



Fakultetet for helse- og sosialvitenskap

Laila Ergan Iuell

## Masteroppgave

**På hvilken måte bør barnehage og skole samarbeide for å gjøre overgangen til en sammenheng for barna?**

In what way should kindergarten and school work together to make the transition a connection for the children?

Master i Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4901

**2024**

# Sammendrag

Allerede i 1990 kom den gang Familie- og forbrukerdepartementet, med en veiledende rammeplan for det pedagogiske tilbudet som skulle gis til seksåringene. Det ble presisert at det å skape en sammenheng mellom barnehage og skole var siktemålet for planen. Et brobyggende tverrfaglig samarbeid skulle bidra til at overgangen fra barnehage til skole ble myk (Hogsnes, 2019, s. 47-48). Allerede fra dette tidspunktet kunne det pedagogiske tilbudet til 6-åringene ha åpnet for at barnet skulle oppleve sammenheng i overgangen, men implementeringen sier Jansen (2000) ble gitt for liten politisk oppmerksomhet. Noe av årsaken til dette hevder Haug (2013), var at de nasjonale retningslinjene var for vage (Hogsnes, 2019, s. 48). I 2018 ble det lovfestet at barnehage og skole sammen skal samarbeide for at overgangen fra barnehage til skole blir en best mulig overgang for barna. I Meld.St.6 (2019-2020) ble det på nytt lagt føringer for at overgangene i utdanningsløpet skal ha en bedre sammenheng. Det skulle fra da av utarbeides en overgangsplan, og skoleeier ble tillagt hovedansvaret for både overgangsplanen og samarbeidet i overgangen (Meld.St.6. 2019-2020, s. 26). Barna skal nå inn i en fase hvor de skal etablere nye relasjoner til nye barn, nye voksne og i nye omgivelser. De skal gå fra å være barnehagebarn til skoleelev. De skal utvikle sosiale og kognitive ferdigheter på nye måter, som skal passe inn i skolens struktur og arbeidsmåter. Det er derfor viktig at det tilrettelegges for at aktiviteter i overgangen som er transparente ved at de voksne tydeliggjør hvorfor de gjøres, slik at barna forstår begrunnelsen for det som skjer. Det er viktig at barna opplever en sammenheng i det som skjedde i barnehagen og det som skjer på skolen (Lillejord et al., 2015, s.52).

I denne masteroppgaven har jeg gjennom bruk av semistrukturerte intervju, fått innsikt i på hvilken måte barnehagelærere og kontaktlærere i en gitt kommune i Innlandet tenker at barnehage og skole bør samarbeide for å gjøre overgangen til en sammenheng for barna. Informantene jobbet etter en og samme overgangsplan. Studien viser en tendens til at både barnehagelærerne og kontaktlærerne er misfornøyde med hvordan det tilrettelegges for overgangen i dag. Denne kommunen har en overgangsplan som informantene er nokså fornøyde med, det er bare det at planen ikke blir fulgt. Barnehagelærerne tror at kontaktlærerne unngår å gjennomføre noen av punktene i overgangsplanene. Kontaktlærerne peker derimot på et ledelsesproblem. Det kommer frem at kontaktlærerne vel så mye som barnehagelærerne vil legge til rette for at overgangen skal føles som en sammenheng for barna. Kontaktlæreren ser betydningen av at barn som får bygget seg en bro for overgangen

mellom barnehage og skole, vil være tryggere i oppstarten av første klasse. At dette vil gjøre skolehverdagen lettere for barna. Dette lar seg gjøre tenker de, bare ledelsen ser det samme behovet og setter av tid til det. Kontaktlærerne ønsker at ledelsen ser viktigheten av en sammenheng i overgangen. At ledelsen blir med på laget og setter standarden for en god mal for gjennomføringen av aktiviteter som vil skape sammenheng i overgangen.

# Abstract

As early as 1990, the Ministry of Family and Consumer Affairs of the Norwegian government, came up with an indicative framework plan for the educational offer to be given to six-year-olds. It was clarified that creating a connection between kindergarten and school was the aim of the plan. A bridge-building interdisciplinary collaboration should contribute to a smooth transition from kindergarten to school (Hogsnes, 2019, pp. 47-48). Already from this point, the educational offer for the 6-year-olds could have opened the way for the child to experience connection in the transition, but the implementation, says Jansen (2000), was given too little political attention. One of the reasons for this, Haug (2013) claims, was that the national guidelines were too vague (Hogsnes, 2019, p. 48). In 2018, it was legislated that kindergarten and school must work together to ensure that the transition from kindergarten to school is the best possible transition for the children. In Meld.St.6 (2019-2020), guidelines were again laid down so that the transitions in the education course should have a better connection. From that day the school owner has the responsibility to prepare a plan for the transition and the responsibility for the cooperation in the transition (Meld.St.6. 2019-2020, p. 26). The children will now enter a phase where they will establish new relationships with new children, new adults and in new surroundings. They will go from being a kindergarten child to a school student. They will develop social and cognitive skills in new ways, which will fit into the school's structure and working methods. It is therefore important that arrangements are made for activities in the transition that are transparent in that the adults clarify why they are being done, so that the children understand the rationale for what is happening. It is important that the children experience a connection between what happened in the nursery and what happens at school (Lillejord et al., 2015, p.52).

In this master's thesis, through the use of semi-structured interviews, I have gained insight into how kindergarten teachers and contact teachers in a given municipality in the county of Innlandet, are thinking about how kindergarten and school should work together to make the transition a connection for the children. The informants worked according the same transition plan. The study shows tendencies that both the kindergarten teachers and the contact teachers are dissatisfied with how the transition is carried out as of today. This municipality has a transition plan that the informants are quite satisfied with, it's just that the plan is not being followed. The kindergarten teachers believe that the contact teachers avoid implementing some of the points in the transition plans. The contact teachers, on the other hand, point to a

management problem. It appears that the contact teachers just as much as the kindergarten teachers will facilitate the transition to feel like a connection for the children. The contact teacher sees the importance of children who are able to build a bridge for themselves for the transition between nursery school and school, will be safer at the start of first grade. That this will make the school days easier for the children. This can be done, they think, if only the management sees the same need and sets aside time for it. The contact teachers want the management to see the importance of a connection in the transition. That the management joins the team and sets the standard for a good structure for the implementation of activities that will create connection in the transition.

# Forord

Når det ligger motivasjon i kraften av å lære noe nytt og å være faglig oppdatert, ja da endte det for min del opp med denne masteroppgaven. Arbeidet med masteren startet i juni 2022, men tanken på å fullføre et masterløp modnet sakte frem i meg mens jeg tok videreutdanningen Tverrfaglig videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Mine erfaringer med hvor praksisnært og praksisrelevant denne utdanningen var, fikk meg til å se viktigheten av å fullføre hele masterløpet. Temaet jeg ville forske på hadde jeg klart nokså tidlig. Det å skrive en master alene gruet jeg meg litt til. Det har gått bedre enn forventet. Det har på en måte vært lettvint å skrive alene fordi jeg kunne jobbe uten å forholde meg til andre. utfordringene ved å skrive alene har ligget i det å strukturere meg uten avtalte tidsfrister. I starten var det veldig lett å bare skyve det foran seg og dagene gikk uten at noen ble gjort. Da jeg først skjønnte at min første tidsfrist kom litt for kjapt, fikk jeg litt tidspress og progresjonen i prosessen økte. Neste frist ble satt, og jeg bestemte meg for at den bare MÅTTE jeg nå. De siste åtte månedene har vært intense. Med fulltidsjobb under hele studietiden har kvelder, helger og fridager gått med til å jobbe med masteren. Det har vært mye frustrasjon og mange lange kvelder og helger hvor jeg heller skulle vært ute og trent med venninner enn å sitte inne foran pc-en, men nå når jeg endelig er i mål er det så absolutt verdt det. Årets vinter med enten minus 25 grader eller snøvær har vært en fin vinter for meg. Den hjalp meg med å ta de rette valgene, nemlig å skrive fremfor å nyte lange skiturer.

Takk til veileder Bjørg som veiledet meg og utfordret meg i skrivingen min, både til glede og frustrasjon.

Takk til barna, mannen og hunden for at dere ikke har gitt meg helt opp etter at dere har snakket til døde ører, og «vente litt» de siste månedene. Ero, til høsten drar vi på jakt!

Takk til mine venninner for at dere hadde troen når jeg holdt på å miste den. For at dere har vært interessert i temaet og for at dere ved å spørre og grave, har gjort at jeg har holdt arbeidet i gang. Gleder meg til sykkel- og skiturer fremover.

Målstreken er nådd!

Laila

Rena, 12. mai 2024

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Abstract .....	3
Forord.....	5
Innholdsfortegnelse.....	6
1.0 Innledning.....	9
1.1 Bakgrunn og valg av tema .....	10
1.2 Problemstilling .....	11
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	12
1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven .....	12
1.4 Begrepsavklaring .....	13
1.5 Oppgavens oppbygging .....	13
2.0 Kunnskapsstatus.....	15
2.1 Føringer for overgangen .....	15
2.2 utfordringer i dagens overgang .....	15
2.3 Kontinuiteten i overgangen .....	16
2.3.1 Kommunikasjonsmessig kontinuitet .....	17
2.3.2 Informasjonsoverføring.....	18
2.3.3 Fysisk kontinuitet .....	19
2.3.4 Sosial kontinuitet .....	19
2.4 Skoleforberedende aktiviteter i overgangen .....	20
2.5 Oppsummering.....	20
3.0 Teorigrunnlag .....	21
3.1 Fra overgang til sammenheng .....	21
3.1.1 Ivaretagelse av kontinuitet i overgangen .....	23
3.1.2 Å se enkeltindividet i gruppa .....	24
3.2 Grenseobjekter.....	27
3.3 Kommunikasjon .....	28
3.3.1 Kommunikasjon mellom institusjonene.....	29
3.3.2 Kommunikasjonen mellom ledelsen og barnehagelærerne/kontaktlærerne.....	30
3.3.3 Hvorfor kommunikasjon er viktig .....	30
3.4 Relasjoner .....	31
3.4.1 Voksen-barn relasjon .....	32
3.4.2 Tilknytning.....	32

3.5 Anerkjennelse.....	33
3.6 Sosial kompetanse.....	34
3.6.1 Empati.....	35
3.6.2 Samarbeid .....	36
3.6.3 Selvhevdelse .....	36
3.6.4 Selvkontroll .....	36
3.6.5 Ansvarlighet .....	37
3.7 Foreldresamarbeid .....	37
3.7.1 Foreldrenes medvirkning og medbestemmelse .....	38
3.7.2 Kommunikativ makt .....	38
4.0 Metode .....	40
4.1 Valg av forskningsdesign .....	40
4.2 En hermeneutisk tilnærming .....	42
4.3. Semistrukturert intervju .....	43
4.4 Prøveintervju .....	44
4.5 Utvalg .....	44
4.6 Intervjusituasjonen .....	46
4.7 Tematisk analyse .....	47
4.7.1 Deduktiv tilnærming.....	48
4.7.2 Transkribering.....	48
4.7.3 Utforsking av datamaterialet og koding.....	49
4.7.4 Lage temaer og koding.....	50
4.8 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet .....	50
4.8.1 Reliabilitet .....	50
4.8.2 Validitet .....	51
4.9 Forskningsetiske overveielser.....	54
4.10 Oppsummering.....	55
5.0 Presentasjon av funn .....	56
5.1 Kommunens overgangsplan .....	56
5.1.1 Skoleforberedende aktiviteter i barnehagene .....	57
5.1.2 Skoleforberedende aktiviteter arrangert av skolen .....	58
5.1.3 Forvaringspunkter i overgangen .....	59
5.1.4 Forbedringspunkter i overgangen .....	60
5.2 Grenseobjekter.....	62
5.3 Fra å være en overgang til å bli en sammenheng.....	63
5.3.1 Kunnskap om hverandre .....	65



5.3.2 Kommunikasjon og tilbakemeldingskultur.....	66
5.4 Foreldresamarbeidet i overgangen.....	67
5.5 Kort oppsummering av hovedfunn.....	69
6.0 Drøfting.....	70
6.1 Dette fungerer godt og bør videreføres.....	70
6.2 Endringer som kan gjøre at overgangen blir en sammenheng.....	72
6.2.1 Betydningen av å ha kontaktlærer på plass tidligere.....	75
6.2.3 Bruk av grenseobjekter i overgangen.....	76
6.3 En mangelfull tilbakemeldingskultur.....	77
6.3.1 Mangel på kommunikasjon og kunnskap om hverandre.....	78
6.3.2 Savnet av god ledelse.....	79
7.0 Oppsummering og svar på problemstillingen.....	81
8.0 Referanseliste.....	83
Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg.....	88
Vedlegg.....	89

## 1.0 Innledning

Gjennom hele livet møter vi på overganger av større og mindre art. Hvordan vi står gjennom de ulike overganger kan ha å gjøre med hva slags erfaringer vi har med oss, det er derfor viktig at overgangene tidlig i livet oppleves som gode, at de legges godt til rette med god flyt, sånn at det er kontinuitet i de (Hogsnes, 2016, s. 3; Meld.St.6 (2019-2020), s. 26). Oppstart i barnehage, overgang fra småbarns- til storbarnsavdeling og overgang fra barnehage til skole er eksempler på viktige overganger tidlig i et menneskets liv. Ifølge Dewey er alle våre erfaringer forankret i og påvirket av våre tidligere erfaringer (Dewey, 1974, s. 47). Det kan være avgjørende for barnet at overganger tidlig i livet er preget av kontinuitet, så de oppleves som en sammenheng.

Begrepet overgang benyttes både i forskningslitteratur og i styringsdokumenter for barnehagen og skolen. Begrepet kan forstås på ulike måter, og hvordan det forstås har betydning for hvordan de ulike involverte samarbeidspartnerne jobber sammen i overgangen. Begrepet overgang kan både gi assosiasjoner til brudd på den ene siden og kontinuitet og fortsettelse på den andre siden (Hogsnes, 2019, s. 55). Slår du opp ordet overgang i ei ordbok finner du ordet forklart som, å gå over, passere eller krysse (noab.no), eller et sted der man kan komme seg over (ordbokene.no). Når vi snakker om overganger i et barns liv brukes begrepene overgang og sammenheng litt om hverandre. Overgang knyttes til det som har med endringer i arbeidsmåter og rutiner å gjøre, mens sammenheng handler om mulighetene barna gis til å møte noe som allerede er kjent for dem (Sandø & Myran, 2022, s. 5).

Hogsnes (2019) definerer to typer overganger. Den ene er vertikale overganger. Vertikale overganger har til felles at de kan innebære brudd. Disse bruddene kan igjen relateres til relasjoner, og de kan være mer eller mindre endelige for barna. I overgangen fra barnehage til skole vil dette medføre at når barnet slutter i barnehagen, brytes relasjonene til de ansatte i barnehagen og barnet må bygge nye relasjoner med de ansatte på skolen. Det brytes også med barnehagekulturen og de må bli kjent med skolekulturen. Den andre overgangen er den horisontale overgangen. Dette er de daglige overgangene. At man for eksempel drar hver dag fra hjemme til barnehage/skole. De horisontale overgangene innebærer ikke brudd i overgangen, slik de vertikale gjør (Hogsnes, 2019, s. 56).

Barnehage og skole bør sammen sette opp tiltak for hvordan de skal løse den vertikale overgangen slik at overgangen blir til det beste for barnet og kan oppleves mer som en sammenheng (Sandø & Myran, 2022, s. 16). Dette underbygges i Grunnloven § 104, annet ledd: “Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn” (Grunnlov, 1814, §104). Begge institusjonene bør ha kjennskap til hverandres styringsdokumenter da det skal legges til rette for et helhetlig opplæringsløp, et opplæringsløp som skal skape trygghet og god sammenheng for barnet. Det bør lages en overgangsplan med en oversikt over hvordan overgangen skal være og hvem som er ansvarlig for hva. Det bør også opprettes gode rutiner for møtepunkter mellom institusjonene slik at de kan få innblikk i hverandres praksis (Sandø & Myran, 2022, s. 16).

## 1.1 Bakgrunn og valg av tema

I de senere årene har det blitt forsket på, utgitt litteratur og publisert fagartikler og leserinnlegg som omhandler overgangen fra barnehage til skole. Flere av disse belyser hvor brå overgangen tilsynelatende oppleves for barnet. Det blir stilt kritiske spørsmål, spesielt til skolen sin måte å møte førsteklasingene på. Et spørsmål som stadig kommer frem er om det skal det være barneklare skoler, eller skoleklare barn? Det kommer råd både fra pedagoger og psykologer om hva som kan endres i overgangen fra barnehage til skole slik at den oppleves som en kontinuitet. Barn har mange år foran seg på skolebenken. I dagens samfunn er det oftest ikke nok med bare grunnskole og videregående, sånn som det var for 20-30 år siden. I dagens samfunn kreves det høyere utdanning for de fleste yrker. Det kan derfor være viktigere enn noen gang for barna å lykkes i skolen, og de første årene vil legge grunnlaget for dette. Barnehagene slipper ofte litt billigere unna i kritikken. Begrunnelsene ligger ofte i hva som var tankegangen med reform-97. Intensjonen var at det første året på skolen skulle være en forlengelse av barnehagen. Dette mener mange bare ble gjennomført de første årene etter reformens implementering.

Jeg har jobbet i barnehage i 22 år, og har mye erfaringer med overganger fra barnehage til skole kan fungere både bra og mindre bra. Gjennom årenes løp har jeg jobbet med overgangen med utgangspunkt i flere ulike overgangsplaner. I oppstarten av denne forskningen har jeg jobbet mye og grundig med meg selv for å legge min forforståelse til side. Jeg vil belyse problemstillingen ut fra empiri og innhenting av data fra informanter.

Berit Bae (2007) sier noe om at det er viktig å se og møte barnet som et subjekt. Dette pekes på som viktig fra ulik faglig forskning. For å få til dette er det viktig med en bevisstgjøring rundt personlige holdninger og fagkunnskap (Bae, 2007, s.1). Hvordan er det så for et barn i dagens overgang å gå fra å være eldst i barnehagen til å være yngst på skolen, og på hvilken måte bør barnehage og skole samarbeide sånn at overgangen føles som en sammenheng for barnet?

Kunnskapsdepartementet gav i 2008 ut veilederen: «Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole». I denne veilederen kommer det konkrete anbefalinger om hvordan overgangen mellom barnehage og skole bør være. Vi er nå i 2024, og det kommer frem av både forskning og artikler at det er vesentlige ting fra disse anbefalingene som fortsatt ikke er på plass. Forskere konkluderer ofte med at ting ikke er på plass. Forskerne er klare på at det med noen justeringer i overgangsarbeidet, vil det ha stor betydning for barnas overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Søkelyset på å få til en bedre sammenheng ved overgangene i utdanningsløpet førte til at regjeringen fattet vedtak på at fra og med 2018 skulle ansvaret for overgangen fra barnehage til skole ligge hos begge institusjonene. Dette ble nå en lovfestet plikt for både skole og barnehage. Fra da av skulle det utarbeides en plan for hvordan skole og barnehage skal samarbeide om overgangen. Hovedansvaret for at det foreligger en overgangsplan og for at det foreligger et samarbeid, ligger hos skoleeier. I føringene ligger det at overgangen skal oppleves som trygg for barna og den skal være preget av kontinuitet. Noe som krever at det er god ledelse, god planlegging, god informasjonsoverføring og godt samarbeid på tvers av institusjonene. Barna skal få medvirke til at overgangen blir best mulig og de skal få hjelp til å finne seg til rette (Meld.St.6, 2019, s.26).

## 1.2 Problemstilling

Med utgangspunkt i litteratur og empiri ønsker jeg å finne svar på hvordan man kan optimalisere overgangen mellom barnehage og skole for majoriteten av barna. De 75-85% av barna som i barnehagehverdagen ikke har noen form for tilrettelegging eller tilpassede behov. De barna som det i utgangspunktet ligger til rette for at skal klare overgangen til skole fint, om overgangen tilrettelegges som en sammenheng. Se avgrensning i punkt 1.3.

Dette fører meg til følgende problemstilling:

**«På hvilken måte bør barnehage og skole samarbeide for å gjøre overgangen til en sammenheng for barna?»**

### 1.2.1 Forskningsspørsmål

- Hva tenker du fungerer godt i dagens overgang og hva mener du bør videreføres?
- Hva tenker du fungerer dårlig, og hva mener du må gjøres for at dette skal fungere bra?
- Hvilke tiltak mener du bør prioriteres for å gi barna gode opplevelser av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?

## 1.3 Avgrensning og oppbygging av oppgaven

En overgang kan foregå innenfor samme kontekst eller fra en kontekst til en annen. Dunlop (2014) sier at overganger kan forstås som et fenomen som over tid involverer en rekke interaksjoner og prosesser. Overganger oppleves ulikt av ulike mennesker og i ulike kontekster (Perry et al., 2014). I min forskning ser jeg i all hovedsak på en overgang som foregår fra en kontekst til en annen, men hvor endring innenfor samme kontekst også kan spille inn. I forskningen definerer jeg overgangen fra siste halvår i barnehagen til og med første halvår i skolen. En naturlig avgrensning på hva jeg ville forske på måtte gjøres. Avgrensing tok jeg når jeg leste Meld.St.6 (2019) om Lillehammer kommune som ansatte overgangspedagoger som jobbet i barnehagen første halvår og i skolen siste halvår (Meld.St.6, 2019, s. 26).

Jeg valgte å forske på overgangen fra barnehage og skole for majoriteten av barna som går over fra barnehage til skole. Med det mener jeg alle barna som starter på skolen uten noen form for ekstra oppfølging. Fordi jeg er opptatt av at alle barn i Norge uavhengig av kjønn, når på året barnet er født, foreldrenes sosiale status eller om barnet har tiltak med seg i overgangen, har lik rett til at utdanningssystemet i Norge skal tilrettelegge for at barnet skal oppleve overgangen fra barnehage til skole som en sammenheng (NOU 2019:3, s. 1).

Foresatte har heller ikke opplysningsplikt om sosial status og utdanning og det forekommer at barnehage og skole ikke har disse fakta og kan ta hensyn til dem.

For informanter satte jeg begrensningen på at de skulle utføre overgangen ut fra samme overgangsplan. Denne avgrensingen gjorde jeg fordi overgangsplanene vil variere fra kommune til kommune da det ikke foreligger noen mal for hva planen skal inneholde. Forskningen min avgrenses til å se på samarbeidsrutinene i den gitt kommunens overgangsplan. Informantene benevnes som kontaktlærer og barnehagelærer. Kontaktlærerne jeg intervjuet, er eller har vært kontaktlærer for førsteklasse innenfor tidsrammen jeg satt. Barnehagelærer er benevnelsen jeg bruker på pedagogen i barnehagen som har ansvaret for barna det siste året i barnehagen, uavhengig av hva slags pedagogisk stillingskode pedagogen har i sin barnehage til daglig.

## 1.4 Begrepsavklaring

Både i rammeplan for barnehage, barnehageloven og opplæringslova brukes begrepet overgang fra barnehage til skole. Hogsnes og Moser ser i sin forskning «Forståelser av gode overganger og opplevelser av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning» på sammenhenger i overgangen, og retter oppmerksomheten mer mot sammenheng (kontinuitet) enn mot overgang (diskontinuitet) (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Begrepene brukes mye om hverandre i forskning, litteratur og veiledere. I forskningen min har jeg valgt å bruke begrepet sammenheng, som enkelt forklart betyr innbyrdes forbindelse, enhet eller samhold (noab.no).

## 1.5 Oppgavens oppbygning

Jeg har startet denne oppgaven med i kapittel 1 beskrive bakgrunnen for valg av tema, presentert problemstillingen og forklart begrensninger og sentrale begreper. Videre vil jeg i kapittel 2 se på hvilken kunnskap som allerede foreligger på mitt forskningsområde. Hva vet vi om sammenhengen i overgangen per i dag? I kapittel 3 redegjør jeg for aktuell teori, teori som vil brukes videre i min presentasjon av funn og drøfting.

I kapittel 4 gir jeg en grundig og detaljert presentasjon av metodevalg, valg av vitenskapsteoretisk retning, fremgangsmåte og gjennomføring av intervju. Jeg avslutter kapitlet med å se på reliabiliteten, validiteten og de etiske perspektivene i forskningsprosessen min.

I kapittel 5 presenteres funn og i kapittel 6 drøftes hovedfunn. I siste kapittel, kapittel 7 avslutter jeg forskningen min med en oppsummering av hovedfunnene opp mot forskningsspørsmålene og jeg svarer ut problemstillingen.

## 2.0 Kunnskapsstatus

I de senere år har det blitt forsket mer og mer på overgangen mellom barnehage og skole. I dette kapittelet vil jeg presentere forskning som omhandler hvordan barnehage og skole bør samarbeide for å gjøre overgangen mer sammenhengende for barna. Jeg presenterer i hovedsak norsk forskning gjort de siste ti årene, men har også med noe internasjonal forskning. Avgrensingen er gjort på bakgrunn i samfunnsendringer og fordi det kom en lovendring i opplæringsloven 2018.

### 2.1 Føringer for overgangen

Styringsdokumentene rammeplan for barnehage og kunnskapsløftet (LK20) legger føringer for at barnehage og skole skal samarbeide om overgangen fra barnehage til skole.

Frem til 2018 lå føringene til et godt samarbeid i overgangen hos barnehagene, gjennom rammeplan. I 2018 lovfestet barnehageloven og opplæringslova en samarbeidsplikt om overgangen. Det var nå for første gang, en forpliktelse hos begge parter (Hogsnes, 2019, s. 21). I de sentrale føringer foreligger en forventning om at det skal foreligge strategier og tiltak for overgangen. Det forventes et godt samarbeid mellom barnehage og skole. Ansvaret ligger hos hver enkelt kommune som skoleeier. Ifølge Haug (2013) hevdes det at det er gjort lite fra regjeringens side for å assistere kommunene i dette arbeidet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Overgangen forankres i henholdsvis opplæringslova §4-7: «Kommunen skal sørge for at barna får ein trygg og god overgang frå barnehage til skolen og skolefritidsordningen» (Opplæringslova, 2023, § 4-7) og barnehageloven § 2a: «Barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang. Barnehagen må ha tillatelse fra barnets foreldre for å utlevere personopplysninger om barnet til skolen» (Barnehageloven, 2023, § 2a).

### 2.2 Utfordringer i dagens overgang

Det at barnehage og skole er ulike er i seg selv ikke et problem for overgangen, tvert imot. Barnehage og skole skal være forskjellige. Problemene for overgangen er hvis det oppstår spenninger mellom disse to institusjonene når de skal samarbeide om tiltak rundt det å gjøre overgangen bedre for barna (Lillejord et al., 2015, s. 35). Det avdekkes av flere studier at det



er lav eller manglende interesse for å etablere et godt samarbeid mellom barnehage og skole (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Yamauchi & de Sousa, 2020). Hogsnes (2016) avdekker i sin forskning at det er mangel på dialog mellom barnehagelærerne og kontaktlærerne. I tillegg finner Hogsnes (2016) at kontaktlærerne ser på det som mindre viktig møte barnet i sitt trygge miljø i barnehagen før det begynner på skolen (Hogsnes, 2016, s. 82). Enkelte av barnehagelærerne som deltok i Yamauchi og de Sousa (2020) sin forskning hadde erfaringer med at kontaktlærere ikke var interessert i et samarbeid i overgangen (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 108). Dockett og Perry (2014) fant i sin forskning at både barnehagelæreren og kontaktlæreren mente sin arbeidsmåte best. De står på hver sin side og mener den andre bør bytte arbeidsmåte til sin måte å arbeide på. Dockett og Perry (2014) konkluderer med at for å bygge tillit må dialogen mellom barnehagelærer og kontaktlærer bli kvalitativt bedre (Lillejord et al., 2015, s. 35). Dette kan understøttes av O’Kane (2007) sin forskning hvor det kom frem at det var lav grad av kommunikasjon mellom barnehage og skole. Forskningen fant også at barnehagelærerne og kontaktlærerne hadde en manglende forståelse av hverandres arbeidsmåter (O’Kane, 2007, s. 298). I en forlengelse av dette foreslår O’Kane at barnehagelærerne og kontaktlærerne bør finne en måte å utvikle en større forståelse av hverandres filosofi, og at det bør utarbeides felles retningslinjer og praksis (O’Kane, 2007, s. 313). Dette samsvarer igjen med andre studier (Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020).

Hilde Hogsnes og Thomas Moser har forsket en del på dette feltet. Gjengangeren er at barna trenger en bedre forberedt overgang. Det bør legges mer vekt på at barna selv er større bidragsyttere i overgangen. Det hadde trolig slått positivt ut for barna om barnehage og skole hadde mer kunnskap om hverandre (Hogsnes & Moser, 2014).

## 2.3 Kontinuiteten i overgangen

Det er en bred enighet hos politikere og forskere om at det er de voksne som er ansvarlige for at barna skal oppleve kontinuitet i overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 26). At skolen er en reell fortsettelse av barnehagen, bidrar til kontinuitet i læringsprosessen. Institusjonene må samarbeide og utveksle informasjon om barnets tidligere læring. Skolen må ta hensyn til barns erfaringer og hva de har lært i barnehagen og barnets erfaringer (Lillejord et al., 2015, s. 4).

I Meld.St.6 (2019-2020) er regjeringen opptatt av at overgangene i utdanningsløpet skal være gode og barna skal oppleve sammenheng i utdanningsløpet. Barn må gjennom mange overganger gjennom sitt utdanningsløp. For de fleste barn er overgangene fylt av forventninger til nye utfordringer, muligheter og nye venner. Overgangsfasene kan være kritiske da de har stor innvirkning på barns trivsel, læring og utvikling. Barna skal oppleve trygge overganger som bærer preg av kontinuitet. Det trengs god ledelse for å få til dette. Overgangene må planlegges godt, informasjonsoverføringen må være god og det må foreligge et godt samarbeid på tvers av fag og nivåer (Meld.St.6, 2019- 2020).

Forskere som har studert overgangen fra aktørperspektivet avdekker problemer som handler om de forskjellige arbeidsmåtene i barnehage og skole. Forskjellene blir ikke godt nok tematisert, forklart og synliggjort for barna. Det kan være fornuftig å se på overgangen som en serie med kritiske hendelser som barna sammen med voksne, må lære seg å håndtere, i stedet for å se på overgangen som en hendelse (Lillejord et al., 2015, s. 8). Ackesjö (2023a) finner i sin forskning ut at barnehagelærerne er for lite engasjerte i overgangen. Barnehagelærerne sier Ackesjö, bare «lar ting skje». De forklarer og klargjør i liten grad for barna hva som er hensikten med ting de gjør det siste året i barnehagen som for eksempel besøkene på skolen før skolestart. Både barnehagelæreren og kontaktlæreren må utvikle en større bevissthet rundt det de foretar seg i forbindelse med barnas overgang. Aktiviteter må være planlagt og barna skal hele tiden bli fortalt med begrunnelse, hensikten med aktiviteten de deltar i. Overgangen må gjøres til noe bevisst ved at grensene mellom institusjonene markeres og synliggjøres for barna (Lillejord et al., 2015, s. 28).

### 2.3.1 Kommunikasjonsmessig kontinuitet i samarbeidet

Forskningsstudier utført i flere land finner at det oppstår spenninger i samarbeidet mellom barnehage og skole i overgangen. Spenningene oppstår fordi det er asymmetri i relasjonene mellom de to institusjonene. (Lillejord et al., 2015, s. 31-32). Hopps (2015) konkluderer i sin spørreundersøkelse med at kommunikasjonen ikke blir bedre bare ved å øke treffpunktene, det må foreligge en agenda for hva det skal snakkes om. Gode rammebetingelser må være til stede (Lillejord et al., 2015, s. 34). Kommunikasjonsmessig kontinuitet kan sikres på flere måter. Dette kan være seg gjennom felles faglige møter, lese hverandres planer eller ved å observere hverandres pedagogiske praksis (Hogsnes & Moser, 2015, s. 15). Hognes og

Moser (2015) fant at bare halvparten av informantene mente at faglige møter eller hospitering i den andre institusjonen var viktig (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15). Informantene endret imidlertid på dette under fokusgruppene som Hogsnes og Moser holdt etter at resultatet av spørreundersøkelsen forelå. Flere av informantene så nå viktigheten av faglige møter og hospitering (Hogsnes & Moser, 2014, s. 16). For å skape sammenheng for barna i overgangen er det viktig at barnehage og skole har kunnskap om hverandre. For å opparbeide seg denne kunnskapen, forutsettes det kommunikasjon institusjonene imellom (Hogsnes & Moser, 2015, s. 15).

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Lillejord, Børte og Nesje gjort forskningskartleggingen: «De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø» (Lillejord et al., 2018). Her vises det til en studie om overgangen som viser at regelmessig samarbeid mellom barnehagelærere og kontaktlærere er viktig for å øke den gjensidige forståelsen for arbeidsmåter og holdninger dem imellom (Lillejord et al., 2018, s. 3). Lærerne må vite hva slags erfaringer barna har med seg fra barnehagen, og gi dem tid til å tilpasse seg sin nye hverdag (Lillejord et al., 2018, s. 5). Hogsnes og Moser (2014) sine forskningsfunn sier det er viktig med dialog mellom barnehagelærer, kontaktlærer og foresatte for at barnet skal få en god overgang. Det er viktig å se på hva slags dialog disse aktørene har med barnet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Hva angår foreldrenes medvirkning finner Hogsnes og Moser (2014) relativt store variasjoner i svarene. Halvparten av barnehagelærerne svarer at det er viktig at foreldrene inviteres med i overgangssamtalen med skolen, men det er ingen av kontaktlærerne som ser på dette som viktig (Hogsnes & Moser, 2014, s. 18).

### 2.3.2 Informasjonsoverføring

Regjeringen slår fast at det er viktig at relevant informasjon og dokumentasjon formidles til alle aktuelle parter for at barna skal få en best mulig overgang (Meld.St.6, 2019, s. 27). Alatao m.fl (2015) gjorde en undersøkelse blant barnehagelærer og lærere i Sverige. Et funn var at barnehagelærerne og lærerne mente det ikke bør utveksles for mye informasjon om barnet. Barnehagelæreren mente informasjonen måtte være av en slik art at den uten tvil er til barnets fordel. Lærerne mente barnet skulle møtes uten fordommer når det begynner på skolen, og at det er tidkrevende å gi informasjon om hvert enkelt barn (Lillejord et al., 2015, s. 37). Hogsnes og Moser (2014) sier at i møter hvor barnehagen gir informasjon om barna til

skolen, ses på som viktige både hos kontaktlærer og barnehagelærer.

Informasjonsoverføringen foregår ofte i form av skriftlig dokumentasjon (Hogsnes & Moser, 2014, s. 17). Yamauchi og de Sousa (2020) sin forskning viser til at et samarbeid mellom skole og barnehage og at det å dele informasjon om hvert enkelt barn, kan bidra til at kontaktlæreren bedre kan tilrettelegge for at barnet skal få en så god overgang som mulig (Yamauchi & de Sousa, 2020, s. 109). Schneider og Kipp (2015) finner i sin forskning at et vellykket samarbeid innebærer at barnehagelærerne og kontaktlærerne samtaler og reflekterer seg imellom med et mål om å dele og justere mål og å dele verdier og bygge opp en gjensidig forståelse av hverandres praksis (Schneider & Kipp, 2015, s. 38). Et slikt samarbeid mener Schneider og Kipp (2015), kan bidra til at overgangen fra barnehage til skole blir mer smidig for barna, dette parallelt med at det kan bidra til at barnehagelærerne og kontaktlærerne tilegner seg ny kunnskap og nye ferdigheter (Schneider & Kipp, 2015, s. 44).

### 2.3.3 Fysisk kontinuitet

For å gi barna trygghet og en god opplevelse av fysisk kontinuitet, er det viktig å la de få bli kjent med det fysiske miljøet på skolen og SFO før oppstart. Hogsnes og Moser (2014) viser til at et stort flertall av informantene la vekt på at barna får besøke skolen og SFO før skolestart, og at det er viktig at barna blir inviterte til skolen på førskoledager (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9). Sammenhengen mellom det fysiske miljøet har betydning for barnas overgang. Barna vil naturlig nok møte på brudd i forhold til det fysiske miljøet i en overgang fra barnehage til skole. Det er nye lokaler og dagene i de to institusjonene organiseres på ulike måter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3).

### 2.3.4 Sosial kontinuitet

Sosial kontinuitet har med relasjoner og identitet å gjøre. I situasjoner med store forandringer søker vi mennesker etter en form for sammenheng. I Hogsnes og Moser (2014) sin forskning kommer det frem at både barnehagelærere og kontaktlærere vektla tiltak som hadde til hensikt at barna skulle få oppleve sosial kontinuitet i overgangen, sånn som at barna skulle få beholde kontakten med vennene sine også når de begynte på skolen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10). Informantene mente både ivaretagelsen av eksisterende vennskap og etablering av nye vennsksapsrelasjoner var viktig. De mente det var viktig at barnehagebarna hadde treffpunkter før skolestart hvor de gjorde ting sammen. Eksempelvis at de store barnehagene

samarbeider på tvers av avdelinger, og i de små barnehagene samarbeider på tvers av hverandre (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10-11).

## 2.4 Skoleforberedende aktiviteter i overgangen

Flere studier har undersøkt skoleforberedende aktiviteter som kan gjøre overgangen fra barnehage til skole mer sammenhengende for barna. I en av studiene viser resultatene at barn fra førskole-skole dyader hvor det ble gjennomført overgangsaktiviteter i førskoleåret, utviklet barna akademiske ferdigheter raskere i overgangsperioden, enn barn som kom fra dyader med færre overgangsaktiviteter. Aktiviteter som viste seg å gi særlig utslag var at barnehage og skole samarbeidet om læreplan, at barnehagen gav informasjon til skolen om enkeltbarnet, personlige møter mellom familie og kontaktlæreren før skolestart og et konkret samarbeid mellom barnehagelærer og kontaktlærer. (Lillejord et al., 2015, s. 42). I overgangen fra barnehage til skole bør det derfor formuleres et overordnet mål for samarbeidet som har søkelys på å organisere overgangsaktivitetene til å ha som mål å gjøre det kompetente barnet til en kompetent elev (Lillejord et al., 2015, s. 45-46).

## 2.5 Oppsummering

Et hovedkriterium for at barna skal oppleve en bedre overgang fra barnehage til skole er at barnehagelæreren og kontaktlæreren må samarbeide. Samarbeidet må være åpent, gjensidig og respektfullt. Klare formål for samarbeidet bør foreligge og samarbeidet bør være utviklende for begge parter samt føre til at overgangen blir mer sammenhengende for barna. Tiltakene bør være av slik art at de utnytter styrkene fra både barnehage og skole, for i Norge er det et mål at både barnehage og skole skal få beholde sin egenart. Barna skal få oppleve en overgang med kontinuitet og med mange konstruktive treffpunkter. Barnehagen må bli flinkere til å forklare barna hva og hvorfor man gjør treffpunktene. Treffpunktene er med på å gjøre overgangen til en sammenheng for barna.

## 3.0 Teorigrunnlag

I forskningen min har jeg støttet meg til flere ulike teorier. Teoriene jeg presenterer i dette kapitlet vil jeg bruke som støtte i presentasjonen av funnene i kapittel 5 og i drøftingen i kapittel 6. Av annen forskning har jeg støttet meg mest til forskning som er fra 2014 og frem til nå, og som er sentral for denne oppgaven. Sandø og Myran skriver om hvordan man kan definere overgang, at overgangen kan sies å være en prosess vi er igjennom for å bevege seg fra et sted til et annet (Sandø & Myran, 2022). Hogsnes (2016) refererer til Dewey (1974) når hun skriver om kontinuitet og diskontinuitet i overgangen. Kontinuitet sier hun har å gjøre med at barnas tidligere erfaringer kan ha innvirkning på overgangen. Diskontinuitet oppstår hvis det oppstår brudd i erfaringene og barnet mister muligheten til å knytte nye erfaringer i skolen til sine erfaringer fra barnehagen (Hogsnes, 2016, s. 3). Hogsnes (2019) utdyper det ved å se på overgangen som en sammenheng. Selv om overgangen er et vertikalt brudd, er det viktig at barna opplever den som en sammenheng fra barnehage til skole (Hogsnes, 2019). Bronfenbrenners utviklingsteori gir en forklaring på hvordan barna påvirkes av samfunnet de lever i, og hvordan overganger påvirker barns utvikling både positivt og negativt (Tetzchner, 2012). Anton Antonovsky og hans teori om salutogenese viser viktigheten av en god og trygg overgang. Han har utarbeidet en «sense of coherence» skala, heretter forkortet som SOC, hvor en høy skår her betyr at barnet forstår situasjonen det står i og at det finner overgangen håndterbar og at den oppleves som meningsfull (Langeland, 2009, s. 4). Det er viktig å se barnet som et subjekt og ha med seg aktørperspektivet når man tilrettelegger overgangen (Bae, 2007; Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T., 2013). Kommunikasjon er viktig for et godt samarbeid, og aktørene må ha faktiske kunnskap om hverandre, ikke bare antagelser og fordommer (Lillejord et al., 2015, s. 35). Eller som Kaufmann og Kaufmann (2015) sier: «kommunikasjonsstrukturen er nervesystemet i en organisasjon» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 393).

### 3.1 Fra overgang til sammenheng

I styringsdokumentene for henholdsvis barnehage og skole brukes både begrepene overgang og sammenheng. Overgang handler om at det er et brudd i en tilstand, mens sammenheng betegner en fortsettelse eller en kontinuitet. Styringsdokumentene legger opp til en klar forventning om at hovedaktøren i overgangen, altså barnet, skal få oppleve en sammenheng (Sandø & Myran, 2022, s. 19).

Overganger kan sies å være prosessen eller fasen man går igjennom når vi beveger oss fra et punkt til et annet. I overgangen fra barnehage til skole, går barnet fra noe som er kjent og trygt til noen som er ukjent og som barnet ikke har helt oversikt over. Barnehage- og kontaktlærer blir brobyggere i denne prosessen. De skal støtte hvert enkelt barn og tilpasse læring og utvikling så prosessen blir til det beste for barnet (Sandø & Myran, 2022, s. 13). En slik type overgang beskriver Hogsnes (2019) som en vertikal overgang (Hogsnes, 2019, s. 56). Overgangen må ses på som noe mer enn en rent fysisk hendelse, noe mer enn at barnet spaserer fra det ene bygget til det andre. Barnet forlater barnehagen og begynner på skolen, men samtidig forlater det en kontekst med noen kjennetegn, bestemte sosiale relasjoner og kjente praksiser for å bli en del av en ny kontekst hvor de møter nye barn, nye voksne og nye og andre forventninger enn det de er vant til (Lillejord et al., 2015, s. 26).

Overgangen betyr både forandring i kultur og status og store emosjonelle omveltninger. Barnet går fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skolen. Denne endringen i status kan skape forvirring. Barnet opplever motstridende følelser som forventninger og stolthet, usikkerhet, engstelse og nervøsitet. Hva lærerne gjør i denne fasen og hvordan de samarbeider på tvers av institusjonsgrensene, har stor betydning for hvordan barnet takler overgangen fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev. Barnet må lære seg nye måter å handle på. Nye regler og rutiner skal læres og gamle skal avlæres. Det skal ikke bare inn i noe nytt, de skal også ut av noe kjent. Ackesjö (2023a) mener at en grundig gjennomtenkt overgangspraksis som plasserer ansvaret både hos barnehagelæreren og kontaktlæreren vil kunne redusere risikoen for at barnet opplever overgangsperioden som uklar og uforutsigbar (Lillejord et al., 2015, s. 27).

Rammeplanen for barnehagen legger vekt på at barna skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole. Den sier: «De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er sammenheng mellom barnehagen og skolen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Når en ser på viktigheten av sammenhengen mellom barnehage og skole benytter litteraturen seg gjerne av metaforen «å bygge bro». Det kan forstås som å skape sammenhengen og/eller forbindelse mellom ulike settinger på tvers av kulturer og grenser. Med grense menes her en sosiokulturell forskjell som fører til diskontinuitet i samhandling og handling (Hogsnes, 2019, s. 57). Her ligger det en utfordring for barnehage og skole å skape muligheter for deltakere og samarbeid på tvers. Barn vil i

grenseoverganger søke etter måter de kan kople seg på og måter å mobilisere på tvers av sosiale og kulturelle praksiser. Har man broer som befinner seg i grenseland mellom ulike kulturer, bidrar det til at barnet kan bevege seg over og på tvers av dem. Broer går begge veier slik at barnet kan bevege seg både frem og tilbake i overgangen. Tilrettelegges det med broer blir overgangen en prosess som over tid gjør det enklere for barnet å til slutt forlate noe kjent og tre inn i noe mer ukjent. Overgangen fra barnehage til skole er en kollektiv overgang. Det er flere barn som krysser broen samtidig. Allikevel er overgangen individuell, fordi det er ulikt hvordan hvert enkelt barn håndterer denne overgangen. Noen barn opplever broen som enkel, andre synes det er mer komplisert (Hogsnes, 2019, s. 58). Vygotskij hevder at med støtte fra kompetente andre vil barna klare å gå ut fra sin trygge komfortsone og strekke seg til nye nivåer (Sandø & Myran, 2022, s. 13). Når det gjelder overganger generelt sett, er det noen områder som peker seg ut. Sandø og Myran (2022) fremhever disse seks områdene:

- Planarbeid
- Trygghet, overgangsritualer og grenseobjekter
- Tidlig innsats, kunnskap om barnet og tilrettelegging
- Faglig sammenheng
- Helhetlig språklæring, lek, utforskning og medvirkning
- Foreldresamarbeid

Sandø og Myran (2022) setter ingen rangering på disse overnevnte punktene, men ser det som en sirkulær prosess og mener at disse områdene bør barnehage- og skoleeiere, ledere og pedagoger i begge institusjonene ha kunnskap om (Sandø & Myran, 2022, s. 10).

Ackesjö (2023a) mener at det vil bli lettere å få til kontinuitet hvis overgangen mellom barnehage og skole ses på som en serie med kritiske hendelser, noe hun kaller *critical incidents*. At det ses på som en glidende prosess som ikke består av bare én, men flere samtidige eller påfølgende hendelser. Hun mener vår forståelse av overgangen øker dersom vi ikke betrakter den som lineær, men gjentakende (iterativ) (Lillejord et al., 2015, s. 27).

### 3.1.1 Ivaretagelse av kontinuitet i overgangen

Skal barnet oppleve overgangen som en sammenheng må barnehage og skole tilrettelegge for at kontinuitet ivaretas. Hogsnes (2014) støtter seg til Broström (2009) og Fabian (2007) sin

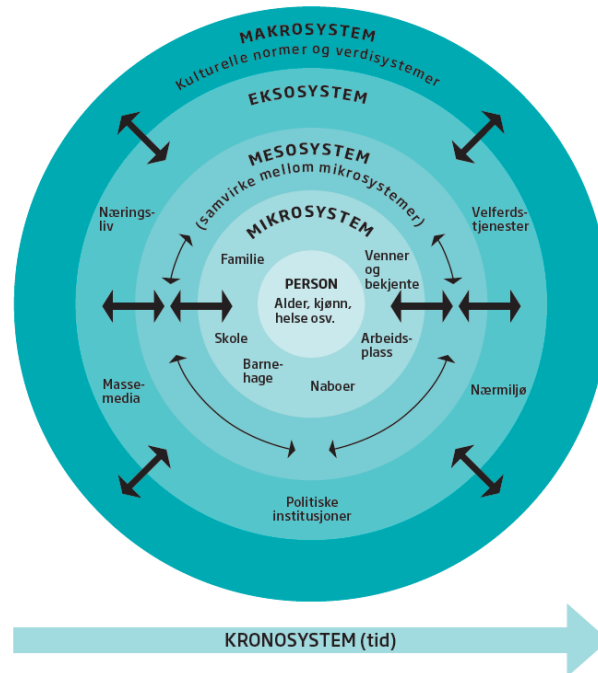


forskning når hun beskriver kontinuiteter som er viktige for overgangen mellom barnehage og skole. I overgangen sier Hogsnes (2014) er det den sosiale, fysiske, filosofiske og kommunikasjonsmessige kontinuiteten som står sentralt. Den sosiale kontinuitet knyttes opp mot de tiltakene som det tilrettelegges for i overgangen og som settes i verk for at barna skal kunne ivareta allerede opparbeidede vennskapsforhold. Sosial kontinuitet knyttes også opp mot det å skape gode relasjoner mellom barnet og de ansatte i institusjonene (Hogsnes, 2014, s. 46). Den fysiske kontinuiteten vil si det å møte et kjent fysisk miljø. En viktig faktor her er at barnet får muligheten til å bli kjent med skolens fysiske miljø før oppstart i første klasse. Filosofisk kontinuitet knyttes opp mot de ulike arbeidsmetodene som brukes i institusjonene, og opp mot det pedagogiske innholdet. Med den kommunikasjonsmessige kontinuiteten menes i denne sammenheng dialogen og informasjonsoverføringen som skjer mellom barnehage, skole og foresatte i overgangen (Hogsnes, 2014, s. 46).

### 3.1.2 Å se enkeltindividet i gruppa

Barn inngår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger som de er med på å påvirke og de blir påvirket av dem. Prinsippet om kontinuitet ses også på i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (Hogsnes, 2014, s. 47). Urie Bronfenbrenner, en sentral teoretiker innenfor utviklingspsykologien, utarbeidet det velkjente økologiske utviklingssystemet, opprinnelig inndelt i fire økologiske nivåer (Tetzchner, 2012, s. 54). Bronfenbrenner tenker at erfaringer med sammenhenger kan knyttes opp mot de ulike nivåene i systemet. Det seg være de arenaene barnet ferdes på, relasjonene mellom disse ulike arenaene og til de kulturelle mønstrene i kulturen på arenaer barnet selv ikke ferdes på, men som likevel har betydning for barnet (Hogsnes, 2014, s. 47). Hver og en av oss inngår i vårt eget økologiske system. Systemet blir påvirket av miljøet rundt oss, både det som er oss nærmest og det mer perifere. Dette utgjør det Bronfenbrenner kaller den proksimale sone. Det er dette som utgjør hovedgrunnlaget for barnets utvikling. Kapasiteten til barnet øker med dets alder noe som medfører at den proksimale prosessen også må øke. Utviklingen skjer i et samvirke og omfatter både individet og gruppen og kan for eksempel være at aktiviteter barnet inngår i blir lenger i varighet og at de blir mer sammensatte. Eksempelvis barnets utvikling av konsentrasjon i en skolestartergruppe ved oppstart på høsten, mot hvordan den er når skolestart nærmer seg på våren (Tetzchner, 2012, s. 54). Bronfenbrenners økologiske system er nå delt inn i fem systemer. System fem skulle tette "hullet" som flere mente fantes i den utviklingsøkologiske teorien. Det har fått navnet, kronosystemet (Bronfenbrenner, 2005, s.

119). Systemene er gode å støtte seg til når man skal forstå eller forklare hvordan et barns oppvekstmiljø påvirker barnet. De fem systemene er sammenvevd og påvirker hverandre. Pilene i modellen kan bidra til å gjøre en oppmerksom på dynamikken og den gjensidige påvirkningen (Hogsnes, 2019, s. 15).



**Figur 1:** Bronfenbrenners økologiske system.

Hentet fra; <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>

I kjernen av modellen finner vi mikrosystemet. Erfaringer på mikronivået er påvirkningene som befinner seg nærmest barnet. Disse kan barnet gjenkjenne gjennom en lengre tids relasjon. Det er her barnets helt nære og daglige relasjoner som foresatte, søsken, familie, barnehage, skole og venner er (Hogsnes, 2014, s. 47; Hogsnes, 2019, s. 14; Tetzchner, 2013, s. 55). Utenfor mikrosystemet finner vi mesosystemet. Mesosystemet består av forbindelsene mellom to eller flere av mikrosystemene som barnet deltar i. Barn som vokser opp i det samme nærmiljøet, har mye av mesosystemet til felles (Tetzchner, 2013, s. 55). Mesonivået sier Hogsnes (2019) kan beskrives som relasjonene mellom påvirkningsfaktorene i de settingene hvor barnet gjør sine erfaringer (Hogsnes, 2019, s.14-15). I overgangen mellom barnehage og skole ligger betingelsene for barnets ivaretagelse av vennskap og etablering av nye vennskap (Hogsnes, 2014, s. 47). Det tredje nivået er eksosystemet. Her ute finner vi systemer som barnet ikke selv direkte inngår i, men som har betydning og kan ha indirekte

påvirkning på barnet. I eksosystemet finner vi blant annet foreldrenes arbeidsplass, foreldrenes sosiale nettverk og foreldrene til barnets venner. Barn som har foreldre som omgås mye, kan ha mye av eksosystemet til felles. Makrosystemet er det fjerde nivået, og omfatter samfunnets institusjoner som regjering, offentlige tjenester og lignende. Det som inngår i makrosystemet kan påvirke og ha betydning for ting som inngår i de tre foregående nivåene. Dette kan være lover, verdier og vaner. Barn fra samme land deler makrosystem (Hogsnes, 2019, s. 14-15; Tetzchner, 2012, s. 55). Under sirklene finner vi en pil. Pilen representerer det femte nivået, krononivået. Dette ses på som et tids system av Bronfenbrenner (1979). Det representerer individets livshistorie, og ses på i sammenheng med individets livsløp. Det tar i betraktning de forandringene som ikke bare mennesket går igjennom, men som også selve miljøet gjennomgår over tid, slik som man for eksempel ser på hvordan barn og barndom har endret gjennom historien. Eksempelvis vil en 5-6 åring som begynner på skolen i dag oppleve en annen overgang enn hva en 7 åring gjorde før 1997 (Hogsnes, 2019, s. 15). Dette økologiske systemet representerer en skrittvis utvidelse av barnets miljø. Det sosiale nettverket til barnet blir større og mer komplekst ettersom barnet blir eldre. Det er den gjensidige påvirkningen de fem nivåene imellom som utgjør hvert enkelt barns unike oppvekstmiljø (Hogsnes, 2019, s. 14-15; Tetzchner, 2012, s. 55).

Anton Antonovsky lanserer begrepet salutogenese, som sier noe om hva som holder oss mennesker friske (Walseth & Malterud, 2004, s. 1). Med salutogenese har Antonovsky satt fokus på å prøve å finne svar på spørsmålet om hvorfor mennesker som lever likt får ulik helse, og i dette tilfellet, tåler overganger ulikt (Eriksson & Lindström, 2007, s. 938). Antonovsky sammenholdt forskning om individuelle forskjeller i toleransen for stress. Han sannsynliggjør at elementer av gode motstandsressurser som sosialt nettverk og en sterk grad av å høre til, vil ha betydning for hvordan individet takler stressende situasjoner. Antonovsky kaller denne grunnholdningen for «sense of coherence», heretter forkortet som SOC. SOC kan oversettes med opplevd sammenheng (Walseth & Malterud, 2004, s. 1) Med SOC tenker Antonovsky at vi kan finne sammenhengen mellom følelser og dets korrelasjon med livskvalitet (Eriksson & Lindström, 2007, s. 938). SOC består av tre hovedelementer av forventninger. Det er forventning om vi tror at en ny situasjon er påvirkelig, om vi tror situasjonen er logisk og forutsigbar og om vi tror at det som kreves i denne situasjonen er overkommelig (Walseth & Malterud, 2004, s. 1). Hvis barnet har en god SOC, vil det si at barnet har utviklet forståelighet, håndterbarhet og mening. Det vil si at barnet forstår sin

livssituasjon, at det har troen på at det har de nødvendige ressursene tilgjengelig for å finne løsninger og at barnet kan oppleve utfordringer som motiverende (Langeland, 2009, s. 6).

Berit Bae (2007) trekker frem viktigheten av å se og møte barnet som et subjekt. Det å anerkjenne et barn som subjekt betyr at barnet må møtes som et enkelt individ. Et individ som de voksne har troen på at kan forholde seg til seg selv og som har sin rettighet til å ha og benytte egne tanker og følelser. Det å møte barnet som et subjekt og med respekt for dets opplevelsesverden, er viktig for å styrke barnets selvfølelse, mentale helse og for å unngå mobbing og utvikling av voldstendenser. Dette støttes av Hogsnes, 2014, som sier at «[...] barn er ingen homogen gruppe og må møtes på egne premisser» (Hogsnes, 2014, s. 48). Å møte barnet som et subjekt er nedfelt i FN's barnekonvensjon (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 3-5). Thomas Nordahl (2013) kaller det å se barnet som et subjekt for aktørperspektivet (Lillejord et al, 2013, s. 103). I formålsparagrafen i opplæringsloven uttrykkes det at elevene skal bli i stand til å mestre livene sine og kunne delta i fellesskapet. Skolen skal bidra til at barn blir ansvarsfulle aktører i samfunnet. Hvert enkelt barn må ses på som aktør i sitt eget liv, det skal bli sett og det skal bli hørt. Det vil ikke si at barnet som individ står helt fritt til å gjøre, tenke eller mene hva det vil. Omgivelsene og situasjoner barnet til enhver tid befinner seg i, setter begrensninger og gir muligheter for dets oppfatninger og handlinger (Lillejord et.al., 2013, s. 101-102). Det å ha en forståelse av at barnet er en aktør kan gi mange mulige pedagogiske føringer eller konsekvenser. Bruner (1997) sin hverdagspedagogikk sier at de fleste har en tro på at barnets handlinger utføres under en viss egenkontroll. De voksne i omgivelsene rundt barnet vil i stor grad ønske å bidra til at barnet lærer. En slik innstilling til barnet som aktør gir skolen gode muligheter til å lykkes i sitt sosiale og faglige arbeid (Lillejord et.al., 2013, s. 120). I skolen blir årsaksforklaring lett benyttet hvis barnet ikke arbeider som forventet eller viser atferdsproblemer. Det skjer ofte at skolen ser på en individuell årsaksforklaring, at det er barnet som er årsaken, fremfor å se på om det kan ligge årsaker i de ytre forholdene (Lillejord et.al., 2013, s. 114).

## 3.2 Grenseobjekter

Det kan være hensiktsmessig å ta i bruk overgangsobjekter, også kalt grenseobjekter, i overgangsarbeidet. Det var Winnicott (2005) som først brukte begrepet overgangsobjekt. Han

brukte det i forbindelse med små barn som begynte i barnehagen for første gang, og som fikk lov til å ha med seg bamsen, smokken eller noe annet barnet var emosjonelt knyttet til. Formålet med objektet var at det skulle kunne trøste og berolige barnet (Sandø & Myran, 2022, s. 21). Grenseobjekter kan fungere som byggesteiner for «broen» mellom barnehage og skole. Grenseobjekter kan være med å bidra til å skape en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole (Akkermann & Bakker, 2011, s. 133). Grenseobjekter er noe som gir barna trygghet og anerkjennelse. Det er noe som barna kjenner til og som lager en kontinuitet fra det barna lærer eller gjorde i barnehagen til det de lærer eller gjør på skolen, noe som er gjenkjennbart. Dette kan være en eventyrkoffert som de brukte i barnehagen som de tar med seg over til skolen og har i samling eller lignende. Det kan være arbeidsmetoder, det kan være å bli gradvis kjent med skolen og skoleområdet sammen med kjente fra barnehagen eller det kan være at en kjent voksen er med i overgangen (Sandø & Myran, 2022, s. 22). I følge Akkermann & Bakker (2011) kan imidlertid ikke bruk av grenseobjekter erstatte kommunikasjonen og samarbeidet mellom barnehage og skole (Akkermann & Bakker, 2011, s. 141).

### 3.3 Kommunikasjon

Selv om barnehage og skole samarbeider, ligger det ingen automatikk i at det produseres og utvikles nye praksiser. Sandø & Myran (2022) hevder at formålet med samarbeidet bør være å redusere myter og fordommer og heller være en arena for å etablere en gjensidig forståelse for hverandres praksis. For å få til dette må det etableres møteplasser hvor aktørene i overgangen utveksler erfaringer, kunnskap og kompetanse (Sandø & Myran, 2022, s. 25).

Tverrinstitusjonelt samarbeid sier Lillejord et al. (2015), stiller store krav til partene, det er både et ressurs- og et tidkrevende arbeid. Et godt tverrinstitusjonelt samarbeid forutsetter at forskjellene som foreligger mellom institusjonene blir anerkjent før man begynner å samarbeide om tiltak og strategier. Aktørene må ha faktiske kunnskap om hverandre, ikke bare antagelser og fordommer. Det er dette Hogsnes og Moser kaller for kommunikasjonsmessig kontinuitet (Lillejord et al., 2015, s. 35)

### 3.3.1 Kommunikasjon mellom institusjonene

Barnehager og skoler har styringsdokumenter som legger føringer for hvordan det skal legges til rette for samarbeid i overgangen. Rammeplan for barnehage påpeker at barnehage og skole bør utveksle kunnskap og informasjon som et utgangspunkt for samarbeidet om overgangen og oppstart i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 33).

Det er ikke uvanlig at det oppstår spenninger i samarbeidsrelasjoner som foregår på tvers av institusjoner og profesjonsgrupper. Barnehage og skole er begge pedagogiske institusjoner, likevel har de ulike kulturelle og institusjonelle praksiser og røtter. Aktivitetssystemene deres er også ulike. Ulikhetene kommer frem i planlegging, prioritering og praksis. Det er ingen automatikk i at ny kunnskap produseres og utvikles selv om profesjoner som barnehage og skole samarbeider. Barnehagelæreren og kontaktlæreren må være villige til å tenke igjennom sine allerede etablerte praksiser, sine vante handlinger og kunne analysere årsakene bak disse for å kunne forstå hverandres praksiser, og for at samarbeidet i krysningspunktet imellom dem skal være til nytte (Lillejord et al., 2015, s. 32).

I overgangen fra barnehage til skole er det flere samarbeidspartnere. I min forskning har jeg søkelys på samarbeidet mellom barnehage og skole. Johannessen & Skotheim refererer til Andreassen & Fossetøl, 2014, s. 176, som sier noe om institusjonell logikk. De sier; «[...] de samfunnsmessige, konstruerte, historiske mønstrene av praksis, antakelser, verdier, oppfatninger og regler som gir mening til virksomhetens felt. Mønstrene former aktørenes oppmerksomhet, deres tolkning og vurdering, og hvordan de reagerer på impuls fra omgivelsene» (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 28).

Til grunn for barnehagens og skolens praksis når det gjelder regler, vedtekter, rammeverk ligger et sett med underforståtte mål, hensikter, meninger og drivkrefter. Det er dette som kan betegnes som institusjonell logikk, og som bør avklares og synliggjøres i samarbeidet om overgangen (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 28).

Skal et samarbeid mellom institusjoner være velfungerende bør det opparbeides enighet om felles mål. Samarbeidet bør også oppleves som både nødvendig og nyttig for alle parter. Samarbeidet bør være likeverdig hvor man har respekt, tillit, trygghet og kunnskap om hverandre. Det er også ikke uten betydning at deltakerne har et realistisk syn på samarbeidet (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 35).

### 3.3.2 Kommunikasjonen mellom ledelsen og barnehagelærerne/kontaktlærerne

En organisasjon kan være strukturert på ulike måter og ha ulike organisasjonskart.

Fellesnevneren er at øverst på kartet står lederen. En leder skal utøve ledelse. Ledelse sier Jacobsen & Thorsvik (2019) er «[...] en prosess rettet mot å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd for å oppmuntre til innsats for å nå felles mål» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 405). Å lede vil si å direkte påvirke mennesker gjennom ulike former for ordre, direktiver, samtaler eller gjennom å inspirere og støtte medarbeiderne sine. Det å indirekte påvirke atferd ved å være sentral i utforming av mål, strategier, den formelle strukturen, påvirke kulturen og å håndtere uformelle maktforhold er også ledelse (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 21).

Det er jamfør Meld.St. 6 (2019-2020), skoleeier ofte ved kommunalsjefen for oppvekst, sitt ansvar at det utarbeides en overgangsplan og at planen blir fulgt. Målene for planen er regulert i oppl § 4-7 og bhl § 2a. Et mål sier Jacobsen & Thorsvik (2019) er «[...] en beskrivelse av en ønsket fremtidig tilstand» (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 37). Videre sier de at mål kan ha ulike tidsperspektiver, de kan inneholde ulike grad av realisme og de kan ha ulike grad av konkretisering (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 37). Gjennomføring av de elementene er det naturlig at kommunalsjefen for oppvekst delegerer til ledelsen i barnehagen og skolen, henholdsvis styrer og rektor. For ledelse er det et sett handlinger som kan utføres av andre. Det er ikke slik at det er kun den som er øverste leder som kan utøve ledelse. Det er derimot lederen sitt ansvar å skape ønsket atferd hos sine medarbeidere. Dette kan gjøres gjennom at lederen påvirker medarbeiderne sine til å jobbe mot organisasjonens målsetting (Jacobsen & Thorsvik, 2019, s. 405). Rektor er den øverste lederen på hver skole. Rektor skal være en viktig støttespiller for skolens kontaktlærere. Hen har også et særlig ansvar for den pedagogiske virksomheten. Hen skal lede og utvikle det pedagogiske arbeidet slik at det kan bidra til å øke læringsutbyttet for enkeltelevne (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 26).

### 3.3.3 Hvorfor kommunikasjon er viktig

I en organisasjon er det kommunikasjonsstrukturen som er nervesystemet, og lederen i organisasjonen har et spesielt ansvar for å bidra til en god kommunikasjon. Dette gjelder både internt i organisasjonen og utad med samarbeidspartnere. En leder bør være i stand til å kommunisere både godt og effektivt (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 393). I en

organisasjon er kommunikasjon en av de viktigste samordningsprosessene. God kommunikasjon fremheves ofte i samhandlinger som blir omtalt som vellykket. I motsatt tilfelle hører man ofte at prosesser som ikke fungerer så godt, preges av dårlig kommunikasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 394). En enkel og vanlig definisjon av kommunikasjon er; «[...] overføring eller utveksling av informasjon gjennom et felles symbolsystem» (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 395). Kommunikasjon kan mer presist sies å være en prosess der en organisasjon, gruppe eller person overfører en type informasjon til en annen organisasjon, gruppe eller person. Det er essensielt at mottakeren får en viss forståelse av budskapet. Informasjonen som gis bør fremstå som meningsfull og brukbar (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 395). I overgangsprosessen vil man med stor sannsynlighet ta i bruk flere kommunikasjonsmodeller. Den informasjonsteoretiske modell er en forenklet modell av sosial kommunikasjon hvor fokuset er at informasjonsutvekslingen mellom sender og mottaker foregår på en felles kanal (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 397). Det er viktig å legge til rette for en god tilbakemeldingskultur i dialogen slik at avsenderen kan få feedback med en gang på om mottakeren har oppfattet budskapet (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 400).

### 3.4 Relasjoner

De fleste barn begynner i barnehagen ved ett års alder og går ut av videregående skole som 19-åringer. Dette medfører at de gjennom oppveksten oppholder seg mange timer i en opplæringsinstitusjon. Som isolerte individer bruker vi mange timer av døgnet i sosiale relasjoner med andre. Løvlie Schibbye & Løvlie (2021) sier at det er i denne samhandlingen at vi mennesker blir til et menneske. De sier videre at det er i relasjonene med andre at du blir til deg og jeg blir til meg. Det kan være avgjørende for livskvalitet og utvikling vår at vi forstår andre, lærer av hverandre og lære å samspille med og stole på andre. Vi skaper gjensidige forutsetninger for hverandre ved at vår oppførsel automatisk vil påvirke den andres oppførsel, som igjen vil påvirke enkeltindividet. Det blir vanskelig å forstå opplevelsene, handlingene og følelsene våre uten å se på de mellommenneskelige sammenhengende vi befinner oss i (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 19).

I institusjonene må barnet samspille med andre både barn og voksne. Samspillet med læreren er ofte av vesentlig betydning for barnets trivsel og læring. Jordet (2020) kaller dette



samspeillet for intersubjektivitet. Intersubjektivitet innebærer at det er et samspill mellom to likeverdige subjekter som deler tanker og følelser (Jordet, 2020, s. 211). Intersubjektivitet mellom lærer og barn vil kjennetegnes ved at partene, altså læreren og barnet, åpent og ærlig deler tanker og dersom det er nødvendig også følelser. Skal barna lære noe i barnehage og skole er man avhengig av et godt intersubjektivt samspill (Jordet, 2020, s. 221).

Hvordan læreren prøver å forstå barnet kaller Jordet (2020) for affektiv inntoning. Det innebærer at barnehagelæreren/kontaktlæreren toner seg inn på den følelsesmessige opplevelsen barnet har ved å finne igjen / kjenne igjen denne følelsen hos seg selv. Affektiv inntoning er en form for ikke-språklig empatisk kommunikasjon fra den voksne og ut til barnet (Jordet, 2020, s. 217). Lærerne jobber innenfor et samspill som bør bestå av både nærhet og avstand mellom seg og barnet. Det kan være utfordrende å finne den rette balansegangen, og læreren må utøve denne balansegangen ulikt fra elev til elev. Det handler om hvordan læreren viser varme overfor barnet på den ene siden og hvordan hen på den andre siden klarer å utfordre, sette grenser og korrigere (Jordet, 2020, s. 217).

### 3.4.1 Voksen-barn relasjon

Det er alltid den voksne som bærer ansvaret for at relasjonen til barnet blir bra, men det er barnet som har definisjonsmakten på når relasjonen faktisk er bra. Lærerne må ta hensyn til og ha stort fokus på sitt bidrag i dette samspeillet. Det kan være lett for lærerne å overse hvor viktig deres mentale tilstand har å si for relasjonen. Lærerne må være seg bevisst at sitt non-verbale språk, som kropp og ansikt, samsvarer med de verbale beskjedene som gis. (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 23).

### 3.4.2 Tilknytning

Alle mennesker i alle aldre trenger trygg tilknytning. Barn i barnehage- og skolealder trenger å knytte seg til stabile og trygge voksne. En tilknytningsperson er den personen barnet føler seg tryggest på. Dette kan være seg barnehagelæreren, assistenten, kontaktlæreren eller andre voksne det har kontakt med i institusjonen. Det er barnet selv definerer om tilknytningen er trygg, men det er den voksnes ansvar å skape den trygge tilknytningen (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 85). Tilknytning kan i denne sammenheng defineres som et vedvarende bånd til en spesifikk person som barnet søker til når det føler seg sårbart eller trenger beskyttelse.

Tilknytning kan være med å bidra til den andre siden av mestring, utforsking og selvavgrensning. Et barn med trygg tilknytning vil være friere til å både utforske og lære, enn barn med utrygg tilknytning. Barnet med utrygg tilknytning må igjen og igjen tilbake til tilknytningspersonen for å søke trygghet. Den engelske psykoanalytikeren John Bowlby hevdet at det å bygge tilknytningsforhold til våre omsorgspersoner ligger i biologien vår, det er noe alle kan få til hvis forholdene ligger til rette for det. Å sikre trygg tilknytning tar ofte litt tid. Dette etableres mellom barnet og den voksne gjennom stabile og kjærlige relasjoner. Det gir seg ikke selv, noen ganger kreves det at den voksne gir litt ekstra av seg selv (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 83-84).

### 3.5 Anerkjennelse

I kapittelet om mangfold og gjensidig respekt sier rammeplan (2017) at «[...] barnehagen skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 9). Løvlie Schibbye & Løvlie (2017) beskriver anerkjennelse som en væremåte. De sier at anerkjennelse er hvordan jeg som menneske opptrer i møte med andre mennesker. Anerkjennelse som begrep rommer et menneskesyn, holdningen vi har og de anerkjennende samværsmåtene vi lever ut sammen med andre. Det handler kort sagt om hvordan vi omgås andre mennesker (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 48). Løvlie Schibbye & Løvlie (2017), sier at den tyske filosofen G.W.F. Hegel mener at vi mennesker har et grunnleggende og universelt behov for anerkjennelse for å utvikle oss. Vi blir til i møte med andre. Gode relasjoner og anerkjennelse er sterkt knyttet sammen. Alle mennesker har en ukrenkelig opplevelse av seg selv og verden. Ingen andre kan hverken definere dine opplevelser eller bestemme over dem. Å anerkjenne andre innebærer at vi ser, forstår, bekrefter og verdsetter den andre. Det er den andre personens individuelle følelse og opplevelse som er i fokus. Ved at de voksne har en anerkjennende holdning overfor barna, vil de voksne søke mot å se følelsen bak atferden eller uttrykke, og hjelpe barnet med å sette ord på hva det føler (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 49-50).

«Å høre på, er ikke det samme som å lytte», sier Løvlie Schibbye & Løvlie (2017). Når vi anerkjenner andre, må vi lytte til dem. Det vil si at vi skal være til stede i det de sier, at vi ikke begynne å tenke på hva vi skal svare før vi har lyttet ferdig. Ved anerkjennende lytting klarer mottakeren å legge sin egen bevissthet til side et øyeblikk for å være helt til stede og

tilgjengelig for den andre (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 63). Mindre barn har kanskje ikke et fullt utviklet språk for sine følelser enda, de snakker til oss på andre måter. Det er individuelt aldersmessig når barna klarer å sette ord på sine følelser, eller forstå hva de føler. Det er derfor viktig i forhold til relasjonsbygging at den voksne er en god lytter og at hen klarer å skjønne hva barnet mener. Den voksne må lytte «bak» det som blir sagt. For å klare det kreves det at hen er en god lytter, og at hen klarer å ta et metaoverblikk og gå bak både handling og ord, og undre seg over hva som skjer (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 66). I barnehage og skole blir det viktig at læreren klarer å lese barnets kroppsspråk, når barnet selv ikke klarer å forklare sine følelser, eller ikke klarer å sette ord på hva det føler (Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017, s. 69).

### 3.6 Sosial kompetanse

Alle barn som går i en barnehage, skal kunne føle at de er en del av et trygt fellesskap. Barna skal erfare i samspillet med andre og utvikle sin sosiale kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Rammeplanen sier videre at sosial kompetanse er en forutsetning for at barn skal kunne klare å fungere godt sammen med andre barn og voksne. Sosiale ferdigheter omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom det sosiale samspillet (Utdanningsdirektoratet, 2018 s. 12). Sosial kompetanse handler om å kunne tolke og forstå sosiale signaler og situasjoner. Det handler også om å forstå og tilegne seg de ferdighetene som trengs for å forholde seg til og handle hensiktsmessig i ulike sosiale sammenhenger (Stai, 2021, s. 2). Hvilke sosiale ferdigheter som vektlegges avhenger av den kulturelle sammenhengen og de sosiale situasjonene du befinner deg i. Eksempelvis forventes det noe annet av deg i et familieselskap enn i en skoletime (Ogden, 2023, s. 29). Det er den sosiale kompetansen vår som gjør oss i stand til å samhandle og ta kontakt med andre i ulike situasjoner i løpet av dagen. Det er først i møte med mennesker som ikke har en godt utviklet sosial kompetanse at vi opplever hvor viktig og grunnleggende denne kompetansen faktisk er. Sosial kompetanse er de kunnskaper, ferdigheter og holdninger vi trenger for å klare å bli kjent med, samhandle med og samtale med andre mennesker. Dette er våre såkalte relasjonsferdigheter. Det er disse ferdighetene vi må ta i bruk når vi tar kontakt med andre. Har vi gode relasjonsferdigheter vil det hjelpe oss til å trives og ha positive relasjoner med andre. Det gjør det mulig for oss å etablere, vedlikeholde og videreutvikle både relasjoner og

vennskap til andre. God sosial kompetanse vil også hjelpe oss til en god utvikling så vi klarer å tilpasse oss og lære sosial kompetanse (Stai, 2021, s. 1-2).

Ifølge Terje Ogden (2015) handler sosial kompetanse om «[...] å integrere tanker, følelser og atferd for å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, sosial mestring på kort og lang sikt, sosial aksept og personlig vennskap» (Ogden, 2015, s. 228).

Sosiale ferdigheter er grunnleggende for å kunne utvikle sosial kompetanse. Barn og unge trenger å lære seg hvordan de skal etablere relasjoner og hvordan de skal samhandle med andre for å kunne omgås andre. Innehar du gode sosiale ferdigheter har du gode språklige ferdigheter og er deg bevisst betydningen av kroppsspråket ditt. Med kroppsspråket menes hvordan man etablerer øyekontakt og hvordan du tilpasser ansiktsuttrykket og armbevegelesene dine ut fra situasjonen og de andre du samhandler med (Stai, 2021).

Barn i barnehagealder lærer seg sosiale ferdigheter gjennom samhandling med familien og etter hvert i økende grad med barn og voksne i barnehagen. Barn som blir sosialt akseptert, har ofte gode samarbeidsferdigheter. De forstår turtaking og det å dele leker og ting med andre. De vet også hvordan de skal komme inn i lek og gruppeaktiviteter og hvordan de skal tilpasse seg andre barn og voksne.

I overgangen til skolen blir nære og gjensidige vennskap viktigere og barnet blir tydeligere i sine sosiale preferanser. Nå må barnet lære seg å samhandle med jevnaldrende og voksne på en mer organisert og regelstyrt måte (Ogden, 2023, s. 8).

Det er fem sentrale områder vi trenger for å utvikle oss innenfor sosiale ferdigheter. Dette er: empati, samarbeidsferdigheter, selvkontroll, selvhevdelse og ansvarlighet.

### 3.6.1 Empati

Stai (2021) sier at empati er en viktig mellommenneskelig samhandling. Hun sier videre at empati handler om å vise omtanke for og at en har respekt for andre menneskers følelser og synspunkter (Stai, 2021, s. 5). Ifølge Arne Jordet betyr empati «innfølelse». Det er en gresk neologisme for det tyske ordet «einflügen». Empatien i oss dannes og utfoldes når vi er nær og lever med andre mennesker (Jordet, 2020, s. 219). Det handler om at enkeltindividet klarer å se ting fra andres synsvinkel og det å klare å leve seg inn i andres situasjon. Å kunne lytte

til andre når de forteller om opplevelsene og problemene sine eller når andre gir uttrykk for følelser. Det handler om å ha evnen til å forstå andres følelser og å ha evnen til å kunne gi positive tilbakemeldinger til andre om at vi setter pris på dem og er oppmerksomme mot dem.

### 3.6.2 Samarbeid

Både i barnehage og skole blir barna utsatt for mange forstyrrelser i løpet av en dag. Det er også mange forflytninger og overganger i løpet av en dag. Det at barna innehar egenskapen at de klarer å ignorere disse forstyrrelsene i lek og aktiviteter og klarer å bruke ventetiden fornuftig, er en vesentlig samarbeidsferdighet å inneha. Når en har egenskapene til å klare å hjelpe andre, ta imot beskjeder og følger regler, da samarbeider du med andre. Å dele med andre er viktig i lek, i aktiviteter og i gruppearbeid. Det å kunne følge regler og beskjeder innebærer å klare å følge regler og normer som gjelder for den situasjonen du befinner deg i (Stai, 2021, s. 5).

### 3.6.3 Selvhevdelse

Med selvhevdelse menes at en klarer å ta ansvar for å formidle sine meninger og behov. Klarer barnet dette, innehar det ferdigheten selvhevdelse. Ferdigheten innebærer også at barnet har evnen til å ta initiativ og å få kontakt med andre, reagere på andres handlinger og at det klarer å presentere seg selv på en positiv måte ved for eksempel å si noe positivt om seg selv. Her inngår også det å hevde sine rettigheter hvis de blir utfordret eller truet av andre. At man klarer å stå imot negativt press fra venner og å klare å si ifra om regler oppleves urettferdig eller at voksne eller andre opptrer urimelig. Det viktige er at man hevder sin rett på en ikke krenkende måte (Stai, 2021, s. 5-6).

### 3.6.4 Selvkontroll

Selvkontroll handler om at man klarer å styre hvordan følelsene sine uttrykkes. Denne ferdigheten trenger vi spesielt i de situasjonene hvor vi kan kjenne på frustrasjon og motgang i uenigheter eller konflikter. For at et barn skal utvikle denne ferdigheten forutsettes det at barnet er bevisst sine egne følelser og klarer å kontrollere disse i ulike situasjoner hvor barnet utsettes for fristelser, frustrasjoner og nederlag. Dette kan eksempelvis være at barnet klarer å

regulere forholdet mellom følelser og atferd når de må vente på tur eller trenger hjelp (Stai, 2021, s. 6).

### 3.6.5 Ansvarlighet

Ansvarlighet innebærer at barnet klarer å overholde de regler og normer som er i de situasjonene det står i. Det handler om å holde avtaler, utføre oppgaver man er satt til eller det forventes at du gjør, at du er til å stole på, at du kommuniserer med de voksne og at du utviser respekt for andres eiendeler og arbeid. For barn kan det å tørre å be om hjelp, si ifra om ulike hendelser, følge med når andre snakker og det å klare å avvise ufornuftige forslag være ferdigheter som viser at de innehar ferdigheten ansvarlighet (Stai, 2021, s. 6).

## 3.7 Foreldresamarbeid

Dagens barn og unge er den generasjonen som hittil tilbringer mest tid av sin oppvekst i en pedagogisk institusjon. Fra de er 1 år til de er 19 år tilbringer de store deler av dagen enten i barnehage eller skole. Barna tilbringer mindre tid sammen med sine foreldre enn tidligere tider, noe som fører til at foreldrenes mulighet til å påvirke barnas oppdragelse og hverdag reduseres (Nordahl, 2007, s. 21). Dette bør føre til at samarbeidet mellom den pedagogiske institusjonen og foreldrene videreutvikles og blir sterkere (Nordahl, 2007, s. 22).

Barnets læring og utvikling bør være det primære målet for et samarbeid mellom hjem og institusjon, både med hensyn til læring, sosial utvikling og personlig utvikling hos barnet. Muligheten for å lykkes godt med dette er størst om foreldre og barnehagelærere/lærere samarbeider godt. Ved at de samarbeider godt vil de oppleve støtte i hverandre og et større mot til å stå i vanskelige situasjoner, og de har størst sjanse til å lykkes om de står som et «vi» (Nordahl, 2007, s. 25). Et godt foreldresamarbeid innebærer dialog og drøfting mellom foreldre og institusjoner (Nordahl, 2007, s. 27-28). En forutsetning for at foreldresamarbeidet skal bli godt, er at partene har et ressursorientert syn på hverandre. Med det menes at begge parter har en tro på at de selv har gode forutsetninger for å gjøre en god jobb og at de er en ressurs i barnets oppvekst. Skolen og barnehagen sitt syn på foreldrene er avgjørende her (Nordahl, 2007, s. 30).

### 3.7.1 Foreldrenes medvirkning og medbestemmelse

Medvirkning og medbestemmelse er det høyeste nivået i foreldresamarbeidet. Medvirkning og medbestemmelse betyr ikke at foreldrene skal bestemme alene, men det er et partnerskap mellom foreldrene og barnehage/skole. Medvirkning innebærer at både barnehage/skole og foreldrene skal ha innflytelse på beslutninger og pedagogisk praksis som berører barnet. (Nordahl, 2007, s. 28).

Mange foreldre opplever at maktforholdet mellom skole og hjem innebærer at de ikke slipper til på områder som er av betydning for barnas situasjon i skolen. De føler at arenaene de får medvirke på er mer av karakter som å hjelpe til å fikse juleavslutninger, sommer avslutninger og lignende. Det ser ut til at skolen opprettholder sin institusjonelle makt, mens foreldrene er i en situasjon med avmakt. Med institusjonell makt menes den makt som ligger i skolen og dem som arbeider der. Når foreldrene ikke kommer i dialog med lærerne og ikke har medvirkning på viktige forhold i skolen, kan vi si at lærerne og skolen anvender institusjonell makt for å beskytte seg selv og reproducere sin posisjon i skolen (Nordahl, 2007, s. 64).

Det er i utgangspunktet foreldrene som kjenner barnet sitt best, og det er betydningsfullt for barnets skolegang at opplysninger om barnet formidles til skolen. På den måten vil læreren få et best mulig grunnlag for å realisere de enkelte barns rett til tilpasset opplæring, det vil si en opplæring ut fra barnets evner og forutsetning (Nordahl, 2007, s. 117).

Det gode samarbeidet ser ut til å foreligge når foreldrene kjenner læreren fra før. Da føler foreldrene at de kan snakke med læreren om det meste. Det mellommenneskelige kan altså ses som en forutsetning for reell dialog og medvirkning i samarbeidet. Det viser at formelle rammer i form av møteinnkallelse, tidsramme for møte og lignende ikke er tilstrekkelig for et godt direkte samarbeid mellom foreldre og kontaktlærer. I det direkte møte mellom foreldre og lærere ser det ut til å måtte foreligge grunnleggende respekt og tillit til hverandre (Nordahl, 2007, s. 73).

### 3.7.2 Kommunikativ makt

Nordahl (2007) viser til Habermas og hans argumenter for den kommunikative makten.

Habermas sier at den kommunikative makten oppstår i handlingen mellom de ulike aktørene som i fellesskap søker etter riktige løsninger eller normer for sosialt samliv. Makten er ikke i

makthavernes besittelse eller i skolen som institusjon, den virker gjennom normer det er enighet om, og opptrer der normenes gyldighet kan prøves. Habermas sier det er makt i det overbevisende argument, men at dette forutsetter dialog og likeverdighet mellom partene. Realiseringen av kommunikativ makt forutsetter en gjensidig forståelse av en bestemt situasjon. Det betyr at den ene parten, for eksempel læreren, forstår at den andre parten, forelder, kan ha gode grunner til å oppfatte ulike situasjoner i skolen på en bestemt måte. For at en slik forståelse skal komme i stand, kreves det at begge parter er ærlige og formidler det de opplever som viktig (Nordahl, 2007, s. 84-85). Makten øker når den deles, fordi makt oppstår når mennesker handler sammen. Dette er et viktig argument for å realisere kommunikativ makt i skole og hjem. Lærernes mulighet som pedagoger øker når makten deles med foreldre gjennom kommunikative og strategiske handlinger (Nordahl, 2007, s. 86).

Lærernes oppfatninger av foreldre er avgjørende for hvordan samarbeidet mellom hjem og skole blir, og også vesentlig for de prosesser som foregår mellom elev og lærer. Det vil si at hvordan lærere ser på samarbeidet og hvordan de møter foreldrene, vil ha betydning for hvordan elevene har det i skolen, hvordan lærerne møter elevene, hvilke forventninger de har og dermed hvilket læringsutbytte de får (Nordahl, 2007, s. 94-95).



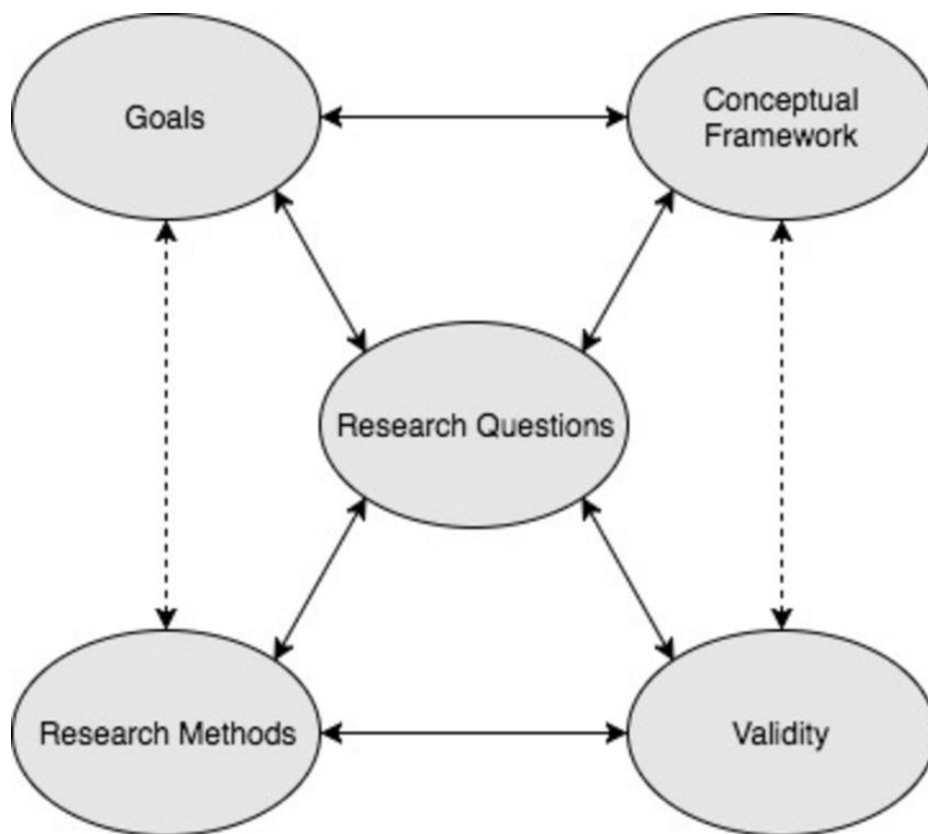
## 4.0 Metode

I dette kapitlet redegjør og begrunner jeg for mitt valg av kvalitativ metode. Med utgangspunkt i Maxwell (2013) sin modell for kvalitativt forskningsdesign, har jeg hatt en dynamisk og interaktiv tilnærming til egen forskningsprosess. Dette forklarer jeg nærmere i første delkapittel. Videre i kapitlet redegjør og utdyper jeg for mitt valg av hermeneutisk tilnærming, semistrukturerte intervju, prøveintervju, utvalg, intervjusituasjon, samt beskrivelse av mitt valg av tematisk analyse. Deretter går jeg over til å drøfte denne forskningens reliabilitet og validitet. Jeg runder av kapitlet med å kaste lys over de forskningsetiske overveielserne jeg har tatt underveis i forskningen.

### 4.1 Valg av forskningsdesign

I denne forskningen har jeg brukt kvalitativ metode som forskningsdesign. Kvalitativ metode er i første rekke relevant for empiriske undersøkelser som er nåtids rettet, noe min forskning er fordi jeg vil finne ut av på hvilken måte man kan forbedre den dynamiske prosessen i overgangen mellom barnehage og skole (Befring, 2015, s. 12). Forskningsdesignet bygger på Maxwell (2013) sin modell for kvalitativt forskningsdesign (se figur 3). Modellen består av fem komponenter: *goals* (mål), *conceptual framework* (teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag), *methods* (metode), *validity* (studiens validitet) og *research questions* (forskningsspørsmål). For å skape bedre flyt i teksten, vil jeg heretter bruke de norske betegnelsene. Pilene illustrerer at den kvalitative forskningsprosessen er dynamisk og interaktiv. Forskeren beveger seg mellom modellens ulike komponenter eller de ulike aktivitetene, og veksler mellom dem. Denne tanken deler Maxwell (2013) med Kvarv (2021), som sier at en kvalitativ undersøkelse er «[...] en sosial prosess med stadig frem- og tilbakevendinger, nye tolkninger og justeringer av opplegg [...]» (Kvarv, 2021, s. 157). I kvalitativ forskning er innsamling og analysing av data, valg og tilpasning av teori, formulering og omformulering av forskningsspørsmål og identifisering og vurdering av studiens validitet, aktiviteter som mer eller mindre foregår samtidig. Aktivitetene trenger ikke å følge en bestemt rekkefølge. Det er heller ikke et lineært forhold mellom de ulike komponentene (Maxwell, 2023, s. 2). Pilene i modellen viser dette ved at de beveger seg i ulike retninger. I midten av modellen står forskningsspørsmålene. De er bindeleddet i modellen. Spørsmålene binder sammen den øvre trekanten som inneholder mål, teoretisk rammeverk og kunnskapsgrunnlag og forskningsspørsmål, og den nederste trekanten som

inneholder metode, validitet og forskningsspørsmål (Maxwell, 2013, s. 5). Min forskningsprosess gjenspeiles av denne dynamiske og interaktive tilnærmingen til kvalitativ forskning. Informantene gav meg flere interessante poeng som jeg knyttet teori til, noe som kan bidra til at sammenhengen mellom teori, analyse og drøfting blir tydeligere i denne studien.



**Figur 2.** An Interactive Model of Research Design (Figur 1.1, Maxwell, 2013).

Både problemstillingen og forskningsspørsmålene har blitt omformulert flere ganger i takt med utviklingen av forskningens teoretiske rammeverk og at jeg fikk en økt innsikt i tidligere forskning. Det teoretiske rammeverket jobbet jeg med både før, under og etter at jeg gjennomførte intervjuene, men jeg spikret den først etter at jeg var ferdig med drøftingen. Informantene gav meg flere interessante poeng som jeg knyttet teori til, noe som kan bidra til at sammenhengen mellom teori, analyse og drøfting blir tydeligere. Jeg måtte både fjerne ting som ikke ble brukt og legge til teori jeg manglet for å underbygge funnene mine. Målet med forskningen min er å få økt innsikt i hvordan barnehage og skole kan justere sitt samarbeid i overgangen slik at den oppleves mer som en sammenheng for barna. Jeg har prøvd å formulere forskningsspørsmålene mine med ordene *fungerer* og *tiltak* for å legge til rette for å

oppnå forskningens mål. Metoden skal være tilpasset målet, noe den stiplede linjen til venstre i modellen illustrerer. I denne forskningen oppnås denne tilpasningen ved at intervju, der fokuset ligger på informantenes meninger, erfaringer og opplevelser, blir brukt som metode. Den stiplede linjen til høyre i modellen illustrerer at studiens teoretiske rammeverk og studiens validitet henger sammen.

Maxwell (2023) inkluderte ikke etikk som en egen komponent i modell. Han heller mener at etikken bør inkluderes og involveres underveis i alle aspektene av forskningsdesignet (Maxwell, 2023, s. 7). Forskeren bør fortløpende foreta etiske vurderinger, fra planleggingsfasen med innhenting av informert samtykke til rapporteringsfasen med vurdering av prinsippet om forskningsdeltakernes rett til privat- og familieliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95; 113). I selve intervjusituasjonen må jeg som forsker både vurdere og være meg bevisst på mulige konsekvenser intervjusituasjonen kan få for informanten, for eksempel opplevelse av stress (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). Det at informantene fikk velge både tid og sted for gjennomføringen, kan bidra til å redusere informantenes opplevelse av stress under intervjuet. Etiske vurderinger gjøres også knyttet til utvalget, der relasjonen mellom forskeren og informanten står sentralt (Maxwell, 2013, s. 90).

## 4.2 En hermeneutisk tilnærming

Denne kvalitative forskningen har en hermeneutisk tilnærming til fremskaffelse av kunnskap. I vår tid regnes Hans Georg Gadamer som en sentral hermeneutisk teoretiker. Oversatt fra gresk betyr hermeneutikk å tolke eller fortolke (Thomassen, 2006, s. 157). Ifølge Gadamers (2003) hermeneutiske tilnærming, må jeg som forsker bevisst reflektere over de epistemologiske forutsetningene for metoden, det vil si hvordan metoden kan fremskaffe meg kunnskap om virkeligheten (Gadamer, 2003, s. 91; Kvarv, 2021, s. 51). Hermeneutikken handler om å skaffe seg kunnskap ved å fortolke tekster. Forskerens formål med å bruke hermeneutisk fortolkning sier Kvale & Brinkmann (2015) «[...] er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73- 74). De transkriberte intervjuene blir datamaterialet i denne forskningen (se kapittel 4.3 og 4.7.2 for utdyping). Transkripsjonen er utgangspunktet for analysen og den videre drøftingen. Den blir dermed denne forskningens skriftlige teksten, og utgjør grunnlaget for fortolkning, forståelse og kunnskapstilegnelse. Ved å bruke en hermeneutikk tilnærming i forskningen legger jeg som

forsker vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomenet jeg forsker på kan tolkes på flere ulike nivå. Meningen som kommer frem, kan bare forstås i lys av sammenhengen fenomenet studeres i og er en del av. Det er dette prinsippet hermeneutikken bygger på. Delene forstås i forskningens helhet (Thagaard, 2018, s. 37). Ifølge Gadamer har alle en mening eller oppfattelse av fenomenet som skal studeres før de starter forskningen sin, noe som bidrar til at forskeren ikke starter på bar bakke. Dette gjaldt også for meg. Det ble viktig å være meg bevisst min forforståelse på overgangen fra barnehage til skole. Jeg måtte være åpen for å forstå det informantene uttrykte og opplevde (Befring, 2015, s. 111). Med andre ord, dersom teksten krever det, må forforståelsen korrigeres og forskeren må erkjenne de nye impulsene som blir gitt (Gadamer, 2003, s. 12). Det er når forforståelsen bekreftes eller avkrefte, styrkes eller revideres, at forskeren oppnår forståelse (Kvarv, 2021, s. 89). Jeg hadde en viss forforståelse av temaet jeg skulle forske på, en forforståelse som var basert både på egne erfaringer og kjennskap til tidligere forskning og teori. Underveis i fortolkningsprosessen ble forståelseshorisonten min både styrket, revidert og nyansert. En økt forståelse av datamaterialets ulike deler resulterte i en større forståelse av datamaterialet som helhet. En slik prosess der en forstår helheten og delen med utgangspunkt i hverandre, kalles for den hermeneutiske sirkel (Gadamer, 2003, s. 33-34).

### 4.3. Semistrukturert intervju

Metoden jeg benyttet for å samle inn data til denne forskningen var semistrukturert intervjuer. Først utarbeidet jeg en intervjuguide med temaene jeg ønsker å ta opp under intervjuet. Jeg tok utgangspunkt i prosjektskissen min og forskningsspørsmålene i utarbeidelsen. En intervjuguide hjelper forskeren til å strukturere intervjuforløpet. Intervjuguiden blir som et manuskript for forskeren. Den kan utformes mer eller mindre stramt ut fra hva slags intervju forskeren ønsker å gjøre (Kvale & Brinkman, 2015, s. 162). Ifølge Høgheim (2020) er det semistrukturerte intervjuet «[...] en strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen» (Høgheim, 2020, s. 131). Når en undersøker et fenomen gjennom intervju, er det i møtet mellom forskeren og informantene at kunnskapen dannes (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 117). Både forskeren og informantene forsøker å registrere, forstå og finne meningen i det den andre sier underveis i intervjuet, noe som igjen fører til at forskeren stiller oppfølgingsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Intervjuguiden (vedlegg 2) brukte jeg som utgangspunkt i alle intervjuene mine. Den

inneholdt en oversikt over temaene som skulle dekkes og spørsmål som skulle stilles. Det var ikke nødvendig å stille spørsmålene i kronologisk rekkefølge. Ettersom intervjuene var semistrukturerte stilte jeg oppfølgingsspørsmål som ikke var planlagt på forhånd, men som ble naturlig å stille underveis. Dette for å få utdypninger på informantens svar, eller for at jeg skulle sikre at jeg hadde riktig forståelse av det informanten nettopp hadde sagt.

#### 4.4 Prøveintervju

Før selve intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju, eller en forundersøkelse. Hensikten var å få prøvd ut intervjuguiden og min rolle som forsker før gjennomføringen av selve intervjuene (Høgheim, 2020, s. 164-165). Jeg ville kartlegge om temaene i intervjuguiden hadde de sentrale aspektene ved seg, sånn at jeg ville få god nok informasjon fra informantene (Kvale & Brinkman, 2015, s. 151). Jeg prøvde intervjuet en barnehagelærer som selv hadde erfaring med overgangen mellom barnehage og skole. Prøveintervjuet gav meg gode svar, det var kun behov for små korrigeringer.

#### 4.5 Utvalg

Informantene ble strategisk valgt ut, ettersom det var avgjørende for forskningen min at informantene hadde erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Jeg valgte å intervju noen som til daglig står tettest i overgangen, barnehagelæreren og kontaktlæreren. Jeg valgte både barnehagelærere og kontaktlærere, fordi jeg ville belyse problemstillinger fra begge institusjonenes ståsted. Kvarv (2021) sier at i kvalitative studier er det vanligst å velge seg ut informanter som forskeren kan regne med sitter med mye informasjon, kunnskap og erfaringer knyttet til temaet hen vil undersøke (Kvarv, 2021, s.170). Jeg sendte e-post direkte til noen utvalgte, med en formell forespørsel om deltakelse, og med vedlagt informert samtykke (vedlegg 1). Jeg valgte å sende e-post direkte til informantene for i størst mulig grad å opprettholde deres anonymitet. Jeg var litt spent på om dette ville gi meg tilstrekkelig informasjon ved å løse det slik, men det gikk overraskende greit. Jeg følte at dette var en rett avgjørelse, da en informant trakk seg fordi den ble litt usikker i forhold til arbeidsgiver. Selv når forespørselen hadde gått direkte, ikke via rektor eller styrer. Det informerte samtykke la jeg ved i den første henvendelsen for at informantene skulle ha mest mulig informasjon for å beslutte om de vil delta i forskningen eller ei. I det informerte samtykke må informantene få

tilstrekkelig informasjon av meg og mitt forskningsfelt, formålet mitt med forskningen, hvem som i ettertid får tilgang på informasjonen, hvordan jeg har tenkt å bruke informasjonen og om hvilke følger det vil ha for informantene å delta i denne forskningen (Thagaard, 2018, s. 22).

Denne forskningen bygger på datamateriale fra intervjuer fra to barnehagelærere og to kontaktlærere. De fire informantene jobber i samme kommune. Kontaktlærerne jobber på samme offentlige skole, men på ulike trinn. Barnehagelærerne jobber i to ulike barnehager, henholdsvis kommunal og privat.

Informantene har fått betegnelsene barnehagelærer A og B og kontaktlærer C og D. Jeg valgte å benevne dem slik for lettere å klare skille om informasjonen kommer fra barnehage eller skole når man leser, enn ved for eksempel å bruke pseudonymer. Tabellen under (tabell 1) viser en oversikt over de fire informantene, deres utdanningsbakgrunn, omtrent hvor mange år de har jobbet i henholdsvis barnehage og skole, og barnehage- og skole nummer, slik at leseren får anledning til å bli kjent med dem:

Pseudonym	Utdanningsbakgrunn	Antall år i yrket	barnehage	skole
Barnehagelærer A	Barnehagelærer	21 år	1	
Barnehagelærer B	Barnehagelærer m tilleggsutdanning	21 år	2	
Kontaktlærer C	Allmennlærer	28 år		1
Kontaktlærer D	Barnehagelærer godkjent som allmennlærer med tilleggsutdanning	25 år		1

**Tabell 1:** Oversikt over informantene.

Kjernen i min problemstilling er på hvilken måte barnehage og skole sammen kan legge til rette for at overgangen føles mer som en sammenheng for barna. For å finne ut av dette måtte jeg ha et utvalg som kunne gi et helhetlig bilde av overgangen. Barnehagelæreren og kontaktlæreren er de som står tettes i det daglige arbeidet med barna, og er de som daglig gjør seg erfaringer om hvordan overgangen fungerer slik den er tilrettelagt i dag, og som best kunne svare på hvordan institusjonene sammen kan lage en mer sammenhengende overgang

for barna. Det er de som kjenner hvor det er mulig å gjøre endringer og hva slags endringer som eventuelt er mulig å få til i hverdagen.

Kriterier jeg satt var at barnehagelæreren måtte ha ansvar for barnegruppa det siste året i barnehagen og at kontaktlæreren var eller hadde vært kontaktlærer for første trinn nå eller i løpet av de to siste årene. Et annet kriterium var at informantene må jobbe innenfor en og samme kommune fordi de da jobber innenfor samme overgangsplan. Den gjeldende overgangsplan for den aktuelle kommunen trådte i kraft i 2021. Mitt utvalg hadde alle jobbet med overgangen innenfor den gjeldende planen. Jeg ønsket å snakke med fire stykker, to fra hver av institusjonene. Jeg tenker at et slikt antall er realistisk ut fra prosjektets tidsramme.

## 4.6 Intervjusituasjonen

Jeg gjorde semistrukturerte individuelle intervjuer. For at jeg skulle kunne etablere rike og relevante empiriske data var det en forutsetning at jeg opptre lyttende og med et åpent sinn, slik at informantene kjente seg trygge og ivaretatt. De skulle ha en opplevelse av at deres synspunkter og svar var viktige for min forskning og at de fritt kunne svare det de vil. (Malterud, 2017, s. 69-70). Det var opp til hver enkelt av informantene hvor intervjuet skulle finne sted. Det viktigste var at det skulle være praktisk og komfortabelt for informantene, noe Christoffersen og Johannessen (2012) understreker viktigheten av. Intervjuene ble gjennomført på ulike steder, det var både på deres arbeidsplasser og i deres hjem, og det var på tidspunkter hvor vi var på disse stedene alene. Tidsrammen på intervjuene var forespeilet informantene til 90 minutter. Jeg opplevde gode intervjusituasjoner. Vi kom fort i gang og fikk en god dialog. Jeg tok ansvaret med å holde dialogen gående ved å stille oppfølgingsspørsmål på svarene de gav eller stilte et nytt spørsmål fra et nytt tema. Spørsmålene ble stilt slik at informantene ikke skulle føle at det var et rett eller galt svar. Jeg prøvde å ta så liten plass i intervjusituasjonen som mulig ved at jeg gav informantene spillerom til å snakke. Svarene kom litt hulter til bulter, men jeg valgte å la informantene få snakke når de først var i gang, i stedet for å be de huske på svaret til spørsmålet skulle komme. Intervjuene opplevdes derfor nesten som en god faglig samtale fremfor en intervjusituasjon. Dette tror jeg var med på å gjøre at informantene var komfortable og gav meg gode og godt begrunnede svar. Jeg hadde flere spørsmål som gikk nesten på det samme, men spørsmålene var formulert på ulike måter. Informantene reflekterte da over hva de hadde

svart ved forrige spørsmål om samme tema, og kom med utfyllende informasjon og svar. Dette gjorde at jeg fikk gode og godt begrunnede svar og et godt datamateriale til forskningen min. Under intervjuene var det varierende i hvilken grad jeg brukte oppfølgingsspørsmålene. Noen av informantene svarte utdypende helt spontant, mens hos andre fikk jeg mer behov for oppfølgingsspørsmålene for å få god nok empiri. Uavhengig av i hvilken grad jeg fikk bruk for dem, var de til hjelp da jeg underveis i intervjuet prøvde å huke av om jeg hadde fått svar på spørsmålene mine eller ei.

Jeg tok lydopptak av intervjuene, slik at jeg slapp å notere underveis. Jeg kunne da konsentrere meg om å lytte til og samtale med informantene. Ifølge Kvarv (2021) kan det å ta notater underveis i et intervju ofte virke forstyrrende, og forskeren kan risikere å miste verdifull informasjon (Kvarv 2021, s. 169). Jeg opplevde at jeg klarte å unngå dette ved at jeg tok lydopptak. Lydopptakene ble gjort ved hjelp av UIOs nettskjemadiktafon. Da følte jeg meg trygg på at datamaterialet ble oppbevart på forsvarlig vis. Jeg gjorde lydopptak på to enheter samtidig, da nettskjemadiktafon anbefalte dette i tilfelle den ene enheten ikke virket. Innledningsvis i intervjuene ble informantene gjort kjent med at samtalen ville bli tatt opp via dette verktøyet. Jeg forklarte også hvorfor jeg brukte to enheter, og at jeg etter 45 minutter måtte starte et nytt opptak. Dette fordi nettskjemadiktafon hadde en maksimal begrensning på 45 minutter pr opptak. Jeg opplevde ingen problemer ved bruk av diktafon. Lydkvaliteten på opptakene opplevdes som god. Før jeg startet intervjuet sørget jeg for at informantene skrev under på det informerte samtykket (vedlegg 1), og dermed samtykket til intervjuet.

## 4.7 Tematisk analyse

I analysen av datamaterialet mitt har jeg brukt tematisk analyse. Tematisk analyse kan benyttes uavhengig av forskningens teoretiske og epistemologiske tilnærming. Braun og Clark (2006) beskriver tematisk analyse som en metode som forskeren kan bruke for å identifisere og analysere mønstre eller temaer, innad i dataene (Braun & Clark, 2006, s. 78-79). Hva som kan telles som data, poengterer Braun og Clark (2006) er at temaet griper om noe som forskeren anser som viktig knyttet til forskningens problemstilling og forskningsspørsmål. Temaet representerer til en viss grad et gjennomgående svar eller gjennomgående mening i datasettet (Braun & Clark, 2006, s. 82). I det følgende utdypes



forskningens tilnærming til tematisk analyse, samt hvordan dataene er transkribert, utforsket, kodet og tematisert.

#### 4.7.1 Deduktiv tilnærming

Denne forskningen har en deduktiv tilnærming til den tematiske analysen. Deduktiv analyse har en tendens til å være drevet av forskerens teoretiske interesse, og hvilke antakelser eller forventninger forskeren har om temaet som vil komme frem i datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 84; Høgheim, 2020, s. 207). Dette betyr riktignok ikke at forskeren ikke kan oppdage uventede temaer og undertemaer, overraskende innhold eller nyanser i sitt datamateriale (Høgheim, 2020, s. 208-209). Før jeg kom i gang med selve analysen, lå det til rette for at denne forskningen skulle ha en deduktiv tilnærming til analysen, ettersom spørsmålene i intervjuguiden la visse føringer for hvilke temaer som ville komme til syne i datamaterialet (Høgheim, 2020, s. 208). Underveis i analyseprosessen oppdaget jeg innhold som jeg på forhånd ikke hadde tenkt over eller forventet. Dette var for eksempel kontaktlærernes frustrasjon over ledelsen, eller hvor enige informantene var i sin frustrasjon over hvordan dagens overgang ble gjennomført. Dette ble et viktig funn for denne forskningen, og det førte til at jeg valgte å legge inn mer teori om ledelse og kommunikasjon i teorikapitlet mitt, for bruk i min drøfting.

#### 4.7.2 Transkribering

Som forberedelse til hvilket som helst analytisk arbeid bør dataene samles som tekst, slik at dataene kan studeres og bearbeides (Braun & Clark, 2006, s. 87; Høgheim, 2020, s. 203). Jeg valgte å transkribere fortløpende. Transkriberingen av det ene intervjuet ble ferdigstilt før jeg gjennomførte det neste intervjuet. Dette gjorde at transkriberingen ikke ble så intens, og jeg transkriberte mens jeg enda hadde innholdet friskt i minne. Ved å transkribere, strukturerer jeg datamaterialet mitt fra muntlig til skriftlig form. Denne struktureringen er i seg selv en begynnelse på forskerens analyse av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Under transkriberingen ble alle former for personopplysninger anonymisert. I samtaler forekommer det som regel både naturlige pauser og nøling. Jeg valgte å transkribere ordrett hva som ble sagt, jeg har også skrevet inn «ehhhh», «mmmmm», «latter» og lignende. Dette for i ettertid å huske enda bedre hvordan informantene fremsto under intervjuet. Braun og

Clark (2006) understreker nettopp viktigheten av at transkripsjonen er så tro som mulig til det som ble sagt og formidlet av informanten (Braun & Clark, 2006, s. 88).

### 4.7.3 Utforsking av datamaterialet og koding

Da jeg hadde transkribert intervjuene, leste jeg nøye gjennom transkripsjonen. Braun og Clark (2006) kaller dette for å gjøre seg kjent med datamaterialet (Braun & Clark, 2006, s. 88). Høgheim (2020) sier at en slik utforskning er avgjørende for at forskeren kan ta fatt på den videre analysen (Høgheim, 2020, s. 203).

Ifølge Braun & Clark (2006), er det ideelt å begynne den analytiske prosessen med å organisere dataene ut fra mønstre i selve det semantiske innholdet, for deretter å tolke dataene i forsøket på å teoretisere betydningen av mønstrene og vurdere hvilke implikasjoner de har (Braun & Clark, 2006, s. 84). Etter å ha utforsket datamaterialet, laget jeg en tabell for hvert av intervjuene. Med kolonnene: meningsenhet, kondensert mening, kode og in vivo koder (kategori). I kolonne meningsenhet, satte jeg inn fraser og sitater fra de transkriberte intervjuene som representerte idéer om hva dataene handlet om og hva som var interessant med dem (Braun & Clark, 2006, s. 88; Høgheim, 2020, s. 208). Teksten krympet og krympet jeg ned for hver kolonne, til jeg satt igjen med en in vivo kode i siste kolonne. Disse var vesentlige i det videre arbeidet med teori og drøfting, og for å finne svar på problemstillingen min. Dette var et møysommelig arbeid og kodene jeg til slutt endte opp med var langt færre enn hva det var først. Jeg brukte in vivo koding i analyseprosessen min, ettersom jeg opplevde at denne type koding ville være en god inngangsport for videre analyse. In vivo koding vil si at «språket» i datamaterialet skaper bestanddelene, og den forstås dermed som empiri nær (Høgheim, 2020, s. 204).

Da listen med koder var ferdig, sorterte jeg de og delte dem inn i færre grupper. Slik fikk jeg organisert datamaterialet i det som Braun og Clark (2006) kaller for meningsfulle grupper (Braun & Clark, 2006, s. 88). Hver av gruppene inneholdt flere koder, men de handlet om det samme tema. De endelige kodene var et resultat av flere gjennomganger av datamaterialet. Braun og Clark (2006) sier det er naturlig at forskeren beveger seg frem og tilbake innad i og mellom de ulike fasene i analyseprosessen (Braun & Clark, 2006, s. 86).

#### 4.7.4 Lage temaer og koding

Med utgangspunkt i alle kodene, laget jeg totalt fire hovedtemaer hvor hensiktene med temaene var å fange opp noe viktig i tilknytning til forskningsspørsmålene (Braun & Clark, 2006, s. 82). Forskjellige koder kunne havne inn under ett og samme tema (Braun & Clark, 2006, s. 89; Høgheim, 2020, s. 209-210). For eksempel ble de to kodene «struktur» og «ansvarsfraskrivelse» begge plassert under temaet «mangel på struktur». Videre ble de plassert inn under «mangel på kommunikasjon». Det var et krevende arbeid å lage temaer. Jeg måtte studere kodene nøye og vurdere hva det virkelig handlet om. Det var tidkrevende å plassere kodene på «riktig» plass. Noen av kodene ble flyttet frem og tilbake, før de til slutt ble plassert på «riktig» tema. Braun og Clark (2006) omtaler analyseprosessen som en prosess som utvikler seg over tid, og at den derfor ikke bør forhastes (Braun & Clark, 2006, s. 87).

### 4.8 Kvalitetskriterier i forskningsarbeidet

Gjennom hele kapittelet har jeg gjort rede for forskningsprosessen min, slik at du som leser skal kunne gjøre deg opp en mening om prosjektets reliabilitet og validitet. Både i kvantitativ og kvalitativ forskning bør forskeren reflektere over og ta stilling til reliabiliteten og validiteten i forskningen sin. Validitetsdrøftingen anses som den mest relevante for kvalitative studier (Dalen, 2011, s. 93). Dalen (2011) sier at reliabilitetsbegrepet bør defineres på andre måter i kvalitativ forskning enn i kvantitativ (Dalen, 2011, s. 93). Reliabilitet handler om hvor pålitelig et resultat er, og det knytter seg til hvilke data som brukes, hvor nøyaktige de er, hvordan de er samlet inn og hva slags måte de bearbeides på (Johannessen et al., 2016, s. 36). I en kvalitativ studie som denne hvor (semistrukturert) intervju er brukt som metode, er det utfordrende å tilrettelegge for en nøyaktig etterprøvbarehet. Forskerrollen er en viktig del av kvalitative studier, da den utformes i forskerens samspill med både informantene og den aktuelle situasjonen. Resultatet kan være vanskelig å etterprøve i en kvalitativ metode da både forskeren, informantene og omstendighetene endrer seg (Dalen 2011, s. 93).

#### 4.8.1 Reliabilitet

Som forsker kan jeg styrke reliabiliteten i forskningen ved å beskrive forskningsprosessen så nøyaktig som mulig (Dalen, 2011, s. 93). Jeg prøver å være så transparent som mulig ved å gi

leseren et innblikk i hele forskningsprosessen. Dette for at det så tydelig som mulig skal komme frem hvilke avgjørelser jeg har tatt underveis i prosessen og hvorfor.

Intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i intervjuguiden. Dette bidro til at alle informantene fikk de samme spørsmålene med unntak av oppfølgingsspørsmålene. Spørsmålene ble ikke alltid i samme rekkefølge, men spørsmålene ble stilt ut fra hva som ble naturlig å komme inn på ut fra informantenes engasjement der og da. Dette plasserer intervjuene mine på midten i graden av det Kvarv (2021) kaller standardisering.. Denne forskningens semistrukturerte intervju har slik sett middels sammenlignbarhet og middels reliabilitet (Kvarv, 2021, s. 159).

I denne forskningen ble det brukt det som Høgheim (2020) kaller en konstant kodesammenligning. Denne strategien brukt jeg underveis i analyseprosessen når jeg sammenlignet nye koder med koder som jeg allerede hadde funnet. Dette for å sikre at data som lignet på hverandre ble kodet på lignende måte (Høgheim, 2020, s. 216). Da jeg hadde lest gjennom første transkripsjon og kodet den, gikk jeg i gang med neste transkripsjon, kodet den og sammenlignet kodene. Slik fortsatte arbeidet gjennom transkripsjonen av de fire intervjuene. Reliabiliteten kunne vært ytterligere styrket dersom to eller flere personer hadde kodet datamaterialet etter de samme prinsippene, såkalt inter-koder (Høgheim, 2020, s. 216).

#### 4.8.2 Validitet

Når man ser på om en forskning er valid, ser man på forskningens gyldighet og sikkerhet, det vil si i hvilken grad slutningene forskeren trekker fra forskningen er sanne (Thagaard, 2018, s. 19; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212; Høgheim, 2020, s. 80). Validiteten kan etterprøves ved at forskeren stiller seg spørsmål om tolkningene hen har kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten i det hen har studert. Validiteten kan styrkes ved at forskeren kritisk går gjennom analyseprosessen sin (Thagaard, 2018, s. 189). Det stilles visse krav til kvaliteten i forskningen. Disse er knyttet til både problemstilling og forskningsspørsmål, formål, metoder og resultater (Lund & Haugen, 2006, s. 51). Det er problemstillingen, forskningsspørsmålene og formålet med forskningen som legger føringene for om det forskeren slutter fra forskningen sin er relevant. Metoden og resultatene som er brukt, avgjør i hvilken grad de relevante slutningene er valide (Lund & Haugen, 2006, s. 51-52). Forskeren bør derfor

planlegge metodevalget sitt godt for å sikre seg en høyest mulig grad av validitet (Lund & Haugen, 2006, s. 52).

Metoden forskeren bruker for å samle inn sin data, bør være tilpasset målet for forskningen, og gjøre det mulig for forskeren å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene (Dalen, 2011, s. 96; Maxwell, 2006, s. 5). Begrepsvaliditet dreier seg om forskeren faktisk undersøker de fenomenene og begrepene hen sier skal undersøkes (Høgheim, 2020, s. 138). «Begrep» viser her til noe teoretisk som en antar finnes, slik som overgang og sammenheng, mens «fenomen» viser til hvordan begrepene kommer til syne (Høgheim, 2020, s. 139). Forskeren får gjennom intervjuene innsikt i hvordan informantene erfarer, opplever, tolker og beskriver spesifikke temaer (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 16; Høgheim, s. 139; Thagaard, 2018, s. 194). Fordi formålet med denne forskningen er å få økt innsikt i hvordan barnehagelæreren og kontaktlæreren tenker rundt på hvilken måte institusjonene de jobber i kan samarbeide for å gjøre overgangen til en mer sammenheng for barna, kan en hevde at metoden har høy begrepsvaliditet. En kan imidlertid argumentere for at forskeren gir informasjon om det informantene sier de gjør og hva de synes er svakheter i dagens samarbeid og ikke hva som faktisk er sannheten (Høgheim, 2020, s. 139). Slik sett kunne en kombinasjon av intervju og observasjon styrket forskningens validitet. Metoden kan likevel antas å være godt tilpasset denne forskningens problemstilling og forskningsspørsmål ved at de inneholder ord som tenker og mener, noe som indikerer at det er informantenes tanker, meninger og erfaringer som er i fokus.

Ifølge Dalen (2011), bør forskeren vise til at det er gjennomført prøveintervju (Dalen, 2011, s. 97). Ved at jeg gjennomførte et prøveintervju med en barnehagelærer som hadde erfaring med temaet jeg skulle forske på, fikk jeg muligheten til å justere og omformulere innholdet i intervjuguiden min før jeg startet selve intervjuprosessen. Jeg testet også ut det tekniske utstyret (nettskjemadiktafon), for å gjøre meg bedre kjent med det, og for å få testet ut det å starte opptaket på nytt mitt i intervjuet.. Jeg fikk også testet ut om lyd kvaliteten ble bra ved at opptakeren lå på bordet. God kvalitet på lyden er avgjørende for en vellykket transkribering, som igjen er viktig for tolkningen (Dalen, 2011, s. 97).

Validitet handler også om hvorvidt forskerens problemstilling er tydelig nok formulert og begrunnet, og om resultatene knyttes til tidligere forskning og teori (Lund & Haugen, 2006, s. 60). I denne forskningen er problemstillingen og forskningsspørsmålene omformulert flere

ganger. Det er snakk om små omformuleringer av enkelte begreper, men det er gjort slik at de skal være så tydelig og forståelig som mulig for leseren, og for at de skal belyse akkurat det jeg er ute etter å forske på.

Ifølge Dalen (2011) spiller forskerrollen en sentral rolle for validiteten (Dalen, 2011, s. 94). Dersom forskeren under intervjuene opptrer empatisk og lyttende, kan hen tilegne seg kunnskap om deltakernes erfaringer i form av at disse erfaringene er formulert med deltakernes egne ord (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 38). I denne forskningen var informantenes egne meninger, tanker, opplevelser og erfaringer viktig for meg å få grep om. Jeg måtte være meg bevisst på at informantene skulle få prate så fritt som mulig. Jeg var bevisst på å komme «[...] så nær informantenes opplevelser og forståelse som mulig» (Dalen, 2020, s. 95). Oppfølgingsspørsmålene formulerte jeg slik at jeg skulle forhindre eventuelle misforståelser. De bidro også til å sikre at beskrivelsene informantene kom med underveis ble så utfyllende som mulig, da dette er avgjørende for tolkningen av kvalitative intervju (Dalen, 2011, s. 98).

Forskerrollen er knyttet til forskerens tilknytning til fenomenet som forskes på, og i hvilken grad tilknytningen kan ha påvirket tolkningen av resultatet (Dalen, 2011, s. 94). Det er viktig at forskeren vurderer denne relasjonen kritisk, spesielt dersom forskeren studerer noe hen er berørt av, ettersom subjektivitet i tolkningen av datamaterialet kan være en mulig trussel for validiteten til forskningen (Dalen, 2011, s. 94-95; Maxwell, 2013, s. 124). Forskeren kan argumentere for at forskningen er valid ved å sammenligne sine resultater med resultater fra andre tilsvarende studier. Hvis tolkninger fra ulike studier bekrefter hverandre, vil det støtte opp under av forskningen som nå er gjort er valid (Thagaard, 2018, s 191). Problemstillingen ble valgt på grunnlag av egne erfaringer og for at det kommer frem i tidligere forskning, fagblader og artikler at overgangen tilsynelatende ikke går sånn stortingsmeldinger og styringsdokumenter har lagt føringer for. Jeg synes det er både spennende og nyttig å få økt kunnskap om barnehagelærere og kontaktlæreres erfaringer på overgangen, og på hvilken måte de ser for seg at overgangen kan bli mer sammenhengende for barna. Samtidig ønsker jeg at denne kunnskapen skal komme barna til nytte ved at den kan være et kunnskapsbidrag til forskningen på feltet.

## 4.9 Forskningsetiske overveielser

Som tommelfingerregel kan man si at forskeren bør stille seg disse fire etiske spørsmålene før han begynner en intervjuundersøkelse: informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og sin rolle som forsker (Kvale & Brinkman, 2015, s. 102). Som forsker har jeg et særlig ansvar overfor mine informanter når det kommer til å bevare deres anonymitet (Kvale & Brinkman, 2015, s. 213). Alle forskere bør forholde seg til forskningsetiske prinsipper eller retningslinjer (Befring, 2015, s. 28). Retningslinjene gir føringer for hva som er etisk forsvarlig i forskning. Forskningsetikk sier Høgheim, (2020) viser «[...] til en sammenfatning av praktisk vitenskapsmoral som utgjør et mangfold av regler, verdier og normer som regulerer forskning [...]» (Høgheim, 2020, s. 86). I denne forskningen er det særlig fire forskningsetiske prinsipper som er sentrale. Det er fritt informert samtykke, selvbestemmelse, taushetsplikt og personvern. I det følgende beskrives denne forskningens forhold til disse fire prinsippene. Prosjektet ble meldt inn til og godkjent av SIKT i januar 2023, med en utvidelse av godkjenningen i oktober 2023, hvor sluttdato ble godkjent endret fra 31. januar 2024 til 31. mai 2024.

Fritt informert samtykke innebærer at deltakerne i forskningen vet at de forskes på, og at de har samtykket i å delta (Høgheim, 2020, s. 88). Ifølge Befring (2015) skal all forskning baseres på et samtykke som informantene har gitt på et fritt, informert og forstått grunnlag (Befring, 2015, s. 31). I denne forskningen fikk informantene informasjon om prosjektet gjennom informasjonsskrivet som var vedlagt den første henvendelsen jeg gjorde.. I informasjonsskrivet står det forklart hva som er formålet med prosjektet, problemstillingen og bakgrunnen for denne, hvem som er ansvarlig for prosjektet, hvilke metode som skal brukes, hvorfor barnehagelærerne og kontaktlærerne blir spurt, hva det innebærer å delta, at deltagelse er frivillig, hvordan personopplysningene skal oppbevares og brukes, hva som skjer med personopplysningene når prosjektet er avsluttet og informantens rettigheter. Nederst i informasjonsskrivet skulle deltakerne skrive under med navn og dato. En underskrift innebar at deltakerne hadde mottatt og forstått informasjonen om prosjektet, og at de på bakgrunn av dette samtykket til; å delta i intervju, at det ble tatt lydopptak av intervjuet, og at personopplysningene ble behandlet frem til avsluttet prosjekt. Ved godkjent utvidelse av innleveringsfrist av SIKT. Informantene ble ikke varslet om dette da beskjeden fra SIKT var at jeg ikke trengte å gjøre det, men hvis jeg søkte utvidelse enda en gang ble dette nødvendig.

Selvbestemmelse betyr at forskningsdeltakerne selv bestemmer om de vil delta eller ikke. Det skal være frivillig å delta i forskning (Høgheim, 2020, s. 88). Det ble understreket i informasjonsskrivet at det var frivillig å delta, og at deltakerne når som helst kunne trekke seg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Jeg valgte direkte henvend til barnehagelærerne og kontaktlærerne ved å sende en epost. Jeg var bevisst på å formulere meg slik at det ikke skulle bidra til at informantene følte seg presset selv om de fikk en direkte henvendelse. En av de som fikk e-post sa først delvis ja, før hen ved neste henvendelse takket nei.

At forskeren har taushetsplikt vil ifølge Høgheim (2020) si at hen ikke skal dele informasjonen hen får av forskningsdeltakerne, med andre, med mindre forskningsdeltakerne har samtykket i noe annet (Høgheim, 2020, s. 90). Jeg har forholdt meg til denne taushetsplikten i denne forskningen. Informasjonen som informantene gav meg under intervjuene, har ikke blitt delt med andre. Lydopptakene har blitt lagret i UIOs egen nettskjemadiktafon. Nettskjemaet er passord beskyttet, noe som betyr at ingen uvedkommende har tilgang til lydopptakene. Lydopptakene blir automatisk stengt, også for meg, etter tolv måneder. Dermed slettes lydopptakene før denne forskningens slutt.

Personvern innebærer at forskeren må anonymisere absolutt alle personlige og sårbare opplysninger om deltakerne slik at ingen skal kunne kjenne igjen dem i forskningen dette for å vise respekt for informantenes privatliv og familieliv (Befring, 2015, s. 32; Høgheim, 2020, s. 90). I denne forskningen anonymiserte jeg alle personlige og sårbare opplysninger fortløpende i transkriberingen. Jeg har valgt å bruke betegnelsene barnehagelærer A og B og kontaktlærer C og D fremfor navn. Det er kun informantens kjønn som noen få steder kommer frem i kapittel 5 og 6 som omhandler funn og drøfting.

## 4.10 Oppsummering

Det er i denne forskningen brukt et kvalitativt forskningsdesign. Det semistrukturerte intervjuet er utgangspunktet for kunnskapstilegnelsen. To barnehagelærere fra to forskjellige barnehager og to kontaktlærere fra samme skole, alle fire fra samme kommune, har vært informanter. De har bidratt med interessante perspektiver, erfaringer og meninger som har vært gjenstand for denne forskningens tematiske analyse.



## 5.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funn fra datamaterialet. Funnene ses i lys av det teoretiske rammeverket fra kapittel 3 og kunnskapsstatus i kapittel 2. Analysen knyttes direkte til problemstillingen og forskningsspørsmålene. Datautdrag det vil si sitater, trekkes inn som momenter for å belyse og underbygge temaene. For å få best mulig flyt i teksten for leseren, benevner jeg informantene som barnehagelærer A, B og kontaktlærer C, D ved første gang nevnt og deretter benevnes de som A, B, C og D. I kapittel 6 drøfting, settes funnene i ytterligere perspektiv.

### 5.1 Kommunens overgangsplan

Kommunens overgangsplan er en strukturert plan over hvordan overgangen skal gjennomføres. Den viser en oversiktlig tabell på ulike temaer med oversikt over hva som skal skje, når det skal skje og hvem som er ansvarlig for gjennomføringen.

Analysen av datamaterialet avdekker at informantenes kommune i utgangspunktet har laget seg ganske gode rutiner for overgangen fra barnehage til skole. Rutinene er nedskrevet i en overgangsplan som er gjeldende i perioden 2021-2026, og den har hensyntatt elementene i Kunnskapsdepartementets veileder (2008), «Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole». Barnehagelærer B forteller under intervjuet at hen er en av flere som satt i gruppa som laget den nye planen, på oppdrag fra ledelsen. Denne overgangsplanen er laget av pedagoger som står barna nærmest i overgangen, de som daglig ser og kan ta hensyn til barns opplevelser og perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14). B forteller at overgangsplanen ble sendt ut på høring til både barnehager og skoler, og at innspill som kom inn etter høringen ble tatt med i betraktningen og til etterretning. Planen er forankret i lovverk og sentrale dokumenter. B sier at hen likevel føler det er litt misnøye fra ledelsen på enkelte punkter i planen, blant annet punktet om å ha kontaktlærer klar til 1. mai og punktet om at foreldrene skal være med på overgangssamtalen. B sier at planen allerede har vært til revidering hos lederne i skole og barnehage en gang uten at noen av de som skrev planen ble invitert med på denne revideringen. B sier videre at hen heller ikke har fått noen tilbakemelding på revideringen, så under intervjuet vet ikke B helt hva som egentlig er gjeldende i planen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14-22).

Av datamaterialet kommer det frem at det er av litt varierende grad om rutinene i overgangsplanen blir fulgt eller ei. Både barnehagelærerne A og B og kontaktlærerne C og D, peker på rutiner og tiltak som blir fulgt og som fungerer bra, og rutiner og tiltak som ikke blir fulgt. Av de som ikke blir fulgt er det litt varierende om de savner at rutinene blir fulgt eller om de synes det er greit at de ikke blir fulgt, da de ikke savner denne delen i overgangen. Det som kommer frem, er at informantene ser at overgangen er både en mental og fysisk prosess for barna. Informantene er seg beviste viktigheten av å ha fokus på at overgangen bør være en prosess over tid, ikke en enkelthendelse (Sandø & Myran, 2022). Informantene kommer med forslag til hvordan de ser for seg mulige måter å få til dette på. Dette presenteres videre i dette kapitlet.

Funnene blir utdypet videre i kapitlet. Se vedlegg 3 og 4; «Rutiner for overgang barnehage-skole» og «Beskrivelse av tiltak for å sikre overgangen». Vedleggene er hentet fra den aktuelle kommunens gjeldende overgangsplan.

### 5.1.1 Skoleforberedende aktiviteter i barnehagene

A og B forteller om mange av de samme aktivitetene som gjøres med skolestartgruppen for å forberede barna til skolestart. Flere av aktivitetene er fellesaktiviteter som barnehagene selv arrangerer og hvor skolestarterne i alle barnehagene i kommunen møtes på tvers uavhengig av hvilke av kommunens skoler barna skal begynne på. Dette er aktiviteter som gjøres kun på initiativ av barnehagene selv, da disse ikke står nevnt i overgangsplanen. Andre aktiviteter begge barnehagelærerne deltar på, er aktiviteter i regi av skolen hvor kontaktlærer C og D er ansatt. Disse aktivitetene står oppført i den gjeldende overgangsplan (Hogsnes, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillejord et. al., 2015; Sandø & Myran, 2022).

A og B følger hvert sitt opplegg med sine skolestartere. Opplegget er laget av dem selv fra år til år, med økter i et aktivitetshefte for barnehager som heter trampoline. Opplegget rommer også trening på sosial kompetanse, holde orden på plassen sin, selvstendighetstrening i forhold til dogåing, kle på seg selv og lignende. Både A og B uttrykker at de er fornøyde med hva de tilbyr sine skolestartere, men de er usikre på om skolen er like fornøyde. De er begge litt usikre, sier de fordi de aldri får noen tilbakemelding.

Både A og B forteller at de har opplevd å høre litt negativitet fra ledelsen på skolen om barnehagene, at ledelsen har stått på foreldremøter for ulike trinn og skyldt på barnehagene

når det kommer til barns oppførsel på skolen. A har hørt dette selv på foreldremøter og B har fått høre det via andre foreldre til barn på skolen, men de har ikke fått en eneste tilbakemelding om dette rett tjenestevei, altså fra skolen til barnehagen (Kaufmann & Kaufmann, 2015; Ogden, 2015; Stai, 2021).

C sier hen ikke vet så godt hva barnehagene egentlig gjør av forberedelser, så hen synes det var litt vanskelig å svare på hva barnehagene gjør bra eller hva de kunne gjort annerledes. D på sin side er fornøyd med hva barnehagene gjør. Begge er likevel enige om at det viktigste barnehagene gjør for barna, er å jobbe med det sosiale. De sier at de ser et større og større behov for dette, fordi de selv må jobbe mye mer med det sosiale blant førsteklasingene nå enn tidligere.

[...] hadde vært veldig fint, tenker jeg å ufarliggjøre dette med skole. Jeg opplevde selv når jeg jobbet i barnehage at jeg var litt stressa for ikke å ha gjort nok til dem skulle begynne. At hvis dem ikke gikk etter planen min, så var det min skyld. Og det tror jeg at barnehagelærerne har lyst til å levere fra seg barn som er klare, men det får du ikke alltid gjort (Sitat kontaktlærer D).

A sier at barnehagen hen jobber i jevnlig er på skolen på besøk fra januar. Dette på barnehagens eget initiativ. Dette har begge kontaktlærerne fått med seg, og gir positive tilbakemeldinger på dette i intervjuene.

C sier at hen tenker at barnehagene ikke trenger å ha fokus på opplæring av bokstaver og tall, men heller ha fokus på barnas utvikling i forhold til empati, omsorg og praktiske ting som for eksempel knyte sko, selvstendighet i forhold til do-gåing. C sier hen ser forskjeller på barna i forhold til hvilken barnehage de kommer fra (Johannessen & Skotheim, 2018; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Lillejord et al., 2015; Stai, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2017, 2018).

### 5.1.2 Skoleforberedende aktiviteter arrangert av skolen

Det kommer frem i datamaterialet at det er flere aktiviteter i løpet av året som er i regi av skolen. Det er skoleinnskrivning, faddertreff og aktivitetsdager. En annen ting som dras frem som positivt, er at de førsteklasingene som har SFO plass har mulighet til å starte på SFO fra 1. august. Disse barna får da 2-3 uker med tilvenning til skolebygget, uteområdet og

assistenter som jobber på de ulike klassetrinnene i tillegg til på SFO, før skolestart (Hogsnes, 2016, 2019; Lillejord et al., 2015; Tetzcher, 2012).

[...] det er veldig trygge unger fordi det har vært, ikke alle gjør det, men de fleste har vært veldig mye på skolen i forkant og blitt kjent både på SFO og på uteområdet, og har nok sett en del voksne og unger som dem kjenner igjen. Så føler at det er mange trygge unger. og i tillegg så er det veldig mange som begynner på SFO på sommeren, som allerede er trygge på huset når vi møter dem til skolestart (Sitat kontaktlærer D).

### 5.1.3 Forvaringspunkter i overgangen

A og B vektlegger at de synes det er positivt med så mange treffpunkter med skolen. Det at barna får møte både andre skolestartere, andre elever og at de får bli litt kjent på skolen sitt område. Begge har fokus på at barna som begynner på kontaktlærerne sin skole i utgangspunktet er heldige, fordi skolen legger opp til såpass mange treffpunkter. De vil også bevare aktivitetsdagene som barnehagene selv er ansvarlige for. B trekker spesielt frem en aktivitetsdag som skolen inviterte til, men det virket som om ingen av de ansatte på skolen egentlig visste at barnehagene var invitert dit. Det var ikke laget et opplegg som barnehagebarna var innlemmet i. Barnehagene valgte etter hvert å gå til en lekeklass i nærheten hvor barna fikk leke fritt helt uten mål og mening. Dette oppsummerer B som en av de beste aktivitetsdagene. B tenker at det var så bra fordi alle barna var på, for dem, et fremmed område hvor ingen hadde tilknytning. B tenker at det var dette som gjorde det til at barna lekte mer på tvers enn hva B har opplevd når barna møtes på et område tilhørende en av barnehagene.

Både barnehagelærer A og B vil bevare fokuset på selvstendighetstrening og sosiale ferdigheter. De ser det som viktig for en god overgang at barna er selvstendige når det kommer til påkledning, holde orden på plassen sin, selvstendighet ved dobesøk. Det aller viktigste mener de er det sosiale. Det å kunne beholde et vennskap, danne nye vennskap, håndtere konflikter, vente på tur og hvordan man snakker med og til hverandre. A trekker frem at de fleste av førsteklassingene som begynner på kontaktlærernes skole, starter på SFO 1. august. SFO ligger i skolens bygg og benytter både mange av de samme rommene, samme

idrettshall og samme uteareal som skolen. Dette synes A er positivt. D sier hen opplever mange trygge barn. D sier hen ser at barna har vært mye på skolens område. At de har blitt kjent med SFO og ute, og det at de har sett de andre medelevene (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015; Ogden, 2015; Stai, 2021).

#### 5.1.4 Forbedringspunkter i overgangen

Barnehagelærer A og B og kontaktlærer C og D ser gevinsten av å starte overgangen tidligere og gjøre mer aktiviteter. C kommer med flere konkrete forslag som hen tenker hadde vært med på å gjøre overgangen mer til en sammenheng for barna. Det å være ofte på besøk på skolen det siste året i barnehagen, eller at skolestarterne kan være med en liten stund inn i 1. eller 2. klasse bare for å se hva som foregår. C vektlegger at hen savner et uteskoleopplegg som fungerer som det skal. C sier hen tenker at uteskolen er en fin arena for skolestarterne å være med på noen ganger. C synes det er for lærer avhengig hvordan aktivitetsdagene og fadderopplegget blir lagt opp fra år til år. C sier hen savner en ledelse som tar ansvar for utarbeidelse av en mal. C sier hen synes det bør foreligge en perm med et gitt opplegg med maler på hvordan de ulike dagene for skolestarterne i skolens regi bør foregå. C sier hen tenker at her bør det også foreligge evalueringer og tips fra år til år (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015, s.42; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017).

C har et annet konkret ønske om aktivitet, hen tenker vil gjøre overgang mer sammenhengende. Det at skolen og barnehagen kan dele ansvaret for aktivitetsdagene. C tenker at skolen kan ha ansvaret for en dag, så kan barnehagen ha ansvar for en annen dag. Hensikten med dette vil være at skole og barnehage får sett litt hvordan hverandre jobber, legger opp ting og løser ting. Det positive for barna sier C, er en økt forståelse for hverandre hos de to institusjonene og de får et innblikk inn i hvordan det jobbes i henholdsvis skole og barnehage. Dette, tenker C, vil igjen øke forståelsen spesielt for skolen for å forstå barna og møte barna der de er (Hogsnes & Moser, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018; Tetzchner, 2012).

B sier at man ikke skal overtenke aktivitetene på treffpunktene. Det er ikke aktiviteten i seg selv som er viktig for barna, det viktige er at aktiviteten bidrar til at barna blir tryggere på å begynne på skolen og at de skaper noen nye relasjoner via disse treffene. Hovedhensikten er

jo at de skal bidra til en god og trygg sammenheng i overgangen for barna (Hogsnes & Moser, 2014).

A tenker at barnas første møte med kontaktlæreren bør skje i barnehagen der miljøet er kjent for barna. Barna vil være tryggere og de vil være friere til å tørre å ta kontakt med kontaktlæreren, de vil være mer seg selv, enn i et ukjent miljø. Barna vil i større grad oppføre seg sånn de gjør til daglig, og kontaktlæreren kan skape seg et mer riktig førsteinntrykk av barna (Lillejord et al., 2015; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017).

Skoleinnskrivingsdagen er den første gangen barna blir invitert til den gjeldende skolen, om ikke barnehagene har vært på besøk på eget initiativ. B sier hen opplever å få tilbakemeldinger fra foreldre om at skolestarterne synes det er skummelt å bli med fadderne alene uten foreldrene, under skoleinnskrivningen. På denne skolen er det fadderordning, der barn fra et av de eldste kullene er faddere. Det første møte med fadderne pleier å være på skoleinnskrivningen. C sier hen ønsker at kontaktlærerne får være med på skoleinnskrivningen, noe de foreløpig ikke har tradisjon for å være. Denne dagen blir gjennomført av ledelsen ved skolen. C savner å få delta i dette første møte med foreldrene. Kontaktlærerne ønsker at punktet i overgangsplanen med at kontaktlærer er på plass inne 1. mai blir fulgt. Kontaktlærerne får da en bedre anledning til å bli kjent med barna ved å delta på overgangsaktiviteter. C ser for seg at hen kan invitere med de kommende førsteklassingene inn i en time eller samling.

[...] Jeg tenker jo at jo til tidligere man får bestemt hvem som skal være neste års kontaktlærere, jo bedre er jo det. Da kan man jo kanskje få til at man møter dem litt tidligere og ja. Og få til at dem kan være med å leke. Kanskje være med 1. klasse, 2. klasse litt ååå, at man lager litt sånne opplegg da sånn at man får liksom sette litt hvordan det er inne i et klasserom også. Tenker at det hadde vært bra. At dem skjønner at det er mye færre voksne og, ja at det blir noe helt annet (Sitat kontaktlærer C).

Når jeg kommer til spørsmålet om overgangssamtaler, er egentlig ingen av informantene fornøyde med måten de blir gjennomført på (Sandø & Myran, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette utdypes videre i 5.3.

## 5.2 Grenseobjekter

Grenseobjekt er et begrep jeg tar med inn i intervjusituasjonen. I overgangsplanene heter det overgangsobjekter. Det kommer frem under intervjuene at ingen av de fire informantene på forhånd er kjent med begrepet, så de svarer umiddelbart alle sammen, at det har de ikke i denne kommunen. Underveis i intervjuene resonnerer likevel alle informantene seg frem til at de har jo egentlig grenseobjekter, det er bare ikke noe som det er snakket om eller stadfestet at er et grenseobjekt. Trampoline og «Mitt valg» er de to grenseobjektene de resonnerer seg frem til. Det er nedfelt i overgangsplanen under punktet overgangsobjekter, at alle barnehagene i kommunen skal bruke trampoline det siste året i barnehagen. «Mitt valg» står det ikke noe om i planen, men det kommer frem av datamaterialet at alle barnehagene og skoler bruker dette programmet.

[...] vi bruker ikke noe, vi har ikke hørt noe heller på en måte fra skolen. Vet de pleier å synge den sangen «Første dag i første klasse», men den har jo aldri vi øvd på i barnehagen. Så det skal jeg jo innrømme. Sikkert noen barnehager som gjør det, men vi gjør ikke det (Sitat Barnehagelærer B).

A forteller at barna elsker å jobbe med trampoline boka. A forteller at hun har opplevelsen av at oppbyggingen av oppgavene i trampoline er noe som er gjenkjennbart for barna når de kommer på skolen. Spesielt oppgaver tidlig i første klasse har store likhetstrekk med oppgavene i trampoline. C sier hen ikke har kjennskap til trampoline og vet ikke hvordan boka ser ut, men C sier hen er veldig positiv til å kunne bli enige om fellestrekk for samlinger, sanger og bøker som kan brukes i overgangsfasen for å gjøre ting gjenkjennbart for barna. D kjenner til trampoline boka og at barnehagene i kommunen bruker denne. D er også klar over, og ser at dette videreføres i det som på skolen heter SALTO. Denne kommunen har altså noen grenseobjekter, men flere av informantene er usikre på hva den andre institusjonen vet eller gjør.

[...] kjenner til trampoline, videreføres i SALTO. De fleste barnehagene bruker det. Individuelt på hver unge på modenhets og hva de får ut av en skolestartergruppe. Det ser vi i klasserommet også. Lettere å tilpasse i klasserom, enn i samling i barnehagen. Enten følger du med eller ikke, men vi kan putte inn andre ting som kan være enklere. Tilpasse det

nedover (Sitat kontaktlærer D).

D sier hen kjenner til at det finnes opplegg med eventyrkoffert og bokkoffert, og at det hadde vært fint om man kunne bli enige om noe sånt også i denne kommunen (Akkermann & Bakker, 2011; Lillejord et al., 2015; Sandø & Myran, 2022).

### 5.3 Fra å være en overgang til å bli en sammenheng

Alle de fire informantene påpeker punkter som de mener kan bidra til å gjøre overgangen mer sammenhengende for barna. Et av punktene som alle fire er enige om at kan være av stor betydning er at neste års kontaktlærer i første klasse må komme på plass tidligere. I overgangsplanen står det innen 1. mai. Informantene er enstemmige i at dette til dags dato ikke er fulgt opp av ledelsen. Kontaktlærerne var vel så klare på dette som barnehagelærerne, at dette ville bedre overgangen vesentlig. Alle fire var ganske uforstående til at dette ikke blir gjort. De tenker at dette ikke kan være så vanskelig å få til. Kontaktlærer C uttrykte at hen tenkte dette er et ledelsesproblem. C og D sier at det ofte nesten sier seg selv hvem som blir neste kontaktlærer for første klasse, for som oftest er det læreren som er ferdige med 4. klasse, som begynner på igjen med første klasse (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Johannessen & Skotheim, 2018; Kaufmann & Kaufmann, 2015).

C påpeker at det vil trykkes barna i oppstarten i første klasse hvis de har hatt noen møtepunkter med kontaktlæreren sin før oppstart. C sier videre at kontaktlæreren bør få delta på overgangssamtalene sammen med barnehagelærer og foresatte. C hadde fått vært med på dette en gang. Samtalen ble gjennomført i barnets barnehage, og C opplevde det som veldig positivt. Det som var mest positivt var at C fikk møte barnets foresatte før oppstart. C kunne starte et tidlig samarbeid med de foresatte og de foresatte kunne danne seg et bilde av C. De foresatte visste også nå hva slags informasjon kontaktlæreren hadde fått om deres barn. Et tidlig samarbeid ble startet (Hogsnes, 2014, 2019; Hogsnes & Moser, 2015; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Nordahl, 2007; Tetzchner, 2013).

I overgangsplan står det at deltakerne på overgangssamtale skal være pedagogisk leder, styrer, kontaktlærer og foresatte. Det kommer frem fra alle informantene at dette ikke blir gjennomført. Barnehagelærerne uttrykker frustrasjon over dette. De ser på det som svært



hensiktsmessig å få med de foresatte her, for å skape en begynnende relasjon mellom foresatte og kontaktlærer. Begge barnehagelærerne sier de tenker at det er kontaktlæreren som ikke vil ha med de foresatte. Møtene avholdes nå ved at barnehagelærer møter på skolen til et avtalt tidspunkt hvor de enten møter en fra ledelsen eller neste års kontaktlærere for første klasse. Her overleverer barnehagelæreren informasjon om barnet som er nedskrevet på et skjema. Foreldrene har samtykket i at nettopp denne informasjonen kan bli gitt. C påpekte at noen ganger er ikke kontaktlæreren med på dette møtet, men en fra ledelsen, og informasjonen som blir gitt av barnehagelærerne når ikke frem til kontaktlæreren (Nordahl, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2017).

D sier at hen tenker at disse overgangssamtalene kan tidseffektiviseres, men at tiden ikke skal tas bort. D ser for seg en omdisponering så D heller kan få dra ut på besøk i hver enkelt barnehage og møte barna der og se hvordan de har det i barnehagen. At hen kan ha et først møte med barna på kjent grunn. D sier hen tenker at informasjonen som blir overført i disse samtalene er feil disponering av tid, en slik informasjon kan være mer til nytte etter at D har møtt barna og blitt litt kjent med dem. Hen foreslår å avholde et møte 2-3 uker etter oppstart i august.

[...] det er den derre at vi bruker mye tid på å gjennomgå alle unga som, jeg tror egentlig at vi bare kunne ha fått de papirene. Så kunne vi ha hatt en gjennomgang av de vi lurte på med de i barnehagen på høsten. Fordi man vet egentlig ikke hva man får før enn det har gått noen dager. og noen ganger lurer vi på etter to dager og noen ganger er det etter fire uker. At vi kunne ha tatt kontakt i etterkant ved behov. Og det er ikke fordi vi ikke vi ha samarbeid med barnehagen, men jeg tror både vi og barnehagen bruker mye tid som kunne vært brukt på unga (Sitat kontaktlærer D).

B sier at det på en måte er greit at de foresatte ikke er med på møtene, fordi man da står litt friere til å formidle informasjon om barnet. B påpeker at man gir informasjon som er klarert på forhånd, men at man likevel kanskje er mer ærlig enn ved foreldrene til stede (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015; Nordahl, 2007; Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 5.3.1 Kunnskap om hverandre

Det kommer frem av datamaterialet at barnehagelærerne tror at kontaktlærerne ikke vil ha med foreldrene på overgangssamtalene, at det er derfor de hvert år prøver å unngå det.

C sier at hen ønsker å ha med de foresatte på overgangssamtaler, og refererer til samtale nevnt i 5.3 at hen fikk lov til å være med på en overgangssamtale med foresatte en gang.

Dette vektlegger C at var en veldig positiv opplevelse (Hogsnes & Moser, 2014, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillejord et. al., 2015; Meld.St.6, 2019-2020).

[...] det er første gang jeg har vært med på. Tidligere var det bare den pedagogisk lederen som sa hvordan ting var og hadde skrevet ned litt om hver enkelt. Men det at foreldrene er der også er kjempefint, for da får du et helt annet bilde. Så kan du danne deg et lite av foreldrene også, og hvordan foreldrene er mellom hverandre. Det er masse man kan få ut av som ikke blir sagt, men som du ser og sanser da. Så nei, få til det, sånne overgangsmøter da som foreldrene er med, det syntes jeg var skikkelig bra (Sitat kontaktlærer C).

B er ærlig på at hen har for lite kunnskap om skolen, at dette henger sammen med et manglende samarbeid og spesielt mangel på tilbakemeldinger og evalueringer de to instansene imellom. A sier at det hen vet om skolen, vet hen via å ha egne barn på samme skole. A foreslår at barnehagelærerne og kontaktlærerne kan besøke hverandre på jobb, så de kan se hvordan den andre jobber. A sier at bare det at kontaktlæreren ser hvordan barnehagene ser ut og er bygd opp, for eksempel hvordan garderoben ser ut, barnas egne hyller og lignende, kan være med på at kontaktlæreren kan få en annen forståelse av hvorfor barna handler som de gjør i oppstarten av første klasse (Lillejord et al., 2015; Sandø & Myran, 2022).

D poengterer at det er viktig for skolen at de ufarliggjør skolestarten overfor barnehagelærerne. D opplever at barnehagelærerne er veldig opptatt av å levere fra seg “gode nok” barn. For å få til dette tenker D at barnehagelærere og kontaktlærere kan samarbeide mer. Det kan være seg på et personalmøte. Et annet forslag er at barnehagelærerne kan hospitere litt i et klasserom når de er på besøk på skolen med barna, så de fysisk kan se hvordan det jobbes i klasserommet (Lillejord et al., 2015).

### 5.3.2 Kommunikasjon og tilbakemeldingskultur

I kommunens overgangsplan står det oppført et møte som alle informantene benevner som «høstmøte». Jeg intervjuet de to barnehagelærerne først. Etter disse intervjuene satt jeg igjen med følelsen av at høstmøtet er et møte som barnehagene ønsker, men som barnehagelærerne sitter med oppfattelsen av at skolen ikke ønsker. Barnehagelærerne sier at de tenker at skolen bevisst unngår disse møtene. Etter at jeg har intervjuet de to kontaktlærerne, sitter jeg igjen med en helt annen oppfatning. For under intervjuene av kontaktlæreren kommer det frem at også begge kontaktlærerne savner et slikt møte vel så mye som barnehagelærerne.

Kontaktlærerne peker på at det er ledelsen på skolen som ikke setter av tid og da heller ikke ser nytten av et slikt møte. Alle informantene trekker frem savnet av et høstmøte. På et slikt møtet ser de for seg litt ulike ting, men i all hovedsak et møte hvor man gir hverandre konstruktive tilbakemeldinger om barna i første klasse. Hva ser kontaktlærerne at barnehagene er gode på eller hva barnehagene kanskje burde gjort litt annerledes eller hatt mer fokus på. Ser man forskjeller på barna ut fra hvilken barnehage de kommer fra? Hva kan barnehagene lære av hverandre. Hvorfor er dine barn gode på denne tingen, hva gjør dere for å få til det? Høstmøte ser de for seg som en arena hvor de kan bli bedre kjent med hverandre og gi hverandre konstruktive tilbakemeldinger som igjen trolig vil forbedre overgangen for neste års førsteklassinger (Hogsnes & Moser, 2014; Jacobsen & Thorsvik, 2019; Johannessen & Skotheim, 2018).

[...] vært mye lettere hvis man hadde hatt det møtet på høsten, så man hadde visst om at det vi gjør har noe for seg. Blir det fulgt opp, hva er det dere savner. Jeg savner liksom den evalueringsdelen for jeg føler at jeg jobber med det samme år etter år, for jeg hører ikke noe og da tenker jeg at da er det vel greit da. Litt sånne konstruktive tilbakemeldinger både pluss og minus. Man hører mye folkesnakk, men ikke noe konkret gjennom riktige linjer. Aldri fått tilbakemelding. Kunne jo vært nyttig da, for det er jo noe med at jeg føler at barnehage er en verden og skole er en verden, men hvor er liksom samarbeidet? Det savner jeg rett og slett da, for jeg tenker at vi vil jo det beste, alle vil jo det beste for unga, tenker jeg, og da må man jo snakke sammen. Det å da kunne hatt noen sånne møtepunkter (Sitat barnehagelærer B).

D ser for seg et todelt høstmøte, hvor del en består av informasjon om barna i første klasse og del to går på tilbakemelding. At skole og barnehage gir hverandre tilbakemelding på overgangsrutinene. D ser for seg at kontaktlærerne fyller ut et avkryssingsskjema for hvert barn. Hvem kan rim og regler, kan ikke knyte sko og lignende, for å se om det er et system i forhold til hva de er gode på i hver enkelt barnehage. Hva fungerer bra i overgangen, hva kan justeres, og å komme med direkte tilbakemeldinger hvis de ser forskjeller på barn fra en barnehage kontra en annen. Hva gjør den ene barnehagen bra, som de andre kan lære av (Johannessen & Skotheim, 2018; Lillejord et al., 2015; Ogden, 2023; Stai, 2021).

[...] ja, så klart. For da får vi jo gitt barnehagene tilbakemelding også. Et så lite sted som vår kommune kunne alle vært samlet. Man kunne liksom sagt at dem fra den barnehagen er sånn og sånn, og der gjør dem sånn og sånn. For da kunne barnehagene ha snakket sammen også. Hvorfor blir det sånn der og hvorfor blir det sånn her å, hvordan kan vi endre her for å få til det å. Sånn at barnehagene kan spille mer på hverandre da (Sitat kontaktlærer C).

Barnehagelærerne tenker at det er kontaktlærerne som ikke vil ha høstmøte og foreldrene med på overgangssamtaler. Kontaktlæreren på sin side er enige om at det er et ledelsesproblem, for de vil ha møter. D kommer også med forslag til endringer av møtestrukturen. C kommer med konkrete endringer når det gjelder strukturering av skolens aktiviteter i overgangen. Igjen kommer det frem at det er et ledelsesproblem (Jacobsen & Thorsvik, 2019; Johannessen & Skotheim, 2018; Kaufmann & Kaufmann, 2015).

## 5.4 Foreldresamarbeidet i overgangen

Alle fire informantene ser på foreldresamarbeid som svært viktig. Kontaktlærerne ser på det som vesentlig å knytte relasjon til foreldrene så tidlig som mulig. At foreldrene vet hvem de er, hva som gjøres inne i klasserommet, hva som forventes av de som foreldre. De sier at det har de selv og at det er noe de jobber veldig aktivt med i barnehagen. Begge barnehagelærerne tenker derimot at skolen ikke legger vekt på foreldresamarbeid. Dette mye på bakgrunn av at skolen ikke vil ha med seg foreldrene inn i overgangssamtalene. A legger

vekt på at hen ønsker at punktet i overgangsplanen med at foreldrene deltar på samtalen, gjennomføres. Begge kontaktlærerne savner det de benevner som foreldreskole. De forklarer det som en type foreldremøte hvor foreldrene aktivt deltar som “elever” når kontaktlærerne viser hvordan de jobber i ulike fag. Dette for at foreldrene skal få et innblikk i hvordan det jobbes på skolen, og for at de skal kunne bygge opp en forståelse av barnets hverdag på skolen.

[...] første foreldremøte, at man deler i grupper, og at i det klasserommet så får du en innføring i hvordan vi gjør engelsken, og her får du innføring i hvordan vi gjør norsken og her får du innføring i hvordan vi jobber med matten. At man viser dem litt hvordan vi jobber på skolen, at de skjønner litt hvordan de kan hjelpe hjemme også.....og ja, snakke litt om; hvis dere sliter med ting å, hvor dem kan ta kontakt å, hvor vi legger ut ting som kan hjelpe dem å. Men sånn har det ikke vært den siste tiden, men vi hadde det en periode, og da er det mye lettere også, for da plasserer vi bare foreldrene på pulten ting ungene og da går de mer inn ei en rolle sant, så da sier jeg at “nå kan vi leke at vi har time” ikke sant. Så da er det noen som blir engasjerte og vi kan ha litt dialog da. Men det er ikke alle ansatte som synes at det er like gøy da (Sitat kontaktlærer C).

D sier også at det kunne vært positivt for overgangen at kontaktlærerne var med på et foreldremøte i barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014; Nordahl, 2007).

[...] kanskje at det bør være mer forventninger til foreldrene at den der robustheten kommer med selvstendighet og den er det mye mindre av nå enn det var før. Så kanskje skulle man ha vært på et foreldremøte i bhg og snakket litt mer om det og kanskje skulle noen lærer ha blitt invitert på et foreldremøte i bhg og snakket litt om hvordan møter vi 300 elever i skolegården, når vi er vant til å leke i denne lille fine bhg her, hvordan møter vi livet ut. Ehh, så det er den største forskjellen. Ungene synes jeg er veldig skolemodne og flinke, og ut fra sine forutsetninger, og så tenker jeg at foreldrene, generasjonen må hjelpe til mer med å lage robuste barn (Sitat kontaktlærer D).

## 5.5 Kort oppsummering av hovedfunn

Det viser seg at informantene har litt lite kunnskap om hverandre, og de savner en arena hvor de kan gi hverandre tilbakemeldinger. For å få til dette foreslås både omdisponering av tiden som brukes på overgangssamtaler og at høstmøte blir gjennomført. Det savnes en ledelse som er tettere på og som sørger for å finne tid til at punktene i planen blir fulgt. Informantene har liten kunnskap om grenseobjekter, men ser fordeler i det å bli enige om noen grenseobjekter de kan ta i bruk. Det kommer frem forbedringspunkter som vil gjøre overgangen mer sammenhengende for barna. I neste kapittel drøftes funnene.

## 6.0 Drøfting

I dette kapittelet drøftes funnene presentert i kapittel 5 i lys av teori og kunnskapsstatus. Denne forskningen gir gjennom bruk av semistrukturert intervju, innsikt i på hvilke måter barnehagelærerne og kontaktlærerne tenker barnehage og skole bør samarbeide for å gjøre overgangen fra barnehage til skole til en sammenheng for barna. Barnehagelærerne og kontaktlærerne har belyst gjennom intervjuene hva de tenker fungerer bra i overgangen i den gitte kommunen pr. i dag, og hva de tenker bør endres. Dette gir innsikt i på hvilke måter overgangen kan bli til en sammenheng. Kort oppsummert viser det seg at samtlige informanter ser verdien i å legge til rette for at overgangen skal bli mer sammenhengende enn hva den er i dag. Det kommer fram klare tanker, ideer og ønsker om endringer som informantene tenker vil gjøre overgangen mer sammenhengende for barna. Av funnene kommer det frem at barnehagelærerne og kontaktlærerne er mer enige i hvilken retning de bør gå for å få til dette, enn hva de selv tror. Kommunikasjon, eller det vil si dagens mangel på kommunikasjon, kommer frem som et av hovedfunnene. Får ledelsen dette på plass, samt litt mer struktur og vilje til å sette av tid, tenker informantene at de vil kunne få til en fin sammenheng fra barnehage til skole for barna.

### 6.1 Dette fungerer godt og bør videreføres

Flere forskningsstudier, deriblant Lillejord et al. (2015) sine studier, avdekker at det er flere problemer i overgangen. Problemene handler ofte om at det er ulike arbeidsmåter i barnehage og skole. De konkluderer derfor med at det kan være fornuftig å gå over fra å se på overgangen som en hendelse, til å se på den som en rekke kritiske hendelser som barna med støtte fra de voksne, må lære seg å takle (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; Lillejord et al., 2015; O’Kane, 2007; Yamauchi & de Sousa, 2020). Min forskning viser at den aktuelle kommunen har en overgangsplan som informantene gir uttrykk for at innehar mange gode punkter, men at flere av punktene ikke blir gjennomført. Funn viser at informantene gir uttrykk for at de ser nytten av en overgang som starter tidlig. Informantene kommer med forslag som kan gjøre prosessen bedre enn den er i den aktuelle kommunen i dag. Informantene ser nytten av å være det Sandø og Myran (2022) kaller for brobyggere. Funn viser at både barnehagelærerne og kontaktlærerne vil skape kontinuitet for barna i overgangen, men de mangler litt kjennskap til hverandre praksis (Sandø & Myran, 2022). Denne viljen til å være brobygger står i kontrast til forskning som viser at barnehagelærer og

kontaktlærere har lav interessert i å endre sin egen praksis (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Yamauchi & de Sousa, 2020). Videre kommer det frem av funn at punktene i overgangsplan som blir fulgt, er informantene både fornøyde med og mindre fornøyde med. Den aktuelle overgangsplanen har i utgangspunktet tatt høyde for at overgangen skal være en prosess for barna, ikke en enkelthendelse. For å skape sammenheng i overgangen sier Sandø og Myran (2022) at det bør skapes en forbindelse for barna mellom fortid (barnehagen) og barnas fremtid (skolen). Klarer man dette vil det gjøre overgangen mer håndterbar for barna (Hogsnes & Moser, 2014, 2016; Lillejord et al., 2015, 2018; Meld.St.6, 2019- 2020; Sandø & Myran, 2022). Funn viser at det er lagt opp til en prosess hvor barna gjennom ulike tilrettelagte aktiviteter både fra barnehagens side og fra skolen side, skal kunne ha mulighet til å utvikle både sine sosiale og kognitive ferdigheter på nye måter, noe som er i tråd med rammeplan for barnehage (2018) som sier at for at barnet skal utvikle forutsetninger til å fungere godt i samhandling med andre, må det tilrettelegges for at barnet kan utvikle sosial kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 12). Det at barnet klarer å forstå situasjoner det befinner seg i (Bronfenbrenner, 2005; Eriksson & Lindström, 2007; Hogsnes, 2014, 2019; Langeland, 2009; Tetzchner, 2012; Stai, 2021; Walseth & Malterud, 2004). Det som ikke kommer så tydelig frem er om barna får god nok informasjon om hvorfor aktivitetene gjøres (Lillejord et al., 2015, s. 52).

Av funn kommer det frem at barnehagelærerne vil holde på aktivitetene de selv legger opp til i løpet av barnets siste år i barnehagen. De nevner trampoline og selvstendighetstrening på ulike områder. Tetzchner (2012) sier at barnets kapasitet øker ettersom det blir eldre, og at det blir viktig å utfordre barnets oppgaver både i lengde og ferdighetsmessig i løpet av det siste året i barnehagen (Tetzchner, 2012, s. 54). Dette kan understøttes av Terje Ogden (2023), som påpeker at du trenger ulike sosiale ferdigheter avhengig av hvilke situasjoner du befinner deg i. Det å øve seg på hva som kommer på skolen hjelper barnet til å tilegne seg skolens forventede sosiale koder og barnet vil håndtere stresset i overgangen bedre (Ogden, 2023; Walseth & Malterud, 2004). Barnets proksimale sone utvides. Barnehagelærerne trekker frem at barna i denne kommunen egentlig er heldige med tanke på hvor mange dager de blir invitert til aktiviteter tilrettelagt av skolen. Av forskning kommer viktigheten av at barna får besøke skolen før skolestart, frem. At det er viktig at barna får bli kjent med det nye fysiske miljøet de skal tilbringe fremtiden i (Hogsnes, 2014, 2016, 2019; Hogsnes & Moser, 2014). Dette understøttes av veilederen «Fra eldst til yngst. Samarbeid om sammenheng mellom barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2008). I funnene trekker



kontaktlærerne frem at noen barnehager i kommunen, på eget initiativ, er på skolen utover hva overgangsplanene sier, og at de synes dette er positivt (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9). Lillejord et al. (2015) trekker frem i sin forskning at både politikere og forskere har en bred aksept for at det er de voksne som bærer ansvaret og må sørge for at overgangen får en god kontinuitet. I sin forskning finner Ackesjö (2023a) at barnehagelærerne er for lite engasjerte i overgangen, de svarer med at de bare "lar ting skje". Barnehagelærerne klargjør og forklarer for lite i forkant til barna hva hensikten med aktiviteten er (Lillejord et al., 2015, s. 28). I funnene trekker barnehagelærer B frem som særlig positivt en aktivitetsdag som ble litt annerledes enn hva de voksne i barnehagene trodde, men som hen synes ble en av de beste dagene for barna. Dette var en dag hvor de møttes på nøytral grunn hvor ingen av barna var bedre kjent på stedet enn andre. Hen opplevde da at barna tok mer kontakt med hverandre på tvers enn ellers. Kanskje er man for opptatt av aktiviteter fremfor det å faktisk bli kjent? Dette ble en arena hvor barna både kunne ivareta allerede eksisterende vennskap og det ble en fin arena hvor barna etablerte nye vennskap. Noen som er i tråd med Hogsnes og Moser (2014) sin forskning (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10). Det som trolig skjer på en slik arena er at barnet får utvidet det Bronfenbrenner kaller for sitt mikrosystem med flere venner og nye vennskap og relasjoner blir dannet (Hogsnes 2014, 2019; Lillejord et al., 2015; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017; Tetzchner, 2013). Et godt fundament i mikrosystemet kan føre til at barnet vil score høyt i Antonovsky sin SOC. Noe som tilsier at barnet opplever utfordringer som motiverende fordi det har de nødvendige ressursene tilgjengelig (Langeland, 2009; Walseth & Malterud, 2004).

## 6.2 Endringer som kan gjøre at overgangen blir en sammenheng

Løvlie Schibbye & Løvlie (2017) har skrevet om det å skape gode relasjoner til barn. De sier at det relasjonelle perspektivet sier noe om at vi mennesker blir til i møte med andre mennesker. For å forstå hvordan vi opptrer, våre væremåter og våre handlinger, må man se det i lys av hvor man befinner seg. Dette blir særlig viktig å ha med seg for å forstå barnet og barnets forhold til voksne. Barnet blir rustet til å møte sin tilværelse gjennom sine nære relasjoner. Det er her det bygges positiv og trygg selvfølelse. Det er viktig å anerkjenne barnet ved å se på barnet som et subjekt, som en aktør i eget liv, i overgangen (Bae, 2007; Jordet, 2020; Lillejord et al., 2013; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017). Av funn i min

forskning kommer det frem at kontaktlærerne har gjort seg mange tanker om hvordan overgangen kan forbedres for at barna skal føle en mer sammenheng i overgangen, og de kommer med mange konkrete forslag. Blant annet å være ofte på besøk på skolen det siste året i barnehagen. Kontaktlærerne tenker det å ha skolestarterne med inn i en time eller ei samling i 1. eller 2. klasse, vil være med på å gjøre overgangen til en sammenheng. Hensikten sier de er at skolestarterne skal få et innblikk i hva som foregår inne i et klasserom. Når barna går fra barnehagebarn til skoleelev, får det nye sosiale koder å forholde seg til. De må forholde seg til nye regler for hva som er godtatt adferd og det kreves språkmessig andre ting av dem via lesing og skriving. Dette står i sammenheng med hva forskning sier bør gjøres for å skape sammenheng i overgangen. (Hogsnes, 2014; Hogsnes & Moser, 2014). Det at kontaktlæreren her vil ta med seg barnehagebarna inn i samling, viser at de er interesserte i å gjøre overgangen til en sammenheng. Selv om funn viser at det foreløpig er en vei å gå for å komme hit, sånn som det kommer frem av forskning at det gjør (Hogsnes, 2016; O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). Av funnene kommer det frem at kontaktlærer C har et sterkt ønske om at skolen får i gang uteskoleopplegget sitt. Dette er et opplegg hen har tro på og som det gjøres litt av i dag. Det er foreløpig satt litt lite i system, tenker hen. Funnet viser også at det er for lærer avhengig hvordan det er gjennomført og i hvilken grad det brukes. I sin forskning sier Hogsnes og Moser (2014) noe om at det fysiske miljøet har betydning for barnas overgang (Hogsnes & Moser, 2014). I barnehagen er barna vant til å være mye ute, så et uteskoleopplegg vil være en del av en fysisk og sosial kontinuitet for barnet i oppstarten, og barnet har en fin mulighet til å videreutvikle sine sosiale ferdigheter som samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll, empati og ansvarlighet (Hogsnes, 2014; Hogsnes & Moser, 2014; Jordet, 2020; Ogden, 2023; Stai, 2021;). Videre i dette funnet viser det seg at kontaktlærer C savner at ledelsen er mer delaktig i avgjørelser blant annet at de kan bestemme mer og sette en standard for hvordan uteskolen skal fungere. For overgangen sin del, tenker hen at her er en fin arena for skolestarterne å være med. De kan være med på hele eller deler av dager hvor det er uteskoleopplegg på et trinn. Hen opplever nå at de minste skolebarna oppfatter at det er frilek med en gang de tilrettelegger for annet enn opplegg ved pulten. Dette får støtte i Ackesjö sin forskning som sier at kontinuitet i overgangen skjer når man ser på overgangen som gjentakende (Lillejord et al. 2015, s. 27). Mangel på ledelse i form av utvikling av felles retningslinjer viser forskning at er et fenomen i overgangen (O’Kane, 2007). Flere forskningsstudier har undersøkt skoleforberedende aktiviteter som vil gjøre overgangen lettere for barna. Lillejord et al. (2015) viser til en studie fra førskole-skole dyader. Studien viser at barn i dyader hvor det er flere støttende

overgangsaktiviteter i løpet av før-skoleåret førte til at barna raskere utviklet akademiske ferdigheter i overgangsperioden, enn barn som kom fra et miljø med færre overgangsyder (Lillejord et al., 2015, s. 42).

I funnene kommer det frem at kontaktlærer C trekker frem det å kunne dele på ansvaret for gjennomføringen av aktivitetsdagene. Hensikten er å få bedre kunnskap om hverandre, noe som vil hjelpe barna i overgangen ved at kontaktlæreren får et innblikk i hvordan ulike ting blir løst i barnehagene, og at barnehagene får innblikk i hvordan ting blir løst i skolene. Dette kan hjelpe barna ved at disse to institusjonene kan tune seg mer inn mot hverandre i overgangen. Samtidig trengs det her en klargjøring og bred enighet om hva og hvordan dette skal gjøres (Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; O’Kane, 2007; Yamauchi & de Sousa, 2020). Funnet er i tråd med Lillejord et al. (2015) sin forskning. Lillejord et al. (2015) henviser til Ackesjö (2023a) sin forskning, som mener at en overgangspraksis som er grundig gjennomtenkt og som plasserer ansvaret både hos barnehagelærer og kontaktlærer vil kunne redusere risikoen for at barna vil oppleve overgangsperioden som uforutsigbar og uklar (Lillejord et al., 2015, s. 27).

I rammeplan for barnehage står det at barna skal få oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Funn i datamaterialet viser at både A og D trekker frem at de synes barnas første møte med kontaktlæreren bør skje i barnets trygge omgivelser i barnehagen. Det å få møte kontaktlæreren på et sted barnet er trygt tenker de vil føre til at barna tør å ta kontakt og bli kjent med kontaktlæreren på en annen måte enn ved et første møte på en arena hvor barnet er utrygt. Kontaktlæreren kan bruke affektiv inntoning og vil kunne danne seg et førsteinntrykk av barnet som trolig vil være mer likt barnets ekte jeg. Dette kan underbygges med forskning. Hogsnes (2019) mener at man må se på viktigheten av å skape sammenheng mellom barnehage og skole, også kalt “å bygge bro” for barna mellom de to institusjonene. Det å skape en sammenheng for barna på tvers. At de møter skolen både i barnehagen og på skolen (Hogsnes, 2019; Jordet, 2020; Lillejord et al., 2015; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017; Tetzchner, 2012; Walseth & Malterud, 2004).

### 6.2.1 Betydningen av å ha kontaktlærer på plass tidligere

I den gjeldende overgangsplan står det at kontaktlæreren skal være på plass før 1. mai. Funn i studien viser at dette har ikke skoleledelsen klart å følge opp. Det kommer frem at alle informantene stiller seg uforstående til at ledelsen ikke klarer å få til dette. Kontaktlærer C sier at dette nesten gir seg selv, hvem som skal være neste års kontaktlærer for første klasse. Dette kan tyde på en organisasjon som preges av litt dårlig kommunikasjon. Ifølge Kaufmann & Kaufmann (2015) er en av de viktigste samordningsprosessene god kommunikasjon. God kommunikasjon fremheves i samhandling som ses på som vellykket. I motsatt fall hører man om prosesser som ikke fungerer så godt. Disse preges av dårlig kommunikasjon (Johannessen & Skotheim, 2018; Kaufmann & Kaufmann, 2015). I mine funn fremheves det en prosess som informantene ikke ser på som særlig vellykket.

I Lillejord et al. (2015) sin forskning kommer det fram at aktiviteter som viste seg å gi særlig utslag for overgangen, var at barnehage og skole gav informasjon til skolen om enkeltbarn, noe som kommer frem i mine funn at blir gjort. Det som også kommer frem er at foreldrene svært sjeldent deltar, og det er ikke alltid kontaktlærer deltar heller. Noen som er motstridende til hva forskning anbefaler (Hogsnes, 2016; Lillejord et al., 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). Videre sier Lillejord et al. (2015) sin forskning at personlige møter mellom familie og kontaktlærer før skolestart og et konkret samarbeid mellom barnehagelærer og kontaktlærer er viktig for barnets overgang (Lillejord et al. 2015). Studien viser som sagt at det gjennomføres overgangssamtaler. I overgangsplanen står det at det er kontaktlærer, pedagogisk leder/styrer og foresatte som skal delta på denne samtalen. Funn i forskningen viser at dette ikke blir fulgt. Funn viser at hvis kontaktlæreren er på plass fra 1. mai, vil kontaktlæreren også kunne delta på overgangssamtalene. Av funnene kommer det frem både frustrasjon over dette og det kommer frem forslag til andre måter å disponere denne tiden på. Barnehagelærerne savner at foreldrene deltar, og tenker at dette er en fin måte å starte et foreldresamarbeid på for skolen. Likevel er barnehagelærer B tilbøyelig til å gjøre samtalen bare med kontaktlærer. Dette står i samsvar med Hogsnes og Moser (2014) sine studier. De viser til en spørreundersøkelse hvor det kommer frem at møter hvor barnehagen gir skolen informasjon om enkeltbarn, ses på som viktig for alle respondentene. Det anses som viktig at denne informasjonen også gis skriftlig (Hogsnes & Moser, 2014). Funn fra kontaktlærer C viser at det er ikke engang sikkert at det er kontaktlæreren som møter til disse samtalene, noen ganger er det bare en fra ledelsen, og da er det ikke sikkert at all

informasjon en gang når kontaktlærerne før barna begynner på skolen. I funn fra kontaktlærer C kommer det frem at hen en gang fikk delta i en overgangssamtale med barnehagelærer/styrer og foresatte. Det sa hen at var en veldig positiv opplevelse. En opplevelse av å få et første møte med foresatte før skolestart, kunne danne seg et bilde og starte et foreldresamarbeid der foreldrene visste hva som hadde blitt sagt, og fikk være med på å påvirke barnets oppstart på skolen, noe som støttes av Thomas Nordahl og hans teori om foreldresamarbeid (Lillejord et. al., 2015; Nordahl, 2007).

I Meld.St.6 (2019-2020) står det under punktet informasjonsoverføring noe om at informasjon om barnet i dag overføres på forskjellige måter. Det står videre at det kan være behov for å utrede nærmere hvordan informasjonsoverføringen i overgangen kan bli bedre lokalt (Meld. St. 6, 2019-2020, s. 27). Funn fra kontaktlærer D viser en ny måte å tenke rundt det med overgangssamtaler på. Det ved å disponere denne avsatte tiden til samtalene på en annen måte. Funnet viser at man heller kan bruke tiden i forkant og ute i barnehagene for selv å se og blir kjent med barna, så kan heller kontaktlæreren få lov til å spørre litt om enkeltbarn på høstmøtet om man har behov for at noe klareres rundt enkeltbarn (Hogsnes & Moser, 2014, 2015; Nordahl, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017).

### 6.2.2 Bruk av grenseobjekter i overgangen

I litteraturen som omhandler overgangen fra barnehage til skole, brukes gjerne metaforen «å bygge bro». Å bygge bro kan forstås som å skape sammenheng eller forbindelse mellom ulike settinger på tvers av kulturer og grenser, hvor en grense ses på som en sosiokulturell forskjell som kan føre til diskontinuitet i samhandling (Hogsnes, 2019, s. 57).

Funn i datamaterialet viser at begrepet grenseobjekt var noe nytt for informantene. På tross av dette viser funn at det fantes noen grenseobjekter, bare informantene fikk et bedre innblikk i hva ordet grenseobjekt innebar. Trampoline var et grenseobjekt som ble brukt. Dette er et grenseobjekt fordi barna vil gjenkjenne likheten i oppgavene i SALTO når de kommer over i skolen. Funn i datamaterialet viser også at «Mitt valg» er et annet grenseobjekt som allerede er i bruk. Alle informantene er positive til at barnehage og skole blir enige om flere grenseobjekter. Kontaktlærer D trekker frem bruk av eventyrkoffert eller bokkoffert. De andre informantene trekker frem bruk av samme struktur i samlingsstunder, og avtaler noen felles sanger som synges i overgangen. Funnene viser at det å bli enige om grenseobjekter er noe informantene ser på som en fordel for barna for at overgangen skal være tryggere. Dette

er i samsvar med hva Sandø & Myran skriver om grenseobjekter. De sier at grenseobjekter er noe vi først og fremst forbinder med den vertikale overgangen, det at barna skal ha noe gjenkjennbart fra tiden i barnehagen. Det kan være kjente fortellinger, sanger, leker eller kjente arbeidsmåter eller materiell. Dersom informantene i fremtiden sørger for at barna i skolen møter igjen kjente artefakter fra barnehagen, kan det bidra til at barna føler at overgangen fra barnehage til skole blir mer sammenhengende, og det vil oppleves tryggere (Akkermann & Bakker, 2011; Lillejord et al. 2015; Sandø & Myran, 2022).

### 6.3 En mangelfull tilbakemeldingskultur

Refleksjonsmøter vil kunne bidra til en brobyggende overgangspraksis (Hogsnes, 2019, s. 57). Av funn i forskningen kommer det frem at i den gjeldende overgangsplan er det satt opp et møtepunkt på høsten, hvor man kan evaluere overgangen og kommer med konstruktive tilbakemeldinger. Alt skulle i utgangspunktet ligge til rette for et samarbeid på tvers av institusjonene. Et samarbeid som kan flytte grenser, gi økt kunnskap om hverandre og føre til at skole og barnehage fra år til år legger bedre og bedre til rette for kontinuitet og mindre sosiokulturelle forskjeller (Hogsnes, 2016, 2019; Hogsnes & Moser, 2014; O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020). Et slikt samarbeid på tvers sier Johannessen & Skotheim (2018), må være forankret i felles mål som bør være definert som nødvendig og nyttig for de fagprofesjonene som er involvert. Ved å samarbeide får man en gjensidig tillit og respekt og man får et dypere kjennskap til hverandres profesjonsfelt. Dette vil igjen øke mulighetene for at man anerkjenner andres innspill og ideer og man blir mer villig til å se en sak fra ulike synsvinkler (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 35). Av funnene kommer det frem at alle informantene savner et slikt møtepunkt. I funnene kommer det frem at barnehagelærerne tenker at skolen bevisst prøver å unngå et slikt møte. I funn fra kontaktlærerne kommer det derimot frem at de savner et slikt møte på lik linje med barnehagelæreren. Kontaktlærerne tenker at et høstmøte kan brukes konstruktivt ved å gi hverandre tilbakemeldinger på hva som fungerer bra og hvor man bør justere seg frem til neste overgang. Her kan man se på ulikheter barnehagene imellom, så barnehagene kan bruke hverandre som kompetanseutvikler. Trygghet sier Johannessen & Skotheim (2018), utvikler seg gjennom erfaringer. Dette vil vise seg ved at samarbeid innfrir målet som igjen gir positive ringvirkninger i byggingen av respekten og tilliten til hverandre (Johannessen & Skotheim, 2018, s. 35). Av funnene kommer det frem at kontaktlærerne mener det er

skoleledelsen som ikke vil prioritere tid til dette. Kontaktlærerne sier de ser forskjell på barna fra hvilken barnehage de kommer fra, men når det ikke kommer noen tilbakemeldinger vet ikke barnehagene dette. Det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, sier Lillejord et al. (2015). Barnet skal være både en direkte og en indirekte aktør her. For å få til dette er det en forutsetning at det foreligger et tett samarbeid mellom barnehagelæreren og kontaktlæreren (Bae, 2007; Hogsnes, 2019; Lillejord et al, 2015, 2023; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Tetzchner, 2012; Walseth & Malterud, 2004). Samarbeidet mellom barnehage og skole forutsetter at deltakerne utvikler analytisk distanse til egne handlemåter, og å unngå å gjøre arbeidet til noe personlig. For å kunne forstå den andres praksis må man først erkjenne at sin egen praksis er kulturelt og historisk forankret. Ved analytisk distanse slipper man å bli personlig fornærmet hvis noen stiller spørsmålsteget ved noe du gjør i din praksis. Man kan til og med kritisere den selv for å forbedre den (Lillejord et al., 2015, s. 35-36).

### 6.3.1 Mangel på kommunikasjon og kunnskap om hverandre

Rammeplan for barnehage legger styring for et samarbeid i overgangen, et samarbeid som gir barnehage og skole kunnskap og informasjon om hverandre. Funn i forskningen viser at barnehagelærerne og kontaktlærerne har lite kunnskap om hverandre. De vet rett og slett ikke helt hva som gjøres og hvordan ting gjøres i hverandres institusjoner (Hogsnes, 2016; Johannessen & Skotheim, 2018; Kaufmann & Kaufmann, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2017; O'Kane, 2007). Barnehagelærerne er veldig usikre på om skolen er fornøyd eller misfornøyd med hva de gjør. De er usikre på om kontaktlærerne tenker at barna er skoleklare når de starter på skolen, og de uttrykker en følelse av usikkerhet på om kontaktlæreren vil at barnehagelæreren skal ha større fokus på tall og bokstavinnlæring i barnehagen enn de har pr. i dag. Funn fra kontaktlærerne viser derimot at kontaktlærerne er fornøyde med hva barnehagelærerne gjør. De mener at barnehagene skal ha mindre fokus på innlæring av tall og bokstaver, og heller ha fokus på sosiale ferdigheter, da det er her de ser barna sliter mest. Det å ha gode relasjoner til hverandre og det å kunne omgås andre sosialt på en akseptabel måte. Funn viser at de egentlig er veldig enige om at det sosiale er det viktigste for barna å ha på plass før skolestart, men på grunn av manglende kommunikasjon institusjonene i mellom, kommer ikke dette frem noe sted (Hogsnes & Moser, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2018). For å få til et godt tverrinstitusjonelt samarbeid sier Lillejord et al. (2015) må det ligge en anerkjennelse av hverandre i bunn. Av funn i forskningen kommer det frem at det ikke

foreligger en slik kommunikasjonsmessig kontinuitet, selv om forskning tilsier at det er en kvalitativ fordel for sammenhengen i overgangen om det foreligger et godt samarbeid (Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2015, 2018; O’Kane, 2007; Schneider & Kipp, 2015; Yamauchi & de Sousa, 2020).

### 6.3.2 Savnet av god ledelse

Funn i datamaterialet gir klare indikasjoner på at kontaktlærerne savner en ledelse som ser barnas behov for kontinuitet i overgangen, og lærernes behov for et rammeverk for kontinuiteten i overgangen. Spesielt kontaktlærer C påpeker dette ved flere anledninger. Det savnes en ledelse som setter krav til en standard. En standard med føringer og krav om hvordan skolen hvert år skal legge til rette for den fysiske og den sosiale kontinuiteten i overgangen. Jacobsen og Thorsvik (2019) sitt perspektiv med en ledelse som oppmuntrer til å nå et felles mål, det å skape sammenheng i overgangen for barna, føles fraværende fra informantenes side. Aktør perspektivet blir også litt borte, det å se barnet som et subjekt og gi barnet en trygghet i overgangen ved godt strukturerte arenaer i overgangen vil gi stor gevinst for skolen når barnet begynner der. Det vil gi gevinst i både barnets sosiale samspill med de andre barna og det vil gi faglig gevinst (Bae, 2007; Hogsnes, 2014; Jacobsen & Thorsvik, 2019; Lillejord et al., 2013; Stai, 2021). Det virker til at ledelsen glemmer litt av hovedpersonene i overgangen, nemlig barna. For barnet er det viktig med en ledelse som legger til rette for en overgang som går over noe tid. Barnet bør som Løvlie Schibby & Løvlie (2017) er inne på, ha mulighet til å utvikle en trygg tilknytning til det fysiske og det sosiale med overgangen. Kontaktlærer C tenker at dette må på plass for at barna skal oppleve mer sammenheng i overgangen. I overgangen er det viktig at barnet blir så godt kjent med skolen, at skolen blir en del av det Bronfenbrenner kaller for barnets mikrosystem. Sånn det kommer frem fra informantene, er opplevelsen at ledelsen er helt ute i barnets eksos system, men de burde vært mer inne i mesosystemet (Hogsnes, 2014, 2019; Tetzchner, 2013). Det at barnet får en god sammenheng i overgangen vil ifølge Antonovskys SOC, styrke barnet og det vil stå sterkere i overgangen (Eriksson & Lindström, 2007; Walseth & Malterud, 2004).

I dag er opplegget rundt overgangen for lærer avhengig, mener kontaktlærer C. Det kommer frem av funnene at informantene verdsetter tiltak som har til hensikt å legge til rette for en sammenheng og en trygghet for barna i overgangen (Hogsnes 2014, 2016; Hogsnes, 2019; Johannessen & Skotheim, 2018). Funn viser at det er for lærer avhengig hvordan



fadderopplegg og besøksdager på skolen er lagt opp fra år til år. Dette kan medføre at barnehagelærerne ikke får forberedt barna på hva som vil møte dem, da de ikke selv vet, noe som kan gjøre det vanskeligere å støtte hvert enkelt barn i overgangen. Selv om overgangen er kollektiv, er den likevel individuell, et perspektiv som her kan bli litt borte i mangel på god ledelse (Hogsnes, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillejord et al., 2015; Sandø & Myran, 2022). Barnehagene hører negativitet fra andre folk. Negativitet som ledelsen ved skolen har lagt frem på foreldremøter på ulike trinn på skolen (Kaufmann & Kaufmann, 2018). Løvlie Schibbye & Løvlie (2017), ville nok ha sagt at ledelsen her hadde en jobb å gjøre i forhold til anerkjennelse av hverandre. Ledelsen utspiller her en holdning om en samarbeidspartner som burde vært unngått (Jordet, 2020; Løvlie Schibbye & Løvlie, 2017).

## 7.0 Oppsummering og svar på problemstillingen

Under intervjuene spurte jeg informantene om hva de tenkte fungerte godt overgang slik den gjennomføres nå, og hva av dette som bør videreføres. Av mine funn kan jeg lese at det foreligger få ting som fungerer godt og som informantene vil ta med seg videre. Informantene uttrykker at de trolig ville hatt en mer positiv opplevelse av sammenheng i overgangen, hvis ledelsen hadde hatt fokus på å gjennomføre overgangen slik som det står i kommunens overgangsplan.

Videre spurte jeg informantene om hva i overgangen som fungerer dårlig, og hva de mente måtte gjøres for å få overgangen til å fungere bra. Funn i forskningen viser at informantene har både sammenfallende, men også noen ulike meninger og erfaringer for overgangen mellom barnehage og skole. Informantene gir uttrykk for at de egentlig vil litt samme veien. Informantene ønsker å kunne legge til rette for en mer sammenheng for barna i overgangen fra barnehage til skole, enn det er i dag. Spesielt kontaktlærerne kommer med mange innspill på forbedringer. Det som er litt påfallende og som tas opp av informantene flere ganger, spesielt av kontaktlærerne, er mistillit til ledelsen. Med ledelsen sikter kontaktlærerne her til ledergruppen på skolen med rektor som øverste leder. At ledelsen ikke prioriterer å sette av tid til overgangen. Det at ledelsen ikke ser den store fordelen ved at barna har opplevd sammenheng i overgangen når de starter opp i først klasse. Dette blant annet ved å få på plass kontaktlærer tidlig nok. Dette ser informantene på som en nesten vrangvilje fra ledelsens side. Barnehagelærerne stiller seg uforstående til at dette er så vanskelig å få til, men at de ikke har nok kunnskap om denne prosessen. Kontaktlæreren mener at dette nesten gir seg selv, og det er derfor de er så oppgitte over at dette drøyer ut i tid. Noe de tenker setter en stor stopper for å få til en bedre sammenheng i overgangen. Med kontaktlærer tidligere på plass, kunne de starte med relasjonsbygging til de nye førsteklasingene sine allerede på våren før skolestart. Dette går også litt over i spørsmålet om hvilke tiltak informantene mener bør prioriteres for å gi barna en opplevelse av sammenheng i overgangen. Kontaktlærerne var opptatt av å få begynt overgangen tidlig nok. At barnehagelærerne og barn kunne komme å være med på uteskoleopplegg og samlingsstund for å skape sosial- og fysisk kontinuitet for barna. Overgangssamtalene var et annet tema som dukket opp hos alle informantene. De hadde ulike forslag til hvordan dette kunne løses. Barnehagelærerne og kontaktlærer C uttrykker at de vil ha med seg foreldrene i en slik samtale. De ser på det å starte et tidlig foreldresamarbeid mellom foresatte og skolen som viktig. Kontaktlærer D var den som så for seg dette på en

helt ny måte. En måte som både gav informasjon om enkeltbarnet i overgangen, og som sikret en tilbakemeldingskultur mellom barnehage og skole. Det kommer frem av funnene at i denne kommunen er en tilbakemeldingskultur mellom disse to institusjonene helt fraværende. Spørsmålet blir jo om tilbakemeldingskulturen er fraværende også i leddet mellom ledelsen og de som står tettest på overgangen til daglig, barnehagelærerne og kontaktlærerne.

På hvilken måte bør så barnehage og skole samarbeide for å gjøre overgangen til en sammenheng for barna? Denne kommunen har utarbeidet seg det informantene tenker en god overgangsplan. Av forskningen kommer det frem at det ikke er mangel på hverken vilje eller konkrete tanker på hvordan barnehage og skole bør samarbeide for å gjøre overgangen til en sammenheng for barna. Viljen, lyst og behovet til å få til en god sammenheng finner jeg hos både barnehagelærerne og kontaktlærerne. Ledelse og kommunikasjon derimot retter informantene søkelyset mot ved flere anledninger. Det virker til at ledelsen glemmer litt av det å lede. Det virker til at de er for fraværende og at de ikke mestrer å nå de målene de har satt seg i overgangsplanen. Det kommer frem av funn, mangel på kommunikasjon mellom leddene i organisasjonen. Ut fra funn fra A kan det virke som om kommunikasjonen er på plass mellom leder for oppvekstsektoren og styrer/rektor, men så stopper det litt der, og kommunikasjonen videre ut til enhetene oppleves av informantene som til dels fraværende. Hvis ledelsen følger opp det Jacobsen & Thorsvik (2019) sier om ledelse i form av det å ta ansvar med å lede ved å motivere, inspirere, legge til rette for at mål i overgangsplan blir nådd, lytter og tar til etterretning tilbakemeldinger fra de som står tettest på barna i overgangen, vil denne kommunen ha alle muligheter til å lykkes med å gjøre overgangen til en sammenheng for barna (Jacobsen & Thorsvik, 2019). Lederne i organisasjonen må ta ansvar eller tydelig delegere ansvaret videre for at punkter og tidsfrister i overgangsplanen følges. Barnehagelærerne og kontaktlærerne på sin side må ta ansvar ved å gi tilbakemeldinger til ledelsen at planen ikke blir fulgt, så de er med på å skape en god kultur for tilbakemelding. Ledelsen må påse at det settes av tid til de viktige kommunikasjonsarenaer, sånn som her i høstmøte, som i kommunens overgangsplan heter samarbeidsmøte. Får denne kommunen dette på plass, ligger mye til rette for at barna i denne kommunen skal oppleve at overgangen fra barnehage til skole oppleves som en sammenheng.

## 8.0 Referanseliste

- Akkermann, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *REview of Education Research*, 81(2), 132-169.  
<https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654311404435>
- Bae, B. (2007). *Å se barnet som subjekt- noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt---noen-konsekvenser/id440489/>
- Barnehageloven, 2023. *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2020). Kvalitative metoder, tilgange og perspektiver: en introduksjon. I Brinkmann, S & Tanggaard, L. (red.), *Kvalitative metoder : en grundbok* (3. Utg.) (s. 15-29). Hans Reitzels Forlag.  
<https://kvalitativemetoder.digi.hansreitzel.dk/>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human : Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publishing.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Det norske akademis ordbok (noab.no)  
<https://noab.no/ordbok/>
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Dreyer.
- Eriksson, M. & Lindström, B. (2007). *Antonovsky´s sense of coherence scale and its relation with quality of life: a systematic review*. JSTOR.  
<https://www.jstor.org/stable/40665694>
- Gadamer, H. -G. (2003). *Forforståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns mulighet for å erfare sammenheng i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn- Forskning om barn og barndom i Norden*, 32(3), 45-60.

<https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3500>

Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole : En multimetodisk studie av pedagogers og SFO- leders prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet.*

[Doktorgradsavhandling]. Universitetet i sørøst- Norge.

<http://hdl.handle.net/11250/2383799>

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning.* Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (24.04.2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning.* Vol.7, nr 6, p. 1-24. Tidsskrifter for nordisk barnehageforskning.

<https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU.* Fagbokforlaget.

Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P. & Sundtjønn, T. (red.). (2021).

*Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser- barnehage og førsteklasse.*

En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. Skriftserie 2021 nr 1. Oslo Metropolitan University.

<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731>

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Cappelen Damm Akademisk.

Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2019). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Fagbokforlaget.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode.* Abstrakt Forlag.

Johannessen, B. & Skotheim, T. (red.). (2018). *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst.* Gyldendal Akademisk.

Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring.* Cappelen Damm Akademisk.

Kaufmann, G. & Kaufmann, A. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse.* Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.* Udir

<https://www.udir.no/rammeplan>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder. Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.*

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Langeland, E. (2009). *Betydningen av salutogen tilnærming for å fremme psykisk helse*. Sykepleien Forskning. 2009; 4(4):288-296  
<https://doi.org/10.4220/sykepleienf.2009.0143>
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. En systematisk kunnskapsoversikt. Kunnskapssenteret for utdanning.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø*. En forskningskartlegging. Kunnskapssenteret for utdanning.  
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254038017948.pdf>
- Lillejord, S., Manger, T. & Nordahl, T. (2013). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Unipub forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NOU 2019:3.(2019). *Nye sjanser - bedre læring - kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Ogden, T. (05.09.2023). Sosial kompetanse og sosial læring hos barn og unge. *Tidsskrift forebygging.no*  
<https://doi.org/10.21340/bpgm-p906>
- O’Kane, M (2007). *Building Bridges: the Transition from Preschool to Primary School for Children in Ireland*. [Doktorgradsavhandling] Technological University Dublin.  
Arrow@TUDublin

<https://doi.org/10.21427/D7D600>

Opplæringslova, 2023. *Lov om grunnskoleopplæringa og vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30).

<https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>

Ordbokene.no (25.03.2024). Språkrådet og Universitetet i Bergen.

<http://ordbokene.no/nob/overgang>

Perry, B., Dockett, S., & Petriwskyj, A. (red). (2014). *Transitions to School - International research, policy and practice*. Springer

Postholm, M. B & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.

Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn? Om overgangen fra barnehage til skole*. Fagbokforlaget.

Schibbye, A-L. L. (2012). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.

Schibbye, A-L. L. & Løvlie, E. (2017). *Du og barnet. Om å skape gode relasjoner med barn*. Universitetsforlaget.

Schneider, A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and teacher Education*. 52, 37-46.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.006>

Stai, S. (10.10.2021). *Sosial kompetanse*. Nasjonal Digital Læringsarena.

<https://ndla.no/nb/subject:1:18fa6a42-a5d2-44d9-bf47-e772a83d82f4/topic:1:91e63f04-b7d4-474f-a9c5-a07bb1ab3d0c/topic:1:ffc99d90-ba22-4d0a-95a7-c9530ad572c4/resource:1965c73f-c3b4-46df-b949-8dba80abf245>

Tetzchner, S.v. (2012). *Utviklingspsykologi*. Gyldendal Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis. Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag*. Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Barns trivsel- voksnes ansvar*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/trivselsveileder/>

Walseth, L. T. & Malterud, K. (08.01.2004). Salutogenese og empowerment i allmenntmedisinsk perspektiv. *Tidsskriftet - Tidsskrift for Den norske legeforening*.

<https://tidsskriftet.no/2004/01/kronikk/salutogenese-og-empowerment-i-allmennmedisinsk-perspektiv>

Yamauchi, L. A. & de Sousa, E. B. C. (2020). Early Childhood Educator's Perspectives on Early Childhood Settings and Collaborations to Promote Kindergarten Transition. *The Professional Educator*, 43(1), 100-113.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1276091.pdf>



# Oversikt over figurer, tabeller og vedlegg

## **Figurer**

Figur 1: *Bronfenbrenner's økologiske system*

Figur 2: *An Interactive Model of Research Design (Figur 1.1, Maxwell, 2013)*

## **Tabeller**

Tabell 1: *Oversikt over informantene.*

## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Informasjonsskriv

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Rutiner for overgang barnehage - skole

Vedlegg 4: Beskrivelse av tiltak for å sikre overgangen

# Vil du delta i forskningsprosjektet?

## ***“Hvordan kan barnehage og skole sammen legge til rette for en best mulig overgang fra barnehage til skole for barna”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan barnehage og skole kan optimaliserer overgangen for barna, mellom barnehage og skole. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

I min masteroppgave vil jeg forske på en optimalisering av overgangen for skolestarterne som ikke har enkeltvedtak eller diagnose. Min forskning vil vare fra august 2022 til januar 2024, da masteroppgaven skal leveres inn.

Problemstillingen er; «Hvordan kan barnehage og skole sammen legge til rette for en best mulig overgang fra barnehage til skole for barna»?

De aller fleste barn går i barnehage, barnehage og skole er derfor to viktige samarbeidspartnere i overgangen fra barnehage til skole. Barnehagene er lovpålagt gjennom barnehagelovens §2a til å samarbeide med skolen om barns overgang til skole og sfo. Fra og med 2020 ble det et gjensidig ansvar for barnehage og skole å tilrettelegge for en god overgang, skolene ble da lovpålagt dette i Opplæringsloven §13-5. I 2020 bestemte regjeringen at hver enkelt kommune skulle lage en overgangsplan hvor det settes i system hvordan overgangen mellom barnehage og skole skal gjennomføres. Det overordnede ansvaret for denne planen ligger hos skoleeier. I kommunen jeg ønsker å gjennomføre min forskning er Helsestasjonen en viktig samarbeidspartner for både barnehage og skole, jeg vil derfor se på om helsestasjonen kan være en viktig brikke i optimaliseringen av overgangen.

Mine forskningsspørsmål vil ha fokus på forvarings- og forbedringspunkter på sånn overgangen er pr i dag, informantenes syn på kommunikasjon og relasjon til barna;

«Hvordan er samarbeidet mellom barnehage og skole i dag? Hva fungerer godt sånn overgangen er i dag»?

«Hvordan kan et tettere samarbeid mellom barnehage og skole være med på å gjøre overgangen enda bedre for barna»?

«Hvordan tenker du at relasjonen til enkeltbarnet spiller inn i overgangen?»

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Laila Ergan Luell, masterstudent ved Tverrfaglig arbeid barn, unge og familie ved Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer er ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju 2 pedagoger som jobber i barnehage som har ansvaret for barna det siste året i barnehagen, 2 kontaktlærere som har eller har hatt 1. klasse i løpet av de 2 siste årene samt en helsesykepleier som deltar i tverrfaglig samarbeid både i barnehage og skole. Informantene jobber ut fra samme overgangsplan.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet vil jeg sende deg en intervjuguide på forhånd slik at du kan se temaene for spørsmålene jeg vil stille, så du har mulighet til å gjøre deg noen tanker rundt temaene om du ønsker. Jeg kan komme til din arbeidsplass for å gjennomføre et 90 minutter langt intervju. Om ønskelig kan vi møtes på et annet sted. Intervjuet vil bli tatt opp via lydopptaker appen Diktafon. I tillegg kan det være at jeg tar enkle notater underveis om jeg trenger det.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det som kommer fram av opplysninger vil ikke knyttes til person eller sted da jeg vil bruke pseudonymer for å sikre anonymitet i masteroppgaven min. Det er bare jeg som vil ha tilgang på lydopptaket. Lydopptaket er passord beskyttet med bank id, kun jeg kan åpne opp lydopptaket.

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes i januar 2024.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger anonymiseres ved bruk av pseudonymer frem til oppgaven er godkjent. Etter godkjenning vil lydopptakene bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Laila Ergan Luell, masterstudent ved Tverrfaglig arbeid barn, unge og familie ved Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandørs personverntjenester 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 å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- 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:

- *Høgskolen Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap, Lillehammer ved veileder Bjørg Midtskogen. E-post; [bjorg.midtskogen@inn.no](mailto:bjorg.midtskogen@inn.no) tlf; 61288354/99646842*
- Vårt personvernombud: Fakultet for helse- og sosialvitenskap: [bente.giset@inn.no](mailto:bente.giset@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen av prosjektet som er gjort av Sikts personverntjenester ta kontakt på:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no), eller telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen  
Laila Ergan Luell  
(Forsker)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet; «Hvordan kan barnehage og skole sammen legge til rette for en best mulig overgang fra barnehage til skole for barna»? og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2

### **Spørsmål til intervjuene Barnehagelærere, kontaktlærere og helsesykepleier**

## **Intervjuguide**

«Hvordan kan barnehage og skole sammen legge til rette for en best mulig overgang fra barnehage til skole for barna»?

Overgangsfasen definerer jeg som det siste året i barnehagen og minimum det første halvåret av 1. klasse.

Her kommer en oversikt over temaene jeg vil komme inn på under intervjuet. Under intervjuet vil jeg stille deg mer konkrete spørsmål til hvert av temaene.

#### **Temaer for intervjuene;**

\*Bevaringspunkter fra dagens praksis

A) Hva tenker du at fungerer bra for barna med dagens overgang?

\*Forbedringspunkter fra dagens praksis

B) Hva fungerer mindre bra for barna med dagens overgang?

\*Dagens overgang

C) Hvilke forberedelser gjør barnehagen/skolen for å gjøre barna godt forberedte til overgangen til skolen

D) Hva tenker skolen/barnehagen at barna bør kunne før de begynner på skolen

E) Samarbeider du med flere skoler/ barnehager?

\*Kunnskap om hverandre

I nyere forskning kommer det frem at lærere/barnehagelærere tenker at samarbeidet mellom skole og barnehage foregår på et litt for høyt nivå. At de fleste møtene er mellom styrere og rektor. Lærere og barnehagelærere savner at samarbeidet flyttes nedover, så de som skal utføre oppgavene i det daglige er mer med i det overordnede samarbeidet også.

F) Tenker du at dette er gjeldende for din kommune også? Hvis ja; hva ønsker du av endringer på samarbeidsnivå?

\*Overgangsplanen

\*Kommunikasjon i overgangsfasen

\*Relasjonsbygging i overgangsfasen

\*Foreldresamarbeid i overgangsfasen

\*Tverrfaglig samarbeid barnehage, skole og helsestasjon

Mvh

Laila Ergan Iuell

## Rutiner for overgang barnehage - skole

Tid	Tiltak	Deltakere	Ansvar
August	Oppstart siste barnehageår for førskolebarna.	Pedagogisk leder	Barnehagestyrer
September	<p>Tilrettelegging for skoleforberedende aktiviteter</p> <p>Informasjonsark om overgangen fra barnehage til skole i Åmot deles ut til foreldre med førskolebarn</p> <p>Samarbeidsmøte/ fagmøte Aktuelle temaer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erfaringsdeling</li> <li>• Gjennomgang av overgangsrutinene</li> </ul>	<p>Pedagogisk leder</p> <p>Barnehagestyrer</p> <p>Pedagogiske ledere Kontaktlærere</p>	<p>Pedagogisk leder</p> <p>Barnehagestyrer</p> <p>Rektor</p>
Oktober	<p>Innhente informert samtykke fra foreldre om overføring av informasjon og dokumentasjon fra barnehage til skole</p> <p>Er det tvil om tidspunkt for skolestart, må dette drøftes med barnehagen i løpet av høsten (se retningslinjer for fremskutt/ utsatt skolestart)</p>	<p>Foreldre Pedagogisk leder</p> <p>Foreldre Pedagogisk leder</p>	<p>Barnehagestyrer</p> <p>Barnehagestyrer</p>
November	<p>Barnehagen informerer skolen om eventuelle skolestartere med behov for spesiell tilrettelegging ved neste års skolestart (se eget års hjul)</p> <p>Foreldresamtaler i barnehagen. Tema: Forberedelser til skolestart og overføring av informasjon fra barnehage til skole</p>	<p>Pedagogisk leder Barnehagestyrer</p> <p>Foreldre Pedagogisk leder</p>	<p>Barnehagestyrer</p> <p>Barnehagestyrer</p>

Desember	Foreldre søker Oppvekstkontoret (OK) om utsatt/fremskutt skolestart innen 10. desember	Foreldre	Foreldre
Januar-februar	Barnehagene leverer liste (navn, foresatte, adresse, søsken) over skolestartere til skolen.  Skoleinnskriving. Presentasjon av skolen og SFO  Fadderordning starter samtidig med skoleinnskrivingen	Barnehagestyrer  Rektor/skolen  Rektor/skolen	Barnehagestyrer  Rektor  Rektor
Mars	Førsteklasse lærere til neste skoleår skal være klare innen 1. mars		Rektor
April-mai	Foreldresamtaler i barnehagen med tema forberedelser til skolestart og overføring av informasjon fra barnehage til skole	Pedagogisk leder Foreldre	Pedagogisk leder
Mai-juni	Skole og barnehage avtaler tidspunkt for overføringssamtaler  Skolestartere besøker SFO  <u>½ førskoledag:</u> Kontaktlærer på besøk til barnehagen Skolestartere og barnehagepersonalet tilbringer en ½ dag med kontaktlærere	Kontaktlærer Pedagogisk leder Foreldrene  Skolestartere, pedagogisk leder/barnehagepersonell og kontaktlærer	Rektor Barnehagestyrer  SFO Rektor



August	<p>SFO åpner før skolestart, sjekk kommunens hjemmeside for oppstartstidspunkt.</p> <p>Første skoledag!</p> <p>Kort oppstartsamtale med elev og foreldrene på 1. trinn</p>	<p>Førsteklassinger</p> <p>Foreldre Kontaktlærer SFO-leder</p>	<p>Rektor</p> <p>Rektor</p>
<b>MERK:</b>	<p>Førskolebarn skal ha fått tilbud om å besøke skolen eller faddertreff minst 5 ganger før skolestart.</p> <p><b>NB! Det skal tas hensyn til barn som trenger ekstra tid til tilvenning</b></p>	<p>Førskolebarn Pedagogisk leder Kontaktlærer SFO-leder/ansatte</p>	<p>Barnehagestyrer Rektor</p> <p>Barnehagestyrer Pedagogisk leder</p>

## Beskrivelse av tiltak for å sikre overgangen

1.

Tiltak	Innhold
<p>Skoleforberedende tiltak Overgangsobjekt</p>	<p>Alle kommunale barnehagene skal jobbe med det pedagogiske opplegget <i>Trampoline</i>. <b>Trampoline Aktivitetshefte er en ressurs for de eldste barna i barnehagen, og ved å jobbe systematiske med dette ønsker vi å sikre at alle skolestartere har samme forutsetninger når de starter i 1.klasse.</b> Siden også skolen jobber med Salaby og det som bygger videre på Trampoline skapes det en sammenheng i opplæringsløpet (siste året i barnehagen og første året på skolen). Heftet er inndelt i temaer basert på fagområdene fra rammeplanen, og det legges vekt på lek og læring, undring og refleksjon, språkstimulering og begrepsforståelse. <i>Trampoline</i> består av et aktivitetshefte for barna og et veiledningshefte for de voksne, og du kan også finne Trampoline i det digitale univers for barnehagen: <a href="http://barnehage.salaby.no">barnehage.salaby.no</a>.</p> <p>Oppfordrer også de private barnehagene til å jobbe med <i>Trampoline</i></p>

2.

Tiltak	Innhold
<p>Samarbeidsmøte/fagmøte mellom pedagogene i barnehagen og skolen</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktiske avklaringer i forbindelse med overgangen</li> <li>• Samarbeid om faglige spørsmål og arbeidsmåter</li> <li>• Erfaringsutveksling</li> <li>• Forventningsavklaring</li> <li>• Tilbakemelding fra skolen om overgangen</li> </ul> <p>Disse samarbeidsmøtene vil også føre til at pedagogene fra barnehage og skole blir bedre kjent med hverandres arbeidsmåter og kultur. Dette er viktig for å unngå spenninger mellom de to profesjonene og for å skape gode og vellykkede overganger.</p>

3.

Tiltak	Innhold
Foreldresamtaler i barnehagen	<p>Barnehagen forbereder foreldrene på overgangen fra barnehage til skole og benytter overgangsskjema Informasjon ved overgang fra barnehage til skole. Her beskrives barnets fungering med fokus på hva barnet kan og mestrer, og på hva det kan trenge særskilt støtte til.</p> <p>Formålet med å bruke dette skjemaet er at skolen skal kunne tilrettelegge skolestarten best mulig for det enkelte barn.</p> <p>Overgangen fra barnehage til skole skal skje i nært samarbeid med barnas hjem, og foreldrene må være med på å legge premissene for informasjonsoverlevering. De må få innsyn i og avgjøre hvilken informasjon som skal følge barnet over i skolen. Barnehagen trenger på bakgrunn av dette samtykke fra foreldre før informasjon overleveres til skolen.</p>

4.

Tiltak	Innhold
Foreldremøte på skolen/før skolestart	<ul style="list-style-type: none"><li>• Forventningsavklaring rundt skolestart</li><li>• SFO deltar med informasjon</li></ul> <p>Informerte og trygge foreldre gir trygge barn. Godt informerte og positive foreldre vil lettere kunne trygge og motiverer barna til skolestart. Det er viktig at skolen gir god informasjon om skolens forventninger samtidig som de lytter til foreldrenes forventninger.</p>

5.

Tiltak	Innhold
Samarbeid skolestartere i kommunale og private barnehager	<ul style="list-style-type: none"><li>• Gå sammen på besøksdager</li><li>• Delta på aktiviteter/invitasjoner sammen</li><li>• Besøke hverandres barnehager</li><li>• Felles møteplasser</li></ul>

6.

Tiltak	Innhold
Skoleinnskriving	<ul style="list-style-type: none"><li>• Presentasjon av skolen og SFO</li></ul>
Besøk på SFO	<ul style="list-style-type: none"><li>• Skolestarterne besøker SFO i mai. Her får de bli kjent med lokalet og personal</li></ul>

<p>Førskoledag</p> <p>Fadderordning</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Skolestarterne tilbringer ½ dag sammen med kontaktlærer. Barnehagepersonalet følger barna</li> <li>• Skolestarterne møter sine faddere for første gang på skoleinnskrivingen. Det legges opp til tre dager med aktiviteter mellom skolestartere og deres faddere.</li> </ul> <p>Det oppfordres til at barnehagene besøker skolens områder flere ganger enn anbefalte besøk. Barnehagen kan ringe og avtale tidspunkt og evt. mulighet for et sted å spise matpakka.</p>
---	--

7.

Tiltak	Innhold
Utsatt/fremskutt skolestart	<p>Foreldre må informeres om at de må søke (brev) til Oppvekst om utsatt/fremskutt skolestart. Søknaden sendes videre til PPT for sakkyndig vurdering</p> <p>Denne bør være ferdig behandlet i mars året barnet skal starte på skolen.</p>

8.

Tiltak	Innhold
Informasjonsoverføring	<p>Det må settes av tid for pedagoger i barnehagene og skolene til generell informasjonsutveksling. <b>NB! Viktig at det er pedagoger fra skolen, de som skal ha skolestarterne som stiller fra skolen sammen med pedagogene fra barnehagen.</b> Dette for å sikre et best mulig utgangspunkt for barna som overføres fra den enkelte barnehage.</p> <p>Her kan en for eksempel ta opp følgende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Generell informasjonsoverføring</li> <li>• Som bør drøftes med tanke om barnet vil trenge særskilt hjelp og støtte i skolen. Informasjonen gis skriftlig med kopi til PPT om barnet er henvist dit.</li> <li>• Fra språklige minoriteter uavhengig av om de har særskilte behov. <ul style="list-style-type: none"> <li>-morsmål</li> </ul> </li> <li>• «gråsoner barn»-barn med diffuse utfordringer uten at det foreligger noen diagnose</li> </ul>

	Barnehagen innhenter samtykke fra foreldre for å gi informasjon til skolen om barn
--	--

9.

Tiltak	Innhold
Kartlegging av språkutvikling og begrepsforståelse minoritetsspråklige barn	<p>Kartlegging av barnets språkutvikling og begrepsforståelse to ganger siste barnehageår med for eksempel TRAS, NYA SIT, begrepsmodellen for å se eventuell utvikling.</p> <p>Merk at alle foreslåtte tester er beregnet på norskspråklige barn, derfor vil det være naturlig at minoritetsspråklige barn skårer noe mindre ifht alder. Uansett vil det kunne gi et bilde av barnets mestring.</p> <p>Dersom man etter siste kartlegging er usikker på barnets mestring av språk/begrep med tanke på skolestart kontaktes PPT for vurdering av utvidet kartlegging</p>