bruke kulturgjenstander og fenomen, lærer vi av å være delaktig og i samspill med omgivelsene våre (2020, s.33). Hvor deltakelse i fellesskapet utvikler mønstre for hva som er akseptert og bidrar til å forme reglene for hva som organiserer gruppeaktiviteter (2020, s.33).

Barnehagen og skolen beskrives som en sentral arena for barna i oppveksten (Hjelmbrekke, 2020; OECD 2021). Barna blir ofte organisert i grupper og aktiviteter, i samspill med barnehagelærerne, lærerne og med andre barn deltar de i aktiviteter der rollene og ferdighetene utvikler seg alt etter hva som skjer i de ulike settingene (2020). Hjelmbrekke (2020) henviser også til Vygotsky sin forståelse av at utviklingen til barna ikke kan forstås bare ved å studere individet, men at man også må studere den eksterne sosiale verden der barna har utviklet seg i (Vygotsky 1978; Hjelmbrekke, 2020, s. 34). Der læring i fellesskap, kommunikasjon og samspill, og støtte er kategorier som ikke kan sees isolert fra hverandre, men må sees på som noe som henger og er vevet sammen (Hjelmbrekke, 2020, s.46). Språket er en viktig faktor i samhandlingen og det verbale språket står sentralt når kommer til hvordan skolebarn og lærere utvikler en ny forståelse (Hjelmbrekke, 2020, s.57). Gjennom språket blir forståelsen og ulike erfaringer fra barnas omverden overført til barnets indre og gjennom språket arbeider de videre med og strukturerer den nye forståelsen og rekonstruerer den til sin egen (Vygotsky 1978, referert i Hjelmbrekke, 2020, s.59).

Hjelmbrekke (2020) beskriver at et tverrfaglig samarbeid er viktig når det handler om barn med store og sammensatte vansker (2020, s.125). Felles refleksjoner gir innsikt og øker forståelsen for hva som må til av samarbeid og koordinering (Hjelmbrekke, 2020, s.131). Fagfolk beskriver det gode samarbeidet der det er en direkte overføring av kunnskap som en solid grunnmur i arbeidet med barna, der samarbeidet handler om å bygge broer og finne veien videre i lag (Hjelmbrekke, 2020, s.11). Dette er noe som også kan oversettes til

overgangen fra barnehagen til skolen, der barn både med og uten sammensatte vansker skal møte skolen med ulike forutsetninger, kunnskap og erfaringer. Hvor informasjon kan være vesentlig for barnas opplevelse av det å bli tatt på alvor, anerkjent og verdsatt i møte med skolen som ny arena.

2.6 Overgangen og overgangsprosedyrer

Dunlop og Fabian (2006) skriver at begrepet "overganger" ikke har noen enkel definisjon (2006, s.6), men at begrepet blir generelt forstått i pedagogiske termer som prosessen med å flytte fra en setting til en annen og en handling som vil innebære en endring av kultur og status (Dunlop & Fabian, 2006, s.7). I virkeligheten betyr å forlate "komfortsonen" og møte det ukjente: en ny kultur, sted, mennesker, roller, regler og identitet (2006, s7-8).

Den annerledes måten å komme seg til skolen på, ny støy, ukjente ord, ny informasjon, lærerens tonefall, situasjoner som leketid og lunsjtid med store grupper av ukjente mennesker er alt noe som kan være potensial for angst, tretthet, ubehag og forvirring, samtidig som dette er en veldig spennende tid (Dunlop & Fabian, 2006, s.6-9).

Dunlop og Fabian (2006) trekker fram at det har vært en økende interesse for utdannings overganger og baserer denne interessen på overgangens betydning for barnas sosiale og akademiske framgang og utvikling (Ghaye og Pascal, 1989, referert i Dunlop & Fabian, 2006 s.3). I tillegg til de store overgangene fra hjemmet til barnehagen og fra barnehagen over til skolen, vil barna også møte flere uformelle overganger i løpet av skoledagen, slik som overganger fra SFO til skolen, fra skolen til fritidsaktiviteter etter skolen og flytting av klasserom i løpet av dagen (Dunlop & Fabian, 2006, s.4). Uansett omstendigheter for overgangene, kan overganger være betydelige og spesielt for de mest sårbare (2006, s.4). Selv om barna vil oppleve slike endringer hele livet, vil erfaringene med de tidligst overgangene ha stor betydning for suksess med overganger videre i livet (Dunlop & Fabian, 2006, s.3-4).

Det ligger også ulike forventninger til overgangene (Dunlop & Fabian, 2006, s.5). Barn, foreldre og lærere har ofte ulike oppfatninger og forventninger til hva som er viktig ved overgangen (Dunlop & Fabian, 2006, s.5). Det å lytte til de involverte i overgangsprosessen gjør at vi får muligheten til å se nærmere på og får et innblikk i utfordringene knyttet til overgangene, i tillegg til å kunne avdekke barns perspektiver på overgangen. Johanna Einarsdóttir (referert til i Dunlop & Fabian, 2006, s.5) trekker fram barns rettigheter i forhold til det å bli hørt og skisserer strategier for å samle informasjon fra barn om deres overgang ved skolestart, som en måte å anerkjenne at barn har rett til å uttrykke sine meninger (2006,

s.5). Einarsdóttir trekker blant annet fram at det er barna selv som har erfaring med det å skulle begynne på skolen og det er derfor barna som er eksperter på dette og at de derfor bør kunne ha en innflytelse og påvirkning på egen overgang og over sine egne liv (Dunlop & Fabian, 2006, s. 5-6)

For å skape gode overganger, fokuseres det på å identifisere problemene og løse problemene, spesielt med å "bygge bro" over gapet mellom barnehagen og skolen og skape forbindelser for barn mellom miljøer (Dunlop & Fabian, 2006, s.5). Dette gjelder både sosio-emosjonelt velvære og læring (Dunlop & Fabian, 2006, s. 5-6). Det ligger en erkjennelse i forestillingen om å "krysse grenser" at det ofte er forskjellige kulturer på begge sider, og for å gjøre det mulig å krysse grensen, må de som støtter og står i overgangen, kjenne til farene fra elevens synspunkt og anerkjenne "dip" i læring som kan forekomme for mange i overgangsperioden (Galton et al. 1999 referert i Dunlop & Fabian, 2006, s.6).

2.7 Kommunale overgangsprosedyrer

I egen kommune foreligger det prosedyrer for overgangen fra barnehagen til skolen (Prosedyre for samarbeid og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og SFO, 2020). Hensikten er å sikre et helhetlig læringsløp for alle barn og sikre opplevelsen av en trygg og god overgang. Prosedyren legger rammer for sikring av informasjonsflyt mellom virksomhetene og sikre tilrettelegginger for barn med særskilte behov for hjelp og støtte, med fokus på ivaretagelse av flerspråklige og barn med nedsatt funksjonsevne (2020). Det er også nedfelt en gjennomføringsplan, der det er stadfestet hvilken rolle hver enkelt institusjon har. Blant annet hvem som har ansvaret for hvilken aktivitet, handling og en beskrivelse. Dette gjelder blant annet innhenting av samtykker, gjennomføring og overlevering av overgangsskjemaer, informasjonsmøter ut mot foresatte både i avslutning av barnehageåret og i oppstarten av skoleåret. I tillegg gjennomføres det felles fagmøter, hvor representanter fra kommunale og private barnehager, SFO og skole inviteres inn til å diskutere og dele erfaringer knyttet til ulike spørsmål og problemstillinger knyttet til overgangsprosedyrene. Disse fagmøtene blir beskrevet som en måte å sikre helheten, samarbeidet og sammenhengen, hvor nye føringer fra kommune, fylkesmann og departement skal stå i fokus (2020).

Viktige datoer som barnehagene og skolene må forholde seg til er nedfelt i dokumentet. Blant annet levering av overgangsskjemaer, som inneholder informasjon om skolestarterne. Disse skjemaene oversendes den aktuelle skolen som barnet skal begynne på og inneholder informasjon om elevens styrker, interesser og eventuelle utfordringer eller vansker som barnet

selv eller foresatte opplever at det er behov for at skolen har kjennskap til. I tillegg er det satt av dato til gjennomføring av to “bli-kjent-dager”, der skolestarterne tilbringer tid på skolen og får erfare det å være 1.trinns elev. Skolestarterne kommer da til skolen med sine foresatte og får oppleve skolehverdagen med klasseromsundervisning, lek i skolegården, i tillegg til å møte sine nye klassekamerater og kanskje få møte lærerne på trinnet om disse er på plass.

Neste gang barna får et innblikk i skolens hverdag eller SFO, er ofte i august når SFO og skolen åpner dørene for et nytt skoleår (Prosedyre for samarbeid og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og SFO, 30.06.2020).

3 Teori

I dette kapitlet, vil teorien bak «Overgangskofferten» belyses, men også teori i forhold til barna språk i møte med egen forståelse av omverden og rammeverket bak begrepene «Funds og knowledge», anerkjennelse og sosial verdsetting.

3.1 Objektreelasjoner - Teorien bak bruken av overgangsobjekter i møte med barna.

Begrepet “overgangsobjekt”, slik det forstås i møte med «Overgangskofferten», har sin opprinnelse fra Donald Woods Winnicott (1971). Winnicott (1971) brukte overgangsobjekter ut ifra et psykologisk og terapeutisk perspektiv og beskrev hvordan objekters betydning symboliserer barnets foreldre, i den forståelsen at når foreldre var ute av syne, representerte objektet foreldrenes trygghet og varme i møte med det som var ukjent (Winnicott, 1971, s.115). I dag praktiseres ofte overgangsobjekter på lik måte i tilknytning til overgangen fra hjemmet til barnehagen. Der ulike objekter, som en bamse eller en sutteklut er med til barnehagen og symboliserer hjemmets trygghet. Dette brukes både bevisst og ubevisst inn i den første tilvenning ut av hjemmet og inn i en ny barnehagehverdag og har den siste tiden også blitt mer anerkjent som et verktøy inn mot overgangen til skolen.

I nyere tid har Hognes (2019) trukket fram overgangsobjekter som et sterkt virkemiddel for å trygge barna i deres overgang fra barnehagen til skolen. Ulikt materiale som fotografier, bamser, bøker og leker etc. kan sørge for at barna har en opplevelse av trygghet i møte med nye omgivelser og bidra til å skape felles erfaringer basert på felles interesser i nye møter (Hognes, 2019). Hognes (2019) beskriver at barna gjennom felles interesse, vil kunne etablere nye relasjoner, samtidig som objektet eller objektene som følger barna på tvers av institusjonene, kan skape en opplevelse av kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen (Hognes, 2019). I tillegg til at overgangsobjektene kan sørge for å bidra til barnas medvirkning i overgangen, ved at barna selv kan bidra aktivt i deltakelse og får muligheten til å bruke sine tidligere erfaringer og kunnskap i møte med andre barn og voksne (Hognes, 2019).

Overgangsobjektene beskrives som grenseobjekter, som både verktøy og tegn og hjelper barna i deres handlinger og kan bidra til barnas opplevelse av mestringen på tvers av omgivelser (Jespersen & Nyquist, 2018; Fabian, 2013; Peters 2010, referert i Hognes, 2019, s.92).

Winnicott (1971) ut ifra sitt terapeutiske perspektiv, viser til rollen objektet har mellom barnets fantasi og virkelighet (1971, s.117) Winnicott (1971) beskriver hvordan observasjon av barna i deres lek og samhandling med objektet kan hjelpe oss med å forstå barnet innenfra (Winnicott 1971, s.117). Overgangsobjekter kan gjøre det mulig å hente ut informasjon fra et barn, samtidig som objektet kan representere en kobling til hjemmet eller vise til et forhold, en relasjon som barnet har opplevd (Winnicott, 2005, s.11). Winnicott (1971) skiller også mellom objekt relatering og objektet i bruk. Objekt relatering lar subjektet skape mening rundt objektet og trekker videre fram om objektet skal benyttes, må det oppleves som ekte og være en del av en delt virkelighet (Winnicott, 1971;2005, s.117-119).

3.2 «Funds of knowledge» - et viktig verktøy i møte med barna

I styringsdokumenter slik som rammeplanen for barnehager og opplæringslover (2017;2020) trekkes det fram at den første tiden i skolen skal ta utgangspunkt i barnas tidligere erfaring og kunnskap (Utdanningsdirektoratet 2017; 2020). En av de teoretiske prinsippene som støtter viktigheten og forståelsen av barnas tidligere erfaring og kunnskap er Gonzàles, Moll og Amantis (2005) betydning av begrepet “funds of knowledge”. Gonzàles, Moll og Amanti (2005) beskriver at det å anvende kunnskap fra barnas hjem og det de definerer som andre ressurser fra samfunnet rundt barna, som i denne konteksten innebærer barnehagen. Gjør skolen i stand til å organisere en klasseromsundervisning som overgår i kvalitet, mer enn hva de tradisjonelle føringene og instruksjonene bak klasseromsundervisningen som barna ofte møter i skolen i dag (Gonzàles, Moll & Amanti, 2005, s.71).

Cummins (1996) viser til at vår tidligere erfaring er det som gir grunnlaget for å tolke ny informasjon, da ingen elever er et blankt ark (Cummins, 1996, referert i Gonzàles, Moll & Amanti,2005, s. x)

Bak begrepet «funds of knowledge» er det en forståelse og forutsetning av at mennesket er kompetent allerede fra start, at mennesket i seg selv er kunnskapsrikt og det er den levde livserfaringen som har bidratt til denne kunnskapen (Gonzàles, Moll & Amanti, 2005, s.x). Gonzàles, Moll og Amanti (2005) har tidligere benyttet seg av en forskningstilnærming som var basert på det å forstå hjemmet og samfunnet rundt barnet, samtidig som de undersøkte hva klasseroms kvalitet innebar. Hvor de gjennomførte en kvalitativ forskning, hvor det ble anvendt observasjoner, åpne intervjuer og samtaler med både barn, foresatte og andre relevante personer som bidro til å påvirke barna, for å få tak i deres livshistorier (Gonzàles, Moll & Amanti 2005, s. x). Etter innhenting av empiri, kunne de skildre de komplekse

funksjonene som hjemmets påvirkninger og hjemmets sosiohistoriske- og sosiokulturelle kontekster hadde på barnets utvikling og kompetanse (2005, s.71). Innhenting og forståelse innebar å forstå trekk hos alle de ulike familiene og skape forståelse rundt kvaliteten på opplevelsene som barna hadde både i hjemmet, men også i samfunnet rundt barna som individ (Gonzàles, Moll & Amanti 2005, s.71).

I overgangen fra barnehagen til skolen legges det til rette for å innhente opplysninger om barnet. Blant annet å skape et bilde av behovet hos det enkelte barnet, som kan sikre en riktig tilpasning og en trygg overgang for hvert enkelt barn. Det innhentes informasjon som kan gi et innsyn i barnets interesser, styrker og eventuelt hva barnet kan oppleve som stressende eller utfordrende i møte med overganger og hverdagslige situasjoner. Dette gjøres gjennom skriftlig dokumentasjon i overgangsskjema, som overføres fra barnehage til skole, med samtykke fra foresatte. Gonzàles, Moll og Amanti (2005) sin søken mot barnas "funds of knowledge", bidro til en metode som gjorde at de var i stand til å hente ut informasjon som både var bred og mangfoldig. (2005, 72). I møte med barna, hjemmet og samfunnet rundt barna, fikk de blant annet hentet ut kunnskap i direkte møter, om hvordan de involverte elevene tok i bruk egne kunnskapsmidler når de stod overfor endringer eller det som kunne oppfattes som vanskelige sosiale forhold (Gonzàles, Moll & Amanti, 2005, s.73). Barna vi møter i overgangen står overfor en stor endring når de skal gå fra å være barn i barnehagen over til skolebarn i løpet av kort tid. Teorien som ligger bak begrepet "funds of knowledge" kan ut ifra Gonzàles, Moll og Amanti (2005) sin forståelse og rammer, skape forhold som gjør at lærerne eller pedagogen blir kjent med barnas liv utenfor klasserommet. Noe som igjen kan bidra til at læreren vil være i stand til å kjenne barnet som en hel person, ikke kun som en elev basert på elevens opptreden, atferd og prestasjoner i det som Gonzàles, Moll og Amanti beskriver som en veldig begrenset klasseromskontekst (Gonzàles, Moll & Amanti,2005, s.74).

Gonzàles, Moll og Amanti (2005) trekker fram at når vi som jobber i skolen beveger oss inn i barnets verden utenfor klasserom konteksten, kan vi som lærere og pedagoger legge til rette for å etablere sammenhenger mellom barnets sosiale liv og undervisning, som kan gi barna gode muligheter til å delta i felles aktiviteter (2005, s.74-75). Det å kunne legge til rette for slike forhold, beskriver Gonzàles, Moll og Amanti (2005) at kan legge grunnlaget for utvikling av sosialt samspill mellom elever-elever og lærer-elev. I tillegg til utvikling av videre kunnskap om familie - eller skolehverdagen som kan redusere utenforskap i klasserommet og legge til rette for at skolehverdagen inneholder emner som interesserer og er

viktige for barna, som igjen gir barna en større mulighet til å oppnå sine utviklings og læreplanmål (Gonzàles, Moll & Amanti, 2005, s.83-85).

3.3 Subjektteori og språkets betydning i sosiale relasjoner

Ut ifra Vygotsky (1978) tanke har det vært antatt at barnets sinn inneholder alle stadier av fremtidig utvikling og at de eksisterer i fullstendig form, i påvente av at det rette øyeblikket for å dukke opp (Vygotsky, 1978, s.25). I denne forståelsen av barnets utvikling, beskrives det at språket er veien inn til forståelse både gjennom den indre dialogen og i konkrete samtaler med andre. Der språket er veien inn til sosial utvikling (Vygotsky, 1978). Et barns tale beskrives som like viktig som handlingens rolle for å nå målet, hvor barnet ikke bare snakker om hva de gjør, men talen og handlinger i seg selv er også en del av en større og kompleks psykologisk funksjon, rettet mot en løsning av en utfordring (Vygotsky, 1978, s.26-27).

Gonzàles Rey (referert i Subero & Esteban Guitart, 2000, s.213-214) baserer sin subjektteori ut ifra en historisk-kulturell tilnærming, der det beskrives en prosess som styres av følelser, fantasi og kreativitet (Subero & Esteban Guitart, 2000, s.213-214). Slik dette forstås, kan det relateres til Vygotsky (1978) sin teori som forklarer at barnet lærer og tilegner seg forståelse gjennom sitt språk i sosiale relasjoner med andre. Gjennom deltakelse i sosialt og kulturelt fellesskap, bygger barnet opp sine erfaringer i samhandling og dialog med andre, og gjennom disse erfaringene blir barnet i stand til å tilegne seg og ta i bruk egen kunnskap (Vygotsky, 1978).

Gonzales Rey (referert i Subero & Esteban Guitart, 2000) beskriver at læring skjer når eleven opplever å være gjenstand for sitt eget arbeid (Subero & Esteban Guitart, 2000, s.213). Subero og Esteban Guitart (2000) trekker fram at barnet danner sine erfaringer og prosesser ut ifra en dialogisk og omfattende praksis og påpeker at læring er noe som skjer både i formelle og uformelle settinger (Subero & Esteban Guitart, 2000, s.214). Å møte barna basert på deres «funds of knowledge», oversatt til kunnskapsmidler eller identitetsmidler, er noe som kan oppmuntre til nye og mer varierte læringsopplevelser på bakgrunn av kunnskap som barnets interesser, hobbyer, erfaringer og tidligere erfarte opplevelser, og bruke disse som en ressurs til å stimulere barnas læring og deres akademiske prosesser (Subero & Esteban Guitart, 2000). Dette er noe som Subero og Esteban Guitart beskriver som subjektiveringsprosesser skapt av en dialogisk og helhetlig praksis (Subero & Esteban Guitart, 2000). Subero & Esteban Guitart trekker fram at det i dag er en felles enighet ut ifra en prospektiv læringsform som tar sikte på det å skape og utvikle ny kunnskap og forståelse i fellesskap, hvor skolen spiller en viktig

rolle (Subero, & Esteban Guitart, 2000, s. 213-236). Læring i møte med Gonzàles Rey (2014a, referert i Subero & Esteban Guitart, 2000) sin teori om subjektivitet, beskrives som et komplekst system som viser til at læring ikke kun skjer gjennom intellektet eller deltakelse i ulike sosiale praksiser, men at læring også er basert på barnas livshistorier som de har ervervet seg (Gonzàles Rey, 2014a, referert i Subero & Esteban Guitart, 2000, s.216). Barnas erfaringer er basert ut ifra mangfoldige og ulike sammenhenger, der følelser og symbolske- og emosjonelle prosesser har bidratt til utvikling av barnas subjektive prosesser som har inneholdt dialogiske, kommunikative og reflekterende praksiser som har blitt til gjennom barnets mangfoldige og ulike kontekster gjennom oppveksten (Gonzàles Rey, 2014a; 2018; Subero & Esteban-Guitart, 2000, s.216).

González Rey (2011, referert i Subero & Esteban Guitart, 2000) trekker fram at denne formen for læring, som er styrt av symbolsk-emosjonelle enheter, lar barnet som individer transformere miljøet og seg selv (2000). På denne måten kan barnet ut ifra sin kontekst produsere handlinger basert på en personalisering av gitt informasjon og bidra til produksjon av nye ideer i en utvikling av en kreativ læringsprosess basert på barnet selv (González Rey, 2011, Subero & Esteban Guitart, 2000, s.216). Subero og Esteban Guitart (2000) beskriver at en slik form for læring kan oppleves å ha en større gjennomslagskraft og kan bidra til en utvikling av kritiske ferdigheter, samtidig som barnet blir i stand til å skape og finne opp nye løsninger for ulike situasjoner som ville kunne oppstå gjennom livet (Subero & Esteban Guitart, 2000, s.216). Vygotsky (1978) beskriver at når barn står ovenfor en utfordring som for de virker komplisert, vil de forsøke å vise en rekke med reaksjoner i et direkte forsøk på å nå et mål. Barnet vil forsøke anvendelse av verktøy, eller tale i møte med personer som er direkte involverte eller objektet som er involvert (Vygotsky, 1978, s.30). Vår evne til å være lydhøre i en slik situasjon vil vi tro at da kan være avgjørende for barnets opplevelse og forståelse og vår forståelse av barnet.

3.4 Anerkjennelse og sosial verdsetting i møte med andre

Både i barnehageloven §1 og §3, læreplanverket LK20, grunnloven §104 og FNs barnekonvensjon art.12 nr.1, er det nedfelt rettigheter knyttet til barna rett til å medvirke i eget liv, i tillegg til retten til å ha et medansvar og medvirkning i egen barnehage- og skolehverdag. Blant annet stadfestes det at barnehagen og skolen skal legge til rette for at barna kan delta aktivt sammen med sine pedagoger og lærere, for å kunne bidra til et godt og trygt utviklings- og læringsmiljø. Der barnas medvirkning skal bidra til å prege praksisen. Det

framkommer også i LK20 at om eleven opplever å være utrygg, vil dette kunne hemme læring (FNs barnekonvensjon, 1989, Utdanningsdirektoratet 2017;2020).

I lys av medvirkning, blir begrepet og forståelsen av anerkjennelse en viktig forutsetning. Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori viser til, at om et individ skal oppleve å bli anerkjent og bidra med anerkjennelse i møte med andre, må både opplevelsen av kjærlighet, sosial verdsetting og rettigheter bli møtt både i den private, sosiale og offentlige sfære (Honneth, 2008) og at denne opplevelsen er det som danner grunnlaget for trygg selvfølelse, selvspekt og selvtillit både i møte med seg selv som individ og i samfunnet man er en del av (Honneth, 2008, s.138-139).

Når barnet deltar i et sosialt felleskap, der barnet opplever at egen kunnskap, kompetansen og egenskaper blir verdsatt og etterspurt, vil barnet kunne oppleve en form av sosial verdsetting (Honneth, 2008). Barn har utviklet sine ferdigheter gjennom sin livshistorie fra de ble født og fram til nå (Honneth, 2008, s.135) og har derfor et grunnleggende behov for å få brukt sine kunnskaper, kompetanse og interesser og erfare at dette blir verdsatt i skolens læringsfellesskap (Jordet, 2021). Som lærer og barnehagelærer i møte med disse barna, er det viktig at vi har kunnskap om ferdighetene som barna møter skolen med. Dette kan gjøre at de som er en del av barnas prosess kan bidra til at deres kunnskap, kompetanse og interesser anvendes og at barna opplever å bli verdsatt og anerkjent i deres møte med hverandre og skolen som institusjon (Jordet, 2021). Dette kan bidra til en symmetrisk anerkjennelse, der man kan betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at en andres ferdigheter og egenskaper framstår som betydningsfull for den felles praksisen, der ethvert subjekt får erfare at deres bidrag og prestasjoner er verdifulle for samfunnet som de er en del av (Honneth, 2008, s. 138). Der barnet selv sitter igjen med en opplevelse av det å kunne bidra og at deres meninger har en betydning for fellesskapet (Honneth, 2008, s.138).

4 «Overgangskofferten»

Bakgrunnen for «Overgangskofferten» var et delt ønske om et verktøy som kunne bidra til økt opplevelse av kontinuitet for barna mellom institusjonene i overgangsprosessen. Når prosjektet ble drøftet med kollegaer, var det tydelig interesse for å undersøke hvordan nåværende overgangs praksis påvirket barna, i tillegg til å forsøke å utvikle tiltak som kunne bidra til å sikre informasjonsflyten og kunnskapsdelingen mellom barnehagene og skolene.

I fellesskap ønsket vi et verktøy som kunne legge til rette for barnas aktive deltakelse og som kunne skape felles opplevelser på tvers av barnehagene og skolene. I tillegg til et verktøy som kunne gi barna en måte å uttrykke følelser og spørsmål i møte med overgangen, samtidig som barna kunne få vist egen kunnskap og tidligere erfaringer i møte med skolen allerede før skolestart. Anerkjennelse, medvirkning, kunnskapsmidler i form av «funds of knowledge» og samarbeid, er begreper som styrket og innvirket på prosjektet gjennom det å forsøke å teoretisk forankre kofferten og prosessen etter hvert som den utviklet seg i møte med skolestarterne og overgangsprosessen.

Både før og etter oppstart av «Overgangskofferten», har flere kommuner startet egne prosjekter, der de anvender overgangsobjekter i overgangen mellom barnehagen og skolen. Dette både i form av overgangssekker og overgangskofferter med ulikt materiale. Stavanger kommune var først ut med sitt prosjekt, etter en evalueringsprosess om overgangen tilbake i 2019. Stavanger hadde oppstart av pilotprosjekt med sine overgangskofferter våren 2020. Trondheim kommune, Oslo kommune og Hvaler kommune har i dag fulgt etter med egne prosjekter som de er i gang med og det oppleves at flere kommuner følger etter. Alle overgangskoffertene og overgangssekkene som barna rundt omkring i de ulike kommunene møter den siste tiden i barnehagen, inneholder alle ulikt materiale, på bakgrunn av kommunale tilpasninger.

Vår «Overgangskoffert» er også blitt gjort med tilpasninger til egen kommune. Det har blitt gjort undersøkelser ut mot barnehagene og skolene, for å høre hva slags materiale som var aktuelle for de å benytte seg av, i tillegg til å undersøke interessen av materiale blant barna før igangsetting. Utviklingen og utarbeidelsen av kofferten har blitt gjort i et samarbeid med barn, barnehagelærere og representanter fra skolen, med idemyldring, erfaringsdeling og observasjoner på tvers av våre barnehager og skoler. Til slutt landet vi på et innhold fra oppstart, men åpnet opp for at dette var et dynamisk innhold, som vil kunne endres etter evaluering og når vi ser behovene endre seg i barnegruppene.

4.1 Presentasjon av «Overgangskofferten»

«Overgangskofferten» utseende består av en fysisk trillekoffert. Dette har vært et bevisst valg for å symbolisere at barna skal ut på en reise fra barnehagen til skolen.

«Overgangskofferten» ble levert ut til barnehagene ca. 6 måneder før skolestart, men etter evalueringer og tilbakemeldinger, ble det avgjort at det var opp til hver enkelt barnehage og barnegruppe hvor tidlig den skulle iverksettes og på hvilken måte. Etter tilbakemeldinger kom vi fram til at det var greit å ha et rammeverk for bruken og dette skapte veilederen for «Overgangskofferten» som ble lagt ved i koffert og sendt ut til barnehagene og skolen.

Barnehagene sørget for at overgangskofferten til enhver tid befant seg tilgjengelig for barna i barnehagen. Der kofferten skulle være synlig for barna. Dette for at barna skulle ha mulighet til å hente fram materiale på eget initiativ, samtidig skulle kofferten anvendes som et arbeidsverktøy for skolestartergruppen, eksempelvis gjennom å benytte materialet i form av høytlesning i samlingsstund og materiale være tilgjengelig i barnas lek.

Gjennom aksjonsforskningen har det blitt lagt lite føringer i forhold til hvordan det enkelte materiale fra kofferten skulle brukes, annet enn veilederen som har gitt anbefalinger og tips. Barnehagelærerne og 1.trinns lærerne har i etterkant av utprøving kunne kommet med innspill, der vi sammen har drøftet og delt erfaringer om hvordan innholdet har blitt mottatt og hvordan de har vært kreative med innholdet. Det var viktig at alle som benyttet kofferten, fikk benytte materialet på en måte som ble naturlig for dem, for å få et eierskap til innholdet og at vi sammen i felleskap og gjennom erfaringsdeling kunne legge rammer for videre arbeid og bruk av «Overgangskofferten».

4.1.1 Overgangskofferten innhold

Innholdsliste:

En teddybamse, som ble benyttet som maskoten i barnegruppen og igjen som klassebamsen på skolen.

“Boken om meg”, en blank bok som skolestarterne kunne skrive, tegne, lime inn bilder etc. Boken skal representere barnas interesser. Læreren vil motta boken før skolestart og boken ville kunne gi lærerne et innblikk i hvem barnas er, gjennom deres uttrykk.

Boken “Skolen min”, en selvlaget bildebok av skolen der barna skal begynne. Boken inneholder bilder av klasserom, garderoben, uteområdet, toalett og lekeområdene på skolen.

Eventyret “*Gullhår og de tre bjørnene*”, ligger med til høytlesning, med veiledning til et interaktivt eventyr. I tillegg til følger det med en lenke til eventyret på flere språk og maler til å kunne lage egne konkreter fra eventyret.

Noomestaver og Noomebøker, er konkreter fra matteverktøyet på skolen der barna som deltok i prosjektet skulle begynne.

Tips til *leker, rim, sanger og regler* med symboler, som kan brukes i lek og aktiviteter med barna i barnehagen.

Boken “*Hvordan begynne på skolen*”. En bildebok som har en leken tilnærming til skolens innhold og som kan svare på spørsmål om skolen som barna ikke engang visste at de hadde. Boken inneholder flere morsomme bilder, som kan legge rammer for gode samtaler med barna i barnehagen.

«Overgangskofferten» ble i denne aksjonsforskningen levert ut til tre barnehager i desember 2022. To av barnehagene planla oppstart av kofferten januar 2023. «Overgangskofferten» ble brukt av barnehagene fram imot skolestart høsten 2023. Fra starten av august 2023 ble koffertene overført til 1.trinns lærerne og innholdet var tilgjengelig for barna fra første dag i første klasse. Overgangskofferten er fremdeles i bruk i klasserommene til førsteklassingene den dag i dag. Av de tre barnehagene som fikk utlevert kofferten i desember 2022, så var det kun to barnehager som fulgte opp prosjektet.

Fra januar 2024 ble «Overgangskofferten» levert ut til 19 barnehager som nå bruker denne aktivt som en del av skolestartergruppen i sin barnehage. Til høsten 2024 så er det i tillegg 7 skoler og 7 SFO avdelinger som starter opp med innholdet fra kofferten, men da med noen endringer i innhold. Endringene er basert på erfaringer vi har gjort oss underveis i forskningen knyttet til barnas opplevelser og medvirkning og andre tilbakemeldinger vi har fått underveis..

Endringene i materiale er: En ekstra bok “*Skolestart og følelsene mine*”, i tillegg til *hoppetau og hoppestrikk*. Noomebøkene er fjernet og noomestavene er tilgjengelig for de som sogner til skoler der de bruker dette som matteverktøy på 1.trinn.

«Overgangskofferten» har i dag blitt innført som en del av kommunes overgangspraksis.

5 Vitenskapsteori og metode

I dette kapittelet vil aksjonsforskning som samfunnsforskning belyses både ut ifra de fordelene en slik forskning bidrar med, men også de mange etiske vurderingen og begrensinger og muligheter som befinner seg i det å benytte seg av aksjonsforskning og forske på eget felt har. Videre vil den vitenskapelige tilnærmingen begrunnes og redegjøres for, og til slutt vil de kvalitative metodene som er benyttet til innhenting av empiri presenteres og belyses både i forhold til utfordringer, men også fordeler med det å ha med barn som med forskere og vise til hvordan en kan sikre reliabilitet og validitet i møte med aksjonsforskning som metode.

5.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning som all forskning beskrives litt som et eventyr, litt som å gå på oppdagelsesferd, skriver Høiseth (Høiseth, 2021, s.10). Det oppleves også at aksjonsforskning er en prosess som innehar en vid og mangfoldig beskrivelse, der det er mange perspektiver tilknyttet selve begrepet (McNiff, 2017, s.9).

McNiff (2017) beskriver aksjonsforskning som et begrep som referere til mennesker som ønsker å undersøke ulike praksiser, der selve forskningen har en direkte relevans for en selv og de som er involverte (McNiff, 2017, s.9). Selve aksjonsforskningen er en demokratisk, deltakende og handlingsorientert tilnærming, som legger til rette for å utvikle kunnskap, teori og praksis (Bradbury, 2015, Rauch, Schuster, Stern, Pribila & Townsend, 2014; Hersted et al., 2020, referert i Heimburg & Ness, 2021, s.23)

Aksjonsforskningens nærhet gjør at det stilles et særskilt ansvar både til de som leder forskningen, men også de som deltar i forskningen (McNiff, 2017, s.9). Dette i forhold til det å være bevisst og forstå implikasjonene av spørsmålene som stillen underveis knyttet til blant annet, hvorfor, hvordan og hvor (McNiff, 2017). Eksempelvis "Hva er det vi gjør i jobben vår? Er det noe i jobben vår som vi trenger å forbedre/se nærmere på og i så fall hva? "I tillegg til hvordan kan vi forbedre dagens praksis og ikke minst hvorfor?" (McNiff, 2017, s.9-11). I en aksjonsforskning er det ofte en gruppe som samles for å undersøke en problemstilling ved å dele av historier, erfaringer og stiller spørsmål (McNiff, s.10). Der deltakerne innehar en spørrende holdning til hvordan vi forstår egen verden og hvordan det som undersøkes kan ha betydning for videre framtid, i forhold til det å utvide og styrke egen praksis fra innsiden, dette i møte med et felleskap (McNiff, 2017, s.10, s.56-57). Et felleskap som

aksjonsforskningen skaper kan både engasjere, men det kan også skape dilemmaer og lande på konklusjoner som kun vil være midlertidige, noe som gjør at man som deltakere må være åpne for konstante endringer underveis (McNiff, 2017, s.56-57).

Som all annen forskning har aksjonsforskningen også et mål om å være systematisk og disiplinert, og innehar en handlingsplan (McNiff, 2017, s.11). Et eksempel på en slik handlingsplan inneholder en oversikt over hva som skjer i det feltet man ønsker å undersøke, identifiserer en utfordring, tenker fram en mulig vei videre, tester ut og overvåker handlinger og uttrykk ved å samle inn data for å kunne beskrive hva som skjer, for å så evaluere prosessen for å se på hvilke konsekvenser utprøvingen har hatt og teste påstander for å skape gyldighet i forskningen og til slutt ser på endring i praksis i lys av evalueringen (McNiff, 2017, s.11).

For at en aksjonsforskning skal bli vellykket, at man er avhengig av å få inn nye impulser og perspektiver (Ulvik, Riese & Rosness, 2022, s.18). Der det handler om å samskape kunnskap gjennom språk, læring og endring, ved at en som forsker bruker metoder som knytter sammen aksjoner og handlinger underveis gjennom forskningen og knytter dette sammen til en systematisk og kritisk refleksjon (Gergen, 2009, Gergen & Gergen, 2015; Hersted et.al, 2020, referert i Ness & Heimburg, 2021, s.23). Der deler av refleksjonen innebærer hvilken påvirkning et slikt prosjekt kan ha og hvordan man kan påvirke andre til å ønske samme endring og utvikling i et fellesskap (McNiff, 2017, s.9).

Styrken i aksjonsforskningen er at man får muligheter til å undersøke egen praksis og finne måter som kan gi enda mer verdi til eget fagfelt (McNiff, 2017, s.10). Der det ikke er noen utenifra som forteller hvilken retning en skal ta, men at de som bidrar til forskningen fra ulike hold er selv med å påvirke eller endre prosessen underveis (McNiff, 2017, s.10). Som deltaker og medforsker undersøker man nye måter å gjøre noe på, nye måter å tenke og forholde seg til hverandre på og egne omgivelser (Ulvik, 2022, s.39-40). Der målet er å vinne innsikt, utvikle en reflekterende praksis og skape positive endringer, samtidig som en bidrar til å produsere kunnskap og forbedre konteksten i eget arbeidsfelt (Ulvik, 2022, s.39-40).

5.1.1 Å lede aksjonsforskningen

Selv om aksjonsforskning er en demokratisk prosess med et bevisst fokus på fellesskapet, vil det være en forsker som har et ansvar for å forankre prosjektet hos deltakerne, Bjønness (2017) beskriver denne forskeren som en fasilitator og praktiker i møte med forskningen og

prosessen (Bjønness, 2017, s.268). Fasilitatoren har som ansvar å overse prosjektet, sørge for at avgjørelser tas i fellesskap, og bidra til et godt samarbeidsklima underveis (Bjønness, 2017, s.20). I tillegg til å bidra til refleksjon, peke på taus kunnskap, stille oppklarende og kritiske spørsmål, svare på spørsmål, sørge for at alle blir hørt, og å være et bindeledd mellom deltakerne (2017, s.20). Fasilitatoren skal også bidra med kunnskap om fenomenet som utforskes, og bringe inn litteratur og eksempler som kan belyse lokale praksiser (Bjønness, 2017, s.20). Noe som setter et ansvar til fasilitatoren til å være oppdatert og engasjert i eget felt. I tillegg til å være strukturert og jobbe med et mål om å sikre handlingsplanen, samtidig inneha et åpent syn, være fleksibel og være lyttende i møte med andres opplevelser. Bjønness (2017) beskriver dette som forskerens doble blikk, der forskeren til enhver tid ha blikk for selve aksjonen, samtidig som det formelle knyttet til forskningen (Bjønness, 2017, s.268).

5.1.2 Begrensninger og muligheter ved aksjonsforskningen

Aksjonsforskere samarbeider med andre for å skape samfunnsforandringer (Bradbury, 2021, s.7) selv om de som utøver aksjonsforskningen er opptatt av forandringer, blir vi også gjenskap for forandring selv skriver Bradbury (2021) og beskriver aksjonsforskning som en type forskning som sørger for å “leave no one behind” på norsk “ingen blir etterlatt” (Bradbury, 2021, s.7-8).

Aksjonsforskning benyttes ofte gjennom mange ulike former, men også til ulike formål (Ulvik, 2022, s.118). For mange praktikere er det som driver de inn i en slik forskning, et ønske om å utvikle praksiser som kommer elever til gode, samtidig som utviklingen er i tråd med egne verdier (Ulvik, 2022, s.118). Målet er ikke å skape en sannhet for alle, men heller utvikle en kunnskap for profesjonen man er en del av og ikke for et forskersamfunn (Ulvik, s.2022, s.118). Der menneskene som er en del av praksisen, er de som har deltatt i utforming av problemstilling, tiltak, evaluering i møte med utfordringene i egen praksis (Ulvik, 2022, s.118-119).

En framgangsmåte som aksjonsforskning er tidkrevende og blir ofte gjort i møte med rammer der tid allerede er en begrenset ressurs (Ulvik, 2022, s.119) og selv om aksjonsforskning har vist seg å bidra til bedring av praksis, har det også vist seg at det har vært utfordrende å få alle med (Ulvik, 2022, s.119). Selv om prosessen er knyttet til tett dialog, samarbeid og deltakelse, kan det likevel oppleves som noe utenifra og deltakere kan streve med å innta et eierforhold til tiltakene (Ulvik et al.,2021; Ulvik, 2022, s.119). I tillegg til at det kan oppstå utfordringer

mellom de voksne deltakerne. Halås, Gustavsen og Opdal (2021) beskriver at en slik type forskning også kan utfordre synet på barnas deltakelse og forberedelse til medborgerskap (2021, s.137). I bakgrunn av at det foreligger en stor betydning til det å være lyttende og vurderende til deltakernes bidrag også barnas, spesielt med tanke på at det som undersøkes er opp imot barnas livsverden. Noe som fordrer en særskilt oppmerksomhet mot barnas uttrykk i møte med de som medforskere og deltakere (Halås, Gustavsen & Opdal 2021, s.137).

Samarbeidet som en aksjonsforskning bidrar til, kan minne forskere på at studier skal ha betydning for de det gjelder og viser til at de som er en del av praksisen, vet hvor «skoen trykker» og at samarbeidet nettopp er det som opprettholder kontakten med utfordringene (Veseth & Moltu, 2016; Veseth & Moltu, 2021, s.236). Brukermedvirkning og samarbeid kan både gi en innsidekunnskap, men også sikre en utsidekunnskap, da det å være på innsiden kan bremse og nødvendig og ønsket utvikling (Veseth & Moltu, 2021, s.237). Veseth og Moltu (2021) beskriver at det først er i dialog med hverandre, i ett samarbeid, i et spenningsfelt mellom innsiden og utsiden, at ulike forståelseshorisontene kan komme til uttrykk og skape gode refleksjoner over nåværende praksis og da skape en reell dialog mellom de ulike perspektivene (Veseth & Moltu, 2021, s.237). Konstruktive dialoger mellom innside- og utsideperspektiver forutsetter respekt og anerkjennelse for alles bidrag og hvor man i et fellesskap forplikter seg til å forsøke å forstå den andres perspektiv (Veseth & Moltu, 2021, s.238). Noe som støtter Hopkins (2008, referert i Ulvik, 2022, s.120) sine tre avgjørende faktorer for suksess i aksjonsforskningen: Et felles mål som alle har eierforhold til, tillit blant de som skal samarbeide og at det avsettes nok tid til prosjektet (Hopkins, 2008, referert i Ulvik, 2022, s.120).

Likevel trekker Veseth og Moltu (2021) fram at denne typen forskning ofte er orientert mot konsensus og at det er svært sjeldent at noen tar dissens (Veseth & Moltu, 2021, s.240). Det kan likevel finnes spor av uenigheter når det deles erfaringer fra eget felt og den enkeltes subjektive opplevelse fra feltet kommer fram (2021, s.240). Da er det viktig at det skapes rom for å jobbe med å forstå kompleksiteten og utfordringene i det Veseth og Moltu beskriver som reaksjoner og forskjellige forståelser (Veseth & Moltu, 2021, s.240-241).

5.2 Hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming

Dibley, Dickerson, Duffy and Vandermause (2020) sin forståelse av hermeneutiske-fenomenologiske teori er basert på Heidegger og Gadamer sin filosofiske hermeneutikk

(2020, s.xviii). De beskriver filosofien og metodikken til en hermeneutisk-fenomenologisk forskning som kompleks, men samtidig engasjerende. Der man som forsker er interessert i spørsmål som skaper mening (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.xviii). Det er en søken på å forstå vanlige menneskers erfaring i det å være seg selv og hvilke opplevelser og erfaringer de gjør seg i en gitt situasjon (2020, s.xviii). Som forsker i møte med en slik tilnærming, spør man ofte om hvordan en opplevelse skjer, ledsaget av en måte å tenke på som gir en spesiell forståelse (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.xviii).

Heideggers filosofi (referert i Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020) beskrives som å være gjennomsyret av hermeneutiske måter å være en del av og i verden på. Der opplevelsen av livet er en konstant frem og tilbake opplevelse og erfaringsbygging gjennom kultur, egen bakgrunn, tidligere, nåværende og fremtidige erfaringer og opplevelser, og skaper til sammen den “gyldne tråden” i Heideggers fenomenologi, som vil kunne hjelpe oss til å forstå livsverden (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.31). Heidegger beskriver dette som et sammenknyttet forhold mellom menneske og det å være i verden (Heidegger referert i Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.31).

All forskning, inkludert aksjonsforskningen, tar sikte på å øke kunnskap innenfor et spesifikt felt og ikke bidra til allmennkunnskap (McNiff, 2017). Det å utføre og gjennomføre en aksjonsforskning bygd på et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv, bidrar til et mål om å vite litt mer enn det man gjorde før man startet forskningen, samtidig som man skal forsøke å forklare hvordan en har kommet fram til disse resultatene og blitt kjent med den “nye” kunnskapen (McNiff, 2017, s.169). Siden aksjonsforskning er undersøkelser av deltakernes egne opplevelser som er vevd inn i eget felt, så må ektheten til dataen som er innhentet autentiseres for å kunne skape reliabilitet (McNiff, 2017, s.189). Dette må gjøres av fellesskapet av forskningskollegaene i flere sammenhenger for å kunne bidra til autorisasjon av dataene som er hentet inn, for å sikre at de er ekte og oppleves som en sann kunnskap og gi mening for de som er involvert (McNiff, 2017, s.189).

I teorien om hermeneutisk fenomenologi ligger det nettopp en interesse i spørsmålet om mening (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.1). Det å forstå meningen og skape mening bak en tematikk eller et spørsmål som undersøkes er en måte å skape og bidra til forståelse av vanlige menneskelige erfaringer (2020, s.1) Dette gjøres enten ved å få fram erfaringer om det å være seg selv eller hva det vil si å leve erfaringsmessig i en gitt situasjon, eller spørsmålet om hvordan en opplevelse skjer, der hvordan er ledsaget av en måte å tenke

på, som igjen gir en spesiell forståelse mening (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.1).

Heideggers (referert i Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020) tilnærminger til undersøkelser, legger ikke kun vekt på å beskrive fenomenet av interesse, men også finne betydningen og dypere forståelse av fokuset innenfor selve forskningen og baserer seg på den dagligdagse forståelsen av fenomener (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.19). Hvor det nettopp er den dagligdagse forståelsen i forhold til hva det betyr å være 6 år i møte med overgangen og hvordan dette oppleves og forstå for de som står med barna i prosessen som er det essensielle i vår aksjonsforskning.

5.2.1 Hermeneutisk sirkel i møte med aksjonsforskning

Selv om selve forskningen ble gjort ut ifra et hermeneutisk-fenomenologisk perspektiv og syn i møte med forståelsen av opplevelsene, kommer vi ikke utenom den hermeneutiske sirkelen i møte med den analytiske prosessen (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020). I møte med den hermeneutiske sirkelen, foreligger det en frem og tilbake tankegang i møte med tidligere kunnskap gjennom refleksjoner og evalueringer (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.19).

I møte med handlingsplanen (McNiff, 2017) befinner man seg i en prosess, hvor man må undersøke og se på både deler og helheten hver for seg og i sammenheng med hverandre. Der man befinner seg i en prosess som skaper en bevegelighet mellom forforståelsen, helheten, i tillegg til forståelsen og delene i en konstant pågående prosess (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.19). Der vi ikke kan se delene eller helten som separate, men snarere som deler og helheter som informerer hverandre (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause, 2020, s.19).

For å sikre forståelse og utvikling gjennom en slik prosess, er man avhengig av kontinuerlig jobbing og refleksjon i møte de ulike delene, som nåværende prosedyrer, lover og retningslinjer, barnehagene, skolene og barna, som alt har en stor påvirkning på forståelsen av hverandres nåværende praksis og belyse disse både enkeltvis, men også hvordan disse spiller inn på hverandre ut ifra et helhetlig perspektiv. Et slikt samspill mellom deler og helheten beskriver Dibley, Dickerson, Duffy og Vandermause (2020, s.19) som kjernen i hermeneutisk-fenomenologisk forskning (Dibley, Dickerson, Duffy & Vandermause (2020, s.19).

5.3 Språkets betydning i møte med forskningen

I møte med «Overgangskofferten», fikk barna, barnehagen og skolene en unik mulighet til å ikke kun være informanter i møte med overgangen, men de vil som Heimburg og Ness (2021) trekker fram bli gitt muligheten til å være aktive medforskere i kunnskapsutviklingen av ny praksis (Heimburg & Ness, 2021, s.23-24). Ved å inkludere både barn og voksne fra barnehagen og skolen med ulike perspektiv og erfaringer, bidro det til et mangfold av stemmer og meninger. Dette ble gjort i en søken etter kritiske meninger som ikke kun bidro med konsensus, men også skapte dissens i møte med prosessen, for å kunne skape et godt refleksjons- og evalueringsarbeid, som McNiff (2017) trekker fram som en av de viktigste definisjonene på en ideell aksjonsforskning (McNiff, 2017, s.9-11).

Vår måte å relatere og respondere på -vårt språk i handling – legger grunnlaget for en dialogisk forskningsprosess og språk i handling er noe som står sentralt i aksjonsforskning (Hersted &McNamee, 2021, s.146). Språket er ikke bare det som kommer fram gjennom muntlig eller skriftlig form, men også gjennom kroppslige bevegelser og artefakter (2021, s.146). I denne forskningen forstås artefakter i lys av overgangsobjekter og overgangskofferten i møte med barn og voksne. Der fokuset har vært på det sosiale samspillet, både menneskene seg imellom og mellom menneskene og omgivelsene sine, (Hersted &McNamee, 2021, s.146). Wittgenstein (1996, referert i Hersted &McNamee, 2021) trekker fram at språk ikke er låst og at det derfor ikke bare finnes en sannhet, men mange forståelser og mange måter vi kan bruke språket vårt på og at språket kroppslig gjøres gjennom praksis i fellesskap (Wittgenstein 1996; Hersted &McNamee, 2021, s.147). Det å samles i et fellesskap og dialogisk samspill kan også bidra til å stille spørsmål ved rådende diskurser innarbeidet i egen kultur og på den måten utfordre en sannhet (Hersted &McNamee, 2021, s.148).

Gjennom aksjonsforskning inntar man en prosessorientering ved å etterstrebe det å være lydhør i møte med språket, ikke så mye for hva vi tror er der, men mer mot hva som kan bli (Hersted &McNamee, 2021, s.151). Når man møter og forstår innholdet i forskningen som en sosialt konstruerende prosess, møter man en forståelse av at en diskurs aldri kan være uskyldig eller nøytral, men at vi bærer med oss mangfoldet av overbevisninger og verdier dyrket fram i samspill med andre mennesker og omgivelsene våre (Hersted &McNamee, 2021, s.151-152). Som aksjonsforskere må vi derfor være bevisste på hvordan vi relaterer oss til våre medforskere både barn og voksne, med en spesiell bevissthet mot barna og passe oss

for å ikke påtvinge egne ubestridte sannheter og vår egen virkelighet over på de andre gjennom bruken av eget språk i møtene som oppstår (Hersted & McNamee, 2021, s.151-152).

I tillegg til at man som fasilitator må være oppmerksom på lokale forhold som spiller inn og sikre at det blir avsatt nok tid til at alle parter får bearbeidet prosessen underveis (Hersted & McNamee, 2021, s.151-152).

5.4 Kvalitative metoder i møte med aksjonsforskning

I samfunnsvitenskap og samfunnsforskning innhentes data enten gjennom formelle eller uformelle omgivelser (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.205). Forskere som benytter seg av aksjonsforskning, befinner seg allerede i praksisfeltet og er en del av konteksten som det skal forskes på, dette gjør at spørsmålene kan stilles noe annerledes og ha mer fokus i hva det er som fungerer og hva ved behov er det som kan forbedres og på hvilken måte dette kan gjøres (McNiff, 2017, s.10). Vi får mulighet til å stille spørsmål om hvordan vi kan oppmuntre, forbedre og studere en valgt problemstilling og tematikk som vi ønsker å belyse (McNiff, 2017, s.11). I tilknytningen til denne aksjonsforskning anvendes det systematiske undersøkelser der barnehagelærere, lærere og barna prøver ut og evaluerer tiltak i møte med hverandre (Ulvik, 2022, s.47). Den forskende tilnærmingen er direkte koblet til egen hverdag, der praksis og teori er i et samspill med hverandre og der egen praksis kan gi en klarere forståelse av teori, teoretiske begreper og empirisk forskning og på den måten fungere som ei god linse å betrakte egen praksis gjennom, samtidig som vi utvider egne perspektiver i møte med andre og ikke minst barna (Ulvik, 2022, s.57-58)

I denne forskningen har vi innhentet data gjennom feltobservasjoner og deltakende observasjoner som har bidratt til dialogiske barnesamtaler, i tillegg til uformelle og formelle samtaler med de i rundt barna.

5.4.1 Etiske utfordringer ved å bruke kvalitativ metode

Frankfort-Nachmias og Nachmias (1996) trekker fram at det å bedrive forskning som kan krenke rettigheter eller påvirke velferden til forskningsdeltakerne er verken intensjonen eller hovedinteressen til forskeren (1996, s.77). Etiske spørsmål og problemstilling oppstår ofte fra selve problemet eller utfordringen som forskeren skal undersøke og metodene som benyttes for å sikre gyldige og pålitelige data (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.81) og trekker

fram at informert samtykke er noe som spiller en helt avgjørende rolle i innhenting av datamateriale (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.81)

Feltarbeid slik som det er benyttet i denne aksjonsforskningen er preget av å være til stede over tid og være tett på deltakelse i det daglige livet til de som deltar i prosjektet, dette er forbundet med en rekke etiske dilemmaer (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.298). To etiske problemstillinger er spesielt forbundet med feltarbeid: Problemet med mulig påvirkning på funn og virkningen feltarbeidet kan ha på livene til de som er en del av forskningen (1996, s.298-299). Veldig ofte i en slik type forskning, oppleves det en skjev maktbalanse mellom den ledende forskeren, i dette tilfelle fasilitatoren og medforskerne, og da spesielt barna (1996, s.299). Den ledende forskeren kan ubevisst legge føringer gjennom sin teoretiske kunnskap og kilder i møte med de øvrige deltakerne (1996, s.298). I tillegg til at en slik type forskning tar utgangspunkt i metoder, verdier og prinsipper i møte med de mest sårbare. Som i dette tilfellet er barna som deltakere og medforskere, der den ledende forskeren ofte må fungere som støtte eller veileder (Halås & Opdal, 2021, s.137). Som ledende forsker må man derfor hele tiden være bevisst egen rolle i en kvalitativ tilnærming, da det oppstår lite avstand mellom det som skal undersøkes, deltakerne og forskeren selv (Frankfort-Nachmias og Nachmias, 1996, s.298-299), siden man som ledende forsker befinner seg i et direkte møte med informantene og ikke kan skape avstand til personene som deltar eller dataen som blir innhentet på lik linje som man kunne ha gjort i møte med kvantitative metoder.

Frankfort-Nachmias og Nachimias (1996) beskriver at likevel til tross for disse etiske dilemmaene, kan kvalitativ feltforskning bidra til å få fram rike beskrivelser av kulturer og verdier som ikke kan oppnås gjennom annen type forskning (1996, s.299). Der feltforskning kan tjene som et utforskende verktøy i utviklingen av kvantitative mål (1996, s.299). Som ledende forsker må man være bevisst i forhold til det å opptre ansvarlig for å sikre at samfunnsvitene ikke mister muligheten til å bruke dette verdifulle verktøyet (Frankfort-Nachmias og Nachmias, 1996, s.298-299).

5.5 Informantene og medforskere

Det var viktig å sette noen rammer ut ifra størrelsen på antall informanter og medforskere i prosjektet med «Overgangskofferten». Dette på bakgrunn av et mål om å sikre et tett samarbeid med fokus på et dialogbasert og deltakende fellesskap i møter med hverandre og at det ble nok tid til å følge opp alle som var involvert. Felles for deltakerne som ble spurt om å delta var at de alle hadde en rolle i forhold til overgangen fra barnehagen til skolen. Det ble

spurt et utvalg av barnehagelærere og 1.trinns lærere med ulik erfaring til overgangen, for å skape bredde og få fram ulike synspunkter i møte med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Av de som ble spurt var det tre barnehagelærere fra tre ulike barnehager som deltok i prosjektet, i tillegg til to kontaktlærere for 1.trinn. I tillegg deltok det barn fra to ulike barnehager bestående av et utvalg barn fra barnegrupper på henholdsvis 17 og 18 barn i hver gruppe. Hvor det ikke ble gjort et konkret utvalg av barna i forkant, men de barna som deltok var de barna som selv initierte til aktiv deltakelse i møte med forskeren og «Overgangskofferten».

5.5.1 Barna som medforskere

Barn og unge kan bidra inn med perspektiver, kunnskaper og ressurser som samfunnet trenger for å kunne bedre skole, barnehage, tjenester og lokalsamfunn (Halås, Gustavsen & Opdal, 2021, s.119-120).

Synet på barn som samfunnsdeltaker har gått fra å være betraktet som objekter og passive mottakere, til at barn nå sees som subjekter og at de har tanker, meninger og perspektiver som skal respekteres og at dette betyr å gi rom for aktiv deltakelse og anerkjennelse (Halås, Gustavsen & Opdal, 2021, s.120). Å utforske barnas perspektiv innebærer at barnet selv inviteres til å kommunisere om sine erfaringer og sitt liv, der kunnskap kommer frem i interaksjonen mellom barnet og forskeren (Svenneby, Øien & Williamsen, 2019, referert i Halås, Gustavsen & Opdal, 2021, s.120).

Gjennom å benytte deltakende feltobservasjoner i møte med barna, har ønsket vært å kunne gi barna rom og mulighet til aktiv deltakelse i møte med innholdet og invitere de inn til samtale, hvor deres stemme har fått kommet til uttrykk og bli lyttet til (Halås, Gustavsen & Opdal, 2021, s.132). Slik som Halås, Gustavsen og Opdal (2021) trekker fram, har barna et behov for en arena hvor de blir gitt muligheter for å uttrykke sine meninger, de må ha et publikum der synspunktene blir lyttet til, de må oppleve å kunne ha innflytelse, der synspunktene deres blir anerkjent og respondert på som interessante (Halås, Gustavsen & Opdal, 2021, s.132). En aksjonsforskning, der vi utforsker et verktøy som «Overgangskofferten» bidro til en tilnærming om gjorde at barna kunne bruke sitt språk i møte med hverandre, i tillegg til i møte med ukjent og kjent materiale.

5.6 Feltobservasjoner

Observasjonene ble gjennomført i møte med barnas førskoleaktiviteter og i barnas møte med «Overgangskofferten». Det ble gjennomført flere observasjoner, hvor tre av observasjonene ble gjort i møte med skoleforberedende aktiviteter i barnehagen med samlingsstund og aktiviteter, i tillegg til besøk fra barna inne på skolens områder ved to tilfeller før skolestart og et møte etter oppstart på 1.trinn. Alle observasjonene ble gjort i forkant av fokusgruppeintervjuene. Dette for å innhente datamateriale som ville kunne belyse de ulike problemstillinger som skulle drøftes i møte med barnehagelærerne og lærerne på et senere tidspunkt.

Fordelen med observasjon er den direkte linken til det som skal undersøkes (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996), noe som gjør det mulig for forskeren å studere atferd og oppførsel når den oppstår og sørger for at det ikke er behov for å stille spørsmål om atferd og andres handlinger, men heller observere og hente inn førstehånds data (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.206) Observasjonene som ble gjort i tilknytning til denne forskningen ble utført som deltakerobservasjon på bakgrunn av barnas unge alder og et tydelig behov for en så naturlig deltakelse som mulig knyttet til omgivelsene det ble observert i. En bevisst tilgjengelighet i rommet, skapte en tilknytning til barnegruppen som bidro til deling ut ifra barnas eget initiativ og et språk som viste barnas perspektiv (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.282). Selv om slik observasjon tar plass i en naturlig setting, manipulerer forskeren en eller flere uavhengige variabler under forhold som er så nøye kontrollert som situasjonen tillater det (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.218). Dette for å kunne observere og undersøke barnas naturlige språk både med hverandre i gjensidig samspill (Vygotsky, 1978).

5.7 Fokusgruppeintervju

I etterkant av observasjonene og barnesamtalene og som siste datainnhenting ble det gjennomført et fokusgruppeintervju. Dette ble gjennomført med barnehagelærerne og 1.trinns lærerne som hadde vært direkte involvert i bruken av «Overgangskofferten». 6 deltakere som bestod av to 1.trinns lærere og tre barnehagelærer og ledende forsker. Selve møtet mellom var strukturert gjennom et spørsmålsskjema og at foregikk innenfor en tidsbegrenset tid. De viktigste aspektene ble forklart, og respondentene ble gitt stor frihet til å kunne uttrykke sine definisjoner, forståelser og erfaringer av overgangen slik de opplever prosessen fra innsiden

(Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.234). Fokusgruppeintervju beskrives som smidig nok til å følge nye ledetråder, men standardisert nok til å registrere sterke mønstre (Frankfort-Nachmias & Nachmias, 1996, s.234)

5.8 Reliabilitet og validitet

Troverdigheten i en aksjonsforskning kommer via det å være transparent, dette ved å vise til og beskrive prosessene (McNiff, 2017, s.169). I tillegg til å forklare hvorfor man underveis gjennom forskningen har tatt de forsknings valgene man har gjort og samtidig vise til at man gjennom prosessen, viser til at en som ledende forsker har et kjerneansvar for å gjøre sitt beste for å opprettholde en kritisk tenking og til slutt kunne komme med en kunnskapspåstand gjennom å fremsette et bidrag innenfor eget kunnskapsfelt (McNiff, 2017, s.169-170).

I et forsøk på å være transparent, vil datamateriale fra observasjonene og intervjuer presenteres på en måte som viser til direkte utsagn og refleksjoner fra informantene. Disse utsagnene vil i drøftingen belyses i forhold til tidligere forskning og teori knyttet til bruken av overgangsobjekter og begrepene samarbeid, anerkjennelse og medvirkning i møte med overgangsprosessen. Dette for å vise til hvordan vår forskning har avdekket kunnskap, sammenheng, som oppleves å ha relevans opp mot eget praksisfelt (McNiff, 2017, s.201). For å belyse troverdigheten i prosjektet, vil vi underveis forklare hvordan innhenting av datamaterialet har skjedd og hvordan materialet er bearbeidet og analysert. Da vårt prosjekt ikke har hatt et mål om å skape en «sannhet», men en utvikling av eget praksisfelt som skaper mening for oss som har vært involvert og noe som våre kollegaer kan relatere seg til, og kunne anvende videre i egen praksis innenfor egen kommune.

6 Analyse

“Hva skal du med den?” skriver Høiseth (2021) og henviser til brødrene i Askeladden, etter hvert som Espen Askeladden plukker opp spennende ting langs med veien (Høiseth, 2021, s.11).

I møte med informantene og datamaterialet, blir det viktig å stille spørsmål og reflektere underveis (Høiseth, 2021, s.11). En spørrende og reflekterende holdning blir vesentlig i møte med både deltakerne, men også opp mot egen hensikt og motivasjon når man som ledende forsker skal analysere materialet (Høiseth, 2021, s.11). I denne aksjonsforskningen, har dataen blitt hentet inn og ervervet i møte med barn og voksne. Der selve prosessen har blitt gjennomført som en deltakende aksjonsforskning (Stjernstrøm, 2016, s.223) også kjent som PAR *participatory action research*, som Stjernstrøm (2016) definerer som den mer nytteorienterte tradisjonen innenfor aksjonsforskningen (Starrin 1993, referert i Stjernstrøm, 2016, s.223). I en deltakende aksjonsforskning, blir hvordan spørsmålene de mest viktige og selve forskningen foregår der man som ledende forsker står midt i praksisen (2016, s.223). Som nevnt over, skaper dette flere etiske problemstillinger, samtidig som det åpner opp for mange muligheter i møte med både datainnhenting og innsikt i forhold til rammene rundt der materialet er hentet inn. Målet er å undersøke og finne ut av de begrensninger og muligheter som finnes, sett fra deltakerne sin side. Der alle som har bidratt er opptatt av at resultatet skal være i fokus, der vi stiller spørsmål om hva er det behov for og hvordan skal vi få det til, samtidig som prosessen og forskningen hele tiden finner god støtte i teori (Stjernstrøm, 2016, s.223).

William Foot Whyte (referert i Stjernstrøm, 2016) regnes som en av forkjemperne for denne typen aksjonsforskning og navnga det som en tillempet sosial forskning (Stjernstrøm, 2016, s.224), Whyte mente at man kunne bidra til teori og metodeutvikling selv om forskeren selv er involvert i arbeidet sammen med deltakerne (2016, s.224). Der forskningen handler om å finne mulighetene og skape en felles bevisstgjøring for endring innenfor eget arbeidsfelt eller arbeidsplass (Starrin, 1993, referert i Stjernstrøm, 2016, s.224).

I rollen som ledende forsker, beskriver Stjernstrøm (2016) at det er lett å la egen posisjon påvirke handlinger eller innflytelse på kunnskapsutviklingen (2016, s.225) og som forsker bør en etterstrebe det å være en katalysator for prosjektet, der en bruker den gitte plattformen for å frambringe og synliggjøre kunnskap og muligheter (Stjernstrøm, 2016, s.225). Dette krever et mål om å forholde seg så nøytral som mulig i møte med deltakerne og materialet som er

innhentet, forsøke å inneha en tilbakeholden rolle og bidra til en dialog, der alle parter som er involvert opplever å ha en gjensidig nytte av hverandre (Stjernstrøm, 2016, s.225).

I dette kapittelet vil den analytiske prosessen belyses i forhold til hvordan datamaterialet har blitt hentet inn og hvordan prosessen har foregått fra råmateriale med lydfil og fra feltnotater over til transkribert materiale og igjen over til funn som er relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene vi ønsket å undersøke. Dette vil belyses ved å presentere hvordan datamaterialet er kodet og undersøkt, før funnene både fra møtene med barna, i tillegg til møtene med barnehagelærerne og 1.trinns læreren vil presenteres hver for seg.

6.1 Tematisk analyse av data

Braun og Clarke (2006) argumentere for at tematisk analyse tilbyr en tilgjengelig og teoretisk fleksibel tilnærming til analysing av kvalitative data (2006, s.77). Gjennom sin teoretiske frihet gir den tematiske analysen et fleksibelt og anvendelig forskningsverktøy, som potensielt kan gi en rik og detaljert, men likevel kompleks beskrivelse i møte med dataen (Braun & Clarke, 2006, s.78).

Tematisk analyse er en metode som bidrar til å identifisere, analysere og rapportere mønstre i data (Braun & Clarke, 2006, s 79) og gir muligheter for å søke på tvers av data, ut ifra intervjuer og tekster for å finne gjentatte mønstre av betydning (Braun & Clarke, 2006, s.87).

Som nevnt tidligere ble dataene hentet inn gjennom observasjoner, dialogbaserte intervjuer og barnesamtaler. Det ble gjort feltnotater i møte med barna i barnehagen og i deres møte med skolen. Barnas uttrykk i møte med førskoleaktiviteter og «Overgangskofferten» ble observert og detaljert beskrevet både i forhold til deres atferd, men også ordrette verbale uttrykk som kom i møte med både materialet, jevnaldrende eller som ble ytret direkte til forsker. I tillegg til at det ble notert en beskrivelse av rammene og omgivelsene rundt barna i den settingen uttrykkene ble fanget opp. Dette for å ha så beskrivende data som mulig i møte med analysen av funnene i etterkant av møtet med barna.

I fokusgruppeintervjuene ble det gjort lydopptak, der barnehagelærere og 1.trinns lærere gjorde rede for deres forståelse, erfaring og kunnskap i møte med overgangen og overgangsprosedyrer ut ifra deres egne erfaringer. I tillegg til å beskrive sine erfaringer i møte med «Overgangskofferten» som verktøy i møte med både prosessen og barna.

Til slutt ble alt av materialet samlet og nøye gjennomgått for å undersøke sammenhenger eller ulikheter i møte med barnas og de voksnes forståelse og erfaring av overgangen. Braun og

Clarke (2006) skriver at en slik analyse handler om å forstå folks hverdag og deres opplevelse av virkeligheten, i detalj, for å få en forståelse av fenomenet det gjelder (McLeod, 2001; Smith et al., 1999; Smith & Osborn, 2003, referert i Braun & Clarke, 2006, s.80). I tillegg til det at et slikt materiale rapporterer erfaringer, betydninger og virkeligheter og ser nærmere på hendelser, realiteter, betydninger og opplevelser og hvordan ulike diskurser fungerer i samfunnet (Braun & Clarke, 2006, s.81).

Der en tematisk analyse vil være en måte å undersøke og reflektere over en virkelighet, der en plukker opp eller nøster i overflaten av en virkelighet slik den oppleves for den enkelte (Braun & Clarke, 2006, s.81).

I møte med et så stort omfang av datamateriale, etter flere møter med både barn og voksne, ble det viktig å finne en måte som kunne hjelpe til med å sortere og kategorisere konkrete uttrykk. Både i forhold til det som opplevdes som viktig og ekte for deltakerne at ble belyst i presentasjon av funnene, men også i forhold til det å svare ut problemstilling og forskningsspørsmål. Det ble derfor vesentlig å finne en måte å kode materialet på, som bidro til en visuell opprydning og sortering.

6.2 Koding

Koding er en måte som kan hjelpe til med å systematisere et stort materiale (Anker, 2020, s.75). Der kodingen kan hjelpe til med å identifisere viktige trekk ved innhentet data og samtidig begrense materialet på en måte som gjør at en sitter igjen med viktig og systematisk sortert informasjon (Anker, 2020, s.75), som igjen kan hjelpe til i arbeidet med å undersøke dataen i sammenheng med fenomenet eller fenomenene det forskes på (Miles & Huberman, 1994; Tuckett, 2005, referert i Braun & Clarke, 2006, s.89).

I denne forskningsprosessen ble det benyttet manuell koding (Braun & Clarke, 2006).

Lyddopptak ble transkribert og omgjort til skriftlig form, både ved å benytte Word sin funksjon for transkribering av lydopptak, samtidig som det ble lyttet gjennom for å sikre at all data ble fanget opp. Notatene fra feltobservasjonene ble gjennomgått flere ganger og nøye beskrevet inn i eget Word dokument, med notater i marg. Dette beskriver Riessmann (1993, referert i Braun & Clarke, 2006, s.17) som en fin måte å få oversikt på dataen på (Braun & Clarke, 2006, s.17). Ved å gjøre seg notater underveis i kode prosessen, gjør at en får en oversikt over de ulike mønstrene, når en skal gjøre seg skjønnsmessige vurderinger på temaer som kan være relevant å kategorisere innholdet inn i, i forhold til den overordnende problemstillingen og

forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s.10, s.16-18). Selv om en ofte i aksjonsforskning og slik som i dette tilfellet har vært aktiv i innhenting av empirien, vil en likevel kunne finne ulike mønstre når man gjennomgår materialet på nytt (Braun & Clarke, 2006, s.17).

Det transkriberte materialet ble så systematisert ved å sortere relevant innhold inn i seks overordnede temaer basert på problemstilling og forskningsspørsmål. Der alt som hadde blitt uttrykt som virket relevant opp mot temaene: medvirkning, anerkjennelse, samarbeid, kunnskap, erfaringer og overgang, ble merket i teksten med fargene som beskrevet under.

Det ble først gjort et forsøk på å systematisere innholdet ved å telle antall ganger disse begrepene eller lignende ble nevnt i de transkriberte dataene. Dette viste seg å bli en utfordrende prosess, da det ofte var blitt brukt flere ord for å forklare samme begrep. Derfor ble det heller gjort et bevisst valg i det å benytte fargemerking som visuell hjelp.

Fargemerkingen gjorde innholdet mer oversiktlig i forhold til videre analyse av innhentet og transkribert materiale.

Fargekodene benyttet i møte med transkribert materiale fra fokusgruppeintervju:

1. Medvirkning
2. Anerkjennelse
3. Samarbeid
4. Kunnskap og erfaringer
5. Lek
6. Overgangskofferten

Samme metode ble benyttet i forhold til feltnotatene. Der alt av notater og beskrivelser ble transkribert og samlet i et dokument for å så fordele dette under temaene:

1. lek
2. Vennskap
3. Kunnskap og erfaringer
4. Barnehagen
5. Skolestart
6. Overgangskofferten

Det ble da benyttet det som Anker (2020) beskriver som empiri nær koding, en koding nedenifra (Anker, 2020, s.77). Der det ble tatt utgangspunkt i begrepene fra forskningsspørsmålene, så skape temaer som dataene kunne kategoriseres inn under, for å så gå gjennom det transkriberte materialet gjentatte ganger og finne utsagn og uttrykk som passet inn under disse temaene. Det ble gjort et forsøk på å kategorisere, så undersøke sammenhenger, mønstre, likheter og brudd i materialet (Anker, 2020, s.77).

Ved å kategorisere innholdet på denne måten, ble det relevante innholdet mer synlig før hver gjennomgang. Anker (2020) beskriver dette som en slags loftsrydding, der man ofte starter en ryddeprosess ut ifra kaos, for å så sortere i hauger og da etter hvert få muligheten til å komme tettere inn på som det som er relevant data for det man ønsker å analysere nærmere (Anker, 2020, s.76). Ved å gjøre en slik «ryddeprosess», ble informasjonen som var kategorisert innenfor de ulike overordnede temaene mer oversiktlig og prosessen med å kunne trekke fram viktige og relevante opplysninger som kunne svare på problemstillingen ble enklere.

Hele prosessen med koding og analysen har tatt utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine faser fra transkribert data til funn (2006, s.35). Lese og re-lese data gjentatte ganger for å skape seg en god oversikt over det empiriske materialet, for å så kode relevant data både hver for seg og på tvers av datasettet og sortere disse kodene under relevante temaer (Braun & Clarke, 2006, s.35). Dette gir muligheter for å gjøre en løpende analyse knyttet til relevansen for de ulike temaene og se nærmere på hva de svarer ut eller gir opplysninger knyttet til problemstilling og forskningsspørsmål, samtidig som forskeren hele tiden må vise skjønn i forhold til relevans og viktigheten i møte med innholdet og informantenes opplevelse av viktighet (Braun & Clarke, 2006, s.10-35).

6.3 Beskrivelse av innhenting av empirien.

Møtet med barna foregikk både ute i barnehagene, i førskoleaktiviteter og i uformelle besøksdager til skolen i regi av prosjektet. I forkant av møtene med barna, hadde det blitt forberedt en semistrukturert intervju mal. Malen inneholdt spørsmål til barna som kunne stilles, om den spontane dialogen med barna ikke skulle oppstå av seg selv. Spørsmålene fra malen var kun ment til å være tilgjengelig og retningsgivende. Målet å innhente empiri knyttet opp mot hva barna selv tenkte om å være en del av en skolestartergruppe og hva de selv tenkte om overgangen slik den ble synlig for de gjennom førskoleaktiviteter og overgangskoffertens innhold.

Innhenting av dataen ble gjennomført på tre ulike stadier. Det første stadiet var å møte barna i barnehagen, der en som forsker fikk muligheten til å være en deltakende part i samlingsstundene og førskoleaktivitetene sammen med barna. Målet var å gjennomføre en naturlig dialog med barna bygd på materialet og aktivitetene som foregikk på det tidspunktet det ble observert. Det andre stadiet var å observere barnas atferd og uttrykk i møte med skolen. Barna var invitert inn til å besøke, undersøke og erfare skolens områder sammen med barnegruppen og barnehagelærerne etter oppstart av «Overgangskofferten». Det tredje og siste stadiet av datainnhenting i møte med barna, var samtale med barna i etterkant av skolestart. Der forskeren møtte barna etter at barna var godt i gang med oppstarten av deres tid i 1.klasse. Møtet foregikk i barnas klasserom, der de fikk muligheten til å dele egenhånd erfaring om hvordan de hadde opplevd overgangen. Alle samtaler og observasjoner har blitt gjennomført med barna som gruppe. Fra alle møtene med barna ble det skrevet feltnotater underveis, der barnas atferd, uttrykk og utsagn har blitt beskrevet og anonymisert. Før materialet igjen ble transkribert og analysert. Det ble gjennomført observasjoner og møter med barna i tidsrommet fra januar til november 2023.

Det ble også invitert inn til et avsluttende fokusgruppeintervju. Der barnehagelærerne og 1.trinns lærerne, som aktivt hadde vært deltakende i forskningen ved å blant annet anvende overgangskofferten i barnehage og skole, ble invitert inn til å dele sine erfaringer. Både om selve overgangsprosessen, men også deres erfaring med overgangskofferten som verktøy i møte med skolestarterne. Totalt ble seks stykker invitert inn til å delta i intervjuet, fem samtykket og deltok, sammen med ledende forsker. Før intervjuet ble det framlagt en mal som ble gjennomgått og var tilgjengelig som en veileder. Målet med denne formen for intervju var at ledende forsker kunne innta en lyttende rolle og at barnehagelærerne og 1.trinns lærerne skulle legge føringene som bidro til en naturlig dialog. Det var ønskelig at dette skulle bidra til deling av deres førstehåndserfaring med overgangen, overgangsrutiner, samarbeid og møtet med Overgangskofferten.

De veiledende spørsmålene var delt inn i fire grupper. Den første delen inneholdt spørsmål om hvilke opplevelser og erfaringer hver enkelt hadde med overgangen og hvordan de har opplevd barnas uttrykk og behov i overgangen fra barnehagen til skolen. Spørsmålene som ble stilt hadde som intensjon å avdekke hvordan deltakerne opplevde rutiner knyttet til informasjonsutveksling, samarbeid og prosedyrer, i tillegg til å få fram deres synspunkt, ønsker og behov i møte med overgangsprosessen, slik den kommer til uttrykk for både barna og de selv. Avsluttende ble Overgangskoffertens rolle og virkning drøftet og belyst både ut

ifra deres opplevde erfaring så langt og hvordan barna hadde mottatt et slikt materiale i barnehagen og hvordan bruken av overgangskofferten hadde kommet til syne etter skolestarten. Både ulemper og fordeler med «Overgangskofferten» ble drøftet i lys av bruken av hvordan dette hadde bidratt som et verktøy for samarbeid. Til slutt ble ordet gitt fritt for å komme med innspill på hvordan de hadde opplevd å være en del av en slik prosess og deres ønsker for videre samarbeid i tiden framover.

Fokusgruppeintervjuet hadde en varighet på 1 time og ble avsluttet etter 1 time og 10 minutter. Lydopptaket ble da avsluttet.

7 Presentasjon av funn fra observasjoner i møte med barna, samtaler med barna og fokusgruppeintervju

I dette kapittelet vil funnene fra datamaterialet presenteres. Først fra møtene og dialogen med barna, før funnene fra fokusgruppeintervjuet med barnehagelærerne og 1.trinns lærerne vil legges fram.

Møtene med barna vil dette kategoriseres ut ifra tiden i barnehagen, møte med skolen før skolestart og etter skolestart. Dette for å få fram opplevelsen av å være skolestarter i barnehagen, til å være elev i klasserommet. Barnas utsagn og atferd vil presenteres i sin helhet, men som han eller hun for å anonymisere på best mulig måte. Funnene er lagt vekt på et undersøkende fokus på hvordan barna selv opplever prosessen mot skolestart i møte med «Overgangskofferten», men også forståelsen og bakgrunnen for hvordan det er å være 5 snart 6 år i møte med skolestarteraktiviteter, avslutning i barnehagen og oppstart av 1.trinn.

Fra fokusgruppeintervjuet, vil funnene som presenteres legge vekt på barnehagelærernes og 1.trinns lærernes førstehåndserfaring med overgangsprosedyrer og prosedyrer, i tillegg til deres opplevelse av samarbeidet og hvordan de opplevde at barna har fått uttrykke seg i møte med overgangen og overgangskofferten. De som deltok i intervjuet, har blitt anonymisert og blir gjengitt som utsagn fra barnehagen eller skolen.

7.1.1 Møte med barna før skolestart

I møte med barna i barnehagen, var det ønskelig å innhente relevant data ut ifra observasjoner og ved å benytte en mal i form av et semistrukturert intervju. Målet med å gjøre det på denne måten var at barna skulle oppfatte intervjuprosessen som en naturlig samtale om hva som var viktig for de opp imot skolestart, samtidig som å undersøke deres forhåndskunnskap om

skolen. Alle observasjonene og samtalene i barnehagen ble gjort i forbindelse med førskoleaktiviteter eller i barnas møte med materialet fra overgangskofferten. Alle samtalene foregikk i møte med felles aktiviteter, der barna selv kunne velge om de ville bidra inn i samtalen eller hadde noe de ønsket å dele.

Det å ha overgangskoffertens materiale tilgjengelig, ble gjort som en subtil påvirkning for å få barna inn mot temaet overgangen med en undersøkende tilnærming, for å se hvordan barna samhandlet med materialet og hvordan materialet kunne bidra til å påvirke deres interaksjon både i form av verbalt og kroppslig språk i møte med meg som forsker, de voksne i barnehagen og barna seg imellom. Dette ble gjort i et forsøk på å forstå hva som oppleves som viktig kunnskap i møte med skolen som fenomen, men også i forhold til det å fange opp deres uttrykk for å tilrettelegge materialet i overgangskofferten, på en måte som møter barnas behov.

7.1.1.1 Barna i møte med førskoleaktivitetene

Det som raskt var tydelig i møte med barna, var at deres atferd ikke alltid samsvarte med det de verbalt uttrykte i møte med førskoleaktivitetene. Flere av barna var opptatte av å gi et inntrykk om at de ønsket å være det som de selv beskrev som "flink" i møte med oppgavene, samtidig ble det observert en raskt økende kroppslig uro i møte med oppgaver som kunne oppleves noe «skolsk». Flere av barna jobbet raskt for å bli ferdig med oppgavene de skulle løse, for å så forsvinne fra aktiviteten og inn i lek med vennene sine inne på rommene der de befant seg. Der barna brukte det de fant tilgjengelig inne på rommet som rekvisitter i leken. Når noen av barna hadde gått i fra for å leke, bidro dette til at flere fulgte etter og til slutt var det flere barn i lek, enn det var barn som jobbet med oppgavene de hadde fått tildelt.

De barna som fortsatte å jobbe, trakk seg sammen og ble sittende som en liten gruppe på gulvet. Flere av de barna som jobbet med oppgavene var hyppig i kontakt med de voksne som befant seg i rommet. De søkte ofte gjentatt bekreftelse på at det de hadde gjort var bra eller at de selv viste fram, for å bekrefte med uttrykk som «se, jeg kan skrive navnet mitt, se, jeg har vært flink».

De barna som var i gang med leken var ikke spesielt interessert i å snakke om skolen. Når de fikk spørsmål om hva de tenkte om det å snart skulle begynne på skolen, kom alle svar fra «bra, til bæsje».

I møte med de barna som satt igjen, ble dialogen lengre. De ville gjerne dele av deres forkunnskap, i forhold til hvordan de trodde og forstod at skolestart kom til å være for dem. Barna var tydelige på at informasjonen de hadde og som la føringer for hvordan skolestarten og skoletiden for de kom til å være, kom fra storesøsken, annen familie, de voksne i barnehagen eller venner som allerede hadde begynt på skolen. Barna var klare på at når de begynte på skolen, så var det viktig at de kunne ting selv, for der var det ikke like mange voksne som det var i barnehagen. «*På skolen må man tørke seg selv, være rolig i klasserommet, ikke løpe rundt, og man måtte rekke opp hånden og vente på tur om man skulle si noe høyt*». Gjennom dialogen var barna ofte opp med hånden når de ønsket å dele noe, men selv om hånden var oppe, så pratet de i munnen på hverandre og både bekreftet og avkreftet hverandres uttrykk.

7.1.1.2 Barnas møte med overgangskofferten

I alle barnehageobservasjonene ble det gjennomført samlingsstunder, der barna var samlet på gulvet sammen med den voksne som skulle lede samlingen. Hver samlingsstund inneholdt innslag med deler av materiale fra overgangskofferten. Det ble sunget sanger, lest og vist bøker om skolestart eller «Teddy» var fremme og fikk siste på fanget til det barnet som hadde ordet i samlingen. Det kom også tydelig fram at samlingsstunden var barnas arena til å dele av erfaringer eller informasjon som de hadde på hjertet i møtet med de andre barna eller de voksne. De voksne tok seg god tid til å lytte ut barna. Informasjonen kunne være alt fra spørsmål om hva de skulle gjøre etter samlingsstund, til hva de hadde gjort etter barnehagen i går eller vise fram klær som de hadde på seg, som de var stolte av å ha fått. Når et barn delte av noe som virket viktig for dette barnet, så ønsket ofte hele gruppen å dele samme informasjon før barna gikk videre til neste tema og alle som delte gjorde dette med iver og glede. Der noen av barna hadde vært så opptatt av å holde opp hånden, at når det ble deres tur så hadde de glemt hva de skulle si eller at de holdt opp hånden for å vise at de kunne vente på tur og når de fikk ordet, så fortalte barnet at det ville bare vise at han/hun klarte å holde hånden oppe helt til det ble hans/hennes tur.

I en av de første samlingsstundene, fikk barna mulighet til å pakke sin egen overgangskoffert. Barna fikk på forhånd beskjed om at her kunne de bruke fri fantasi og at dette var en magisk koffert der alt kunne passe inn. Innholdet skulle bestå av det barna selv tenkte at var viktig at ble med over til skolen. Barna deltok ivrig fra start. Barna var klare og tydelige på at det de skulle ha med seg mange av lekene fra barnehagen, alt fra tog bane til kjøkkenkroker skulle

ned i kofferten og ikke minst spader og bøtter. Noen av barna mente også at de voksne fra barnehagen måtte tas med i kofferten»

Barna var tydelige opptatte av at lekene fra barnehagen måtte bli med, da skolen ikke har så mange leker, for det hadde andre fortalt de og om de ikke hadde med leker, så kom de til å savne tingene fra barnehagen når de ikke skulle dit lengre.

Dette bidro til en lengre dialog mellom barna som satt i ringen, der barna undret seg over om man fikk leke i skolen og hva hadde skolen som de kunne leke med. Noen av barna hadde en formening om at skolen var et sted de skulle lære og ikke leke, for der fikk de lekser og måtte gjøre oppgaver som å regne, lese og skrive. Der noen av de andre barna kunne fortelle at jo de fikk leke i skolen og at det het friminutt, da kunne de leke ute i skolegården med de andre barna på skolen. Da dreide dialogen seg inn på hvordan det så ut i skolegården, der barna som hadde vært på skolens områder kunne fortelle at det både var husker og masse andre leker.

Dialogen fortsatte og endret seg for hver gang noen hadde ny informasjon å dele med de andre basert på egne erfaringer eller hva de hadde fått høre fra andre. Likevel opplevdes det som at barna fikk flere spørsmål, enn hva de klarte å slå seg til ro med eller konkludere rundt informasjonen de fikk høre. Da henvendte noen av barna seg til en av de voksne i rommet, som kunne bekrefte at de fikk leke etter skolestart, men at den nye hverdagen også ville inneholde læring i fag og fortalte barna at de både ville ha norsk og matte på skolen, der de skulle lære seg å lese, skrive og regne, pluss noen andre fag som gym og kunst og håndverk.

7.1.1.3 «Se hva jeg kan ...»

«Ja, men jeg kan jo å skrive, for jeg kan skrive navnet mitt, se her» sier ett av barna og peker på en av tegningene som henger på veggen. Et annet barn følger opp og viser til en plakat med alle bokstavene i alfabetet og starter å ramse de opp en etter en. *«Jeg kan alle bokstavene jeg»*.

Noen av barna bemerker at de har storesøsken som allerede går på skolen og kan fortelle at de har lekser som må gjøres hver dag når de kommer hjem. Dette gjør at et par av barna protesterer høylytt og gir tydelig beskjed om at de ikke er interessert i lekser, for de skal leke når de kommer hjem.

«Jeg kan jo ikke lese, hvordan skal jeg få til å gjøre lekser» Et av barna virker å bli usikker om all den informasjonen som kommer fram om lekser og fag på skolen. En av de voksne overhører dette og forteller barnet at ingen trenger å hverken kunne lese, skrive eller regne før

de begynner på skolen og at dette er noe de vil lære etter at de har begynt. Da det er det skolen, er til for. Å kunne lære nye ting. Barnet som virket usikker, nikker til den voksne og forsvinner ut i lek med par av de andre barna som allerede er på vei ut av samlingsstunden.

Når den voksne sier at nå kan de går i fra, så deler barna seg opp i mange grupperinger inne på rommet. Noen av barna går rett til langbordet, henter fram blyant og ark, og setter seg til å skrive for å vise hva de kan, imens de andre forsvinner rett i lek rundt omkring inne på avdelingen.

7.1.1.4 Struktur, rammer og innhold

Observasjonene ble gjennomført i to ulike barnehager i samme kommune. Begge barnehagene har barn som sogner til samme skole, samtidig som de har skolestartere som skal til flere ulike skoler innenfor samme kommune.

Det var et bevisst valg å se på to ulike barnehager for å undersøke likheter og eventuelle ulikheter i møte med hvordan førskoleaktivitetene ble praktiser og hva denne tiden innehold. Det ble gjort på bakgrunn av at barnehagene i dag har frie tøyler til hvordan de strukturer, setter rammer og hvordan førskoleaktivitetene praktisk gjennomføres i forhold til innhold. Det eneste som var likt for disse to barnehagene, var at begge to hadde fått tilgang på «Overgangskofferten» i møte med skolestarterne.

Begge barnehagene startet opp samlingene med skolestarterne på helt lik måte, der alle skolestarterne ble samlet inne på ett rom i barnehagen og de startet med en felles samling. Både innhold i samlingen og aktivitetene etter samlingen var ulikt i barnehagene. Den ene barnehagene hadde en tydelig ramme på hva denne tiden skulle inneholde og barna virket godt kjent med hvordan opplegget ble strukturert. Barna hadde blant annet egne førskolemapper, der det var oppgaver for hver enkelt bokstav i alfabetet, oppgaver som hadde mange likhetstrekk med de oppgavene barna vil møte igjen etter skolestart. Der barna trakk gradvis ut i lek etter hvert som de var ferdige med oppgavene.

Hvor det i den andre barnehagen var en lengre samling der barna kunne dele alt fra stort til smått og det virket mindre strukturert i forhold til innholdet etter samlingsstunden var ferdig. Her gikk barna til og fra bordet med skriveaktiviteter og skriveaktivitetene ble mer tilrettelagt på barnas egne initiativ. Hvor mange av barna valgte å ikke delta i arbeidet med arkene og gikk rett ut i lek på avdelingen.

I begge gruppene var det også tydelig at barn var godt kjent med materialet fra «Overgangskofferten». I det kofferten ble åpnet i samlingsstundene, var barna frampå og ga innspill på hva de ønsket at skulle bli tatt fram. Både boken om hvordan det var å begynne på skolen, «Skolen min», Noomene og bamsen Teddy var materiale de dro kjensel på og ønsket å ta fram. En av de voksne åpnet opp og bladde i boken «Hvordan begynne på skolen» som inneholder bilder med morsomme innslag. Barna deltok aktivt med å peke, kommenterer og noen av bildene bidro til latter fra barna. For de kunne jo ikke sitte opp ned på stolen eller under pulten når de skulle starte på skolen.

7.1.1.5 «Jeg vil ikke»

I en barnehagene ble det gjort en observasjon som bidro til refleksjon i rundt hvordan barn kan oppleve den siste tiden i barnehagen og det å være skolestarter.

I løpet av den første tiden inne på rommet og i samlingsstunden, bidro dette barnet på lik linje med de andre. Barnet deltok i sang og delte gledelig av innholdet fra helgen hjemmefra. Når samlingsstunden var ferdig og barna skulle gå i gang med oppgavene, viste barnet motstand med hele seg. På et lite øyeblikk gikk barnet fra å være blid og glad, til å virke veldig frustrert.

«Jeg skal ikke begynne på skolen, jeg skal være her i barnehagen og jeg skal ikke forlate vennene mine eller de voksne i barnehagen. Jeg skal være hjemme i barnehagen til evig tid».

Noen av de andre barna og en av de voksne forsøkte å trøste barnet ved å fortelle at når de begynte å skolen så ville de møte igjen venner som de hadde gått i barnehagen med. Barnet viste ingen interesse for å høre på dette og løp ut av rommet og kom ikke tilbake til førskoleaktivitetene denne dagen.

7.1.2 Barnas møte med skolen

I samarbeidet med barnehagelærerne fra barnehagene, ble det lagt til rette for hyppige besøk fra skolestarterne i løpet av tiden fra januar til mai. Barna fikk da muligheten til å komme til skolen, spise lunsj inne på områdene for 1.trinn. I tillegg til avsatt tid for lek både inne og ute på skolens område.

I de første møtene med skolen tilbrakte barna mye av tiden rundt de voksne fra barnehagen, men for hvert møte ble det både observert, men også gitt tilbakemelding om at barna virket tryggere på disse nye omgivelsene, de ble mer selvstendig i utforskningen og var raskere i lek uten støtte fra de voksne. I tillegg opplevde de ansatte fra barnehagen og få flere og flere

praktiske spørsmål om skolens innhold og hverdag. Noen av barna stilte spørsmål når de var på besøk og henvendte seg gradvis til de voksne på skolen, imens noen av de andre barna ventet til de var tilbake i barnehagen.

Spørsmålene barna kom med var veldig varierte og bestod av spørsmål som omhandlet alt fra hvor såpedispenseren befant seg og hvor de kunne vaske hendene. Til spørsmål om mammaen og pappaen kunne vite hvor de skulle finne dem etter endt skoledag og spørsmål om hvem det var som skulle hjelpe dem når de trengte hjelp på skolen. Hvem var disse personene som skulle lære de å lese og skrive, og ikke minst hva visste skolen og læreren om de. Kjente de mamma og pappa, visste læreren hva de likte å ha med i matboksen og hva de likte å leke, i tillegg kom det spørsmål om læreren også likte å leke.

De ansatte ga tilbakemeldinger etter besøkene og kunne videreformidle at selv om disse besøkene ble gjort med de beste intensjoner og at dette bidro til at noen av barna fikk svar på flere av spørsmålene de hadde. Bidro også disse møtene til det som barnehagelærerne beskrev som mer usikkerhet og uro i barnehagen for noen av barna. For noen bidro møtene til erfaringer som skapte trygghet i forhold til det som ventet, men for noen så var dette en påminnelse om at barnehagetiden snart var over. Noe som også viste også at behovene var individuelle og komplekse i møtet med tilretteleggingen av en overgang for en hel barnegruppe.

7.1.3 Avsluttende møte med barna etter 100 dager på skolen.

Siste møtet med barna ble gjennomført rett etter 100 dagers markering på skolen. Der hadde hatt 100 dagers fest for å markere at de nå hadde gått 100 dager på skolen. Samtalene med barna ble gjennomført på morgen i den tiden da klassene hadde samling og leketime.

7.1.3.1 Ny skolehverdag

Barna var på forhånd forberedt på samtalen og var raskt ivrig på å dele hvordan de hadde opplevd skolestarten. De kunne fortelle at den første tiden i skolen både hadde vært gøy og morsom. Flere av barna kunne fortelle at de likte å være på skolen med vennene sine og at det var gøy å lære nye ting. De kunne også fortelle at de kunne leke på skolen og viste stolt fram lekene de hadde i klasserommet og ga uttrykk for at noe av disse lekene var helt like lekene de hadde hatt i barnehagen.

Barna forklarte at de nå hadde leketime, det var ikke helt likt som i barnehagen for da kunne de leke hele tiden, men de kunne leke i klasserommet, med lekene de hadde der og når det var

friminutt. Noen av barna ga likevel uttrykk for at de savnet å ha et «herjerom» i skolen og lurte på om de voksne kunne ordne et slik rom som de hadde i barnehagen på skolen også. Et rom som de kunne gå til når de skulle herje og hoppe litt. Selv om leken kom raskt opp som et tema, var barna jevnt over enig om at skolen var et sted de skulle lære.

Barna trakk fram at skolen og barnehagen egentlig var ganske ulikt, men uten at de helt klarte å beskrive hva som var likt/ulikt. Det eneste de kunne komme på var at kunst og håndverk timene nesten var som barnehagen, for da fikk de lage forskjellige ting slik som de kunne når de gikk i barnehagen. Barna kunne også fortelle at de hadde blitt kjent med mange nye barn på skolen og selv om de savnet vennene sine fra barnehagen, så hjalp det å ha nye venner i skolen. Så kunne de heller møte de gamle vennene sine når skoledagen var ferdig eller på fotballtreningen.

7.1.3.2 Det gikk bra...!

I en av klasserommene satt elevene ved pultene i oppstarten av samtalen. Ett av barna satt stille ved pulten sin og rakk opp hånden imens de andre delta spontant om hva de likte med den nye skolehverdagen sin.

Barnet fikk til slutt ordet og ba om å fortelle noe som var veldig viktig. Barnet kunne fortelle at hun aldri egentlig ville begynne på skolen, men at hun nå hadde møtt sin aller beste venn i hele verden inne i dette klasserommet. Barnet kunne fortelle at denne beste vennen hadde hjulpet henne til å ha det mye bedre med det å begynne på skolen, fordi hun egentlig var sjenert, men nå hadde denne andre jenten gjort at hun hadde klart å leke med mange andre og nå hadde hun det skikkelig bra på skolen. Alt takket være denne ene aller beste vennene. Dette var det samme barnet som tidligere hadde stormet ut av førskoleaktivitetene og som aldri ville forlate det som var kjent og trygt i barnehagen.

7.1.3.3 Møte med «Overgangskofferten» i skolen

Barna kunne gledelig fortelle at bamsen “Teddy” også hadde begynt på skolen sammen med dem, og at han var veldig god å ha på fanget når de ikke ville si hadet til mamma eller pappa på morgen. Teddy hadde nå fått plass ved siden av læreren deres. Når det kom til det andre materialet så var ikke barna helt sikker på om det var noe de husket igjen fra barnehagen, men Noomene husket de og der kunne de vise til bilder som hang på veggene i klasserommet og at disse figurene var noe de kjente igjen fra de gikk i barnehagen, samtidig som barna ramsa opp navnene på tallfigurene (Noomene).

7.1.3.4 Det beste med skolen

Barna måtte fortelle at det beste med å begynne på skolen var læreren deres.

Barna fortalte at det var læreren som hadde gjort den første tiden i skolen kjempebra og hadde lært de masse nytt og at det var viktig å si til de som skulle begynne på skolen at de måtte huske å være snille med hverandre, ikke rampe eller dytte og at de måtte huske å høre på det læreren hadde å si. For på skolen så kunne de både lære og leke, selv om det å leke ikke var helt det samme som i barnehagen, sånn som før.

7.1.4 Oppsummering fra møtene med barna

I alle møtene med barna, virket barna ivrig og glade for å dele kunnskap og erfaringer. Både i møte med spørsmål, men også når de har kunnet ta over samtalen på eget initiativ.

Ferdigheter, kunnskaper og erfaringer, enten erfart på egenhånd eller gjenfortalt fra andre opplevdes å ha like stor verdi i møte med det å kunne bidra med nyttig informasjon rundt tematikken og spørsmål om hvordan det var å være 5 snart 6 år i møte med overgangen.

Det opplevdes som at barna hadde mye å bidra med og satte pris på å bli lyttet til.

Barnehagene ga også plass og muligheter som nettopp sikret dette gjennom sine samlingsstunder, som opplevdes som «barnas tid». Der barnas innspill og initiativ ble tatt til etterretning og la retningen for hvordan samlingsstunden utviklet seg. Selv om innholdet i førskoleaktivitetene var variert, virket det som barnehagene likevel hadde fokus på at barna ofte hadde andre behov enn det som var planlagt og ga rom for barnas spontanitet.

Det ble også helt tydelig at selv om skolestartergruppene bestod av 25 eller 11 barn, befant det seg likevel en like stor grad av individuelle behov. Både i forhold til hvordan behovet var for å bli trygget i møte med overgangen, men også i møte med skolen som sosial arena og tilrettelegginger i forhold til det faglige aspektet som vil møte barna om kort tid.

I forhold til «Overgangskofferten», virket materialet som spennende og noe som barna virket genuint interessert i å utforske både på egenhånd, men også i fellesskap med de andre i skolestartergruppen og de voksne i barnehagen. Selv om noe av innholdet, blant annet innholdet i boken «Skolen min», kunne virke noe abstrakt før møtet med selve skolen, var dette noe som barna søkte og selv ba om å få ta fram, og viste fram til andre på tvers av barna fra andre avdelinger. For hvert møte med skolen, virket innholdet i kofferten som var rettet mot skolen, mindre abstrakt. Barna stilte flere spørsmål og delte mer av egne erfaringer fra møtene med skolen og innholdet fra «Overgangskofferten», både med andre barna, men også

hjemme hos sine foreldre. Etter skolestart, var det likevel bamsen «Teddy» som hadde vært den viktigste å ha med seg fra barnehagen og over til skolen, ifølge barna selv.

Det var klart at etter hvert som prosjektet gikk framover fra første møtet til siste møtet med barna, brukte barna språket sitt mer aktivt i møte med forståelsen av skolen og overgangen som fenomen. Dette var noe som kom tydelig fram i barnas dialog med hverandre, men også gjennom leken i barnehagen og barnas interaksjon med materialet/artefaktene eller grenseobjektene fra «Overgangskofferten». Der språket gikk fra å være mer spørsmålsrettet til å bli tydeligere og til å bli mer forklarende i møte med andre barn og voksne.

7.2 Fokusgruppeintervjuet

Datamaterialet og funnene fra fokusgruppeintervjuet vil belyses ut ifra rekkefølgen fra spørsmålene i intervjuet. Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført som en dialogbasert samtalen med barnehagelærerne og 1.trinns lærerne som har deltatt aktivt i forskningsprosjektet og bruken av «Overgangskofferten».

7.2.1 Del 1 - Erfaringer med overgangen og overgangsprosedyrer

Innledningsvis fikk alle deltakerne presentere seg selv og sin rolle og bakgrunn i møte med overgangen. Alle deltakerne hadde ulike erfaringer med det å være en del av overgangsprosessen, der noen hadde fulgt flere barn over til skolen, var dette for noen en ny opplevelse. Likevel var det en enighet om at alle hadde opplevd å få nye erfaringer i møte med denne prosessen og aksjonsforskningen.

7.2.1.1 Hva trenger barna å vite?

Barnehagene kunne fortelle at de hadde gjort seg nye erfaringer i møte med barnas spørsmål i møte med materialet i «Overgangskofferten» og i barnas møte med skolen. Det barna etterspurte og stilte spørsmål rundt, var nødvendigvis ikke det som de hadde sett for seg at barna hadde tenkt over eller noe de hadde behov for å vite noe om før skolestart. Eksempler på dette var spørsmål om hvor såpedispenseren befant seg, hvor de kunne vaske hendene, og ellers praktiske spørsmål som det ikke hadde falt oss inn å informere barna om. Barnehagen satt også igjen med en erfaring at behovet for informasjon og hva slags type informasjon de ønsket svar på, var veldig individuelt. Der de som hadde storesøsken eller venner som allerede gikk på skolen, hadde andre spørsmål, enn de barna som var «nye» i møte med skolen.

7.2.1.2 Organisering av skolegjengen og førskoleaktiviteter

Barnehagene kunne selv beskrive at dagens førskolegjenger eller skolestartergrupper er ulikt organisert fra barnehage til barnehage i kommunen. En av grunnene for dette er at noen av skolegjengene består av barn som er sammensatt fra ulike avdelinger, men for andre er dette barn fra samme avdeling og dette påvirker hvordan gruppene organiseres i forhold til tid, rom og sted. Det kommer også fram fra barnehagene at det er ulikt hva slags innhold og hva det fokuseres på i møte med skolestarterne og at det ofte er lite kontakt, erfaringsutveksling og planlegging mellom barnehagene når innholdet skal planlegges. Noe som bidrar til at det er ulikt hva den siste tiden i barnehagen inneholder og hva det fokuseres på fram mot skolestart. I tillegg trekker barnehagene fram at det er lite dialog med skolene rundt organisering og innhold, noe som gjør at barnehagene tilpasser ut ifra de behovene de ser fra år til år.

Barnehagen trekker fram at noe av tiden i førskolegruppene brukes til innlæring av begreper, som blant annet hva en pult, tavle og friminutt er og andre ting som skolen inneholder. I tillegg til at det øves på å komme seg inn og ut til «friminutt», på samme tid som barna i skolen. Dette blir gjennomført for å sikre barna erfaringer som kan gjøre overgangen til skolehverdagen og språket som brukes i skolen enklere. Andre barnehager har også avsatt en del av tiden til å bli kjent med oppgaver som de ønsker at skal gi barna et lite innblikk i hva de vil møte etter skolestart. Barna får da utdelt egne mapper og hefter, der det øves på å holde blyanten, gjøre seg ferdig med oppgaver og bli kjent med bokstaver og tall. Barnas nysgjerrighet i forhold til hva selve skoledagen praktisk innebærer, blir besvart så godt en kan i møte med barnas spontane uttrykk og spørsmål.

«Når barna begynner å stille spørsmål om hva et friminutt er, legger vi opp til å øve på nettopp dette. Da tilrettelegges det med en klokke som ringer ut og inn fra friminutt og barna gjør seg erfaringer med at noen ganger rekker vi ikke å komme oss ut før det ringer inn igjen. Dette øver vi på helt til barna opplever å være trygge og mestrer dette. På denne måten forsøker vi å møte barnas behov og medvirkning i møte med veien mot skolestart. Bakgrunnen for dette er et ønske om å gi barna erfaringer som gjør at de er rustet til skolestart» - Barnehagelærer-

Barnegruppens behov oppleves som veldig ulike fra år til år og barnehagen beskriver at de derfor har gjort et bevisst valg å se an barnegruppen før de planlegger for hvilke aktiviteter som gir barna de beste forberedelsene mot skolestart. Dette for å sikre barna den beste starten og forutsetningene i møte med skolen. Noen av barnegruppene har vist et behov for en mer lekpreget tilnærming, der andre barnegrupper selv har tatt initiativ til aktiviteter som

inneholder oppgaver med tall og bokstaver. Viser de interesse for noe, forsøker vi å tilrettelegge så godt vi kan, samtidig som det trekker fram at barna lærer tall og bokstaver tidlig og om denne innlæringen kun begynner tidligere og tidligere, hvordan vil det da påvirke barna og deres behov inn mot skolen.

Barnehagene beskriver også en bekymring for det de opplever som et økende læringstrykk i møte med barna etter oppstart på skolen og at de sitter igjen med en opplevelse av at det i dag blir lagt opp til mye mindre lek, enn det som var planlagt for når 6-åringene skulle begynne på skolen. Barnehagene har derfor gått i dialog med foresatte når det kommer til innholdet i førskolegruppene og samarbeidet med hjemmet har gjort at fokuset ikke er innholdet, men det å trygge barna på de daglige rutine som barna vil møte etter skolestart. Der det jobbes med å sikre at barna har fått et innblikk og forståelse for de begrepene som benyttes i det daglige. I tillegg til et bevisst arbeid mot utvikling av sosial kompetanse i forhold til det å skulle forholde seg til andre barn, delta i lek med andre og vente på tur.

Skolen trekker fram om de skal komme med noen ønsker om den siste tiden i barnehagen, så er det å øve på ferdighetene i forhold til det å være et godt medmenneske, være en god medelev, en god lekepartner og det å kunne følge regler og rutiner, som blant annet det å vente på tur.

7.2.1.3 Skolens opplevelse av det første møtet med «skoleklare» barn

Skolen beskriver det første møtet, som et møte med en veldig variert barnegruppe. Der det er store variasjoner blant barna både faglig og sosialt. Noe som bidrar til store kontraster på hvor «skoleklare» barna er innad på samme trinn.

Noen av barna møter skolen med en mental innstilling som har vært litt sånn “her kommer jeg” og har virket veldig klare fra start, men som etter et par uker har møtt skolen med gråt, vansker med å komme inn i klasserommet, snudd i døra og tviholdt på mamma. Andre barn har virket usikre og utrygge fra første møte og har hatt et behov for en hånd å holde i på morgenen eller at mamma eller pappa har måttet bli med inn fra start og som først etter noen måneder i skolen har begynt å komme inn på egenhånd. Der de gradvis har blitt tryggere etter hvert som de har gjort sine egne erfaringer og opplevelser med skolen, og for andre har overgangen til skolen gått helt fint.

Skolen beskriver det de har kalt “skolesjokket”. Som oppleves som en sorg fra barnas side der de innser at de ikke skal tilbake til barnehagen og at den nye skolehverdagen er den nye

virkeligheten. Der noen av barna opplever skolesjokket fra første dag og andre tar det flere uker før de forstår at dette er den nye hverdagen.

Skolen beskriver også at flere av de dagligdagse rutinene oppleves som utrygge og bidrar til usikre øyeblikk, før barna har fått erfart disse rutinene på egenhånd. Slik som det å gå på do eller gå inn og ut fra friminuttet. 1.trinns lærerne beskriver derfor den første tiden i skolen som en tid, der det er et stort behov for å jobbe inn trygge og gode rutiner, for at barna skal oppleve å være trygge og selvstendige i møte med skolehverdagen. Den første tiden oppleves som en tid med mye ukjent, der barna har en bratt realitetsorientering i forhold til strukturen på skolehverdagen og i forhold til hvor mye tid det settes av både til lek og læring. Det å ikke få være sammen med de barna selv ønsker, når de selv ønsker det, og at det er strengere forventninger og rammer til når de kan oppholde seg på ulike steder som klasserommet, garderoben og friminuttene, er nytt og skaper usikkerhet hos flere av barna.

7.2.1.4 Hva betyr det å være skolestarter

Både barnehagene og skolene forteller at de har en forståelse for hvorfor skolestartergrupper brukes som en måte å trygge barna på i møte med det som venter, men det å være en del av og tilhøre en førskolegjeng eller skolestartergruppe, betyr at du snart er ferdig i barnehagen. For noen av barna er det stas å være eldst i barnehagen, oppleve denne tiden med jevnaldrende og få lov til å vise sine ferdigheter i møte med ulike aktiviteter, men for andre er dette en påminnelse om en epoke som snart er over og at de går imot en tid som betyr å forlate det som er trygt og sikkert, i møte med noe som er ukjent og kanskje oppleves som utrygt, stort og vanskelig å forstå. Dette kan medføre at tiden i førskolegruppen eller skolestartergjengen blir en påminnelse om det de gruer seg til i stedet for å "kun" være barnehagebarn en stund til.

Barnehagen beskriver at denne refleksjonen, har bidratt til at de har måttet gå i interne samtaler på huset om hvor tidlig de skal starte opp førskolegruppene og hvor tidlig man skal begynne forberedelsene inn mot skolestart.

I fokusgruppeintervjuet bidro dette også til en dialog om hvor tidlig «Overgangskofferten» bør ha oppstart i barnehagen. Bakgrunnen for kofferten er å sikre at barna skal få gode opplevelser og forutsetninger i møte med skolestart, der materialet skal skape en opplevelse av kontinuitet fra tiden i barnehagen over til skolen.

7.2.2 Del 2- Samarbeidet og informasjonsflyten mellom barnehage og skole

I dagens samarbeid når det kommer til informasjonsflyten mellom barnehagen og skolen, forteller barnehagene at de fyller ut et overgangsskjema i samråd med foresatte og i noen tilfeller barnet selv, som oversendes skolen før skolestart. Overgangsskjemaene fylles ut rundt mars måned samme året som barnet begynner på skolen. Barnehagen beskriver at det kan være vanskelig å være utfyllende i beskrivelsen, da det ofte er mye som skjer i utviklingen hos barna i perioden fra mars til august.

Både barnehagen og skolen beskriver en variert nyttegrad av det å sikre informasjon om barnet på denne måten. Hvor skolen forteller at skjemaene som kommer til skolen, har en veldig variert utfylling. Der noen av skjemaene inneholder spørsmål som ikke er svart ut eller at spørsmålene er svart med “bra, fint, greit”, som gjør det vanskelig å tolke. Der andre skjemaer kommer med mer utdypende og utfyllende informasjon om barnet.

Barnehagen beskriver at en av grunnene til variert utfylling er at foresatte har stor påvirkning på hvor mye og hvilken informasjon som skal overføres til skolen. Om foresatte ønsker at barnet skal begynne med “blanke ark”, står ikke barnehagen i posisjon til å dele informasjon om barnet, da all informasjon deles med samtykke fra foresatte.

Barnehagene forteller at de savner en direkte link til kontaktlærerne som skal ta imot skolestarterne og etterlyser en form for plattform der barnehagelærerne som har jobbet tettest med barna i barnehagen, kan få satt seg ned med 1.trinns lærerne for en direkte erfaringsutveksling. En plattform der de som er nærmest på barna kan diskutere hverdagsrutiner, forventninger kan avklares og kunnskap om barnegruppene kan deles. Dette er noe som både barnehagen og skolen støtter og trekker fram som en måte å sikre informasjonsflyten på mellom de to institusjonene.

“Det er viktig at man får snakke med de som skal være med barna. Det kan være barn som har behov for det lille ekstra og når det snakkes med avdelingsleder eller rektor i stedet for kontaktlæreren, kan dette gjøre at viktig informasjon som kan sikre barna en trygg og god start blir borte i oversettelsen”- Barnehagelærer og kontaktlærer for skolestarterne-

Skolen forteller at kontaktlærerne får raskt tilgang til overgangsskjemaene og avsetter god tid på gjennomgangen. Skolen opplever derimot at informasjon fra overgangsskjemaene ikke alltid stemmer overens med den erfaringen de gjør seg i møte med skolestarterne og deres mestring i møte med nye skolehverdagen. I tillegg til at informasjon som overgangsskjemaene

gir kan bidra til en forhåndsdomming og gjør det utfordrende å forstå barnet, da det ikke er noen mulighet for å kunne stille oppfølgingsspørsmål og det blir da manglende kunnskap i oversettelsen. Eksempelvis kan et barns behov ha blitt beskrevet med et behov for en til en hjelp i overgangssituasjoner, oppleves det i møte med barnet, at det er veldig selvstendig og tar overgangssituasjonene på strak arm etter skolestart.

«Det som står skrevet på et dokument kan lett mistolkes når det leses, vi i skolen ser derfor også et behov for en mer direkte erfaringsutveksling. Der de ansatte som er direkte berørt møtes før skolestart for å sikre informasjonsflyten og kontinuiteten»

Det skolen beskriver som nødvendig informasjonen, er i første rekke diagnoser. Dette blir i dag sikret med overføringsmøter. Det ytres også et behov for å tenke litt føre var, der det er et ønske om et innsyn i hvordan barnehagen har jobbet med de ulike utfordringene knyttet til de barna uten diagnoser. Hva har blitt forsøkt og hva har funket, hva er barnet vant med. Selv om dette ikke gir en fasit, kan det gi et utgangspunkt for videre arbeid og et sted å starte for å kunne avverge at ulike utfordringer oppstår i en allerede omfattende overgang. Skolen beskriver at det alltid vil være ulike behov, der de forsøker å tilpasse den nye hverdagen så godt det lar seg gjøre og det å starte med «blanke ark» kan gjøre jobben med tilpasninger utfordrende.

Dagens samarbeid mellom skolene og barnehagene utover overgangsskjemaene beskrives som veldig varierende fra både skolene og barnehagene. Noen av barnehagene beskriver en god dialog med de nærmeste skolene, der de har flest barn som sokner til. Beskriver andre barnehager mindre og mer sporadisk dialog, der treff punktene ligger til de datoene som er nedfelt i overgangsprosedyrene for kommunen.

7.2.3 Del 3 - Barnas medvirkning i praksis

Både barnehagen og skolen trekker fram at begrepet medvirkning oppleves som stort og vidt i møte med egen hverdag og et begrep som kan forstås ulikt innad i egen institusjon. Det beskrives derfor som utfordrende å vite helt hvordan man kan sikre dette praktisk i møte med barna.

Barnehagen beskriver at ut ifra de rammene de jobber ut ifra, forsøkes det å legge til rette for medvirkning ved at barna selv kan komme med initiativ til ulike aktiviteter og leker. Friheten i barnehagen legger til rette for muligheter til å kunne følge barnas spontanitet. I barnehagene forsøker man å legge til rette for barnesamtaler, der barna kan komme med egne innspill på

barnehagens innhold og at det legges til rette for å få til deler av dette når det planlegges for året.

Skolen trekker fram at «Overgangskofferten» har bidratt til at barna har fått forkunnskap, som har åpnet opp for egenlæring på en litt annen måte enn tidligere.

«Vi forsøker også å møte initiativene til barna i skolehverdagen og forsøker å få til dette i forbindelse med leketimen deres. Begrepet medvirkning er vanskelig, men for oss betyr det å forsøke å se barna og møte dem der de er og lytte til det de har å si. Eksempel på dette kan være at vi har en plan for dagen, men det trenger ikke å bli sånn i det hele tatt, for at barna forteller eller viser oss at de har et annet behov den dagen»

Både skolen og barnehagen beskriver et ønske om at leken skal være barnas arena for å medvirke til egen hverdag. Likevel trekker begge partene fram behovet for en veiledet lek, Der mange av barna blir beskrevet som vandrende i den “frie egenbestemte leken”. Både skolen og barnehagen beskriver at det virker som barna ikke vet hva de skal ta seg til og det stilles reflekterende spørsmål om lek kompetansen har gått nedover. Det å sette i gang egen lek, forstå de sosiale kodene og rette seg inn mot de andre deltakerne i leken oppleves som en utfordring for mange av barna både i møte med barnehagen og skolen.

7.2.4 Del 4 - Overgangskofferten

Barnehagen kunne fortelle at tiden etter oppstart og bruken av «Overgangskofferten» i barnehagen, har bidratt til interesse både fra barna i skolestartergruppen, men også på tvers av avdelinger og fra foresatte. Barna har etter første møte med kofferten, bedt om å ta den fram for å undersøke og utforske materialet. Flere barn fra andre avdelinger har også gitt uttrykk for at de også ønsker å ha kofferten når de blir skolestartere.

«Innholdet har bidratt til gode samtaler rundt skolestart, der bildene fra de ulike bøkene har blitt brukt aktivt både av og med barna. Noen av barna kan ha hentet fra boken “Boken om skolen min” og vi har kunne bladd i bøkene sammen med barna, de har kunnet stille spørsmål og vi har svart så godt vi kan»

Skolen forteller at de merket at barna hadde gjort seg noen forkunnskap i møte med skolehverdagen og at dette har vært fint for både lærere og barna, ved at barna aktivt har kunnet bidra fra dag en. Skolen kunne også fortelle at selv om kofferten og deler av materiale har vært i bruk fra oppstarten, så har ikke interessen falt.

«Klassebamsen var veldig fin og vi opplevde "Teddy", som en trygghet fra barnehagen som fulgte med over til skolen. "Teddy" har blitt brukt aktivt i klasserommet, alt fra at han har blitt sendt rundt når noen vil si noe, til trøst om morgenen. Det var herlig å se gleden hos barna når de oppdaget at bamsen ventet i klasserommet "Teddy er her". I tillegg var det fint å få med utstyr til lek i friminuttene og utetiden, dette bidro til noen ideer i stedet for å vandre rundt i leken»

Både barnehagene og skolen forteller at de ser fram til et videre samarbeid rundt «Overgangskofferten» og at begge parter er spente i forhold til hva dette kan bety for videre samarbeid i tiden framover.

7.2.5 Del 5 - Innspill fra deltakerne i prosjektet

Alle deltakerne kunne fortelle at opplevelsen både hadde vært nyttig og spennende. Det tette samarbeidet og den hyppige dialogen og treffpunktene som aksjonsforskningen har bidratt til, har vært med å sikre det barnehagen beskrev som en tryggere barnegruppe i møte med skolestarten. Det å kunne være tett på, gjøre seg kjent med både inne- og uteområdet på skolen før skolestarten. I tillegg til å møte flere av de voksne som skulle møte barna igjen etter skolestart, gjorde at vi i barnehagen kunne svare på flere spørsmål og bidra til å trygge barna og sikre riktig informasjon.

Både barna i barnehagen og foresatte har ytret et ønske om at prosjektet videreføres. Der barna som er skolestartere neste år har uttrykk at de ønsker å bruke «Overgangskofferten» når de blir skolestartere.

7.2.6 Oppsummering fra fokusgruppeintervjuet i lys av forskningsspørsmålene

Gjennom aksjonsforskningen og i denne prosessen har det kommet frem et tydelig ønske om å gjøre det vi kan for å sikre en trygg og god overgang og en god oppstart på skolen.

Barnehagen etterstreber det å ha forbedret barna "godt nok" ut ifra kunnskapen de har om hvilke forutsetninger barna trenger. Hvor skolen forsøker å legge til rette for å sikre det de opplever at barna har behov for, fra oppstart. Eksempelvis innarbeide gode rutiner, bidra til nye vennskap og bygge samhold på tvers av nye barnegrupper.

Samtalene med barnehagelærerne, viste til ulikheter i forhold til hvordan de ulike barnehagene legger opp og organiserer innholdet i egne førskolegrupper. I tillegg til at det var varierende fra barnehage til barnehage, hvor mye kontakt det var mellom de og skolen før

skolestart. Barnehagene opplevde at det ofte ble lagt opp til de å oppsøke skolen i forhold til besøk og andre aktiviteter utover det som allerede er nedfelt i prosedyrene. I tillegg kom det fram at det også var lite kontakt mellom barnehagene og førskolegruppene på tvers av kommunen når det kom til planlegging, organisering og erfaringsutveksling, men at det var ønskelig å etterstrebe rutiner som kunne bidra til endring av dette. Dette ble trukket fram som en av bakgrunnene for at det var ulike og varierte fokusområder i møte med skolestarterne. Samtidig som hver enkelt barnehage trakk fram at aktivitetene ofte ble lagt ut ifra barnas ønsker og uttrykk, for å sikre deres medvirkning.

Barnehagene kunne også fortelle, at de ble noe overrasket i forhold til hva barna selv trengte å få svar på i møte med skolen. Dette i forhold til hva de selv hadde tenkt var viktig forkunnskap for barna å ha tilegnet seg før skolestart. Skolen beskrev også realiteten med skolestart som et “skolesjokk” for mange av barna. Der den største overgangen opplevdes å være de daglige rutinene i skolen og at dette ble observert som utrygt for mange av barna i oppstarten.

Barnehagen trakk også fram en bekymring for et økt læringstrykk for de yngste inn i skolen. Hvor skolen på sin side kunne fortelle at de etterstrebet å legge til rette for en aktiv, variert hverdag med fokus på lek og da ikke minst om morgenen, blant annet ved å innføre leketime.

Medvirkning ble beskrevet som et vanskelig begrep, på bakgrunn av at det ikke foreligger konkrete føringer for hvordan det skal legges til rette for i barnas hverdag. Likevel beskrives leken som en arena, der det kan gis rom for medvirkning for både barnehage- og i skolehverdagen.

Barnehagen kunne også fortelle at uttrykkene “nå er du snart skolegutt/skolejente”/ “førskolegjeng/skolestarter”, er noe som kan oppleves som både negativt og positivt for barna. Det å bli eldst inn i barnehagen og bli skolestarter, har for noen vært spennende og noe å se fram til, men for andre er dette en påminnelse om noe som skal avsluttes og oppleves som vanskelig eller utfordrende å være en del av. Barnehagen beskriver det som utfordrende å finne en balansegang for å sikre og tilrettelegge, for at alle skal få en positiv opplevelse av den siste tiden i barnehagen og samtidig legge et godt grunnlag i forhold til forberedelser for skolestart.

I forhold til samarbeid på tvers av barnehagene og mellom barnehagene og skolene. Beskrives det at dagens nedfelte prosedyrer har fungert bra, men at det har utviklingspotensial. Der det blant annet vises til overgangsskjemaene som skal gi nyttig informasjon om skolestarteren,

heller kan gi falske forventninger til hva barnet mestrer/ikke mestrer. Skolen opplever at informasjonen ikke alltid samsvarer med det barnet de møter i skolen. Barnehagen beskriver begrensninger, blant annet ved at foresatte har stor innvirkning på innholdet som sendes over.

Avslutningsvis ble det ytret et ønske om et mer direkte samarbeid mellom lærerne på 1.trinn og barnehagelærerne fra barnehagen. Bakgrunnen for dette ønsket er ønsket om å sikre overføring av viktig informasjon, da det ofte oppleves at det til tider forsvinner mye viktig og vesentlig i oversettelsen. Et direkte møte gir muligheter for å stille oppfølgingsspørsmål og bidra til erfaringsutveksling, som kan være nyttig for å sikre en god start og være en brobygger mellom institusjonene. Hvordan dette praktisk skal gjennomføres, er det mer usikkerhet til, men ønsket er til stede og det ytres behov for rom til dialog mellom de som er direkte i kontakt med skolestarterne. En felles opplevelse var at «Overgangskofferten» kunne bidra som et positivt supplement til et tettere samarbeid, om det ble lagt til rette for tid og ressurser som kunne sørge for at alle involverte, både barnehagene og skolene på likt benyttet seg av muligheten.

Skolen trakk fram at barna hadde tilegnet seg forkunnskap, noe som gjorde at de kunne bidra aktivt inn i egen læring fra oppstart. «Teddy» var en trygghet for mange i overgangen og «Teddy» er fortsatt en trygghet som barna sjekker inn med, men for andre var han kun viktig rett etter oppstart. Erfaringene er at dette er en variert gruppe med ulike barn med ulike behov.

8 Drøfting av funn

I møte med overgangen og barna og voksne som er en del av den, ble det raskt en forståelse av at for de fleste av oss, små som store, oppleves overgangen som kompleks. Både i forhold til det organisatoriske, men også i forhold til de individuelle behovene vi skal forsøke å møte når overgangen skal gjennomføres. Thoresen og Aukland (2020) beskriver barna som en gjeng, som møter skolen med mange spørsmål (2020, s.13). Undersøkelsene, drøftingene og refleksjonene vi har gjort oss i møte med denne aksjonsforskningen, viser også at vi som står tettest på barna i overgangen, også har mange ubesvarte spørsmål. I forhold til hvordan vi kan sikre barna de beste forutsetningene for en god opplevelse av overgangen, i tillegg til det å bidra til å sikre en tilpasset skolehverdag for en variert gruppe med 6-åringene og deres behov.

8.1 Målet med aksjonsforskningen

Halås og Opdal (2021) beskriver at forskning gjort i småskala, gjør at det ofte ikke er mulig å trekke noen valide konklusjoner, da de er basert på deltakerendes erfaringer og opplevelser, men at funn man gjør, likevel kan være styrkende og bidra til økt utvikling og potensial innenfor et gitt felt (Halås & Opdal, 2021, s.137). Det var også nettopp dette som var målet med vår forskning. Intensjonen vår var ikke å bidra til et nybrottsarbeid, som skulle vise til mange nye funn, men heller å kunne bidra til en mer åpen og utvidet forståelse og større innsikt i egen praksis. Vi ønsket å utvikle vår egen overgangspraksis i møte med barn og kollegaer ut ifra de behovene som kom til uttrykk både gjennom barnas verbale språk, men også gjennom deres handlinger i møte med skoleforberedende aktiviteter og overgangsmaterialet i «Overgangskofferten» og de første møtene med skolen (Vygotsky, 1978, s.26-27).

I møte med dette prosjektet måtte vi være lydhøre og sikre at barnas perspektiv ble ivarett, der det ble etterstrebet å ha et vidt og åpent syn i møte med en barnesentrert tilnærming (OECD, 2021). Dette er ofte noe som er enklere sagt enn gjort, da vi ofte analyserer og reflekterer knyttet til vår egen forforståelse i møte med både det som er kjent og ukjent. Vesentlig for hele tilnærmingen var at vi ikke kunne møte innholdet eller opplevelsene kun med egen forforståelse, men heller gjennomføre dette prosjektet som en aksjonsforskning bygd på møtet med egen og hverandres forforståelse, forståelse og etterforståelse (Dahl 2013, referert i Hjelmbrække, 2020, s.32). Da vi først i dialog og samspill med hverandre kunne skape ny mening, bidra til gode og kritiske refleksjoner, som igjen bidro til en utvidet forståelse og konklusjoner som la føringer for utvikling (Hjelmbrække, 2020, s.33). Blant

annet ved å bidra til innsikt i hverandres institusjoner og gjennomføringen av et samarbeid rundt «Overgangskofferten»

8.2 Møtene med barna

Barn beskrives som nysgjerrige av natur (Thoresen & Aukland, 2020, s.13). Dette ble raskt vårt inntrykk i barnas møte med «Overgangskofferten» og de aktivitetene de møtte knyttet til skolestarteraktivitetene/førskolegruppene. Selv om vi innledningsvis gikk ut med spørsmål som virket vanskelig og abstrakt for barna å ha noen formening om og flere av barna var tydelige på at de var mest opptatte av det som skjedde i deres barnehagehverdag her og nå.

Dette bidro til en endring i tilnærming og vi måtte gå på en oppdagelsesferd sammen med barna (Høiseth, 2021) og det var nettopp det vi gjorde. Vi måtte stoppe opp og tilpasse oss barnas måte å tilnærme seg det ukjente på. Det viste oss at vi som voksne må være bevisst og forstå hvordan våre spørsmål kunne innvirke på deres hverdag og hvordan barn har behov for å forstå gjennom sosiale samspill og bruk av språk, både i form av deres verbale språk, men også i møte med artefakter (Vygotsky, 1978; Hersted & McNamee, 2021). Artefakter som i denne prosessen bestod av overgangsobjekter i «Overgangskofferten». Det ble derfor raskt et ønsket mål om at undersøkelsene og samtalene med barna skulle foregå i en så naturlig setting for de som mulig (Frankfort-Nachimas & Nachimas, 1996, s.218). Deltakelse og dialog i samspill med aktiviteter ble derfor essensielt, for å kunne innhente data som var basert på barnas egne erfaringer, opplevelse og forståelse, for at vi skulle få en innsikt og forståelse av hva overgangen og skolestarten betyr for de og hvordan det oppleves å være 6-år, være en del av en skolestartergruppe og snart skulle møte en ny hverdag på skolebenken.

8.3 Barnehagebarn, skolestarter, snart skoleelev

Kjært barn har mange navn. I hver barnehage har barnegruppen som består av 6-åringene ulike navn. Barna var de første til å korrigere, når vi i møte med dem brukte feil navn på «gjengen» deres. Det virket som viktig for de å bli anerkjent som de eldste i barnehagen, samtidig som at skolestart var noe som kunne oppleves som langt unna.

I møtene med barnehagene ble det synlig at det var mange ulike tilnærminger til skolestarterne i forhold til organisering, struktur og innhold. Der det er opp til hver enkelt barnehage hva det fokuseres på, men at innholdet må forankres mot rammeplanen og at foreldresamarbeid og barnas rett til å medvirke er noe som det legges vekt på når det planlegges for innholdet. Likevel opplevdes det et tydelig felles mål både innad i

institusjonene og på tvers, om å sikre de beste forutsetningene for barna i møte med skolen og at den siste tiden i barnehagen skulle brukes for å sikre barna erfaringer som ville komme til nytte i oppstarten på skolen. Evalueringen av 6-års reformen (2022) avdekket også ulike tilnærminger i møte med 6-åringene og trakk fram at deres undersøkelser så forskjeller på hva det ble lagt vekt på og hva som ble prioritert innad i en og samme kommune (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland mfl. 2022;2023). Dette er på lik linje med det som barnehagene beskriver basert på egne erfaringer i vår kommune. I lys av de erfaringene vi har gjort oss i fellesskap, ser vi at dette kan bidra til at barna får mange ulike erfaringer, som kan bidra til ulike forutsetninger og forventinger opp mot skolestart, i stedet for å sikre innhold som bidrar til at barna får felles erfaringer på tvers av barnegruppene, barnegrupper som snart vil møtes felles i en ny skolehverdag (Hogsnes, 2019; Haug 2021).

8.4 Like forutsetninger i møte med skolestart

Når det ble avgjort å senke skolestart alder fra 7 til 6 år, var dette med forutsetninger om at barna uansett bakgrunn skulle oppleve like læringsmuligheter, læringsforutsetninger og oppleve sammenheng i overgangen fra barnehagen til skolen. Skolen skulle tilpasse opplæringen og undervisningen på en måte som sikret barna en lekpreget tilnærming basert på deres tidligere erfaringer, kunnskaper og ferdigheter de hadde ervervet seg før oppstarten i skolen (KUE 1992-1993; NOU 2003; Utdanningsdirektoratet 2020; Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, mfl. 2022;2023)

I våre undersøkelser som er basert på erfaringene til de som i dag står tettest i overgangen med våre barn, er at mange av barna tilegner seg ulik kunnskap i møte med skoleforberedende tiltak i barnehagen. Der noen av barnehagene bruker tid på oppgaver som vil kunne gjøre de i stand til å møte skolen med ferdigheter knyttet til lese- og skriveutviklingen, har andre barnegrupper fokus på de hverdagslige tingene som å øve på å kle på seg tidsnok til å rekke friminutt, ved at det ringer ut og inn i forbindelse med uteleken i barnehagene, eller aktiviteter knyttet opp mot sosiale ferdigheter. Barnehagen beskriver at de i samråd med foresatte er enige om at det ikke er innholdet, men opplevelsen av trygge barna som er målet med skolestartergruppen. Der barna får muligheter til å kunne tilegne seg erfaringer med de dagligdagse rutinene de vil møte i skolen.

I møte med skolen, er det nettopp de hverdagslige rutinene som blir trukket fram som utrygt fra starten og at det er de nye forventinger og rammene som ofte bidrar til usikkerhet og ikke det som barna opplever som læring. Barnehagene har også stilt spørsmål til hvilken

påvirkning «skolske» oppgaver i barnehagen vil ha på barnas skolestart. For noen vil dette kanskje oppleves som positivt og for andre kan dette mulig oppleves som en noe uønsket repetisjon.

Den erfaringen vi har gjort oss i møte med forskningen, er at det er like mange behov å ta hensyn til, som det er antall barn som skal begynne på skolen. Der barna også har forventinger i møte med det å være eldst i barnehagen og få vist fram sin kunnskap og det de selv beskriver og opplever som gode ferdigheter i møte med skolestart. Både barnehagene og skolene beskriver barnegrupper med stor variasjon i sine forutsetninger for å møte skolen og skolens forventinger. Haug (2021) trekker fram at det uten tvil er sammenheng mellom barnas forutsetninger og hvordan de lærer. Der barnas tidligere erfaringer og deres bakgrunn og hva som motiverer de er noe som spiller en stor rolle på barnas læringsforutsetninger (Hattie, 2009, referert i Haug, 2021).

8.5 Det emosjonelle ansvaret i møte med 6-åringene

Haug (2021) beskriver også at barnas sosiale og emosjonelle orientering spiller en viktig rolle i forhold til deres opplevelse av mestring (Haug, 2021). Det blir trukket fram at barnehagene tar sikte på det som beskrives som en helhetlig tilnærming til barns utvikling, som innebærer både det kognitive, i tillegg til den sosiale- og emosjonelle utviklingen og at grunnskolen har et mer faglig orientert syn (OECD, 2021). Likevel trekkes det fram at det helhetlige synet og leken nå er på vei tilbake i klasserommene. Dette beskrives både av skolene i tilknytning til denne forskningen, der de trekker fram at de etterstreber å møte barna der de er og legge til rette for en lekpreget tilnærming til undervisningen. 6-års evalueringen (2022;2023) viser også til at L20 har bidratt til en mer variert undervisning og læring, samtidig som undersøkelser og funn i 6-års evalueringen viser til at det i dag er mye mindre stillesittende aktiviteter i klasserommet til 1.trinns elevene og at det er mye mer lekpregede aktiviteter som tar høyde for barnas deltakelse og medvirkning til egen læring (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, mfl.2022;2023).

Planverk som er bygd på barnas perspektiver, som sikrer barna læring gjennom lek, glede, aktiv deltakelse gjennom eksperimentering og samhandling (OECD, 2021), er noe som Hjelmbrække (2020) beskriver som et emosjonelt ansvar i møte med 6-åringene, da dette bidrar til at barnas engasjement og vilje til å stå i det som er utfordrende er på sitt beste når barnet tilskrives kompetanse og de voksne bidrar med verbal støtte inn i det som skal oppleves som nytt, usikkert og utfordrende (Hjelmbrække, 2020).

Når vi i fellesskap forsøker å identifisere ulike utfordringer og forsøker å løse disse ved å «bygge bro» over gapet mellom barnehagene og skolene, der vi som voksne sammen med barna forsøker å ha en undersøkende tilnærming til hvordan vi kan skape forbindelser som hjelper å krysse disse grensene, jobber vi på en måte som erkjenner barnas velvære og læring (Dunlop & Fabian, 2006).

8.6 Tilgang til barnas kunnskapsmidler – «funds of knowledge».

Gonzâles Rey (2014s; 2018, referert i Subero & Esteban-Guitart, 2000) trekker fram at barnas tidligere erfaringer er basert ut ifra mangfoldige og ulike sammenhenger (2000, s.216).

Både rammeplanen for barnehagene og opplæringslover har innhold som trekker fram viktigheten av å ta utgangspunkt i barnas tidligere erfaring og kunnskap, for å sikre barna de beste utviklings- og læringsforutsetningene (Utdanningsdirektoratet 2017; 2020). Det å anvende kunnskap fra barnas hjem og andre ressurser, som i denne settingen også representerer barnehagen, er noe som kan gjøre skolen i stand til å organisere en oppstart på skolen og en klasseromsundervisning som overgår i kvalitet (Gonzâles, Moll & Amanti, 2005, s.71).

I møtene med barna, uttrykker de et behov for å dele informasjonen om meg selv og sine tidligere erfaringer og kunnskap. Det oppleves som om at de har et tydelig behov for at de voksne som møter de har innsyn og forståelse for hvem de er, hva de liker å gjøre, hva de liker å leke, hvem deres beste venn er og hva som kan sikre deres trygghet i møte med det som kan oppleves som ukjent eller utrygt. Barnehagen og skolen trekker fram at det er prosedyrer som skal sikre både denne informasjonen og sikre informasjonsflyten mellom institusjonene. Derimot beskriver begge institusjonene at denne måten å sikre informasjonsflyten på kan oppleves som mangelfull eller gi det som skolen trekker fram som feilaktige beskrivelser av barnet de møter i skolesammenheng.

Barnehagene forteller at de fyller ut disse skjemaene i samråd med foresatte og at de er avhengige av at foresatte samtykker til informasjon som skal deles med skolen. I tillegg til at skjemaene fylles ut i mars og barna starter på skolen i august. Barnehagene trekker fram at det ofte skjer en god del utvikling hos barna i løpet av denne tiden og at de opplever det som utfordrende å skulle beskrive et barns styrker og utfordringer på et par linjer. Både i forhold til at denne informasjonen blir skriftliggjort, men også i forhold til lengden mellom når det blir skrevet og når dette mottas av skolen. I tillegg beskriver både barnehagene og skolen at de opplever at mye viktig informasjon ofte blir borte i oversettelsen, i forhold til forståelsen bak

det som skrives og det som forstås av leseren. Begge institusjonene uttrykker et behov for et mer dialogbasert samarbeid mellom de som har jobbet tettest på barna i barnehagen og 1.trinns lærerne som skal være i direkte kontakt med barna etter skolestart. Nettopp for å kunne sikre en informasjonsflyt, som gjør skolen og kontaktlærerne bedre rustet til å sikre en god tilrettelegging for en ny barnegruppe. Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland (mfl. 2022;2023) trekker fram at lærere som er en del av barnas første år i skolen, ofte ikke er inkludert i prosedyrene og at de ikke prioriteres inn i det direkte arbeidet med planleggingen og informasjonsutvekslingen før skolestart(2022:2023). Dette var også tilbakemeldingene fra flere i møtet med dette prosjektet, hvor mange av 1.trinns lærerne ikke hadde kontakt med barnehagene eller barna før skolestart.

Det å innhente kunnskap om barna gjør at en blir i stand til å forstå hvor de kommer fra og hvordan de bruker egne kunnskapsmidler, når de står overfor møter eller utfordringer som kan oppleves som vanskelig for de å forstå (Gonzales, Moll & Amanti, 2005). Uten denne kunnskapen vil som skolen trakk fram, bruke lang tid på å finne riktig tilnærming og tilrettelegging for å møte de behovene som befinner seg i barnegruppen.

8.7 Lekens rolle i møte med 6-åringene

Å være 5 eller 6 år, beskrives som en fantastisk tid av livet, skriver Thoresen og Aukland (2020). En tid bygd på lek, relasjoner og utforskning både faglig og sosialt (2020). Barnas interesser skulle ivareta gjennom en lekpreget tilnærming til læring, der leken i seg selv skulle være kilden og veien inn til læring for seksåringen når de entret skolen (KUE, 1992-1993; Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022).

Barnehagene trekker fram en bekymring rundt det de opplever som et økende læringstrykk for barna i møte med skolen og dette støttes både av Haug (2021) og Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland (mfl. 2022;2023) i deres evaluering av 6-års reformen. som beskriver et økt læringstrykk og manglende barnehagepedagogikk inn i skolen slik 6-åringene ble lovet (Haug 2021; Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland mfl. 2022;2023). Barnehagen beskriver at denne bekymringen ofte er bakgrunnen for noe av innholdet de legger vekt på i møte med barnas siste tid i barnehagen, men beskriver også at de opplever krav fra foresatte i forhold til hva de ønsker at barna skal ha tilegnet seg og ytringer fra barna selv som er med å påvirker organisering og innhold.

Skolen på sin side beskriver at de så godt det lar seg gjøre, legger til rette for lek både inne og ute den første tiden i skolen. For at barna skal bli kjent og kunne tilpasse seg den nye

skolehverdagen. I tillegg beskriver barna selv at de har rom for å leke i møte med skolen, men beskriver leken som noe annerledes og mer planlagt enn den leken de er vant med fra barnehagen. Selv om barna ikke trekker fram dette som noe negativt, gir de fremdeles uttrykk for at de savner leken som hadde «friere» rammer. Blant annet ved å vise til behovet for å ha et herjerom, eller et sted de kan få ut litt ekstra energi når behovet melder seg. Bjørnstad, Myrvold, Dalland og Hølland (2022;2023) beskrivelser av dagens klasserom er at det i dag tilbys mer lek og lekpregede aktiviteter en tidligere og L20 har gitt rom for en mer variert tilnærming til læring, men at det er store ulikheter i tilnærmingene og at praksisen påvirkes av den læreren barna møter på 1.trinn (Bjørnstad, Myrvold, Dalland & Hølland, 2022).

8.8 Barnas rett til å medvirke til egen hverdag

I møte med begrepet medvirkning, ble det trukket fram fra både barnehagen og skolen at dette oppleves som et stort og omfattende begrep, som det er vanskelig å vite hvordan man kan sikre i møte med barna i en hektisk barnehage- og skolehverdag. Barnas rett til å medvirke er noe som kommer til uttrykk både gjennom rammeplanen for barnehager og læreplanverket, som trekker fram at barna har rett til å medvirke i egen hverdag og at barnas uttrykk skal tas høyde for, og følges opp for at barna skal bidra videre i bygging av egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017;2020).

Både barnehagen og skolen beskriver at de ser på barnas medvirkning i det å møte og ta barnas initiativ på alvor. Der både skolen og barnehagen legger til rette for å sikre medvirkning blant annet knyttet til leken. Thoresen og Aukland (2020) trekker fram at barnas medvirkning er noe som har en plass i barnehagen, der de kan bidra med innspill, initiativ og egne kritiske vurderinger, men at dette i møte med skolen kan by på ulike utfordringer for barna (Thoresen & Aukland, 2020). Skolen beskriver selv at barnas møte med skolehverdagen består av flere forventinger, krav og rammer. Noe som gjør at det er mer utfordrende å møte barnas spontane innspill, men at de likevel gjør sitt beste for å møte disse behovene i en hektisk hverdag og som er tilpasset en hel barnegruppe. Skolen beskriver at de forsøker å se an barnas behov fra dag til dag, men at de kjenner på «presset» i forhold til innhold i opplæringen, som de opplever seg forpliktet til å sikre og at de er færre voksne enn i barnehagen, noe som gjør de individuelle tilretteleggingene vanskeligere.

Skolen forteller også at deres opplevelse er at barna har behov for tydelige og klare rammer, da en åpen tilnærming er noe som kan skape usikkerhet hos mange av barna rett etter skolestart, men at dette på lik linje med det meste i overgangen er veldig individuelt. Backe-

Hansen (2009) beskriver det at barn både trenger og ønsker medbestemmelse og medvirkning stemmer, både på bakgrunn av behov og at barna setter pris på at deres stemme blir hørt. Barna ønsker å se på seg selv som aktører med innflytelse, men da innenfor rammer satt av de voksne (Backe-Hansen, 2009). Noe som da stemmer med skolens opplevelse av at barna har behov for at det er de voksne som setter noen føringer for hvor «åpne» rammene for medvirkning skal være. Der er likevel ikke alltid gitt at barnas forestillinger og ønsker om medvirkning er det samme som de voksne opplever som medvirkning og at det her er like store variasjoner blant barn som med voksne (Backe-Hansen, 2009). Det å legge til rette for medvirkning og opplevelser av medvirkning basert på barnas kunnskap og innsikt i barnas tidligere bakgrunn og erfaringer, kan derfor være avgjørende for hvordan dette oppleves (Backe-Hansen, 2009). Å være lyttende til barnas språk gjennom deres verbale tale og uttrykk kan derfor være avgjørende for å forstå barna og avdekke deres utfordringer eller perspektiver som kan gi oss ny innsikt og tilgang på hva de har behov for både i forhold til egen utvikling, men også egen opplevelse og forståelse (Vygotsky 1978; Subero & Esteban Guitart 2000; Dunlop & Fabian, 2006).

Honneth (2008) beskriver at barna har et grunnleggende behov for å få erfaring med at deres kunnskap, kompetanse og egenskaper blir verdsatt og etterspurt og at dette vil kunne gi barnet en opplevelse av å være sosialt verdsatt i møte med fellesskapet de er en del av (Honneth, 2008). Så selv om vi i barnehagen og skolen opplever medvirkning som et begrep det kan være vanskelig å vite hvordan vi skal ramme inn, ser vi likevel viktigheten av å ha ervervet oss kunnskap om barnas tidligere erfaringer og kunnskapsmidler, for å sikre et innhold som tar høyde for at barna opplever sammenheng og at deres bidrag og prestasjoner er verdifulle og først da vil barnet oppleve å bli anerkjent og være betydningsfull for fellesskapet (Honneth, 2008).

8.9 Språket veien inn til forståelsen

Vygotsky (1978) beskriver at veien inn til forståelsen er gjennom språket og at språkets bruk kan bidra til løsning på utfordringer som en kan oppleve å stå ovenfor (Vygotsky, 1978) og at barna ofte danner sine prosesser ut ifra dialogisk praksis, gjennom erfaringer i samspill og dialog med andre (Vygotsky 1978; Subero & Esteban Guitart, 2000). Ved å da erverve seg kunnskap om barnas identitets- og kunnskapsmidler, kan lærerne og pedagogene i møte med barna møte barnas uttrykk og språk og bruke dette som en ressurs til å stimulere til barnas læring og deres akademiske prosesser (Subero & Esteban Guitart, 2000).

Både barnehagen og skolen beskriver et stort behov for et tettere samarbeid og en plattform hvor denne kunnskapen og informasjonsdelingen kan sikres så tidlig som mulig før skolestart og følge barna i tiden framover og opp mot skolestart. Skolene beskriver at de har liten erfaring og innsikt i hva barnehagehverdagen inneholder, på lik linje som barnehagen har kunnskap om hva barna vil møte og at begge institusjonene opplever kunnskapen om hverandres institusjon som mangelfull.

Skolen på sin side har ytret et ønske om en inngangsbillett i møte med dialogen med barna. Dunlop og Fabian (2006) trekker fram at det er barna selv som har erfaring med det å skulle begynne på skolen og at de derfor kan betraktes som ekspertene på overgangen (Dunlop & Fabian, 2006). Ved å finne måter der vi kan komme nærmere innpå barnet, kan dette bidra til å avdekke utfordringer eller perspektiver som vi tidligere ikke har tenkt ut ifra vår egen forståelse eller kunnskap (Dunlop & Fabian, 2006).

Dette var også noe som barnehagen beskrev i observasjon av barnas møter med «Overgangskofferten» og besøkene til skolen. Der barna uttrykte spørsmål og behov for informasjon som tidligere ikke hadde blitt tenkt på som relevant informasjon for barna å tilegne seg før skolestart, men i deres fysiske møter med skolen og materiale fra «Overgangskofferten» ble det avdekket andre behov, enn det vi tidligere hadde erfart i møte med barna og overgangen til skolestart.

8.10 «Overgangskofferten» som verktøy i møte med samarbeidet mellom barnehagen og skolen.

«Overgangskofferten» ble lagd for å gi barna tilgang på materiale som ville kunne ha en effekt som «bro-bygger» mellom institusjonene, skape en opplevelse av kontinuitet, men også et verktøy som skulle gi barna tilgang til forståelsen av skolen som fenomen og en måte å bygge felles erfaringer før skolestart (Winnicott, 1971; Hogsnes, 2019).

Barnas møte med «Overgangskofferten» var noe som både barnehagen og skolen trakk fram som et spennende møte, der barna raskt ble opptatt av å utforske innholdet. Selv om noe av materialet virket abstrakt før første møtet med skolen og de fikk gjort seg erfaringer på egenhånd. Likevel var opplevelsene at barna fikk raskt tilhørighet til overgangsmaterialet som deres og kofferten tilhørte de som var skolestarterne i barnehagen. Hogsnes (2019) beskriver overgangsmateriale som et sterkt virkemiddel for å trygge barnas overgang i møte med skolen, som både kan gi barna muligheter for økt deltakelse i nye sammensatte grupper, men også muligheter til å oppleve mestring på tvers av sine omgivelser (Hogsnes, 2019).

Dette ble også beskrevet av skolen, som ga tilbakemeldinger om at barna kunne bidra i møte med mattetimene på en helt annen måte enn tidligere, da barna som hadde deltatt i den første runden med koffertene hadde fått tilgang til «Noomene». På denne måten kunne barna delta aktivt, og skolen kunne være kreative i deres tilpasninger i møte med tilnærmingen til matteverket, basert på barnas muligheter for egenlæring i møte med materialet. I tillegg til at det ble gitt tilbakemeldinger fra barnehagene om at overgangsmaterialet la til rette for utforskning, gode samtaler, mange spørsmål og lek med materialet, som barna delte på tvers av avdelingene. I dette ble barnas medvirkning til egen læring knyttet opp til deres tidligere erfaringer i møte med kjent materiale (Backe-Hansen, 2009)

Både barnehagen og skolen trakk fram «Overgangskofferten som et positivt verktøy både i møte med barna, men også at kofferten bidro til en dialog og samarbeid mellom intuisjonene.

Barnehagene og skolene trakk også fram at selv om kofferten hadde blitt utformet og lagt til rett for med de beste intensjoner, kan det likevel oppstå utfordringer i møte med et slikt verktøy. For at materialet skal skape kontinuitet og virke brobyggende, er det viktig at alle barna i kommunen har jobbet med samme materiale og ikke kun noen få, for da vil tanken bak virke mot sin hensikt i forhold til det å gi barna felles erfaringer (Hognses, 2019).

Et slikt verktøy var noe som både barnehagen og skolen trakk fram at krever samarbeid og ikke minst prioriteringer fra hver enkelt barnehage og skole. Etter den første gjennomføringen med kofferten, kunne både barnehagen og skolen bekrefte at dette skapte en felles opplevelse, som sikret barna kunnskap om tiden de hadde foran seg, men også i forhold til deling av informasjon på tvers av intuisjonene og bidro til økt kvalitet i møte med innholdet i skolestartergruppene. Vi opplevde også at barna spørsmål og erfaring med hva skolen som fenomen innebærer utviklet seg gjennom hyppig dialog, reflekterende samtaler og egenhåndserfaringer i møte med skolens områder. Nå som barna hadde fått tilgang til bilder, konkrete og hyppigere møter med skolen før skolestart, kunne de sette ting i sammenheng på sin måte og sammen med jevnaldrende og de voksne som er en del av overgangsprosessen bruke språket sitt aktivt, for å skape forståelse (Vygotsky, 1978).

Hersted og McNamee (2021) trekker fram at språket ikke kun kommer fram gjennom muntlig eller skriftlig form, men også gjennom kroppslige bevegelser og artefakter (Hersted & McNamee, 2021). Det å ha med barn som medforskere og informanter i møte med «Overgangskofferten» gjorde at dette kom mer synlig fram. I møtet med barna og innhenting av dataene kunne vi ikke bare stille spørsmålene og vektlegge svarene som den

«hele sannheten», men det var også vesentlig å se på barnas kroppslige uttrykk og deres atferd i lys av språket i møte med materialet og skolen i sin helhet. Både i møte med «Overgangskofferten», men også i deres møte med de andre barna i skolestartergruppen og de voksne. Wittgenstein (1996, referert i Hersted & McNamee, 2021) trekker fram at det nødvendigvis ikke kun er en sannhet, men mange forståelser og at språket vårt kroppslig gjøres i samhandling med andre (Wittgenstein, 1996, referert i Hersted & McNamee, 2021). Gjennom prosjektet med «Overgangskofferten», ble det etterstrebet å være så lydhøre som mulig i møte med alle involverte. Dette sørget for at vi ble gjort oppmerksomme både på interesse, men også motstand. Utrykkene og språket til barna var variert, men samtidig ga det oss nyttig informasjon som forhåpentligvis vil kunne være med å sikre vårt arbeid og samarbeid med «Overgangskofferten» videre.

Barnehagene kunne også trekke fram at barn og deres foresatte fra barnehagen som enda ikke var en del av skolestartergjengen, hadde etterspurt når det var deres tur til å bruke kofferten og om deres barn får samme mulighet.

9 Avsluttende ord i møte med aksjonsforskningen og «Overgangskofferten» som samarbeidsverktøy.

Denne måten å gjøre forskning på viste oss at for å forstå helheten og kompleksiteten i overgangen, måtte vi både belyse delene og helheten parallelt, hver for seg og sammen. Vi måtte dele erfaringer, lytte til hverandre og tørre å utforske nye perspektiver. Jobben min ble å fungere som et bindeledd mellom barnehagen og skolen, og sørge for at vi holdt oss i tråd med det vi ønsket å undersøke. Hele tiden dukket det opp nye spørsmål som kunne bidra til å avdekke utfordringer, men som også ga muligheter for videre utvikling og samarbeid.

Tid og prioriteringer ble essensielle faktorer. Nok tid med barna for å avdekke deres opplevelser, forståelser og perspektiv, samtidig som tid til å følge opp barnehagene og skolene i forbindelse med «Overgangskofferten», sikre prosjektet framgang og sørge for en teoretisk forankring. Hvor vi som har deltatt er enige om at dette har var utfordrende, men samtidig en spennende prosess.

For at dette prosjektet skulle bli vellykket, var vi avhengige av at alle bidro og var deltakende med innspill og tilbakemeldinger når vi møttes. Som tidligere påpekt i forbindelse med aksjonsforskning, er at en av utfordringene at det kan bli for stor enighet og at det kritiske blikket og spørsmålene uteblir (Veseth & Moltu, 2021). Dette med bakgrunn i at vi som deltar

ofte har et likt ønske om å utvikle en utfordring innenfor samme tematikk eller fagområde (Veseth & Moltu, 2021). Det ble derfor viktig å sikre at alles meninger kom til uttrykk og at alle var lydhøre i møte med de ulike uttrykkene, for å skape en felles forståelse.

I møte med mange involverte, kom det til ny informasjon og kritisk refleksjon som gjorde at vi hele tiden måtte tilpasse og gjøre små endringer underveis. Eksempelvis når barna i første omgang ga uttrykk for at innholdet og materialet som representerte skolen virket for abstrakt, måtte vi tilpasse prosessen med å sørge for at barna kunne få egne erfaringer gjennom hyppigere og et tidligere møte med skolen enn det som er forankret i dagens prosedyrer. Barnehagene ga også tilbakemelding i forhold til når og hvordan «Overgangskofferten» på best mulig måte kunne iverksettes i skolestartergjengen, for å sikre at barna hadde nok tid med innholdet, samtidig som vi sikret deres naturlige avslutning med barnehagen. Anbefalingene til bruk av kofferten ble også tilpasset tilbakemeldingene og dagens «Overgangskoffert» er derfor basert på et gjensidig og dialogbasert samarbeid med alle involverte.

Forskningsspørsmålene skapte en dialog om behov og muligheter for samarbeid på tvers av institusjonene. Det ble tydelig uttrykt fra alle involverte at det var et ønske om å sikre informasjonsflyten mellom institusjonene, for å nettopp skulle sikre at viktig kunnskap om barnas tidligere erfaringer når fram til skolen. Dette for å gi skolen mulighet til å vektlegge barnas tidligere erfaringer og kunnskap når den nye skolehverdagen planlegges. Både skolen og barnehagen trakk fram at opplysninger kan være av vesentlig betydning for det barnet eller barnegruppen det gjelder og at konkrete erfaringer med utfordringer er noe som ofte forsvinner i oversettelsen og må sikres.

Skolen trekker fram en redusert tilgang til skolestarterne før skolestart både på bakgrunn av tid, men også tilgang til lærere før oppstart. Vi ser derfor at barnas opplevelse av en trygg og god overgang er avhengig av at viktig og nødvendig kunnskapen deles mellom de som er direkte involvert og har inngående informasjon om barnas tidligere erfaringer. Dette for at barna skal oppleve å bli møtt der de er og bli sikret anerkjennelse i form av at deres tidligere erfaringer blir verdsatt i det nye fellesskapet (Honneth, 2008).

Et tett samarbeid kan også sikre forståelsen og skape meningen rundt ulike diskurser som vi møter knyttet til overgangen. Det å benytte seg av aksjonsforskning er jo å ta en sjans og begi seg ut på en eventyrreise (Høiseth, 2021). Dette fikk vi også oppleve gjennom dette prosjektet. Vi måtte snu mange steiner gjennom prosessen for å komme fram til det som var

riktig der og da, for å på nytt måtte snu på nye steiner etter kort tid for å sikre ivaretagelsen av alles behov, både fra barna selv, men også fra de voksne for å sikre prosessen. Der meninger og behov har vært like individuelle som antall personer som har deltatt, men samtidig har dette bidratt til et fellesskap som skapte engasjement i møte med egne prosedyrer og praksiser (McNiff, 2017).

Vi opplever å ha så vidt skrapet overflaten på videre muligheter. Der vi i et fellesskap har avdekket og konkludert med at dette er en dynamisk prosess, der vi må være lydhøre overfor barnas signaler i møte med skole både før og etter skolestart, samtidig som samarbeid, erfaringsdeling og sikring av informasjon mellom institusjonene er det som kan bidra til å sikre det beste utgangspunktet for både barn og voksne i overgangsprosessen.

Selv om denne forskningen ikke har avdekket noen banebrytende nye funn, har likevel dette startet en prosess som vi i vår kommune skal følge opp, erfares, evaluere over tid. Da vi ikke kan si håndfast etter en runde, at det å anvende «Overgangskoffert» og grenseobjekter i møte med overgangen har den effekten vi ønsker. Da dette ikke er testet og gjennomført i et stort nok omfang til å kunne stadfeste en «sannhet», men vi kan si at vi har sett positiv effekt hos de barna som har deltatt i prosjektet og ønsker å utforske dette videre nå som vi går inn i neste fasen av «Overgangskofferten». Hvor alle barnehager og skoler, i tillegg til SFO skal benytte kofferten som et arbeidsverktøy det neste året i egen kommune.

10 Litteraturliste

Anker, T (2020) *Analyse i praksis. En håndbok for studenter*. Cappelen Damm Akademisk.

Forente Nasjoner (1989) *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av de Forente nasjoner 20.november 1989. Ratifisert av Norge 8.januar 1991* (Rev- oms. Mars 2003)

Barne- og familiedepartementet

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Backe-Hansen, E (2009) *Barns medbestemmelse sett med barns øyne*. R.Hjermann & K.Haanes (red) *Barn* (s.52-59). Universitetsforlaget.

Braun, V & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*. 3. 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa.

https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology

Bjønness, B. (2017) Forskeren som fasilitator i et aksjonsforskningsprosjekt i naturfag.

E.Stjernstrøm (red) *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold*. (s.20, s.253-270) Cappelen Damm akademisk.

Bjørnstad, E., Myrvold, T.M, Dalland C.P. & Hølland, S. (red) (2022) *Evalueringen av 6 års reformen - "Hit eit steg og dit eit steg - sakte men sikkert framover"*: En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse. (Delrapport 1). OsloMet.

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794/726>

Bjørnstad, E., Myrvold.T.M, Dalland.C.P, Hølland, S. Andersson-Bakken, E., Håøy. A.

Svanes, I.K & Sundtjønn, T. (2023) *Evaluering av 6 års reformen- «Et blikk inn i førsteklasserommet»*.": En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse.

(Delrapport 2). OsloMet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3097001/SK-23-10-rapport-LUI-UU.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Bradbury, H (2021) Forord. D.V Heimburg & O.Ness (red) *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.7-9). Vigmostad & Bjerke AS.

Dibley, L., Dickerson,S., Duffy,M. & Vandermause, R. (2020) *Doing Hermeneutic Phenomenological Research – a practical guide*. Sage.

- Dunlop, A-W & Fabian, H (2006) *Informing transitions in the early years: Research, Policy and Practice*. Open University Press, Columbus.
- Frankfort-Nachimas, C. & Nachimas, D. (1996) *Research methods in the social sciences*. St.Martins press inc/Arnold.
- González, N., Moll, L.C & Amanti, C. (2005) *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Routledge. Taylor & Francis Group. New York and London.
- Haug, P (2021) Elevmangfoldet i skolen (s.22-41). M.B Postholm,, P.Haug,, R.J. Krumsvik & E. Munthe (red). *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P (2021) Å være elev (s.44-63). M.B Postholm,, P.Haug,, R.J. Krumsvik & E. Munthe (red). *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Haug, P (2022) *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal
- Halås, C.T, Gustavsen, K. & Opdal, L. (2021) Barn og unge som utforskere i aksjonsforskning. D.V Heimburg & O.Ness (red) *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.119-138). Vigmostad & Bjerke AS.
- Høiseth, J.R (2021) Oppdagelsesferd med ulike perspektiver (s.10-12). Heimburg, D. V & Ness, O (red.) (2021) *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn (s.19-31)*. Bergen: Fagbokforlaget
- Hersted, L & McNamee, S. (2021) Aksjonsforskning som sosial konstruksjon. D.V Heimburg & O.Ness (red) *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.141-153). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hjelmbrekke, H. (2020) *Laget rundt barnet: Samarbeid til barnets beste*. Universitetsforlaget.
- Hoëm, A (2010) *Sosialisering: kunnskap og identitet*. Oplandske bokforlag
- Hogsnes, H.D (2019) *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget
- Honneth, A (2008) *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen: en forutsetning for læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. https://www.cappelendamm.no/_anerkjennelse-i-skolen-arne-nikolaisen-jordet-9788202603182

Jordet, A.N. (10.09.2021) Anerkjennelse i skolen - det er alt for mange elever som strever. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/anerkjennelse-i-skolen--det-er-altfor-mange-elever-som-strever/>

Kirke og undervisningskomiteen (03.05.1993) *Vi smaa, en alen lange. om 6 åringene i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold* (St.meld 40 (1992-1993) https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=6&wid=alb&psid=DIVL914&pgid=alb_1019

Kunnskapsdepartementet. (2017) *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.

McNiff, J. (2017) *Action Research: All you need to know*. Sage Publication Ltd.

Meld. St (6) (2019-2020) *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Regjeringen.no. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

NOU 2003:16 (2003) *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/>

OECD (2021), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/f47a06ae-en/index.html?itemId=/content/publication/f47a06ae-en>

Opplæringsloven (2008) *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (Lov 1998-07-17-61. Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

Sandberg, K (2009) Barns rettigheter og muligheter. R.Hjermann & K.Haanes (red) *Barn* (s.32-49). Universitetsforlaget.

Stjernstrøm, E (2016) Postlæring, det er aldri for sent: kompetanseutvikling i posten med deltakerorientert aksjonsforskning som strategi. T. Tiller (red.) *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s.211-229). Cappelen Damm.

Subero, D & Esteban-Guitart, M. (2000) *Overcoming school learning: The role of the subjectivity in the funds of identity approach*. (s.214-232)

https://www.researchgate.net/publication/338281680_Overcoming_school_learning_The_role_of_the_subjectivity_in_the_funds_of_identity_approach

Svendby, E. Øien, I & Williamsen, E (2019) Involvering av barn i samproduksjon i forskning: metodologiske og etiske aspekter. IO. Askeheim, L.Lid & S.Østensjø (red) *Samproduksjon i forskning med nye aktører* (s.180-195). Universitetsforlaget.

Thoresen, I. T & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen, - om lek, læring og overganger*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ulvik, M (2022) Aksjonsforskning – en oversikt. D.Roness (red.) *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s.39-58). Fagbokforlaget.

Ulvik, M (2022) Aksjonsforskning - gjennomføring og dokumentasjon. D.Roness (red.) *Å forske på egen praksis: Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s.107-121). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2020) *Overordnet del - Prinsipper for skolens praksis: 3.2 undervisning og tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>

Vedeler, L (2007). *Sosial mestring i barnegrupper*. Universitetsforlaget.

Veseth, M. & Moltu, C. (2021) Å utvikle kunnskap i spenning mellom ulike perspektiver - refleksjoner rundt brukermedvirkning i forskning. D.V Heimburg & O.Ness (red) *Aksjonsforskning: samskapt kunnskap som endrer liv og samfunn*. (s.231-243). Fagbokforlaget.

Vygotsky.L. S (1978) *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard.

Winnicott, D.W (1971) *Playing and Reality*. Routledge, London og New York.

11 Vedlegg

11.1.1 Vedlegg 1 – informasjon og samtykkeskjema for barnas deltakelse

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Fra barnehagebarn til førsteklassing: hvordan bruk av overgangskoffert kan benyttes for å legge til rette for en god overgang

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan overgangen fra barnehage til skolen oppleves blant førskolebarn og førsteklassinger, og hvordan barnehagelærere og lærere i skolen kan jobbe for å legge til rette for en god overgang. Foreløpig forskningsspørsmål lyder: *Hvordan kan lærere benytte kunnskap og erfaringer fra et barneperspektiv for å legge til rette for en god overgang?* I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med prosjektet

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan barnehage og skole kan tilegne seg kunnskap om barnas egne opplevelser og erfaringer i overgangen mellom barnehage og skole. Studien ønsker å utforske hvordan denne kunnskapen kan anvendes for å legge til rette for en god og trygg overgang og skolestart på barnas premisser. Prosjektet er en masteroppgave tilknyttet studiet Tilpasset opplæring hos Høgskolen i Innlandet.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere og barnehagelærere kan samarbeide aktivt i overgangsprosessen for å avdekke hvilke verdier, forventninger og hva som er viktig for barna at vi ivaretar på veien fra barnehage til skole. For å kunne utforske dette er det ønskelig å gjennomføre et opplegg med en overgangskoffert, som gjør barna kjent med viktige begreper og objekter knyttet til skolehverdagen. Underveis i arbeidet vil det bli gjennomført observasjoner og intervjuer av informantene i studien.

Funn som eventuelt kommer frem av masteroppgaven, er det ønskelig å kunne benytte aktivt inn i planleggingen av overgangsprosedyrene som legger rammer for hvordan lærere og barnehagelærere skal tilpasse og legge til rette for en overgang til skolen for 6-åringene. Ved å være i stand til å avdekke barnas egne interesser, behov og verdier knyttet til veien inn i skolen, kan det kunne legges til rette for en mer tilpasset skolehverdag for 6-åringene fra første møte med skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet ved Master i tilpasset opplæring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å la ditt barna delta fordi ditt barn går siste året i barnehagen og er en del av skolegruppen/førskole gjengen. Jeg ønsker å la barna fortelle om sine opplevelser og syn på denne tiden på vei inn mot det å bli skolebarn.

En eventuell deltakelse for ditt barn vil innebære å bli observert sammen med barnegruppen sin i skoleforberedende aktiviteter både knyttet til overgangskofferten, men også til generelle oppgaver som barnehagen legger til rette for i skolegjengen/førskolegruppen. I tillegg er det ønskelig å stille spørsmål til barna som deltar om hvordan de opplever disse aktivitetene og om hvordan barnet ser på det å skulle begynne på skolen. Det vil være ønskelig å la barnas stemme bli hørt, og utforske hva som er viktig for barna selv.

Ved å samtykke til ditt barns deltakelse, samtykker du til at jeg kan observere ditt barn i barnehagen sammen med de andre i gruppen, samtidig som jeg kan prate med ditt barn i etterkant av observasjonene.

Underveis vil jeg benytte meg av lydopptaker for at jeg ikke skal gå glipp av viktige utsagn fra barna, i tillegg til at jeg vil notere barnets utspill, kroppsspråk og interesse når de er delaktige i de skoleforberedende aktivitetene.

Ingen av barna som deltar vil kunne bli identifisert i masteroppgaven. Informasjon jeg får underveis vil anonymiseres og lydopptak vil slettes etter transkribering. I transkriberingen vil også barnas navn utelates, samt annen informasjon som kan betraktes som personlige opplysninger, eller som kan bidra til at barna gjenkjennes.

Du som forelder eller foresatt vil til enhver tid kunne be om tilgang til materialet knyttet til ditt barn og kunne se intervjuguiden som jeg vil bruke som mal for samtalene med barnegruppen.

Det er helt frivillig å la barnet ditt delta.

I tillegg til ditt samtykke som foresatt, så kommer jeg til å være bevisst på barnas eget ønske om å delta.

Opplever jeg i møte med barnet ditt at det ikke ønsker å samtale med meg eller være i kontakt med meg i barnehagen, ved at barnet trekker seg vekk fra samtalen med meg eller svarer kort/avvisende så vil jeg se på dette som et ønske fra barnet selv om å ikke delta og vil da heller ikke bruke informasjonen fra barnet ditt verken fra observasjon eller samtale i min oppgave.

Hva innebærer det for deg/ditt barn å delta?

Ved å la ditt barn delta i prosjektet så innebærer det at barnet ditt sammen med barnegruppen sin får besøk av meg i barnehagen gjennom det siste halvåret i barnehagen og den første tiden etter skolestart.

Barnet ditt vil bli observert i skoleforberedende aktiviteter og etter hvert i klasserommet sitt. I tillegg til at jeg vil samtale med barnegruppen i barnehagen og samtale med ditt barn sammen med de barna som deltok i fra barnehagen etter skolestart.

Jeg vil stille spørsmål om barnet ditt/barnegruppen sitt syn på overgangen til skolen og skolestart. I tillegg vil jeg observere kroppsspråk og verbale uttrykk i arbeid med skoleforberedende aktiviteter og i

klasserommet etter skolestarten.

Barnet ditt eller dere kan når som helst trekke tilbake samtykke. Om barnet ikke ønsker å samtale med meg når som helst gjennom denne tiden, så vil jeg trekke ut all informasjon om barnet ditt ved å slette informasjon som jeg har fått om ditt barn underveis i prosjektet. Dette gjelder både observasjoner og lydopptak. Som nevnt tidligere så vil jeg hele tiden være bevisst ditt barns kroppsspråk og egne uttrykk i forbindelse med eget ønske om å delta. Ser jeg noen som helst tegn fra barnet ditt om at det ikke er ønskelig med kontakt med meg, så ser jeg på dette som at barnet ikke ønsker å delta.

Det er frivillig å delta

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

Bakgrunnen for prosjektet er å kunne legge gode rammer for overgangen fra barnehagen til skolen ved å la barna få en stemme til å kunne medvirke i denne prosessen. Slik at barna selv kan oppleve et eierskap til overgangsprosessen og at dette forhåpentligvis vil bidra til en trygg og god overgang for hvert enkelt barn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og min veileder som vil ha tilgang til materialet underveis i prosjektet. Navnet til barna som deltar vil bli anonymisert i notatene mine. I tillegg vil lydopptakene anonymiseres når jeg transkriberingen ved å utelate navnet på barna og opptakene vil slettes rett etter transkriberingen.
Gruppen jeg observerer vil få et nummer i stedet for navn og informasjon om deltageren vil bli oppbevart på eget lagringssted som er adskilt fra notatene mine, dette vil jeg gjøre på en kryptert minnepinne.
Verken navn på barnehage eller barnegruppe vil bli benyttet i masteroppgaven og dermed vil ikke deltakerne kunne bli identifisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i slutten av mai 2024. Datamaterialet knyttet til barn og barnehage som har deltatt vil bli slettet. I tillegg som nevnt over så vil lydopptak bli slettet etter hvert som jeg har transkribert og informasjonen tilknyttet barn og barnehage vil bli anonymisert kontinuerlig underveis i prosjektet. Etter godkjent oppgave så vil funnene fra forskningen bli presentert for skoleledelsen i Eidsvoll kommune som et helt og fullstendig anonymisert forskningsresultat hvor ingen kan identifiseres, verken barnehagen eller barna som har deltatt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har Personverntjenester NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet ditt og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet ditt som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger knyttet til barnet ditt
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av barnets personopplysninger

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

- Karoline G. Hansen ved Høgskolen i Innlandet, karoline.g.hansen@inn.no
- Dere kan også når som helst ta kontakt med meg på e-post Hanne.Hopen.Utstrand@gmail.com eller på tlf 92069615.

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

Så kan dere ta kontakt med

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på Epost: postmottak@sikt.no eller personverntjenester@sikt.no

Telefon resepsjon (10–14): +47 53 21 15 00,

Med vennlig hilsen

Hanne Hopen Utstrand

Student ved Høgskolen i Innlandet - Master i Tilpasset opplæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ***Hvordan kan vi som lærere i barnehagen og skolen legge til rette for en god overgang på barnas premisser?***

og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- At barnet mitt kan observeres i barnehagen sammen med barnegruppen i skoleforberedende aktiviteter

- At Hanne Hopen Utstrand kan samtale/intervjue barnet ditt om hennes/hans opplevelser av skoleforberedende aktiviteter, overgangen og skolestarten.
- At Hanne Hopen Utstrand kan stille spørsmål til barnet ditt etter skolestart for å få innsyn i tanker og erfaringer barnet ditt har gjort seg knyttet til overgangen og skolestart.

Jeg samtykker til at barnet mitt _____ sine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet mai 2024. (Navn på barnet)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

11.1.2 Vedlegg 2 – informasjon og samtykkeskjema til fokusgruppeintervju

Forespørsel om å delta i forskningsprosjektet

Fra barnehagebarn til førsteklassing: hvordan bruk av overgangskoffert kan benyttes for å legge til rette for en god overgang

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt basert på aksjonsforskning der selve forskningen foregår vil være et samarbeid med barnehagelærere, 1.trinns lærere og barna selv. Det vil undersøkes hvordan en overgangskoffert som følger barna fra barnehage til skolen vil kunne påvirke samarbeidet mellom barnehagen og skolen og samtidig hvordan en slik koffert kan bidra til at barna kan medvirke til egen overgangsprosess for at vi i felleskap kan legge til rette for en god overgang. Foreløpig forskningsspørsmål lyder:

Hvordan kan overgangskofferten brukes i barnehagen og skolen for å bidra til økt kunnskap om barnas tidligere erfaringer og kunnskaper som de tar med seg over fra barnehagen til skolen.

Hvordan kan overgangskofferten brukes som et ledd i en overgangsprosedyre for barnehager og skoler for å bidra til økt kunnskap om hverandres intuisjoner.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål med prosjektet

Formålet med prosjektet er å utforske hvordan barnehagelærere og lærere i samarbeid kan legge til rette for at barna i barnehagen kan medvirke til sin egen overgangsprosess fra barnehagen til skolen. I tillegg til hvordan en slik medvirkning kan bidra til å avdekke barnas egne erfaringer og kunnskaper ved at de selv deltar aktivt og da bidra til å bruke denne kunnskapen aktivt for å legge til rette for en god og trygg overgang og skolestart på barnas premisser. Prosjektet er en masteroppgave tilknyttet studiet Tilpasset opplæring hos Høgskolen i Innlandet.

Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på hvordan lærere og barnehagelærere kan samarbeide aktivt i overgangsprosessen for å avdekke hvilke verdier, forventninger og hva som er viktig for barna at vi ivaretar på veien fra barnehage til skole. For å kunne utforske dette er det ønskelig å gjennomføre et opplegg med en overgangskoffert, som gjør barna kjent med viktige begreper og objekter knyttet til skolehverdagen. Underveis i arbeidet vil det bli gjennomført observasjoner og intervjuer med barna, i tillegg til fokusgruppeintervju sammen med barnehagelærere og 1.trinns lærere.

Funn som eventuelt kommer frem av masteroppgaven, er det ønskelig å kunne benytte aktivt inn i planleggingen av overgangsprosedyrene som legger rammer for hvordan lærere og barnehagelærere

skal tilpasse og legge til rette for en overgang til skolen for 6-åringene. Ved å være i stand til å avdekke barnas egne interesser, behov og verdier knyttet til veien inn i skolen, kan det kunne legges til rette for en mer tilpasset skolehverdag for 6-åringene fra første møte med skolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet ved Master i tilpasset opplæring er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på bakgrunn at du jobber med barn som det neste året skal eller har vært en del av en overgangsprosess fra barnehagen til skolen og som jobber med overgangskofferten som prosjekt. Jeg ønsker å få fram dine synspunkter i et fokusgruppeintervju, hvor du får muligheten til å dele dine tanker, synspunkter og meninger tilknyttet overgangsprosedyren slik den er i dag og bruken av overgangskofferten.

Deltakelsen vil innebære at du deltar i et møte på ca. 1.time. Hvor du som profesjonsutøver vil være med å bidra til en dialog rundt egen opplevelse av overgangen fra barnehagen til skolen. Dere vil få et skjema med noen spørsmål i forkant, slik at dere får muligheten til å forberede noen tanker om prosessen før selve intervjuet.

En eventuell deltakelse for ditt barn vil innebære å bli observert sammen med barnegruppen sin i skoleforberedende aktiviteter både knyttet til overgangskofferten, men også til generelle oppgaver som barnehagen legger til rette for i skolegjengen/førskolegruppen. I tillegg er det ønskelig å stille spørsmål til barna som deltar om hvordan de opplever disse aktivitetene og om hvordan barnet ser på det å skulle begynne på skolen. Det vil være ønskelig å la barnas stemme bli hørt, og utforske hva som er viktig for barna selv.

Ved å samtykke til din deltakelse, samtykker du til å delta i fokusgruppeintervjuet.

I intervjuet vil jeg benytte meg av lydopptaker for at jeg ikke skal gå glipp av viktige utsagn. I tillegg til at jeg vil notere underveis for å få fram deres viktige innspill i forbindelse med overgangen. Ingen av dere som deltar vil kunne bli identifisert i masteroppgaven. Informasjon jeg får underveis vil anonymiseres og lydopptak vil slettes etter transkribering. I transkriberingen vil ditt navn utelates, samt annen informasjon som kan betraktes som personlige opplysninger, eller som kan bidra til at du kan gjenkjennes.

Du kan til enhver tid kunne be om tilgang til materialet knyttet til intervjuet og be om å få dette slettet om du ønsker å trekke din deltakelse. Din deltakelse er helt frivillig og kan trekkes ved å ta kontakt med meg og si at du ikke ønsker å delta videre. Da vil jeg slette alt datamateriale som jeg har innhentet tilknyttet deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved at du delta i prosjektet så innebærer det at du jobber aktivt med pilotprosjektet med overgangskofferten og at du deltar i fokusgruppeintervjuet. Dere vil også få besøk av meg i barnehagen gjennom det siste halvåret og den første tiden etter skolestart i forbindelse med observasjoner og intervjuer som jeg vil gjøre i forbindelse med barnegruppen. Jeg vil stille spørsmål om dine/deres tanker tilknyttet overgangsprosessen og bruken av overgangskofferten som et skoleforberedende tiltak.

Du kan på hvilket som helt tidspunkt i forskningsprosessen trekke tilbake ditt samtykke. Jeg vil da slette all informasjon både notater og lydopptak som er gjort av deg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Bakgrunnen for prosjektet er å kunne legge til rette for gode overgangspraksiser fra barnehagen til skolen, hvor vi ser på muligheten til å gi barna en stemme til å kunne medvirke i overgangsprosessen. Slik at barna selv kan oppleve et eierskap til overgangsprosessen og at dette forhåpentligvis vil bidra til en trygg og god overgang for hvert enkelt barn.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er jeg og min veileder som vil ha tilgang til materialet underveis i prosjektet. Navnet til barna som deltar vil bli anonymisert i notatene mine. I tillegg vil lydopptakene anonymiseres når jeg transkriberingen ved å utelate navnet på barna og opptakene vil slettes rett etter transkriberingen. Gruppen jeg observerer vil få et nummer i stedet for navn og informasjonen om deltageren vil bli oppbevart på eget lagringssted som er adskilt fra notatene mine, dette vil jeg gjøre på en kryptert minnepinne.

Verken navn på barnehage eller barnegruppe vil bli benyttet i masteroppgaven og dermed vil ikke deltakerne kunne bli identifisert.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i slutten av mai 2024. Datamaterialet knyttet til barn og barnehage som har deltatt vil bli slettet. I tillegg som nevnt over så vil lydopptak bli slettet etter hvert som jeg har transkribert og informasjonen tilknyttet barn og barnehage vil bli anonymisert kontinuerlig underveis i prosjektet.

Etter godkjent oppgave så vil funnene fra forskningen bli presentert for skoleledelsen i Eidsvoll kommune som et helt og fullstendig anonymisert forskningsresultat hvor ingen kan identifiseres, verken barnehagen eller barna som har deltatt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har Personverntjenester NSD vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg og da få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om dine uttalelser som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger knyttet til deg selv
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

Karoline G. Hansen ved Høgskolen i Innlandet, karoline.g.hansen@inn.no

Dere kan også når som helst ta kontakt med meg på e-post Hanne.Hopen.Utstrand@gmail.com eller på tlf 92069615.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på Epost: postmottak@sikt.no eller personverntjenester@sikt.no

Telefon resepsjon (10–14): +47 53 21 15 00,

Med vennlig hilsen

Hanne Hopen Utstrand

Student ved Høgskolen i Innlandet - Master i Tilpasset opplæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

Hvordan kan vi som lærere i barnehagen og skolen legge til rette for en god overgang på barnas premisser?

og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

At jeg skal gjøre meg kjent med materialet i overgangskofferten og bruke deler/heler av innholdet i min arbeidshverdag.

At jeg deltar på ett fokusgruppeintervju med andre barnehagelærere og lærere som også deltar i pilotprosjektet med overgangskofferten.

At jeg lar meg observere i barnehagen av Hanne Hopen Utstrand når det er observasjoner og intervjuer i barnehagen og skolen i forbindelse med overgangskofferten.

Jeg samtykker til at mine _____ opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet mai 2024. (Navn)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

482115

Tittel

Master tilpasset opplæring

Vurderingstype

Standard

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for humanistiske fag

Prosjektansvarlig

Karoline Gulbrandsen Hansen

Student

Hanne Hopen Utstrand

Prosjektperiode

01.11.2022 - 01.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2024.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringene registrert i meldeskjemaet.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET - Vi vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til videre med prosjektet

11.1.4 Vedlegg 4 – intervjuguide for møtene med barna

Intervjuguide (semistrukturert)

Problemstilling: Hvilke forestillinger og opplevelser har skolestarterne av skolen og hvilke erfaringer tar de med seg i overgangen fra barnehagen til skolen?

Forberedelser: Observasjon av barnegruppen i skoleforberedende aktiviteter. Lydopptaker i tilknytning til intervjuet.

Før skolestart:

1. Tema – Barnet og barnehagen

Hvordan er det å gå i barnehagen?

Hva liker du å gjøre i barnehagen?

Har du mange venner i barnehagen?

Er det viktig med venner? Hvorfor det?

2. Tema – Skolen

Du skal snart begynne på skolen?

Kan du fortelle meg hva skole er?

Hva tror du man gjør på skolen?

Er det noe man må kunne når man begynner på skolen?

Er det noe du gleder deg til?

3. Tema – Læreren

Vet du hva en lærer er?

Vet du hvem som skal være læreren din?

Hvordan tenker du en lærer skal være?

Og hva synes du at det er viktig at læreren vet om deg?

Oppfølgingsspørsmål:

Noe du ønsker å fortelle læreren om deg?

Noe du liker å gjøre som du har lyst til å gjøre på skolen?

Etter skolestart:

1. Tema - skolen

Hvordan var det å begynne på skolen?

Oppfølgingsspørsmål ut ifra barnas svar.

Har du blitt kjent med andre barn?

Har du blitt kjent med mange voksne?

Hva liker du med skolen?

Oppfølgingsspørsmål ut ifra barnas svar.

2. Tema - barnehagen

Er det noe du savner fra barnehagen som du ikke gjør på skolen?

11.1.5 Vedlegg 5– intervjuguide til fokusgruppeintervju

Spørsmål til fokusgruppeintervju

- 1 Hva er din praksiserfaring og kompetanse (pedagogisk leder/barnehagelærer/lærer)?
 - 1.1 Kan dere beskrive kort egen erfaring og kompetanse rundt overgang mellom barnehage og skole?
 - 1.2 Hvilke erfaringer har dere gjort dere i forhold til overgangen?
 - 1.3 Det benyttes i dag et overgangsskjema som sendes til skolen. Bruker dere dette aktivt. I så fall hvilke fordeler ser du ved å bruke dette skjema og hvilke evt ulemper ser du ved bruken av overgangsskjema når det kommer til deling av informasjon?
 - 1.4 Basert på spørsmålet over. Hva tror dere er viktig for barna at kommer fram for skolen i forhold til deling av informasjon om barnas erfaringer og kunnskap?

- 2 Både forskning og media i dag har gitt uttrykk for at barnehagen har blitt for «skolsk» og at skolen har et for høyt faglig trykk fra dag en.
 - 2.1 Hvordan stiller du deg/hva tenker du om dette utsagnet?

- 3 Innenfor begrepene tilpasset opplæring og tidlig innsats, så trekkes det fram at det er viktig å ha kunnskap om barnas tidligere erfaringer for å kunne legge til rette for varierte arbeidsmetoder, hvor innholdet oppleves som viktig og meningsfullt for barna for at de skal kunne utvikle seg.
 - 3.1 Hvordan opplever du at denne informasjonen kommer fram mellom barnehagen og skolen i dag?
 - 3.2 På hvilken måte og hvordan tenker du at informasjonsutveksling om barnas erfaringer og kunnskap bør skje?

- 4 Overgangskofferten
 - 4.1 Hva tenker dere om innholdet i kofferten? Er det noe dere savner?
 - 4.2 Burde den inneholde mer/mindre?
 - 4.3 Hva tenker dere en slik koffert bidra med? Ser dere noen fordeler eller ulemper i tilknytning til det å ta i bruk overgangskofferten?
 - 4.4 Har du noen tanker på hvordan barna kan medvirke i forhold til innhold i kofferten?

- 5 Har du noen tanker rundt kofferten som ikke har blitt drøftet, som du ønsker å trekke fram?

11.1.6 Vedlegg 6- mal til bruk av Overgangskofferten i barnehagen og skolen

Overgangskofferten barnehage – skole



Plastlomme: Innholdet skal lamineres (Bortsett fra boken om Gullhår). Den interaktive versjonen finner dere lenke til lengre ned i dokumentet.

*Boken min leveres til skolen senest **uke 33** (uken før oppstart for 1.trinn).

Hentet fra rammeplanen for barnehager – overgangen fra barnehagen til skolen

De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. Barnehagen skal bidra til at barna kan avslutte barnehagetiden på en god måte og møte skolen med nysgjerrighet og tro på egne evner. Barna skal få bli kjent med hva som skjer i skolen og skolefritidsordningen.

Hentet fra Udir - Tilpasset opplæring - De yngste i skolen

Opplæringen må ta utgangspunkt i barnas ståsted, og læreren skal stimulere til lærelyst. Trivsel, trygghet, lek, sosial og faglig læring og utvikling er deler av en sammenhengende helhet for de yngste. Samtidig er det viktig at skolen legger til rette for struktur og rutiner som kan bidra til å skape gode arbeidsvaner. Dette legger grunnlaget for å lære å lære, slik at de senere kan velge ulike læringsstrategier til ulike fag og situasjoner.

Veiledning til Overgangskofferten i barnehagen.

«**Boken min**» - Barna i barnehagen kan bruke boken som en måte å uttrykke seg på og vise sine mestringsopplevelser fra barnehagen. I «boken min» kan barna leke med tall/bokstaver/former, ta bilder av ting barna interesserer seg for i barnehagen og lime inn eller lignende. Her er det bare fantasien som setter grenser.

I rammeplanen innenfor fagområdet antall, rom og form, står det at barnehagen skal legge til rette for lekende og undersøkende arbeid med sammenligning, sortering, plassering, orientering, visualisering, former, mønster, tall, telling og måling. I

tillegg til å stille spørsmål, resonnere og søke løsninger. Ved at barna bruker “boken min” som et ledd i overgangsprosessen når de uttrykker sin undersøkende tilnærming, så kan dette gi skolen et innsyn i barnas mestringer og bruke “boken min” som en inngang til den gode oppstartsamtalet med de nye førsteklasingene.

“Boken min” skal brukes i oppstartsamtalet med barna og blir da en vei inn for kontaktlæreren for å bli bedre kjent med elevene. “Boken min” vil være en inngangsbillett til samtalen rundt barnets opplevelse av skolestarten.

«Bamsen» - Bamsen kan gjerne ta del i samlingsstunder i førskolegjengen med barna, delta i barnas lek i barnehagen, delta i samtalene om skolestart og skoleaktiviteter. Ta med bamsen på opplevelsene det siste halvåret i barnehagen.

Det er opp til dere om bamsen skal sendes hjem eller være i barnehagen gjennom førskoletiden.

Siden bamsen får en viktig rolle i møte med skolen, så er det viktig at bamsen får være en samtalepartner, en lekevenn, en uttrykksform, en trøst og en trygghet i barnehagen. Barna vil møte bamsen i klasserommet første skoledag og har derfor rollen som et konkret overgangsobjekt. Bamsen vil da innta rollen som klassebamsen og følge elevene så lenge de selv ønsker gjennom barneskolen.

Sangene/rim/lekene/reglene – Vi anbefaler at de vedlagte sangene/rim/lekene/reglene brukes hyppig gjennom samlingsstundene med førskolegjengen i barnehagene. Dette for at barna skal bygge en felles kjent erfaring med de samme sangene/rim/lekene/reglene som skal benyttes de første ukene på skolen. Det å ha kjent felles erfaring å bygge nye erfaringer på, er forsket på og viser at barna blir mye tryggere når de er i stand til å bidra med kunnskap i en felles sammenheng.

Det legges også ved et hoppetau og hoppestrikk i kofferten som barna kan ha tilgjengelig på avdeling. Evalueringen av 6-års reformen viste til utfordringer med å tilpasse seg til friminuttene, da denne leken skjer over en begrenset tid. Det å ha et verktøy tilgjengelig slik som sanger, leker, konkreter for igangsetting av lek kan gjøre denne overgangen enklere og mer overkommelig i en ny hverdag.

Noome-staver og Noome bøker – Dette er lagt med for at barna skal få utforske og få en lekpreget introduksjon knyttet til matteverket i skolen. Her kan barna utfolde seg i lek med de konkrete Noomestavene, ved å benytte de i den hverdagslige leken i barnehagen og Noomebøkene kan brukes til høytlesning og utforskning av spennende figurer som gir en introduksjon til former, antall og farger som barna vil møte etter skolestart.

Eventyret «Gullhår og de tre bjørnene» - Eventyret er det fint om dere benytter i samlingsstund, dramatiserer, forteller og snakker om følelsene som kan komme til uttrykk. I tillegg kan malene som ligger ved brukes til å lage konkreter som barna kan leke seg med etter hvert som de blir bedre kjent med eventyret.

Det ligger også med en lenke fra Statped:

<https://www.erher.no/barnehage/gullhar-og-de-3-bjornene/> som viser veien til en interaktiv versjon av eventyret hvor barna kan være med og som er en god ressurs for eventuelle hørselhemmede barn eller andre barn som strever med å uttrykke seg eller har begrenset begrepsforståelse.

Barnehagen skal ifølge rammeplanen bidra til at barna får utforske og utvikle sin språkforståelse, språkkompetanse og et mangfold av kommunikasjonsformer. Gullhår og de tre bjørnene inneholder både førmatematiske begreper, samtidig som eventyret i tillegg innbyr til dialog blant annet om rett/galt, samspill og bruk av fantasi. Eventyret vil brukes videre etter oppstarten på skolen.

Eventyret kan lastes ned på flere språk

(<https://nafo.oslomet.no/barnehage/sprakarbeid/tospraklige-barneboker-pa-norsk/>).

Boken «Hvordan begynne på skolen» og «Skolestart og følelsene mine» – Vi anbefaler at man jobber aktivt med disse bøkene før skolestart. Via disse bøkene kan barna få svar på mange spørsmål som de kanskje ikke visste at de hadde. Bøkene innbyr til fine og lekne samtaler, hvor barna fritt får muligheten til å undre seg, stille spørsmål, reflektere og kanskje fortelle om egne erfaringer om hva de har hørt eller erfart fra det å skulle begynne på skolen. Hvor vi kan bidra til bearbeiding av disse inntrykkene både før og etter skolestart.

Bildeboken «Skolen min» - Denne bør barna ha fri tilgang til i barnehagen. Det å kunne hente fram, bla i, vise fram kan skape en følelse av tilhørighet til egen skole før skolestart. Dette kan bidra til å skape en positiv spenning. Det å ha tilgang på bilder som viser hva de skal møte, vil kunne bygge en relasjon til innholdet i skolen og skolebygningen før oppstart. Kanskje man kan tilrettelegge for en leken tilnærming til besøket på skolen, hvor man går på jakt etter innholdet i boken. Et skattekart til skolen.

For skolene:

Viktig at alt materialet er tilgjengelig i klasserommet når barna ankommer klasserommene sine fra første dagen.

- Bøkene bør stå med forsiden synlig. Bruk bildebøkene og eventyrene i samlingsstund, la barna bidra aktivt i fortellingene
- Klassebamsen skal være godt synlig i klasserommet (kanskje han/hun har plass sammen med læreren fremst i klasserommet).
- Laminer arkene med leker og heng de tilgjengelig ved døren som barna bruker inn og ut av klasserommet (gjør det synlig i forbindelse med friminutt).

Hvordan dette bruker materialet aktivt den første tiden er opp til dere, slipp barna til og fantasien løs 😊

Lykke til med bruken av Overgangskofferten 😊

Om det er noen spørsmål, så kan disse rettes til:

Hanne Hopen Utstrand. LF 92069615 –
spørsmål kan også stilles inne på Facebook siden
«Overgangskofferten i Eidsvoll kommune» eller på e-post
Hanne.Hopen.Utstrand@Eidsvoll.kommune.no.

