



HØGSKULEN I VOLDA

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Overgang barnehage – skole

Komparativ studie av barnehage – og skolepedagoger sitt perspektiv

Studiepoeng: 40

Eli Skjelkvåle

Mai/2015.

Abstract

The subject of this master thesis is the transition from kindergarten to first school. Children's different experience of confidence and security during the transition from kindergarten to first school can impact their further development, both socially and academically (Roland, Fandrem og Løge, 2011; Westergård, 2012). The recent years' significant initiative to expand the kindergarten sector has given full kindergarten coverage and resulted in over 96% participation in kindergarten prior to starting full time first school. This means that the transition from kindergarten to first school has for most children become something they will experience and that the content of this transition has become a relevant issue. The question addressed in this master thesis is: *How does one implement and organize the transition from kindergarten to first school, from the perspective of the education professionals in the kindergarten and the first school?* The areas of focus are what experiences education professionals have had with the transition, and how in the transition the requirements of children with special needs are met.

This is a qualitative study, where the collection of data has been performed by interview. The interviewees are education professionals at kindergartens or first schools who have responsibility for organizing and implementing the transition. The master thesis takes a systems theory approach using Bronfenbrenner's ecological systems theory of child development (1979) as the primary theoretical perspective. The analysis of data is performed primarily using the categories of role, activity and relation, which according to Bronfenbrenner are important building blocks in microenvironments.

The findings in this master thesis show that educational professionals in kindergartens and first schools have in many areas similar experiences and views on the transition. Education professionals experience that well established routines and establishing procedures through written plans provide an advantage in the transition. The possibility to build relations is seen as decisive in arranging the children's transition. Furthermore, activities which promote social skills and competencies, together with activities which create confidence and independence, can also be beneficial. Furthermore, it is also considered important to stimulate a rich vocabulary and comprehension. That children have well developed micro and macro motor-skills is also regarded as an advantage. The study does not show the same degree of correlation in fields which demand more time consuming cooperation between education

professionals, for example in the evaluation of the transition. The interest for such cooperation is clearly strongest amongst education professionals in the kindergartens. It appears also that whilst education professionals in kindergartens have chosen to acquire knowledge about the first schools' teaching plan and regulation, the education professionals at the first schools have not chosen to immerse themselves in the details of the kindergartens' framework and regulations. This may indicate that education professionals at the kindergartens adapt to a greater extent their teaching content than those of the first schools.

Sammendrag

Tema i denne masteroppgaven er overgangen mellom barnehage og skole. Barnas ulike opplevelser av mestring og trygghet i overgangen mellom barnehage og skole kan prege deres videre utvikling, både sosialt og faglig (Roland, Fandrem og Løge, 2011; Westergård, 2012). De siste års storstilte satsning på utbygging av barnehagefeltet har gitt full barnehagedekning og resultert i at over 96 % av barna nå går i barnehage de siste årene før skolestart. Det betyr at de fleste barn opplever overgangen mellom barnehage og skole, og dette har aktualisert spørsmålet om innholdet i overgangen. Problemstillingen i masteroppgaven er: *Hvordan gjennomføres og organiseres overgangen fra barnehage til skole, ut ifra pedagoger i barnehage og skole sitt perspektiv?* Fokusområdene er hvilke erfaringer pedagogene har med overgangen, og hvordan det legges til rette for barn med særskilte behov i overgangsprosessen.

Dette er en kvalitativ studie, der innsamling av data skjedde ved hjelp av intervju. Informantene er pedagoger i skole eller barnehage, som har ansvar for organisering og gjennomføring av overgangen barnehage – skole. Masteroppgaven har en systemteoretisk tilnærming med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som overordnet teoretisk perspektiv. Analyse av data er gjort med utgangspunkt i kategoriene rolle, aktivitet og relasjoner, som ifølge Bronfenbrenner er viktige byggesteiner i mikromiljø.

Funnene i denne masteroppgaven viser at pedagoger i barnehage og skole på mange områder har sammenfallende erfaringer og synspunkt på overgangen. Pedagogene opplever at godt innarbeidede rutiner og forankring av prosedyrer i skriftlige planer er en fordel i overgangssamarbeidet. Mulighet for relasjonsbygging sees som avgjørende i tilretteleggingen av barnas overgang. Videre vektlegges aktivitet som fremmer sosial ferdighet og kompetanse, sammen med aktivitet som skaper trygghet og selvstendighet. I tillegg blir det sett som viktig å stimulere et rikt ordforråd med bredt begrepsinnhold. At barna har godt utviklede fin – og grovmotoriske ferdigheter sees også som en fordel. Undersøkelsen viser ikke samme grad av samsvar på felter som er mer tidkrevende når det gjelder pedagogisk samarbeid mellom fagpersonene, for eksempel evaluering av overgangen. Interessen for slikt samarbeid er klart størst blant pedagogene i barnehagen. Det viser seg også at pedagogene i barnehagen har valgt å skaffe seg kunnskap om skolens læreplan og lovverk, mens skolepedagogene i liten grad har satt seg inn i barnehagens rammeplan og lovgrunnlag. Det kan tyde på at pedagogene i barnehagen i større grad tilpasser seg skolens innhold enn omvendt.

Forord

Som deltidsstudent har masterstudiet fulgt meg gjennom arbeid og fritid i nesten fire år. Det har vært interessant og det har vært slitsomt. Det mest spesielle var den dagen det gikk opp for meg at jeg satt med en nesten ferdig masteroppgave foran meg. Dette var en erkjennelse som kom merkelig brått på. Jeg kjente på gleden over endelig å nærme meg målet, samtidig var jeg sliten og litt tom. Det er godt å ha fullført, likevel vet jeg at jeg etterhvert vil savne den muligheten studier gir til samvær med medstudenter og påfyll av kunnskap.

Gjennom arbeidet med denne masteroppgaven har jeg fått mulighet til å sette meg inn i et tema som har opptatt meg i flere år. Jeg har fått ny og bredere kunnskap om et felt i utvikling, kunnskap som også er relevant for min egen arbeidshverdag som førskolelærer. Prosessen har bydd på utfordringer, men jeg har vært heldig å ha en veileder som har klart å få meg på rett vei og fått meg til å holde motet oppe. Jeg gikk fra hver veiledning med nye innfallsvinkler og overkommelige arbeidsoppgaver som gav meg ny motivasjon og lyst til å komme et skritt videre. Derfor er jeg stor takk skyldig til min veileder Liv Ingrid A. Håberg.

Å få lov til å intervju engasjerte og positive pedagoger fra barnehage og skole, var et av høydepunktene i arbeidet med masteroppgaven. Prøveinformant og informanter fortjener takk for at de stilte velvillig opp og delte sin tid og sine erfaringer med meg.

Jeg hadde heller ikke kommet til mål uten velvilje i fra mine nærmeste ledere som har vært positive og lagt til rette for at jeg kunne ta kortere og lengre permisjoner fra jobb. Også mine kolleger fortjener en takk for at de har stilt opp når jeg har vært borte i forbindelse med studiene.

Å skrive en masteroppgave er på mange måter en egoistisk prosess. Jeg setter stor pris på at venner og familie har vist forståelse for at jeg har vært litt fraværende i denne perioden. En ekstra takk til Hanne, Heidi og Inger Kirsten for at de har brukt av sin tid til å hjelpe meg med oversetting, gjennomlesing og korrektur. Og ikke minst til Ola, som har tatt et ekstra takk hjemme, når jeg har brukt tid på studier.

Skjåk, april 2015

Eli Skjelkvåle

Innhold

Kapittel 1: Innledning	1
Tema og bakgrunn for problemstillingen	1
Formål og problemstilling	1
Avklaring av noen av begrepene i problemstillingen	2
Pedagogen	3
Overgang	3
Barn med særskilte behov	4
Oppbygging av oppgaven	5
Kapittel 2: Kunnskapsgrunnlag for problemstillingen	6
Forhold mellom barnehage og skole	6
Historisk perspektiv på offentlig involvering	6
Barnehagen i ny rolle: en del av utdanningssystemet.....	9
Kulturforskjell mellom barnehage og skole	10
Offentlige føringer for overgangen mellom barnehage og skole	11
Begrepsbruk i offentlige dokumenter	12
Taushetsplikt mellom barnehage og skole	13
Teoretiske perspektiver på overganger	14
Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som overordnet teoretisk perspektiv	15
Sosiokulturell tradisjon og sosial – kognitiv teori om samspill og påvirkning	17
Overgang som teoretisk begrep: Definisjon og forståelse.	18
Kjennetegn på overganger	20
Forutsetninger for en god overgang.....	21
Forskning på feltet	24
Successful Kindergarten Transition	24
Nordisk forskning.....	25
«Hva skjer i overgangen barnehage – skole»	26
«Med forskertang og lekelyst»	27
«Alle teller mer»	27
Barn med særskilte behov: Tilrettelegging og kompetanseoverføring i overgangen.....	29
Oppsummering	30

Kapittel 3: Forskningsmetode og gjennomføring av studien.....	31
Fenomenologi og hermeneutikk	31
Forforståelse og egen forskerrolle.....	31
Intervju	33
Utvalg	34
Gjennomføringen av intervjuene	35
Transkriberingen.....	36
Hvordan funnene blir presentert.....	37
Analyse av materialet	38
Reliabilitet, validitet og generalisering	38
Ethiske problemstillinger	40
Kapittel 4: Presentasjon av funn.....	42
Bakgrunnsinformasjon om samarbeid barnehage - skole	42
Kommunens og barnehagens skriftlige planer for overgangen	43
Aktivitet skissert i <i>Kommunens veileder</i> , generell del	43
<i>Kommunens veileder</i> om barn med særskilte behov	44
Pedagogenes syn på <i>Kommunenes veileder</i>	44
Pedagogenes syn på <i>Kommunens veileder</i> knyttet til barn med særskilte behov	45
Barnehagens egne planer for opplegg med førskolebarna	47
Roller	47
Pedagogens syn på egen rolle	47
Rolleforventning i det generelle samarbeidet om overgangen barnehage – skole	49
Endrede forventninger til barna i og etter overgangen.....	50
Barn med særskilte behov: roller og forventninger	50
Aktivitet.....	51
Pedagogenes aktiviteter relatert til overgangen	51
Kunnskap om innhold i planer og lovverk i den andre institusjonen	52
Aktivitet i samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole	52
Aktivitet knyttet til samarbeid om barn med særskilte behov.....	54
Evaluering av det årlige samarbeidet om overgang barnehage – skole.....	56
Aktivitet i overgangsprosessen, knyttet til barna	57
Relasjoner	60
Hvem er det viktig at barnet knytter relasjoner til i overgangsprosessen?.....	60

Viktige momenter for relasjoner i gruppa som samarbeider om overgangen	61
Pedagogenes erfaringer med utfordringer i overgangen	62
Kapittel 5: Drøfting	64
Områder der pedagogenes erfaringer samsvarer	64
Planer for gjennomføring av overgangen barnehage – skole.....	64
Pedagogenes rangering av grunnleggende kompetanse hos barna.....	65
Innhold i pedagogisk arbeid i barnehage og skole	68
Samarbeid mellom fagpersoner	70
Barna i overgangsprosessen	72
Områder der pedagogene har ulike erfaringer.....	73
Pedagogisk plattform, samarbeid om mål og innhold i barnehage og skole.....	73
Årlige evalueringer av overgangssamarbeidet	73
Overlapping av personale i overgangen	75
Organiseringen av overgangen for barn med særskilte behov	76
Oppsummering	77
Kapittel 6: Avslutning.....	79
Litteraturliste.....	81
Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD	84
Vedlegg 2: Intervjuguide.....	85
Vedlegg 3: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt	88

Figurliste

Figur 1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	15
----------------	--	-----------

Kapittel 1: Innledning

Tema og bakgrunn for problemstillingen

Tema i denne masteroppgaven er overgangen mellom barnehage og skole. Formålet er å finne ut mer om hvordan denne overgangen organiseres og hva pedagoger i barnehage og skole vektlegger for å legge til rette for overgangen.

Å begynne på skolen blir ofte sett som en milepæl i barnets liv. Både barnet selv og omgivelsene kan ha store forventninger til skolestart, en ny fase i barnets oppvekst og utvikling. For noen barn vil imidlertid det skiftet av miljø, forventninger og roller som overgangen fra barnehage til skole utgjør skape store utfordringer i hverdagen. Som jeg viser til senere i oppgaven (Roland, Fandrem og Løge, 2011; Westergård, 2012), kan barnas ulike opplevelser av mestring og trygghet i overgangen mellom barnehage og skole prege deres videre utvikling både sosialt og faglig.

Som et resultat av en storstilt offentlig satsing på barnehagefeltet, blant annet målsetning om full barnehagedekning, lovfestet rett til barnehageplass og innføring av makspris, har barnehagen det siste tiåret blitt en barnehage for alle. Statistikk fra 2013 viser at 96,5 prosent av barna mellom 3 og 5 år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2014). På bakgrunn av dette vil nesten alle de 60 000 norske barna, som ifølge Grunnskolens Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, 2015) vert år begynner i førsteklasse, ha gått i barnehage før skolestart. Siden en så stor andel av førsteklassingene har gått i barnehage, er det viktig å ha kunnskap om hvordan overgangen barnehage – skole faktisk gjennomføres, og hva som kan medvirke til å skape gode overganger.

Formål og problemstilling

Ønske om å skape gode overganger og en positiv skolestart for barna gjenspeiler seg også i forskningslitteratur på feltet. Med utgangspunkt i studier av overgangen barnehage - skole har forskere utviklet og prøvd ut opplegg og metoder for å legge til rette for gode overganger (Løge, Bø, Omdal og Arstad, 2003; Pianta og Kraft - Sayre, 2003) Forskerne har også hatt fokus på foreldrenes opplevelse av barnas overgang (Dolva, 2006; Lundeby og Tøssebro, 2006; Nilsen og Jensen, 2010), da særlig knyttet til barn med særskilte behov. Formålet med

denne masteroppgaven er å få vite hva som faktisk skjer ute i praksisfeltet når det gjelder overgang barnehage - skole, og hvordan *pedagogene* i barnehage og skole opplever dette. Utviklingen på barnehagefeltet de siste årene, der det politiske ansvaret for barnehagefeltet er flyttet inn under Kunnskapsdepartementet og der retten til barnehageplass er blitt lovfestet, har gitt et økt fokus på barnehagen som en del av utdanningssystemet. I forlengelse av dette er det utarbeidet en statlig veileder for overgangen barnehage – skole (Kunnskapsdepartementet, 2008), der det stilles krav om at hver kommune skal ha en overordnet plan for overgangen barnehage – skole. Endringer i storsamfunnets forventninger til barnehagen som en forberedende instans til skolestart, kan også ha ført til at pedagoger i barnehage og skole har endret sitt perspektiv på organisering og gjennomføring av overgangen barnehage – skole. Dette sammen med at mye av forskningen på feltet har fokus på innføring av tiltak for å styrke overgangen, gjør at det kan være interessant å se på hvordan pedagogene i barnehage og skole opplever overgangen. Det vil også være interessant å få kunnskap om hvilke valg de gjør knyttet til gjennomføring og organisering av overgangsprosessen.

Problemstillingen er derfor:

Hvordan gjennomføres og organiseres overgangen fra barnehage til skole ut ifra pedagoger i barnehage og skole sitt perspektiv?

Med utgangspunkt i problemstillingen blir følgende forskningsspørsmål belyst:

1. Hvilke erfaringer har pedagoger i barnehage og skole med overgangen mellom barnehage og skole?
2. Hvordan legges det til rette for barn med særskilte behov i overgangen barnehage – skole?

Avklaring av noen av begrepene i problemstillingen.

I denne oppgaven er det pedagogenes perspektiv på overgangen barnehage - skole som skal belyses, derfor velger jeg først å presisere hva jeg legger i begrepet *pedagog*. Videre i kapitlet vil en definisjon på *overgangen barnehage – skole* bli presentert, før ulike tolkninger av kriteriene for begrepet *barn med særskilte behov* blir beskrevet.

Pedagogen

Pedagog refererer i denne sammenhengen til førskolelærer i barnehagen som har arbeidet med de eldste barna og har erfaring med overgangen barnehage – skole. *Pedagog* refererer videre til lærere i grunnskolen som har erfaring med overgang barnehage – skole, og som har vært kontaktlærere på de første klassetrinnene. Overgangen sett fra *pedagogens perspektiv* vil her innebære å finne svar på hvordan pedagogene i barnehage og skole opplever overgangen mellom barnehage – skole generelt, men også med et blikk på barn med særskilte behov for tilrettelegging.

Pedagogenes perspektiv er viktig fordi det ofte er pedagogene som har den nærmeste kontakten med barna og familien i overgangen barnehage – skole. Pedagogene har det daglige ansvaret for det pedagogiske opplegget knyttet til barna og for organiseringen av overgangen. Deres prioriteringer og valg vil kunne påvirke hvordan overgangen gjennomføres, derfor vil deres kunnskap, ferdigheter og holdninger være viktig. Er det slik at pedagogene i barnehage og skole har samme type erfaringer, og gjør samme type valg og prioriteringer, eller er det store forskjeller når det gjelder pedagoger i barnehage og skole sine perspektiver på og opplevelse av overgangen? Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene, kan en videre spørre om pedagogene opplever at de har de nødvendige ressursene for å kunne legge til rette for en god overgang for alle barn. I begrepet ressurser legger jeg her planverk og rutiner som fungerer, tilstrekkelig bemanning og mulighet til samarbeid på tvers av institusjonene og med foreldrene i overgangsprosessen.

Overgang

Overgang barnehage – skole er en prosess som varer over tid. Ramey og Ramey (1999) definerer overgangen til skolen slik:

An ongoing process that accrues during the first several years of life when children, families and schools are making mutual adaptations to facilitate the eventual success of the child, family and school in the elementary school years. (Ramey og Ramey, 1999, s. 219)

Dette er en omfattende definisjon som dekker barnet, familien og skolen. Når jeg velger å bruke denne definisjonen som et utgangspunkt for å klargjøre hva jeg her legger i *overgang*, er det for å vise at barnets overgang til skolen påvirkes av mange faktorer, som barnet selv,

familien, barnehage og skole. Vi ser at Ramey og Ramey (1999) vektlegger felles eller gjensidige tilpasninger mellom disse for at barnets overgang til skolen skal bli best mulig.

Gjennomføring av overgangen som det blir vist til i problemstillingen vil dreie seg om den praktiske gjennomføringen av overgangen barnehage – skole. I tillegg omhandler det hvordan, og i hvilken grad, barnehagens kompetanse og tiltak knyttet til barna blir videreført eller overført til skolen. Dette blir belyst ved hjelp av pedagogenes tanker og perspektiver. Pedagogene vil også kunne beskrive hvordan de opplever at barna sine behov blir ivaretatt i denne prosessen.

Barn med særskilte behov

Begrepet *barn med særskilte behov*, kan forstås på flere måter. Hvordan en velger å definere begrepet vil være med på å bestemme hvor stor prosentdel av barnegruppen det gjelder. I NOU 2009:18 brukes begrepet *barn med behov for særskilt tilrettelegging*, og det vises til to definisjoner. En *snever* inndeling er knyttet til § 5 i opplæringslova, som regulerer retten til spesialpedagogisk hjelp i barnehage og til spesialundervisning i skolen. Denne *snevre* definisjonen vil omfatte barn som har rett på spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning etter enkeltvedtak fattet på grunnlag av sakkyndig vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2009a). «Spesialundervisning er den betegnelse som brukes om opplæringen av elever med spesielle behov, og som krever ressurser utover klassens rammer» (Holmberg og Lyster 2000, s. 27). En *vid* definisjon av barn med behov for særskilt tilrettelegging, vil ifølge NOU 9:18 gjelde alle barn pedagogene rapporterer trenger ekstra tilrettelegging av det daglige pedagogiske tilbudet. (Kunnskapsdepartementet, 2009a). I denne oppgaven brukes en *vid* forståelse av barn med behov for særskilt tilrettelegging.

I NOU 9:18 vises det til at så mye som 25 prosent av barna i *skolen* vil kunne oppfattes å ha behov for særskilt tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2009a), mens mellom seks og sju prosent av barna i *barnehagen* rapporteres å trenge ekstra tilrettelegging i form av pedagogiske tiltak og hjelp (Solli, 2012). Dette viser at det etter skolestart er en markert økning i antall barn med behov for særskilt tilrettelegging. Siden den *vide* definisjonen inkluderer både de barna i barnehage og skole som har rett på spesialpedagogisk hjelp gjennom enkeltvedtak etter § 5 i opplæringslova, og de barna som får ekstra tilrettelegging

innenfor barnehagens eller skolens eksisterende rammer, blir personalets kompetanse og institusjonens økonomi en viktig faktor.

Den *vide* definisjonen forutsetter at noen barn får særskilt tilrettelegging uten at det tilføres midler gjennom enkeltvedtak. Siden et overordnet prinsipp i norsk barnehage og skole er individuelt tilrettelagt tilbud og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011), må barna i slike tilfeller sikres et individuelt tilrettelagt tilbud innenfor de eksisterende økonomiske og personalmessige rammene. Et annet moment er at barna har krav på et tilrettelagt tilbud også i den tiden det tar å vurdere om de har behov for ekstra ressurser gjennom enkeltvedtak. *Enkeltvedtak* innebærer at kommunen etter tilråding i form av sakkyndig vurdering fra Pedagogisk Psykologisk tjeneste (PPT) tilkjenner barnet eller eleven rett til ekstra ressurser som skal brukes på spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Ifølge Opplæringslova § 5.3 skal den sakkyndige vurderingen vise om barnet har behov for spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning og gi anbefalinger om hvilke type hjelp barnet bør få og hvordan det bør organiseres (Opplæringsloven, 1999). Både i dette underkapittelet og senere i oppgaven brukes begrepene *barn med særskilte behov* og *barn med behov for særskilt tilrettelegging* synonymt, og bygger på den *vide* definisjonen beskrevet ovenfor.

Oppbygging av oppgaven

Oppgaven er delt inn i seks kapitler med underkapitler. I dette første kapittelet presenteres tema og problemstilling sammen med bakgrunnen for valg av problemstilling. Andre kapittel gir bakgrunnsinformasjon om norsk barnehage – og skolehistorie, og viser til statlige føringer for norsk barnehage og skole, med vekt på dokumenter som omhandler overgangen barnehage – skole samt barn med særskilte behov. Videre presenteres det teoretiske grunnlaget for oppgaven, før det vises til nordisk og internasjonal forskning på overgang barnehage – skole. Tredje kapittel omhandler valg av vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsmetode, samt denne masteroppgavens etiske problemstillinger, validitet, reliabilitet og overførbarhet. I fjerde kapittel presenteres og tolkes funnene fra intervjuene. Femte kapittel drøfter funnene opp mot teori og empiri beskrevet tidligere i oppgaven og gir en oppsummering av studiens hovedinntrykk. Masteroppgaven avsluttes med sjette kapittelet som viser til hvordan prosessen med studien har utvidet mitt perspektiv på overgangen barnehage skole, og gir eksempler på tema som kan være aktuelle for videre forskning innen feltet.

Kapittel 2: Kunnskapsgrunnlag for problemstillingen

I dette kapitlet presenteres kunnskapsgrunnlaget for denne masteroppgaven. I første underkapittel presenteres historiske og kulturelle forskjeller mellom barnehage og skole. Dette er bakgrunnsinformasjon om områder som vil kunne ha innvirkning på gjennomføringen av overgangen barnehage – skole også i dag.

Forhold mellom barnehage og skole

Historisk perspektiv på offentlig involvering

Historisk sett er det et skille mellom barnehage og skole når det gjelder offentlig involvering. Det er vanlig å tidfeste oppstarten av norsk offentlig skole til innføringen av loven som regulerte allmueskolen på landet i 1739 (Berge og Alvestad, 2007; Haug, 2012). Den norske skolen har altså vært regulert av offentlig lovverk i over 270 år, og fikk sin første læreplan allerede mot slutten av 1880 – årene (Berge og Alvestad, 2007). I motsetning til dette kom den første barnehageloven først i 1975, mens den første rammeplan for barnehagen kom så sent som 1996. Dette viser at formål for barnehagen først ble lovregulert for 40 år siden, og at en nasjonal rammeplan for pedagogisk innhold i barnehagen kun har eksistert i 20 år. Det betyr at det offentliges involvering tradisjonelt har vært sterkere i skolen enn i barnehagen.

På tross av dette har et organisert tilbud til barn under skolealder eksistert i nærmere 180 år. Barnehagen har historisk sett røtter i to tradisjoner, en sosial og en pedagogisk, og skiller seg fra skolen ved at driften tidligere ikke ble sett som et offentlig ansvar. De første barneasylene i Norge ble opprettet i 1837. Dette var å regne som sosiale hjelpetiltak i privat regi (Bleken, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2009b). I løpet av første del av 1900 – tallet fikk en mer pedagogisk barnehagetradisjon fotfeste, inspirert av Frøbels «Kindergarten», oppretta i Tyskland på 1830 - tallet. Frøbel var opptatt av at barna skulle kunne utfolde seg i fri lek og lære gjennom positive læringsprosesser. Barnehagene skulle være for alle barn, ikke bare de fattige (Bleken, 2007).

Barnehagedekningen i Norge har tradisjonelt vært svært lav, og Bleken (2007) hevder at fram til siste halvdel av 1900 – tallet var det offentliges interesse for barnehagen heller begrenset. En skole for alle og offentlig styring av skolens formål og innhold har derimot vært prioritert hos myndighetene siden innføringen av allmueskolen. Ansvar for skolelovgivningen har alltid ligget innunder Kirke og undervisningsdepartement (Regjeringen.no, 2014), mens

barnehagesektoren tradisjonelt har ligget inn under departementer som alle har hatt sitt ansvarsområde innenfor sosial – og familiepolitiske felt (Bleken, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2009b). I 1947 kom felles forskrifter for de institusjonene som hadde ansvar for barn under skolepliktig alder, hjemlet i pleiebarns- og barneforsorgsloven. Ansvar ble videre lagt innunder Sosialdepartementet i 1954 (Kunnskapsdepartementet, 2009b). Dette viser at barnehage og skole har forskjellige røtter både pedagogisk og politisk.

Offentlig interesse for barnehagefeltet ble gradvis sterkere etter at barnehageloven kom i 1975. Etter innføringen av Rammeplanen for barnehagen i 1996, har barnehagens status gjennomgått en endring fra å være en institusjon der fokus var omsorg, tilsyn og mulighet til sosial utvikling gjennom lek med andre barn, til gradvis å bli sett som en forberedende del for det norske utdanningssystemet. Dette ble ytterligere synlig da barnehagen kom inn under Kunnskapsdepartementets ansvarsområde 2006, og etter at den nå er definert som det første frivillige trinnet i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2013). Endringer i politiske føringer for barnehagen har også ført til en endring i forholdet mellom barnehage og skole, der samarbeidet har blitt tettere og mer formalisert en tidligere.

«Indifference and transistion», 1837 til 1986

Haug (2013) har sett på hvordan relasjoner og samarbeid mellom norsk barnehage og skole har endret seg fra barnehagen startet opp i Norge og fram til i dag. Han deler dette inn i tre tidsperioder. Den første, fra 1837 til 1986, har han kalt «Indifferenence and transistion». Haug hevder at relasjonen mellom barnehage og skole i denne perioden var karakterisert ved at de hovedsakelig lot hverandre være i fred. Forskjellene mellom barnehage og skole opplevdes som store. I den grad det var noen tilnærming var det initiert av barnehagepersonale, der en harmonisk overgang for barna var målet (Haug, 2013).

«Barnehage invades school», 1986 - 2006

Den neste tidsperioden Haug beskriver varer fra 1986 til 2006, og preges ifølge Haug (2013) av at «barnehage invades school». I denne perioden ble det arbeidet for at seksåringene skulle inn i skolen. Dette var et kontroversielt tema, og for å få politisk og allmenn aksept, ble det lagt opp til at det beste fra barnehagens tradisjon skulle forenes med det beste fra skolens tradisjon og smeltes sammen til en god pedagogikk for de yngste årsklassene i skolen.

Berge og Alvestad (2007) mener at det har vært to fokusområder i arbeidet med innføring av skolestart for seksåringer og overgangen barnehage - skole. Det ene har vært samarbeid med tanke på å forene det beste fra barnehage – og skoletradisjonene, og det andre har vært knyttet til hvordan en kan skape et godt læringsmiljø i overgangen og bevare elevenes motivasjon for å lære. Disse faktorene skulle blant annet ivaretas ved at førskolelærer skulle kunne arbeide i skolen fra første til fjerdeklasse.

Midt i tidsperioden «Barnehage invades school», i 1996, kom den første nasjonale rammeplan for mål og innhold i barnehagen. Rammeplanen for barnehagen skulle forankres i den barnehagetradisjonen som allerede var innarbeidet, og var slik sett ikke noe brudd på norsk barnehagetradisjon, påpeker Bleken (2007). Berge og Alvestad (2007) peker på at det viktigste med innføringen av rammeplanen var at den synliggjorde barnehagen som en viktig samfunnsinstitusjon. Innføringen av 10 – årig grunnskole i 1997, førte til at skolen også fikk ny læreplan i den samme perioden. Reform 97 hadde et detaljert oppsett over både faglig innhold og arbeidsmåter i skolen, der målene i stor grad var formulert som lærings – og innholdsmål. Fram mot innføringen av Reform 97 ble det gjennomført flere forsøk der en prøvde ut skolestart for seksåringer. Haug (2013) viser til egen forskning fra denne perioden som viste at førskolelærerne ansatt i skolen tilpasset seg skolen på en slik måte at de ble mer «skolske» enn grunnskolelærerne. I motsetning til Haug (2013), hevder Berge og Alvestad (2007) at det kan se ut som at nettopp samarbeidet mellom førskolelærer og lærere første skoleår, medførte at tradisjonene fra barnehage og skole har nærmet seg hverandre. Bjørnstad (2005) mener at mye tydet på at det, som resultat av førskolelærernes deltagelse i skolen fra innføring av Reform 97 og fram mot innføring av ny læreplan i skolen i 2006, var i ferd med å bli konstruert en ny setting for første klasse som inneholdt tradisjon både fra skole og barnehage.

«School invades barnehage», 2006 –

Den siste tidsperioden Haug (2013) beskriver, «School invades the barnehage», starter med innføringen av den hittil siste læreplanen i skolen, Kunnskapsløftet, som kom i 2006. Haug (2013) tar opp endringene som Kunnskapsløftet har ført med seg i relasjonen mellom barnehage og skole. Kunnskapsløftet er ifølge Haug (2012) en helt annen type læreplan enn Reform 97. Han hevder at Kunnskapsløftet er en dreining tilbake til det han beskriver som den «skolske» skolen med høye ambisjoner om skoleprestasjoner. Med Kunnskapsløftet ble det

innført kompetansemål på ulike alderstrinn, noe som bryter med innholdsmålene i tidligere læreplaner (ibid.).

Barnehagen fikk også ny Rammeplan i 2006, der det ble gjort tilpasninger til Kunnskapsløftet ved å innføre sju fagområder som skulle ha et innhold som fungerer som en introduksjon til skolefag. Ifølge Haug (2013) har barnehagen og skolen også fått et mer helhetlig og felles verdigrunnlag en tidligere. Han viser til at disse endringene innebærer at skolepedagogikk og undervisningstankegang nå «invaderer» barnehagen, i motsetning til forrige periode da barnehagepedagogikken fikk innpass i skolen. Haug viser likevel til at selv om antallet barnehager som gjennomfører skoleforberedende aktiviteter har økt, ser det ikke ut til at innholdet i aktivitetene har endret seg nevneverdig. Omfanget av denne aktiviteten er relativt begrenset og det er fortsatt størst fokus på sosiale, praktiske og språklige ferdigheter, selv om man nå også oppmuntrer til utvikling av basisferdigheter i skriving, lesing og matematikk. Ifølge Haug (2013) er skolen lite involvert i dette arbeidet. Samarbeid og relasjoner mellom barnehage og skole begrenser seg ofte til overføring av generell informasjon og dokumenter, sammen med den praktiske gjennomføringen av overgang barnehage – skole for barna (ibid.).

Barnehagen i ny rolle: en del av utdanningssystemet

I løpet av de to siste tidsperiodene Haug (2013) beskriver, fra 1986 og fram til i dag, har barnehage og skole nærmet seg hverandre, og barnehagens samfunnsmandat har blitt mer synlig og klarere definert av det offentlige. Haug (2013) hevder at vi, nå som barnehagen er overført til Kunnskapsdepartementet, kan forvente at barnehagen står overfor endringer framover. Det gjøres forsøk på å flytte noen aspekter av skoletradisjonen nedover, særlig knyttet til mer systematisk læring og formalisert faglig innhold. Dette kan sees som en konsekvens av at barnehagen er i ferd med å få en ny rolle som en del av utdanningssystemet, og etter hvert vil kunne få nye oppgaver knyttet til det (ibid.). Frønes (2010) påpeker at samfunnsutviklingen fra et industrisamfunn inn i et kompetansesamfunn har gjort at barndommen før skolestart er i endring fra en leke - fase til en skoleforberedende fase. Behovet for å sikre at barna kan møte samfunnets nye kompetansekrav gjøre at læringspresset flyttes nedover i alder.

Kulturforskjell mellom barnehage og skole

Som en konsekvens av skolens og barnehagens ulike historie, der skolen er forankret i en undervisningstradisjon, mens barnehagen tradisjonelt har hatt fokus på omsorg og sosial utvikling, hevdes det at det har vokst fram ulik kultur i barnehage og skole.

Haug (2013) beskriver forskjellene i pedagogisk tradisjon, og hevder at barnehagen er preget av frie aktiviteter, prosjektarbeider og vektlegging av daglige rutiner som måltid og påkledning. Slik jeg oppfatter Haug har barnehagen vært preget av lek initiert av barna selv, og et fokus på å fremme sosial læring, trygghet og selvstendighet gjennom daglige rutiner og aktiviteter. Videre har det vært en tverrfaglig tilnærming til prosjekter der barna selv skal kunne medvirke aktivt i utforskingen og utviklingen av prosjektene. Broström legger også vekt på kulturforskjeller mellom barnehage og skole. Han beskriver forskjeller i det pedagogiske grunnsynet, og i måten sentrale begreper som undervisning, læring, lek og fritid oppfattes eller defineres på. Disse forskjellene kommer blant annet til uttrykk gjennom at barna møter forskjellige forventninger til, og regler for oppførsel i barnehage og skole (Broström og Wagner, 2003, Broström, 2001). Ifølge Haug (2013) er skolens kultur mer tekstorientert enn barnehagens. Barna skal tilegne seg kunnskap som allerede eksisterer nedtegnet i lærebøker, med fokus på hvilken kunnskap eleven og samfunnet vil ha nytte av i fremtiden. Skolens tradisjon er derfor mer strukturert, faktaorientert, programmert hevder han, og har ikke i samme grad som barnehagen vært utfordrende og utviklingsorientert på det kreative området (Haug, 2013). Fabian (2013) er også opptatt av kulturforskjeller mellom barnehage og skole og mener at barna går fra en kultur der de er aktive og lærer å forhandle seg fram til det de ønsker, til en mer voksenstyrt kultur, der beslutninger om når og hva barna skal lære er tatt på forhånd.

Satt litt på spissen oppfatter jeg dette slik at barnehagekulturen tradisjonelt er preget av fri lek, og fokus på barnets interesser og ønsker. Mens skolekulturen på sin side er en mer strukturert og systematisk tradisjon, med vekt på fremtidige samfunnsbehov, der kunnskapsoverføring har skjedd skriftlig eller muntlig med læreren som formidler, og der eleven har vært en mer passiv mottaker.

Offentlige føringer for overgangen mellom barnehage og skole

I dette underkapitlet redegjøres det for føringer i offentlige dokumenter som er med på å legge premissene for overgangen barnehage - skole. I tillegg presenteres forskjeller i begrepsbruken i plan – og lovverk som gjelder barnehage og skole.

Alle barn i Norge har etter loven rett til grunnskoleutdanning, og ifølge opplæringslova § 2-1, er opplæringen obligatorisk for alle barn i opplæringspliktig alder. Det innebærer at foresatte plikter å sørge for at barna får opplæring etter opplæringslova. Dette gir også et skille mellom barnehage og skole fordi, selv om alle norske barn har rett til barnehageplass, er ikke barnehagen obligatorisk. Det betyr at de foresatte selv kan velge om de ønsker at barnet skal gå i barnehage. Et annet skille mellom barnehage og skole er at den offentlige grunnskolen er gratis mens både offentlig og private barnehageplasser krever foreldrebetaling. Disse faktorene gjør at noen foreldre kan velge bort barnehagen. Dersom opplegget rundt skoletilvenning i hovedsak er basert på et samarbeid mellom barnehage og skole, kan barn som ikke går i barnehage falle utenom. Derfor er det viktig at skolen har et system som sikrer at alle barn blir inkludert.

Både Rammeplanen for barnehagen (2011) og Kunnskapsløftet (2006) tar opp samarbeid mellom barnehage og skole. Rammeplanens omtale av arbeidet med overgangen barnehage – skole er forholdsvis omfattende. Rammeplanen fastslår at barnehagen sammen med skolen skal legge til rette for en overgang mellom barnehage og skole der barna opplever at det er sammenheng mellom institusjonene. Barnehage og skole har felles ansvar for overgangen, og det understrekes at et nært samarbeid mellom barnehage og skole særlig er viktig i tilfeller der barn har behov for særlig tilrettelegging av omsorgs – eller læringsmiljø. Planer for barnas overgang til skolen skal være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2011). Overgangen barnehage – skole er ikke like grundig omtalt i Kunnskapsløftet, der den nevnes i ett avsnitt: «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 35).

I tillegg til føringer i rammeplan og læreplan er det utarbeidet en statlig veileder for spesialundervisning, med et eget avsnitt om overganger (Utdanningsdirektoratet, 2009). Et av punktene omhandler overgangen barnehage – skole og ekstra utfordringer knyttet til å sikre at

barnet får den særskilte tilpassing det har bruk for, og nytten av å samarbeide om dette understrekes (ibid.). Også i veilederen «Fra eldst til yngst» (Kunnskapsdepartementet, 2008), blir rollene til de forskjellige aktørene i overgangsprosessen mellom barnehage og skole beskrevet. Den fastslår at kommunen skal ha en overordnet plan for overgangen barnehage - skole. De bør legge føringer for mål for arbeidet og ta opp hvilke virksomheter og tjenester som skal involveres. Det bør settes opp en mal for generelle rutiner for samarbeidet, sammen med spesifikke rutiner for barn med utfordringer som krever spesiell tilrettelegging. Også hvordan foreldre skal informeres og involveres bør beskrives. Videre kan planen si noe om hvordan sammenheng i barnets læring kan sikres gjennom samarbeid om innhold i fagområder og fag for barnehage og skole. Det understrekes også at det er viktig å starte tilretteleggingen tidsnok, særlig i tilfeller der det dreier seg om å sikre «nødvendig kompetanse innen alternativ kommunikasjon, tegnspråk, medisiner og bestemte spesialpedagogiske arbeidsmåter» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22). Ansvaret for samarbeidet i overgangene hviler ifølge denne veilederen både på barnehage og skole. Viktige momenter her er at samarbeidet forankres i ledelsen, at det settes av tid til samarbeid, og at det arbeides for en felles forståelse og målsetning for overgangsprosessen. Kommunen bør legge til rette for et samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole som gir mulighet for å klargjøre mål og skape sammenheng og progresjon i læringsinnholdet fra barnehagen til skolen. Også behovet for at barn og foreldre tidlig får vite hvem de vil møte i skolen trekkes fram. Dette gjelder både andre elever og hvilke lærere som skal ha ansvaret i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Begrepsbruk i offentlige dokumenter

Begrepsbruken i dokumenter som regulerer virksomheten i norsk barnehage og skole er til dels forskjellig. Mens Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen bruker *læring*, bruker Opplæringslova og Kunnskapsløftet begrepet *opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011; Barnehageloven, 2005; Opplæringslova, 1998). Berge og Alvestad (2007) peker på at mens Kunnskapsløftet har fokus på hva den enkelte elev skal *kunne*, har Rammeplanen fokus på hva barnegruppen skal *oppleve og erfare*. Ifølge Rammeplanen skal læring i barnehagen foregå i det daglige samspillet med andre mennesker og miljøet, og være sammenvevd med omsorg og lek. Grunnkompetansen barnet får i barnehagen skal være basis for opplæringen, som defineres å starte først når barnet har nådd opplæringspliktig alder, altså begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 1998, 2006). Dette skillet mellom begrepsbruk i barnehage

og skole kommer også til uttrykk i opplæringslovas § 5, det skilles mellom *spesialpedagogisk hjelp* i barnehagealder og *spesialundervisning* i skolealder. Videre innebærer prinsippet om individuelt tilrettelagt tilbud og tilpasset opplæring at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal være en del av det individuelt tilpassede tilbudet i barnehage og skole, ikke noe som kommer i tillegg. «Felles for både undervisning og spesialundervisning er at den skal tilrettelegges slik at den er tilpasset elevens individuelle behov» fastslår Holmberg og Lyster (2000, s. 27).

Siden det brukes ulike begrep for å beskrive det overordnede prinsippet for innholdet i barnehage og skole, ønsker jeg å se på om *individuelt tilpasset tilbud* og *tilpasset opplæring* kan sies å ha samme begrepsinnhold. Rammeplanen for barnehagen beskriver *individuelt tilpasset tilbud* slik:

Barnehagen skal støtte barns utvikling ut fra deres egne forutsetninger og gi det enkelte barn og barnegruppen utfordringer. Den skal gi et individuelt tilpasset og likeverdig tilbud og bidra til en meningsfull oppvekst uansett funksjonsnivå, bosted, sosial, kulturell og etnisk bakgrunn.
(Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 21).

I Kunnskapsløftets generelle del er *tilpasset opplæring* beskrevet slik:

Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse. Det pedagogiske opplegget må være bredt nok til at læreren med smidighet og godhet kan møte elevenes ulikheter i evner og utviklingsrytme.
(Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10)

I begge tilfeller legges det vekt på at hvert enkelt barn eller elev sammen med gruppen eller klassen skal få et tilbud som er tilpasset alder, utviklingsnivå, ulikheter, funksjonsnivå og forutsetninger. Slik jeg forstår dette kan begrepene *tilpasset opplæring* og *individuelt tilpasset tilbud* oppfattes på samme måte. Dette er en allmenn rett, som gjelder alle barna i gruppen eller klassen.

Taushetsplikt mellom barnehage og skole

Samarbeid om overgangen barnehage – skole kan innebære å utveksle opplysninger om barnas personlige forhold, noe som vil berøres av lovbestemmelser om taushetsplikt.

Taushetsplikten kan i prinsippet omfatte alle former for opplysninger som forteller noe om

enkelpersoner, men ifølge Forvaltningsloven, er opplysninger om fødested, fødselsdato, personnummer og bopel blant de opplysninger som ikke regnes som personlige forhold. Forpliktelser i forhold til taushetsplikt i barnehage og skole beskrives i Barnehageloven § 20 og Opplæringslova § 15. Der vises det til at Forvaltningsloven § 13 gjelder for barnehage og skole: «Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: (...) noens personlige forhold, (...)» (Forvaltningsloven, 1967). Et viktig poeng er at taushetsplikten også gjelder mellom forvaltningsorgan, som for eksempel barnehage og skole (Kjønstad, 2009). Det gjør at taushetsplikt kan oppleves som et hinder, men loven åpner for unntak. Lovbestemte unntak, samtykke og anonymisering beskrives som tre hovedtyper av unntak fra taushetsplikten (Galvin og Erdal, 2013, Kjønstad, 2009).

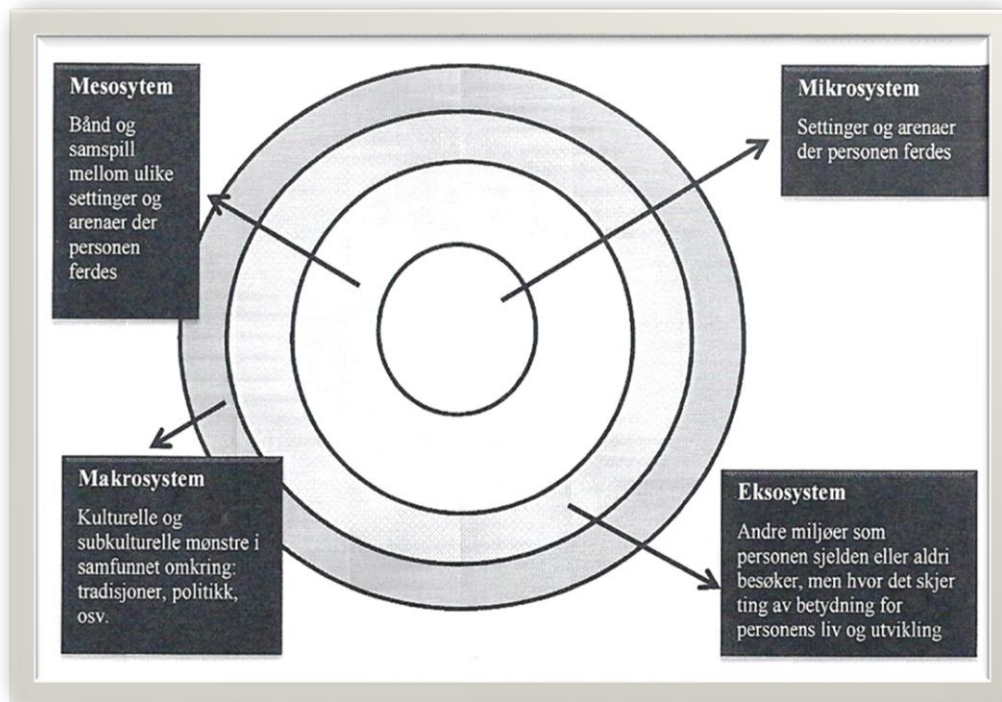
For denne masteroppgaven er unntak som gjelder samtykke til overlevering av informasjon mest relevant. Det innebærer at før barnehagen skal kunne gi fra seg informasjon om barna til skolen må det innhentes samtykke fra foreldre eller foresatte. Forvaltningsloven § 13 regulerer samtykkebasert unntak fra taushetsplikten. Unntaket trer i kraft når den eller de opplysningene gjelder har samtykket i at opplysningene gjøres kjent for den andre parten. I tilfeller med samtykke er det viktig å være bevisst på hvilken informasjon som kan overleveres, og til hvem (Galvin og Erdal, 2013).

Teoretiske perspektiver på overganger

I dette underkapitlet presenteres teoretiske perspektiv på overganger, og det vises til definisjoner og forståelse av overgang som begrep. I overgangen barnehage – skole er det snakk om fysisk atskilte arenaer og omgivelser, med forskjellig innhold og forskjellige mennesker. Sagt på en annen måte er barnehage og skole å regne som forskjellige systemer. For å se nærmere på overgangen mellom dem, kan en bruke en systemteoretisk tilnærming. Et systemperspektiv har som utgangspunkt at det er samspill mellom ulike systemer og deler i systemene, og at disse påvirker hverandre Roland m.fl. (2011). Å se overgang barnehage – skole i et systemperspektiv vil da innebære at en ser på hvordan systemet i og mellom barnehage og skole gjennomfører overgangen til skolen, hvordan de forskjellige delene i systemene virker på hverandre, og på samspill og forbindelseslinjer mellom dem.

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som overordnet teoretisk perspektiv

Jeg har valgt å bruke Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som utgangspunkt for en systemteoretisk tilnærming. Modellen omhandler samspill og påvirkning innenfor og mellom ulike sosiale systemer på ulike nivåer (mikro-, meso-, ekso- og makrosystemer):



Figur 1

Gunnestad (2003, s. 59), noe omarbeidet

De to innerste sirklene i modellen over, mikrosystemer og mesosystemer, er mest relevant for problemstillingen i oppgaven. Bronfenbrenner (1979) viser til at mikrosystem kan forstås som arenaer der personen som er i utvikling selv deltar, og beskriver faktorene *aktivitet*, *rolle* og mellompersonlige *relasjoner* som byggesteinene i mikrosystemet. Hvordan den enkelte opplever, eller erfarer disse byggesteinene, er det viktigste elementet for personens utvikling.

Bronfenbrenner (1979) definerer *rolle* som et sett av aktiviteter og relasjoner forventet av en person. En person kan ha ulike roller i ulike mikrosystemer. For eksempel kan en jente som går siste år i barnehagen ha en rolle som datter hjemme og en rolle som førskolebarn i barnehagen. Hver rolle har et sett av *rolleforventninger* som setter premisser for hva en person som har denne rollen skal gjøre, hvordan han skal opptre overfor andre og hvordan andre skal opptre overfor han (ibid.). Disse forventningene knyttes videre til hvilke relasjoner som eksisterer mellom forskjellige roller, og mellom de ulike mikrosystemene. Relasjonene kommer til uttrykk gjennom maktforhold, grad av gjensidighet og følelsesmessige relasjoner,

hevder Bronfenbrenner (1979). Et mesosystem omfatter samspillet og relasjonene mellom ulike mikrosystemer, som hjem, barnehage og skole. Mesosystemet er ifølge Bronfenbrenner et system av mikrosystemer og blir formet eller utvidet når en person forflytter seg fra et mikrosystem til et annet. Samspill mellom mikrosystemene og personene der, og kunnskap som finnes i mikrosystemene om hverandre, er sammen med rolleforventninger en del av mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Derfor vil hver enkelt persons forventninger til egen og andres rolle være med å forme relasjonene og samspillet som utgjør dette systemet.

Sett i sammenheng med overgangsbegrepet i min problemstilling vil både mikrosystemet og mesosystemet være aktuelle. Mikrosystemene i barnehage og skole er aktuelle fordi aktivitet og relasjoner der vil være med å legge et grunnlag for overgangen barnehage - skole. Forholdene innenfor hvert enkelt mikrosystem vil da ha betydning, for eksempel vil barnehagens eller skolens planer og rutiner for overgang virke inn. Videre vil relasjonene i barnegruppen i barnehage og barnas forventninger til skolestart kunne prege overgangen. Mesosystemet er aktuelt fordi relasjonene mellom foreldre og ansatte i barnehage og skolen vil virke inn på forholdene i overgangen. Også deres kunnskap om hverandres miljøer og gjensidige forventninger til samarbeid i overgangsprosessen, vil kunne fremme eller hindre en god overgang. Bronfenbrenner (1979) er opptatt av graden av samsvar i holdninger og verdier i ulike mikrosystemer der barna er medlemmer. Dersom barna opplever at disse er forskjellige, kan det føre til utrygghet, mens samsvar vil fremme utvikling.

Familie, barnehage og skole er ikke isolert fra samfunnet rundt, derfor vil prosesser i ekso- og makrosystemene også ha innvirkning på barnehage og skole og det som skjer der. Eksempel på eksosystem kan være foreldrenes arbeidsplass eller aktiviteten i skolens foreldreutvalg. Makrosystemet representeres av virkninger som kultur, normer og verdier i samfunnet har på de andre miljøene. Hvordan styrende myndigheters politiske grunnsyn påvirker rammevilkår og utviklingsmuligheter i de andre systemene en del av makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Den utviklingsøkologiske modellen kan derfor brukes både for å undersøke hvordan samfunnets ideologi og kultur virker inn på den enkeltes utviklingsmuligheter, og for å gå nærmere inn på de lokale miljøene og hvordan relasjoner, roller og forventninger der påvirker og påvirkes av det enkelte barnet.

Sosiokulturell tradisjon og sosial – kognitiv teori om samspill og påvirkning

Bronfenbrenner har senere videreutviklet sin modell til en bioøkologisk modell, der individet og de ressursene individet selv har, vektlegges sterkere (Bronfenbrenner, 2005). Dette kan sees i forhold til den sosiokulturelle tradisjonen, som er opptatt av at samspill mellom individ og samfunn skaper utvikling. Bråten (2002) beskriver deler av Banduras sosial – kognitive teori der mennesket oppfattes både som produsent og produkt av sosiale omgivelser. Det er en gjensidig påvirkning mellom kognitive, affektive og biologiske hendelser i individet og hendelser i omgivelsene. Omgivelsene og mennesket selv vil sammen skape prosesser som i sin tur gir muligheter og begrensninger for personlig utvikling. Mennesket kan selv velge mellom ulike handlingsalternativ og er ikke påtvunget en bestemt måte – eller handlemåte av sine omgivelser (ibid.). Denne måten å tenke på retter fokus mot at de sosiale omgivelsene skaper både muligheter og begrensninger, og at menneskene selv har en mulighet til å velge hvordan de vil reagere eller handle under de forutsetningene de har. Relatert til min problemstilling vil pedagogenes arbeid med og tanker om overgangen, preges av den kunnskapen og de erfaringene de sitter med. Dette vil igjen være med å skape muligheter og begrensninger for barna i overgangsprosessen og legg noe av grunnlaget for de handlingsalternativene barna kan velge mellom når de skal skape mening i sin hverdag.

Rogoff (2003) hevder at i stedet for at menneskenes individuelle utvikling blir påvirket av og påvirker kulturen, utvikler mennesket seg når det deltar i og bidrar til kulturell aktivitet. Den kulturelle aktiviteten mennesket deltar i utvikles gjennom involvering av mennesker, generasjon etter generasjon. Sett i forhold til dette perspektivet vil det som skjer i overgangen mellom barnehage og skole ikke bare påvirkes av de som deltar i prosessen i øyeblikket. Påvirkning tidligere tradisjon og kultur har hatt på dagens kultur, og på deltageres holdninger, verdier og erfaringer vil også ligge til grunn for avgjørelsene de tar. Både pedagogene og barna er en del av denne virkeligheten sammenvevd av kultur og mennesker.

Kulturelle forutsetninger, holdninger og erfaringer vil også prege pedagogenes valg av aktivitet og pedagogisk praksis i overgangen. Biesta (2014) hevder at pedagogiske prosesser og praksiser ofte fungerer i tre dimensjoner: *Kvalifisering, sosialisering og subjektivering*. Kvalifiseringsprosessene er knyttet til faglig og kognitiv læring, der utdanning kvalifiserer barna ved å gi dem kunnskaper og ferdigheter som gjør dem i stand til å fungere i det samfunnet de er en del av (ibid.). Dette er kanskje den dimensjonen de fleste forbinder med

utdanning, og som tradisjonelt har vært utdanningens formål. Sosialiseringsdimensjonen beskriver hvordan barnet får overført samfunnets tradisjoner, regler og normer, innenfor sosiale, politiske og kulturelle felt. Det vil si prosessen med å innlemme barnet i samfunnets eksisterende ordner (Biesta, 2014). Barnet lærer å forholde seg til forventninger omgivelsene har til atferd, reaksjoner og holdninger, og hva som kan aksepteres og hva som fører til sanksjoner. Også det sosiale aspektet har en viktig plass i de pedagogiske institusjonene. Tradisjonelt har vektlegging av sosial kompetanse vært mer framtrede i barnehagen enn i skolen (Haug 2013, Broström 2001). Biestas tredje dimensjon, subjektiveringsdimensjonen, kan, slik jeg tolker den, knyttes til muligheten til selvbestemmelse i Banduras sosialkognitive teori. Subjektivering dreier seg ifølge Biesta om hvordan barnet kan eksistere innenfor samfunnets normer, og om barnets frigjøring og frihet innenfor samfunnets grenser. Biesta (2014) understreker at sosialisering og subjektivering ikke er det samme, og peker på at utfordringen i dagens utdanning er hvordan en kan skille disse to dimensjonene.

De senere årene har barnas rett og mulighet til å påvirke sin skole – og barnehagehverdag blitt nedfelt i planverket. Et eksempel på det er Rammeplan for barnehagen fra 2006, der barns mulighet til medvirkning er sterkt vektlagt. Slik jeg oppfatter dette kan det å sikre barnets rett til medvirkning være en måte å bygge opp under utdanningens subjektiveringsdimensjon, ved å gi barna erfaringer med medvirkning og demokratiske prosesser. Ut fra pedagogens perspektiv, kan Biestas teori brukes for å sikre at barna får kompetanse innenfor alle de tre pedagogisk dimensjonene.

Både det systemteoretiske perspektivet og det sosialkulturelle og sosial – kognitive perspektivet vil kunne brukes for å belyse overgang fra barnehage til skole, knyttet opp mot pedagogenes perspektiv. Systemteori er relevant for å se på sammenhenger mellom barnehage og skole, og relasjoner og aktivitet i overgangen. Sosialkulturell og sosial – kognitiv teori kan legge et grunnlag for å gå enda nærmere inn på samspillsprosessene i overgangen, og hvordan pedagogene vekter aktiviteter som fremmer subjektiv, sosial og kognitiv utvikling hos barna i overgangsprosessen.

Overgang som teoretisk begrep: Definisjon og forståelse.

Her vil jeg se på definisjoner og teori knyttet til begrepet overgang. Først velger jeg å presentere Bronfenbrenners definisjon på økologiske overganger:

(...) whenever the person's position in the ecological environment is altered as the result of change in role, setting or both (Bronfenbrenner, 1979, s.103).

Det vil da være å betrakte som en overgang hver gang en persons forhold til omgivelsene forandrer seg som følge av endret rolle, setting eller begge deler. Med utgangspunkt i denne definisjonen kan en si at overganger kan opptre daglig og gjerne flere ganger om dagen. Overganger kan også innebære en varig endring av rolle og setting. For å skille mellom forskjellige typer av overganger brukes ofte begrepene *horisontale* og *vertikale* overganger.

Volger, Crivello og Woodhead (2008) viser til at *horisontale* overganger er overganger som skjer hver dag og derfor kan beskrives som vanlige og rutinemessige. Knyttet til Bronfenbrenners teori kan dette for eksempel være daglig overgang fra hjem til barnehage. Wolery (1999) beskriver flere typer overganger. To av disse kan defineres som horisontale. Den hyppigste er overgang fra en aktivitet til en annen innenfor samme setting, for eksempel fra frilek til måltid i barnehagen. Den andre er daglige overganger fra setting til setting.

Vertikale overganger blir av Volger et al. (2008) beskrevet som overganger som ofte blir assosiert med «upward shifts», der barna gjennomgår det de beskriver som en nøkkelendring fra en status til en annen. En vertikal overgang kan regnes som endelig, og kan ikke reverseres. En slik overgang er overgangen fra barnehage til skole. Knyttet til Bronfenbrenners definisjon av overgang vil barnet da oppleve en varig endring i egen rolle og i de forventningene det møter. Disse endringene vil også kunne gå utenom settingen barnehage og skole. Fordi det tradisjonelt og kulturelt sett er knyttet andre forventninger til et skolebarn enn til et barnehagebarn, vil barnet kunne møte endrede forventninger både hjemme og i nærmiljøet ellers. Dunlop og Fabian (2002) sier at overganger er påvirket av kulturelle syn på barndommen. For eksempel vil familie og samfunn ha forventninger til når barnet skal begynne på skolen, og til progresjon i barnets læring og utdanning. Hver fase i denne progresjonen vil føre med seg endringer i barnets og familiens rolle, og kan gi følelsesmessige påkjenninger og mulig disharmoni (ibid.).

Wolery (1999) påpeker at vertikale overganger, der en går fra en kjent setting til en setting som er ny, ofte er omfattende og krevende. I overgangen fra barnehage til skole kan en se på barnehagen som «avsender» og skolen som «mottaker» (Wolery, 1999). Det betyr at

barnehagen og skolen har ulike oppgaver i overgangsprosessen. Barnehagen som den som skal «levere» fra seg barna, og gi dem grunnleggende ferdigheter som de også kan ha nytte av i skolen, og skolen som den som skal ta imot barna, bygge videre på de ferdighetene barna har og gi dem nye erfaringer og ferdigheter. Definert på den måten vil overgangen bestå i å forberede barnet på å flytte fra en setting til en annen, hjelpe barnet i overgangsperioden og å opprettholde kontakten en tid etter overgangen. For noen barn vil alle former for overganger kunne være en utfordring, men knyttet til min problemstilling er overgang fra en kjent til en ukjent setting, eller vertikale overganger, mest relevant.

Kjennetegn på overganger

For å se litt nærmere på overganger som fenomen, velger jeg å bruke Rosenkoetter, Hains og Fowler (1994, s. 4-6) som legger fram seks grunnsetninger som de hevder kjennetegner overganger. Den første grunnsetningen er at overganger kan ses som en livslang prosess og ikke er unik for barndommen. Dette samsvarer med Bronfenbrenner (1979) og Margetts og Kienig (2013) som også viser til overganger og de tilhørende prosessene av endring som en kontinuerlig livslang prosess. Individet vil oppleve overganger både i barndommen, i ungdomsalder og i voksen alder. Eksempler kan være overgang barnehage – skole, flytting og skifte av arbeidsplass.

Andre grunnsetning er ifølge Rosenkoetter m.fl. (1994) at overgangene er uunngåelige. For eksempel vil et barn i Norge måtte gjennomgå en overgang til skolen det året det fyller seks år, på grunnlag av det norske lovverket. For det tredje viser Rosenkoetter m.fl. (1994) til overgang som en kontinuerlig prosess. Særlig de første årene vil barna oppleve mange former for overganger som kommer tett på hverandre. Dette gjør at barnehagen kan defineres både som «mottaker» av barn og som «avsender» av barn (Wolery, 1999). Rosenkoetter m.fl. (1994) mener at på grunn av at det ofte er forholdvis korte tidsperioder mellom overgangene, bør institusjonene ha gode prosedyrer for å sikre at en gjør en god jobb som «avsender» i overgangsprosessen barna må gjennom, og at barnet mottas på en god måte på den nye arenaen. Rosenkoetter m.fl. (1994) sin fjerde grunnsetning er at tidlige overganger har stor betydning for barnet. Særlig hvordan tidlige overganger oppleves vil kunne sette spor. Rosenkoetter m.fl. (1995) hevder at dersom barnet og familien opparbeider seg effektive overgangsferdigheter, ser det ut til at de har nytte av det ved å bruke ferdighetene om igjen senere i livet.

Overgang innebærer endring, er neste grunnsetning. Barnet og familien må tilpasse seg nye rutiner og roller. Westergård (2013) beskriver endringer tilknyttet overgangen barnehage – skole, og påpeker at kontakten mellom hjem og barnehage i tillegg til de formelle møtene også består av mer uformelle daglige samtaler i hente- og bringesituasjon. Kommunikasjonen med skolen blir, ifølge Westergård (2012), ofte sjeldnere og skjer i mer formelle former, som konferansetimer, foreldremøter og eventuelt ansvarsgruppemøter. Videre vil endringen også kunne gjelde barnet selv. Volger et al.(2008) beskriver overgangsprosessen som «liminality», fasen der barnet er «betwixt and between». Slik jeg forstår det, vil tidsrommet der barnet er i ferd med å avslutte en periode der det tenker på seg selv som barnehagebarn men ennå ikke helt identifiserer seg selv som skolebarn, være en liminality - fase.

Rosenkoetter m.fl. (1994) sin siste grunnsetning er at overganger er vanligvis forbundet med stress. Overgangen til skolen regnes som en kritisk hendelse for mange familier og medfører økt stress og et avbrudd i dagliglivets vante rutiner. Ifølge Rosenkoetter m.fl. (1994) vil også fagpersoner oppleve usikkerhet og stress i overgangsprosesser, knyttet både til hvordan barnet vil mestre overgangen, og til om egne kunnskaper og ferdigheter er tilstrekkelig for å legge til rette for en god overgang. Disse seks grunnsetningene, Rosenkoetter m.fl., er generelle og vil gjelde alle barn i større eller mindre grad (Rosenkoetter m.fl., 1994). Wolery (1999) hevder at det vil være ekstra viktig at barnehage og skole ser sin praksis i forhold til disse seks punktene når det gjelder overgangen for barn med spesielle behov.

Forutsetninger for en god overgang

Gode overganger mellom hjem, barnehage og skole kan være bestemmende for resten av skolegangen, selvbildet og senere kompetanse, påpeker Westergård (2012, 2013). I den forbindelse er det relevant å se på hvilke forutsetninger som blir sett som viktige for å få en god overgang. I gjennomføringen av overgangen er det ifølge Pianta og Kraft - Sayre (2003) og Westergård (2012) tre sentrale momenter det er viktig å ta hensyn til. For det første må barnehagen forberede barnet og foreldrene på overgangen, for det andre må skolen være forberedt på å ta imot barnet og foreldrene, og for det tredje må familien få den nødvendige støtten fra omgivelsene.

Roland m.fl. (2011) viser til Løge m.fl. (2002) som hevder at det ikke bare handler om hvorvidt barnet er klar for skolen, men også om skolen er klar for å ta imot barnet. Videre

påpeker Roland m.fl. (2011) at partene i barnehage og skole, og eventuelt i andre samarbeidende institusjoner, har ansvaret for å identifisere ressurser som kan sikre kontinuitet i overgangen barnehage - skole. Disse momentene samsvarer med begrepet «readiness», brukt av blant andre Pianta og Kraft – Sayre (2003). Readiness brukes om en form for modenhet eller parathed, som i stedet for å beskrive barnets evner og ferdigheter, altså hvor vidt barnet selv er skoleklar, legger vekt på at miljøet rundt barnet har egenskapene som fremmer en god overgang og skolestart for barna. Fandrem og Roland (2013) mener at for å lette overgangen der barna møter mange krav og nye forventninger, er det viktig med god struktur. De hevder at det bør opparbeides gode rutiner for samarbeidet om overgangen barnehage – skole, der alle som er involvert i arbeidet rundt barna deltar. Det legges altså vekt på omgivelsenes evne til å legge til rette for at både familien, barnehagen og skole er klare for skolestart og har de holdninger, kunnskaper og ferdigheter som trengs for å gjennomføre en god overgang.

Når det gjelder barna selv, legger Ramey og Ramey (1999) vekt på at barnet skal ha positive holdninger til skolen, til læring og de andre de møter i skolen. Videre at barnet skal opprettholde ferdighetene det har og kunne tilegne seg nye. Også lærerens evne til å legge til rette for tilpasset undervisning og skape et godt klassemiljø vektlegges, sammen med en positiv holdning fra foreldrenes side når det gjelder samarbeid med skolen og deltagelse i barnets læring. For enkelt barn innebærer overgangen fra barnehage til skole, ifølge Fabian (2013), at barna må håndtere fysiske, sosiale og filosofiske forskjeller mellom institusjonene. For å skape mening og forstå det nye, må barna ha evnen til å tilpasse seg de endringer en overgang medfører, hevder hun. Fabian (2013) oppsummerer sosial ferdighet og kompetanse barn trenger å utvikle fram mot skolestart på denne måten:

Starting school requires the ability to have a sense of self, to be confident, to know what kind of behavior is expected (and self – regulation to handle autonomy) and to get on with others. Furthermore, having a capacity to tolerate uncertainty, the ability to wait, the skill to follow directions, and the capacity to ask for what you want are also advantages. (Fabian, 2013, s. 77).

Når det gjelder pedagogisk tilrettelegging og organisering av overgangen, fremhever Fabian at kontinuitet i læringsprosessene. Sammenheng i læringsinnholdet på tvers av overganger kan fremme barnas evne som «capable learners» og deres selvtillit (Fabian, 2013).

Fabian (2013) hevder at en måte å fremme en god overgang mellom de forskjellige kulturene i barnehage og skole på, vil være at pedagogene legger til rette for aktiviteter som gjør at barna får et innblikk i hvilke forventninger de blir stilt overfor. Fabian fremholder at kontinuitet og utvikling av den sosiale og kulturelle forståelsen vil kunne sikres ved at det legges til rette for at barna kan beholde vennskap i og på tvers av overgangen. Hun trekker fram lærerens rolle i å «tone seg inn» på barnas opplevelse av overgangen, og hjelpe dem å etablere relasjoner til klassekameratene og voksne. Fabian påpeker at når en anerkjenner barnas egen kultur og lar dem være delaktige i å forme kulturen i den nye gruppen og settingen, vil barna være mer motiverte for å delta i fellesskapet (ibid.).

Fabian (2013) er også inne på effektiv kommunikasjon mellom partene i overgangen. Hun fremholder at gode overgangssituasjoner ofte kommer som et resultat av sensitiv og støttende kommunikasjonsstrukturer gjennom hele overgangen. Følger de ansvarlige for overgangen prinsippet om at barnets kunnskap og ekspertise skal verdsettes, bygges på og utvikles i oppstarten på den formelle skolegangen, vil bevissthet om hvordan en kan knytte sammen læringsprosessene i de forskjellige miljøene barnet deltar i, som barnehage, nærmiljø og skole, kunne være til hjelp. Ifølge Fabian har overgangen vært god når barnet føler seg sterk og kompetent, og kan håndtere nye erfaringer med selvtillit.

Som Fabian legger også Broström (2001) vekt på kontinuitet for å oppnå en vellykket overgang. Barnet må oppleve at det som skjer i skolen er en forlengelse og videreutvikling av det det kjenner fra barnehagen. Samtidig bør barnet også møte nye utfordringer og mestringsmuligheter. Brorsöm viser til at barnet bør møtes av pedagoger som tar høyde for barnets særegenheter og personlige utvikling. Dette, mener han, er selve grunnlaget for at barnet kan føle den tryggheten som er nødvendig for videre læring og utvikling (ibid.).

Bronfenbrenner (1979) hevder at samsvar i rolleforventning i ulike systemer er viktig for mestring av overgangen. Dette støttes blant andre av Broström (2001) og Fabian (2013) som begge er opptatt av kontinuitet i tilbudet mellom barnehage og skole, der aktivitet og forventninger i skolen samsvarer med forventninger, erfaring og ferdigheter barna har med seg fra barnehagen. Dette er også sett som et viktig moment av blant andre Wolery (1999), som er opptatt av at både barnehage og skole har en rolle i å støtte barnet i overgangen gjennom å legge til rette for at både barnet og skolen er godt forberedt på den hverdagen som

venter. Barnehagen og skolens aktivitet knyttet til overgangen kan settes i sammenheng med begrepet «readiness». Pianta og Kraft – Sayres (2003) som er vist til ovenfor støttes av Roland m.fl. (2011) og Westergård (2012). I denne prosessen er relasjonsbygging sentralt, både mellom og innad i de forskjellige miljøene og mellom miljøene. Relasjoner og kvaliteten på disse er som nevnt tidligere en del av Bronfenbrenners teori om roller.

Forskning på feltet

I dette underkapitlet vil jeg presentere forskning på overgang barnehage – skole. Som en innledning jeg har valgt å gi en kort presentasjon av en større amerikansk studie, fordi den viser til relevante momenter som gjelder overgangen. Videre viser jeg til studier gjort i Norge og andre nordiske land, der informantene har vært ledelse og pedagoger i barnehage og skole, fagfolk fra eksterne institusjoner og foreldre.

Successful Kindergarten Transition

Her presenteres hovedpunkter i en rapport fra en studie av Pianta og Kraft – Sayre (2003), der de beskriver en metode for overgang barnehage – skole bygger på et samarbeid med en større forskergruppe tilknyttet the National Center for Early Development and Learning, USA. Målet for metoden er å styrke overgangen fra «Preeschool» til «Kindergarten».¹ Pianta og Kraft – Sayre (2003) viser til egen forskning på feltet, der deres tilnærming til overganger har vært prøvd ut i lokalsamfunn og skoler. De har gjennomført en rekke spørreundersøkelser blant foreldre og ansatte i Preeschool og Kindergarten for å kartlegge hvilke holdninger de har til tiltakene som blir foreslått, hvilke hindringer de møter og hvordan de opplever de forskjellige tiltakene som blir gjennomført. Metoden innebærer en bred tilnærming der barn, foreldre, nærmiljø, Preeschool og Kindergarten deltar. Det legges vekt på *relasjonsbygging* mellom alle parter, og *samarbeid* både på personlig og faglig plan. Blant annet blir det satt fokus på *faglig innhold* i Preeschool og Kindergarten, og kartlagt om lærerne fra institusjonene har diskutert dette sammen. Pianta og Kraft – Sayre konkluderer med at det er tre nøkkelområder for en god overgang: For det første samarbeid og relasjoner, for den andre en teoretisk modell som beskriver metoder for overgangen og som kan brukes som en guide, og for det tredje lokal og individuell tilpasning av opplegget som bygger på prinsipper beskrevet i teoretiske modellen.

¹ I det amerikanske systemet er Preeschool et tilbud til barn fra ca. 2 til 5 år, mens Kindergarten er for barn fra 5 til 6 år. Kindergarten blir regnet som første år av det formelle amerikanske utdanningssystemet.

Nordisk forskning

Her vises det først til fem rapporter som omhandler forskning på overgangen barnehage – skole. Videre presenterer jeg funn knyttet til overføring av kompetanse og tilrettelegging av overgangen for barn med særskilte behov.

Broström (2001) og Einarisdóttir (2003) viser til studier henholdsvis i Danmark og på Island. Studiene tar opp samme momenter som studien av Pianta og Kraft Sayre (2003), der de blant annet kartlegger hvilke aktiviteter barnehage – og skolepedagoger vektlegger i overgangen barnehage – skole. Selv om studiene i de to landene ikke er helt entydige, viser de at pedagoger i skole og barnehage vurderer samarbeid og kontinuitet mellom barnehage og skole som viktig, det samme gjelder barnas mulighet til å bli kjent med nye omgivelser. Broström (2001) viser til at barnas mulighet til å knytte relasjoner til pedagogene som skal overta, regnes som svært hensiktsmessig i overgangsprosessen. Samarbeidsmøter for å overføre informasjon om barna samt samarbeid og gjensidig observasjon av pedagogisk praksis sees som nyttig av begge informantgruppene i begge studiene. Den islandske studien viser at en ordning der pedagoger fra barnehagen følger over i skolen for en periode oppleves som en god idé av over halvparten av førskolepedagogene, mens det er bare en fjerdedel av skolepedagogene som mener det samme (Einarisdóttir, 2003).

Aktiviteter som krever en gjensidig forpliktelse i form av koordinasjon av læreplaner, årsplaner og lignende har ikke like stor oppslutting som aktiviteter som gjelder annet, mer praktisk samarbeid hevder Broström (2001). Ifølge den danske undersøkelsen er pedagoger i skolen mer positive til et samarbeid om læreplaner enn pedagoger i barnehagen (ibid.). Den islandske undersøkelsen viser derimot at det er barnehagepedagogene som ser mest nytte av et samarbeid om læreplaner, likevel opplever de et slikt samarbeid som utfordrende, særlig knyttet til tid og ressurser (Einarisdóttir, 2003).

I undersøkelsene blir det også stilt spørsmål om hvilke hindringer pedagogene opplever i arbeidet med overgangen. Einarisdóttir (2003) viser til at over åtti prosent av informantene i begge pedagoggruppene oppgir mangel på tid og økonomiske midler som den største hindringen for å få til en god overgangspraksis. Selv om det i den danske studien var noe lavere svarprosent på denne delen av undersøkelsen, mener Broström at følgende momenter kan gi inntrykk av hva som kan være til hinder i overgangsprosessen: Mangel på tid og

ressurser kan sammen med dårlige fysiske fasiliteter, hindre både praktisk samarbeid og samarbeid om pedagogisk plattform. Prosessen rundt samarbeidet blir kompleks og tidkrevende fordi det er for mange barnehager og skoler å besøke og samarbeide med. Det at samarbeid mellom de voksne stjeler tid fra barna, kan være med å skape motstand. Manglende interesse for, og motstand mot samarbeid, sammen med forskjellig pedagogisk tradisjon og kultur kan gjøre klima for samarbeid vanskelig. Også ulike arbeidsforhold og regler kan være faktorer som kompliserer samarbeidsforholdene. Manglende tid og usikkerhet fordi klasesammensetningen blir laget for seint kan også være et moment (Broström, 2001). Broström mener at dette er reelle hindringer for et samarbeid. Han viser til at et bredere samarbeid om overgangen krevde tid og ressurser som ikke var innarbeidet i planer og budsjetter, og hevder at dersom broen mellom institusjonene skal bygges ferdig, må feltet bli tilført flere ressurser.

«Hva skjer i overgangen barnehage – skole»

Løge m.fl. (2003) har utarbeidet en rapport fra et prosjekt i Osloskolen, som undersøkte overgangen mellom barnehage og skole for alle barn. Den inneholder analyse og vurdering av datamateriale fra intervjuer og spørreundersøkelser de gjennomførte både på systemnivå og blant spesialtjeneste og skole - og barnehagetilsette. Mest relevant for denne oppgaven er de funnene som gjelder barnehage – og skolepedagogenes svar på spørreskjema.

Studien viser at det er samsvar mellom svarene fra barnehage – og skolepedagogene på flere felter. Aktiviteten begge pedagoggruppene vurderer som aller viktigst er å utveksle informasjon om barn med særskilte behov i overgangen fra barnehagen. Også informasjon om barns sosiale fungering, språkkompetanse og utvikling vurderes som svært viktig. Når det gjelder hvilke erfaringer de vektlegger å gi barna, blir sosial kompetanse, trygghet og selvfølelse rangert høyere enn faglige og kognitive ferdigheter av begge pedagoggruppene. Det som vurderes å ha høyest risikofaktorer for barnas mestring i første klasse, er barns sosiale fungering og å lide sosialt nederlag. Å lide nederlag faglig, ble sett som mindre risikofyllt. Altså mener pedagogene i både barnehage og skole at god sosial kompetanse og gode relasjoner er med å fremme barnets mestring av overgangen. For å skape gode relasjoner til barna vektlegger pedagogene i skolen å være tydelig, trygg, varm og rettferdig, vise omsorg og setter grenser.

«Med forskertang og lekelyst»

NOU 2010 :8 «Med forskertang og lekelyst» hadde som formål å «sikre at alle førskolebarn, uavhengig av funksjonsnivå og sosial bakgrunn, får mulighet til å delta i et systematisk pedagogisk tilbud» (Kunnskapsdepartementet 2010, s.12). Som grunnlag ble det blant annet innhentet opplysninger om skoleforberedende aktiviteter i barnehagen gjennom en undersøkelse gjennomført av Rambøll i 2010. Undersøkelsen kartla det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager og viser til at pedagogene i barnehagen har en bred forståelse av hva skoleforberedende aktiviteter bør omfatte. Ifølge NOU 2010:8 vektlegger pedagogene i barnehagen aktiviteter som gjør at barna utvikler en kombinasjon av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter. De hevder at pedagogene legger stor vekt på sosial og språklig kompetanse, og at dette prioriteres høyere enn de andre fagområdene i rammeplanen. De konkluderer med at det på bakgrunn av undersøkelsen til Rambøll ikke er grunnlag for å hevde at et økt omfang av skoleforberedende aktivitet i barnehagen har gått på bekostning av barnehagens fokus på sosiale ferdigheter (ibid.).

I forbindelse med overgangen barnehage – skole og hvordan de nye skolebarna blir mottatt, viser NOU 2010:8 til at det er svært vanlig med en form for fadderordning, der eldre elever har fadderansvar for førsteklasingene. Det påpekes videre at det er lite kunnskap om hvordan fadderordningen fungerer og stilles spørsmåltegn ved om den faktisk kan virke mot sin hensikt i enkelte tilfeller. NOU 2010:8 viser også til en landsomfattende undersøkelse, gjennomført av UNICEF Norge i 2010, der 83 prosent av skolene som svarte, ønsket et konkret og helhetlig opplegg for fadderordningen (Kunnskapsdepartementet 2010).

«Alle teller mer»

«Alle teller mer» (Østrem, Bjar, Hogsnes, Jansen, Nordtønne, og Tholin, 2009) er en evaluering og kartlegging av prosessene rundt implementeringen av Rammeplan for barnehagen fra 2006, bygget på studier der det er brukt både kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Informantene representerer barnehagemyndighet på fylkes – og kommunenivå, barnehageledelse, barnehagetilsatte, foreldre og barn. Her vil jeg hovedsakelig presentere funn som kan relateres til *overgangen* barnehage – skole, men jeg velger først å beskrive noen av funnene evalueringsrapporten viser til rundt læring og læringsbegrepet i barnehage fordi forståelsen av dette vil kunne påvirke hvilke aktiviteter førskolepedagogen vektlegger i overgangsprosessen.

Østrem m.fl. (2009) viser til at flere av barnehagepedagogene i deres undersøkelse sier at fokuset på læring både ble større og mer legitimt med innføring av Rammeplanen 2006. De barnehageansatte sier også at økt fokus på læring i den nye rammeplanen gjør at de får et mere faglig fokus i aktiviteter de skal gjennomføre sammen med barna, og at dette kan gå på bekostning av vektlegging av sosial kompetanse. De opplever et læringstrykk både fra rammeplanen og sin lokale skole. Østrem m.fl. (2009) hevder at læringens mer sentrale plass i barnehagen relateres til skolens krav om tilpassing til skolehverdagen.

Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole er et av områdene Østrem m.fl.(2009) undersøker. Flere av kommunene i utvalget har satt i gang samarbeid om overgangen mellom ansvarlige for skole og barnehage på kommunenivå og ledelse i skole og barnehage. Ifølge Østrem m.fl.(2009) var erfaringen fra samarbeidet at kulturforskjeller mellom barnehage og skole ga ulike forventninger til, og forståelse av hva et samarbeid mellom barnehage og skole skulle innebære. Det vises til at informantene opplever arbeidet med å skape gode rutiner for overgangen som mye enklere enn å skape god sammenheng for barna i overgangen barnehage – skole. Noen av barnehagene vektlegger fordelene fysisk nærhet mellom barnehage og skole skaper i arbeidet med å skape gode samarbeidsprosjekter. Ifølge Østrem m.fl. (2009) er det likevel ikke lagt vekt på *relasjoner* mellom partene i beskrivelsen av samarbeidet.

Overføring av informasjon, opplysninger og kunnskap om barna knyttes i mange av barnehagene til TRAS² – observasjoner (Østrem m.fl., 2009). TRAS – skjemaet brukes som dokumentasjon på barnets utvikling og på arbeidet gjort i barnehagen, knyttet til tiltak for å fremme barnets utvikling. Barnehagene utvikler, ifølge Østrem m.fl. (2009), mapper på barna der de samler informasjon som brukes i dokumentasjonsarbeidet overfor foreldre og skole.

Blant andre NOU 2010:8 viser til at organisering av barna i førskolegrupper er svært vanlig i norske barnehager (Kunnskapsdepartementet 2010). Østrem m.fl. (2009) viser til at fagområdene «Antall, rom og form» og «Kommunikasjon, språk og tekst» prioriteres i dette opplegget, og spør om grunnen kan være at det er disse områdene som oppfattes mest skoleforberedende. De viser til at bildet ikke er entydig, men at mye tyder på at førskoleopplegg med en voksenledet organisasjonsform og lite rom for medvirkning fra

² TRAS står for «Tidlig registrering av språkutvikling», og er et observasjonsskjema der barnas språkutvikling og sosiale ferdigheter knyttet til språk, registreres.

barna, er den vanligste. Førskolelærerne begrunner arbeidsmåtene med at skolen ønsker «skolske barn» og at barna selv viser stor interesse for bokstaver og skriving. Informantene trekker paralleller mellom ny rammeplan og Kunnskapsløftet, og mener måten fagområdene er presentert på, gjør det lettere å arbeide skolerettet (ibid.). Knyttet til fagområdet «Kommunikasjon, språk og tekst» beskriver barnehagetilsatte aktivitet med rim, regler, høytlesning og samtaler. Mange av informantene i barnehagen er bevisste på at god språklig kompetanse er viktig for videre språkutvikling, leseforståelse og skriftspråk. Også arbeidet med «Antall rom og form» beskrives, og her sier barnehagepersonalet at de er blitt mer bevisst på å trekke inn dette fagområdet i de daglige aktivitetene. Østrem m.fl. (2009) viser til at deres inntrykk er at barnehagepersonalet ofte bruker spesiallaget lærestoff, utarbeidet av eksterne profesjonelle læremiddelprodusenter i førskoleopplegget.

Barn med særskilte behov: Tilrettelegging og kompetanseoverføring i overgangen

Nilsen og Jensen (2010) har gjort en case – studie av samarbeidet rundt seks barn med nedsatt funksjonsevne som har fått invilget individuell plan og som går i barnehage. Målsetningen er blant annet å få innsikt i ulike former for samarbeid rundt barn med nedsatt funksjonsevne. Når det gjelder viderføring av tiltak og overføring av kompetanse i overgangen barnehage – skole, viser de til at både barnehagetilsatte og foreldre uttrykker bekymring for kontinuitet, særlig knyttet til samarbeid, kunnskap, trygghet og tillit (Nilsen og Jensen, 2010). Ifølge Løge m.fl.(2003) tar også fagfolk fra PPT opp utfordringen med å ta vare på og overføre kompetanse og kunnskap barnehagepersonalet har opparbeidet seg, når de beskriver sine erfaringer med overgangen barnehage – skole (Løge m.fl., 2003).

Det eksisterer flere studier der graden av tilrettelegging og samarbeid i overgangen blir beskrevet som personavhengig (Dolva 2006, Lundeby og Tøssebo 2006, Løge m.fl. 2003). Nilsen og Jensen (2010) sier at selv om deres undersøkelse hadde et annet hovedfokus, var overgangen til skolen et tema som både fagpersoner og foreldre var opptatt av. De viser til at funnene i deres studie gir et inntrykk av at overgangen planlegges for sent og at tilretteleggingen kan være mangelfull, men understreker at det utfra deres datamateriale ikke er tilstrekkelig belegg for å hevde dette sikkert. Inntrykket av at kompetanseoverføring oppleves som en utfordring i overgangen barnehage – skole, støttes også av Dolva (2006) som beskriver en oppfølgingsstudie av 43 barn Downs syndrom, der hun intervjuer foreldre om erfaringer de har med overgangen fra barnehage til skole. Dolva viser til at foreldrene ytrer

ønske om at barnehagens kompetanse skal verdsettes mer i skolen. Videre fant hun at over halvparten av foreldrene har erfaringer som de gjerne skulle vært foruten, der de beskriver opplevelser de har hatt av begrensninger både på individ og systemnivå. Nøkkelbegrep her er mangelfull kompetanse eller manglende overføring av kompetanse, manglende ressurser og skolens lite fleksible struktur (Dolva, 2006). Lundeby og Tøssebo viser til at foreldre i deres forskning har ulike erfaringer i møtet med skolen. Mange er negative, likevel fastslår Lundeby og Tøssebo at flertallet i deres undersøkelse forteller om positive erfaringer med en konstruktiv dialog (Lundeby og Tøssebro, 2006).

Oppsummering

Hovedinntrykket er at overgangen barnehage – skole er et område som har fått større fokus de senere år. Samarbeidet mellom barnehage og skole har gått fra å være nesten ikke – eksisterende (Haug 2013) til å bli omhandlet i offentlig planverk. Premisser for samarbeid i overgangen barnehage - skole er lagt i offentlige dokumenter som Rammeplanen, Kunnskapsløftet og offentlige veiledere.

Den teoretiske forståelsen av overgangsbegrepet viser at overganger er forbundet med stress og endringer som kan skape mulighet for både utrygghet og vekst. Utfallet avhenger av hvordan omgivelsene og barnet mestrer overgangen, og hvilke erfaringer som blir gjort i prosessen. Hvordan omgivelsene legger til rette for overgangen blir derfor regnet som avgjørende. Bronfenbrenner (1979) er opptatt av at en ikke kan se hvert enkelt miljø barnet ferdes i isolert, men må ta hensyn til hvordan ulike miljøer påvirker og påvirkes av hverandre, og de personene som deltar der. Samarbeid mellom aktørene og instansene som har ansvaret for overgangsprosessen regnes som avgjørende, der miljøets «readiness» (Pianta og Kraft – Sayre, 2003) vektlegges. Forskning, for eksempel Brosrtöm, (2001) og Roland m.fl. (2011), viser at det er utfordringer knyttet til å få til samarbeidsarenaer og kompetanseoverføring som kan fremme «readiness», her er tid og ressurser en faktor. Disse utfordringene kommer kanskje sterkest til uttrykk når det gjelder overgangen for barn med særskilte behov (Nilsen og Jensen, 2010). Gjennomgangen av eksisterende forskning viser et fortsatt behov for forskning på overgangen barnehage – skole, både når det gjelder det ordinære tilbudet og tilbudet for barn med særskilte behov.

Kapittel 3: Forskningsmetode og gjennomføring av studien

Denne masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming. Thagaard (2013) viser til at kvalitative forskningsmetoder oftest har som formål å gå i dybden på sosiale fenomener, mens kvantitativ forskning vektlegger utbredelse og antall for å få data som er statistisk generaliserbare. Fordi problemstillingen søker å få fram en gruppe pedagogers perspektiv overgangen barnehage-skole, vil en kvalitativ tilnærming være mest formålstjenlig.

Fenomenologi og hermeneutikk

Vitenskapsteoretisk tilnærming innen kvalitativ forskning bygger ofte på fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver, hevder Kvaale og Brinkmann: «Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi (...) et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ...» (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 45). Fenomenologiske studier beskriver fellestrekk ved erfaringene informantene gir uttrykk for. På grunnlag av informantenes erfaringer vil en kunne utvikle en generell forståelse av det fenomenet en studerer (Thagaard, 2013). I denne oppgaven vil fellestrekk ved informantenes opplevelse og forståelse av overgangen barnehage – skole kunne være grunnlaget for en generell forståelse av overgangsprosessen.

Også en hermeneutisk tilnærming vil være relevant for denne studien. Hermeneutikk bygger på analyse av tekst og et prinsipp om at meningen i det en studerer bare kan forstås ut fra den sammenhengen det er en del av (Thagaard, 2013). En hermeneutisk tilnærming til en intervjuetekst vil bygge på «tykke» beskrivelser der forskeren ikke bare gjengir informantens ytringer, men også forsøker å gi en forklaring og forsøker å beskrive informantens fortolkninger sammen med de fortolkningene som forskeren selv har (ibid.). For denne masteroppgavens del vil tolkningen og forståelsen være knyttet til transkriberte intervjuer. Thagaard (2013) hevder at tolking av intervjuetekster kan sees som en dialog mellom forskeren og teksten, hvor forskeren studerer den meningen teksten formidler ut fra konteksten teksten oppstod under. Forskerens forforståelse vil da ha innvirkning på tolkningen.

Forforståelse og egen forskerrolle

Da jeg begynte arbeidet med denne masteroppgaven var min forforståelse av overgangen barnehage – skole preget av egne erfaringer med overgangen og av forskning som tyder på at

dette er en kompleks prosess som krever mye planlegging og gode rutiner for samarbeid. Inntrykket var at samarbeid, kommunikasjon og kompetanseoverføringen mellom barnehage og skole ikke alltid fungerer like godt, og at dette gjør det vanskelig å få til kontinuitet og progresjon i tilbudet til barna, særlig knyttet til barn med særskilte behov. Videre hadde jeg inntrykk av at det kunne være vanskelig for pedagogene i barnehagen å nå gjennom til skolen med sine erfaringer og bekymringer, og at pedagoger i barnehage og skole til dels hadde ulikt syn på hvilke kunnskap og ferdigheter barna burde tilegne seg før overgangen. Jeg hadde også en forståelse av at pedagogene i de to institusjonene hadde ulik interesse av og vilje til evaluering av overgangen, og at kunnskapen om innhold i den andre institusjonens plan – og lovverk var liten.

Forskerens forforståelse bygger på de erfaringer og den kunnskapen forskeren har, knyttet til området han studerer, og slik sett hva han tror og mener om temaet. I hermeneutikken brukes begrepet *fordommer* som Brinkkjær og Høyen (2006) hevder skal forstås bokstavelig som dommer eller antagelser vi har *før* vi møter forholdene i omverden. Brinkkjær og Høyen (2006) viser til Gadamer sitt begrep *forståelseshorisont* som betyr at i møtet med et fenomen vil vi utvide den horisonten vi har med den nye meningen vi leser ut av fenomenet. Dette kan knyttes til forskerens perspektiv, eller ståsted. Hvor vi «står» vil ha betydning for hva vi kan se, altså hvilken forståelseshorisont vi har. I min rolle som forsker har det derfor vært viktig at jeg erkjenner at det finnes flere forståelseshorisonter som kan danne grunnlag for den forståelsen en person bygger sine meninger på. Innen fenomenologien er man også opptatt av på hvilken bakgrunn en person skaper forståelse og mening. Her brukes begrepet *livsverden* (Kvale og Brinkmann, 2012), som bygger på at mennesket lever i en verden som det påvirkes av. Personens oppfattelse av seg selv og verden skapes i et samspill mellom personens erfaringer og opplevelser og personens egne egenskaper.

I min rolle som forsker er det viktig at jeg er bevisst min egen forforståelse og mitt perspektiv. Mitt perspektiv og min forståelseshorisont var preget av min bakgrunn som førskolelærer med erfaring fra barnehage og skole. Samtidig kunne min rolle som student gjøre at perspektivet endet seg i løpet av studien, og være med på å utvide og justere både min forforståelse og min forståelseshorisont. Møtet med informantene og deres forskjellige forståelseshorisonter, og analysen av intervjuene jeg har gjennomført, la grunnlaget for at min forståelseshorisont endrer seg ytterligere.

Intervju

Denscombe (2009, s. 184) påpeker at «valet av metod för datainnsamlingen är en fråga om 'rätt sak på rätt plats'». Hva du vil ha svar på bør altså legges premisset for hvordan du velger å samle inn data for å lete etter svaret. Dette støttes av Thagaard (2013) som hevder at en bør la problemstillingen ligge til grunn for valg av metode og forskningsdesign, og foreta valget ut fra hva som er mest relevant for problemstillingen. Tanken bak problemstillingen i denne oppgaven var å få mer kunnskap om pedagogenes erfaringer og tanker omkring overgangsprosessen fra barnehage til skole. Det dreier seg altså om pedagogenes personlige erfaringer. For å få kunnskap om det kan det være relevant å spørre dem ved hjelp av spørreskjema eller intervju. Basert på Thagaard (2013) som viser til at kvalitative intervju er særlig egnet for å få informasjon om hvordan den som intervjues forstår seg selv og omgivelsene, valgte jeg å samle inn data i form av kvalitativt intervju.

Kvale og Brinkmann (2012) beskriver forskningsintervjuet som en interpersonlig situasjon med en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. Spørsmålsstilleren er den som styrer intervjuet og bestemmer tema og retning, noe som innebærer at det blir en samtale med en asymmetrisk maktrelasjon. For å gi informantene mest mulig rom for å komme med sine synspunkter og erfaringer, bør spørsmålene i et kvalitativt intervju være slik at informantene selv kan fortelle om situasjonen ut fra sine erfaringer. For å legge til rette for dette, valgte jeg å bruke semistrukturert intervju som Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som et intervju, der intervjuguiden inneholder en oversikt over emnene som skal dekkes, forslag til spørsmål og eventuelt rekkefølge på emner og spørsmål. Thagaard (2013) hevder at det er en utfordring for uerfarne forskere å få oversikt over de omfattende og fyldige dataene en kan oppnå ved kvalitativ forskning. Et semistrukturert intervju gir rammer som kan være til hjelp for å strukturere informasjonen som samles inn. Valget av denne metoden ga meg mulighet til å innhente relevant informasjon på bakgrunn av forhåndsdefinerte tema og spørsmål, samtidig som det var mulig å være fleksibel. For å utdype svarene til informantene, kan det være nødvendig med oppfølgingsspørsmål av ulik art, og et semistrukturert intervju ga også rom for dette.

For å utarbeide intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen sammen med fag – og forskningslitteratur om temaet. På bakgrunn av dette valgte jeg å dele inn intervjuguiden i fem hovedtema: formelle planer, samarbeid og ansvarsfordeling, konkrete aktiviteter knytt til

barna, relasjoner og avsluttende spørsmål. Under hvert hovedtema er det hovedspørsmål og forslag til oppfølgingsspørsmål (Vedlegg 2). Thagaard (2013) viser til at hovedspørsmålene skal introdusere de temaene en ønsker å få kunnskap om, og at oppfølgingsspørsmål skal gi informanten mulighet til å utdype spørsmålene. Hun hevder også at for at intervjueren skal bli trygg i intervjusituasjonen, trengs det praksis.

Jeg valgte å spørre pedagoger innen barnehage og skole om de ville stille opp på pilotintervju. Slik ville jeg både kunne få litt trening i å intervju og kunne finne ut om intervjuguiden min fungerte. Dessverre var det bare en av dem jeg spurte som hadde anledning til å stille opp på pilotintervju innen den tidsrammen jeg hadde. Erfaringslæringen ble derfor litt mangelfull, og jeg kunne ha ønsket å ha fått gjennomført noen flere pilotintervjuer. Erfaringen jeg fikk var likevel nyttig fordi jeg fikk justert intervjuguiden litt og fikk en omtrentlig tidsramme for intervjuet. Det jeg ser som en svakhet ved intervjuet nå i etterkant, er at pilotinformanten tidligere har vært min kollega, derfor kjenner vi hverandre godt og har mange av de samme erfaringene og referanserammene. Dette kan ha ført til at pilotinformanten min lettere forstod spørsmålene mine enn det informantene mine gjorde, noe som førte til at jeg ikke fikk rettet opp enkelte uklarheter i formuleringene.

Utvalg

Før en skaffer informanter, må utvalget undersøkelsen skal basere seg på defineres. Kvalitativ forskning baserer seg på strategiske utvalg, altså valg av informanter ut fra gitte kriterier som for eksempel erfaringer som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2013). Med utgangspunkt i problemstillingen, som omhandler *pedagogenes* perspektiv på *overgangen* barnehage – skole, var ønsket å intervju både 1. klasselærere, og førskolelærere med erfaring fra skoleforberedende aktivitet i barnehagen og overgang til skolen. Dette utvalget er strategisk fordi det er avgrenset til pedagoger som har et arbeidsforhold som gjør at de har erfaring med overgangen barnehage – skole. Denne avgrensingen skulle sikre at jeg fikk informanter som kunne besvare spørsmål knyttet til problemstillingen.

Jeg valgte å bruke en kontakt innen pedagogisk konsulentteneste for å komme i kontakt med informanter. Slik fikk jeg kontakt med en kommune der barnehage – og skoleadministrasjon var positive til å la skoler og barnehager i kommunen delta i studien. Informasjonsskrivet ble sendt til barnehager og skoler, via en ansatt i kommunens skole – og barnehagesektor. Etter en tid fikk jeg en liste med navn og arbeidssted til personer som ønsket å være informanter. Min

første kontakt med informantene var derfor etter at de hadde lest informasjonsskrivet og sagt seg villig til å delta i studien. Noen av informantene på listen trakk seg før intervjurunden startet slik at utvalget ble litt mindre enn først antatt, men likevel akseptabelt.

Utvalget består av sju pedagoger: tre førskolelærere fordelt på to barnehager og fire grunnskolelærere fordelt på to grunnskoler. Alle pedagogene i barnehagen er førskolelærere, mens to av pedagogene i skolen har allmennlærerutdanning og to har førskolelærerutdanning med tilleggsutdanning som gir dem kompetanse til å undervise i skolen. Pedagogene i skolen med førskolelærerbakgrunn har begge arbeidet i barnehagen før de begynte i skolen.

Barnehagene og skolene er fordelt på to av skolekretsene i kommunen, på en slik måte at barnehage A har overgangssamarbeid med skole A, og barnehage B har overgangssamarbeid med skole B. I begge tilfeller er det gangavstand mellom barnehage og skolen. Det er vanligvis slik at barna går i den barnehagen som ligger i skolekretsen de tilhører, derfor kreves det lite samarbeid mellom barnehager og skoler på tvers av skolekretsene.

Kommunen har i lengre tid hatt barnehage og skole som satsingsområde, og har nå forsterket pedagogtetthet både i skole og barnehage. For barnehagen sin del betyr det at det er to pedagoger og en fagarbeider på hver avdeling, og i skolen betyr det at det er et tolærersystem i første og andre klasse dersom elevantallet overstiger tolv elever.

Som del av undersøkelsene fikk jeg også se kommunenes lokale plan for overgang barnehage – skole og barnehagens planer for det pedagogiske opplegget rettet mot førskolegruppen. Jeg har ikke foretatt noen detaljert dokumentanalyse av disse planene, men brukt dem som bakgrunnsinformasjon og for å danne meg et inntrykk av hvordan kommunen, skolene og den enkelte barnehagen organiserer aktiviteter knyttet til overgangen barnehage – skole. Planene for overgangen gir en oversikt over ansvarsfordeling, innhold og praktisk organisering. Barnehagens planer viser hvordan barnehagen organiserer de skoleforberedende aktivitetene i barnehagen, og skisserer innholdet i det pedagogiske opplegget.

Gjennomføringen av intervjuene

Jeg tok kontakt med alle informantene på telefon for å avtale intervju. Alle intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplasser i deres arbeidstid. Intervjuene ble gjennomført i april 2014. Før intervjuet forsikret jeg meg om at de hadde fått og lest informasjonsskrivet

(Vedlegg 2), og jeg informerte om frivillig samtykke, taushetsplikt og om mine planer for informasjonshåndtering. Så presenterte jeg min egen bakgrunn og bakgrunnen for prosjektet.

Alle informantene var positive til å bli intervjuet og virket interesserte og engasjerte i temaet for undersøkelsen. Det var stor forskjell på hvor lang erfaring de hadde med overgang barnehage – skole og det gjorde at intervjuene ble forholdsvis ulike. Min rolle som intervjuer ble forskjellig fra intervju til intervju, siden jeg måtte tilpasse spørsmålene til den erfaringen hver enkelt hadde. Jeg vekslet mellom åpne spørsmål der informantene kunne beskrive sin opplevelse og mer lukkede spørsmål som kunne besvares ved å bekrefte eller avkrefte. Jeg valgte til en viss grad å la informantene følge sine assosiasjoner når de svarte, fordi jeg ønsket å få deres spontane beskrivelser av de erfaringene de hadde, det Kvale og Brinkmann (2012) beskriver som den intervjuedes livsverden. Dette gjorde at svarene på samme spørsmål kunne bli nokså forskjellige fra informant til informant. Kvale og Brinkmann (2012) peker også på at en ikke alltid får den type svar en forventer. De viser til Kinsey som hevder at siden alle forstår spørsmålene på sin egen måte, vil ikke standardiserte spørsmål gi standardiserte svar. I enkelte tilfeller tok jeg opp igjen det informantene hadde sagt for å forsikre meg om at min forståelse av svaret var i samsvar med det de mente. Andre ganger ba jeg om utdypende svar for få bedre forståelse. Noen av informantene spurte også om det svaret de ga var svar på spørsmålet mitt, eller ba meg forklare når de ble usikre.

Transkriberingen

Kvale og Brinkmann (2012) viser til at hvordan én velger å transkribere et intervju vil virke inn på resultatet av forskningen. De peker også på at en må være oppmerksom på at transkripsjonen er starten på fortolkningen av intervjuet, fordi transformeringen fra tale til tekst kan regnes som en form for oversettelse av det som blir sagt, der det muntlige blir tolket over i skriftlig form. Nyanser i tonefall og pauser kan lett bli borte, og detaljer som hvordan en velger å sette komma og punktum vil kunne påvirke innholdet. De understreker at det ikke finnes noen fasit for hvordan én skal transkribere, men en grunnregel for transkripsjon er at en som forsker skal vise til hvordan transkripsjonen er gjennomført (Kvale og Brinkmann, 2012). Jeg valgte å starte transkriberingen av intervjuene rett etter at de var gjennomført. Det gjorde at jeg fikk lyttet gjennom dem og kunne gjøre små justeringer på spørsmål og føye til tilleggsspørsmål til neste intervju dersom det var behov for det. Under transkriberingen skrev jeg ned det som ble sagt mest mulig ordrett. Jeg brukte punktumrekker med forskjellige

lengder for å markere tenkepauser og andre pauser, smilefjes der ting var sagt med humor, og kommenterte enkelte ganger tonefall eller andre momenter i samtalen i parenteser i teksten. Stedsnavn og andre opplysninger som kunne føre til at kommune eller informanter kunne identifiseres ble kodet i transkriberingen. Informantene hadde ulike dialekter, med det felles at nynorsk er det skriftspråket som er nærmest deres dagligtale, derfor valgte jeg å skrive ut alle intervjuene på nynorsk. Etter at intervjuene var transkribert, hørte jeg gjennom dem i sin helhet samtidig som jeg leste teksten i de transkriberte intervjuene, slik at jeg fikk rettet opp eventuelle feil eller utelatelser.

Hvordan funnene blir presentert

For å skille mellom pedagogene i skole og barnehage i presentasjonen av datamaterialet har jeg valgt å kalle pedagogene i barnehagen *barnehagepedagoger* og pedagogene i grunnskolen *skolepedagoger*. Jeg viser til skolepedagogene som SP1, SP2, SP3 og SP4.

Barnehagepedagogene er BP1, BP2 og BP3. Grunnen til at jeg bruker barnehage – og skolepedagoger, er at to av pedagogene i skolen har førskolelærerutdanning som grunnutdanning, og derfor kan det være misvisende å bruke førskolelærer og grunnskolelærer. Jeg bruker også *skolepedagog med førskolelærerbakgrunn* og *skolepedagog med allmenlærerbakgrunn* der det var relevant å skille mellom pedagogene i skolen. Jeg intervjuet både mannlige og kvinnelige pedagoger, men når jeg omtaler pedagogene, vil jeg bruke «han» på alle, siden pedagog er et hankjønnsord og denne undersøkelsen ikke undersøker eventuelle kjønnsrelaterte forskjeller i funn. Som pedagogene, omtales også rektor, styrer og kollegaer av informantene som «han».

I presentasjonen av funn har jeg i hovedsak valgt å dele opp svarene slik at svar gitt av barnehagepedagoger og skolepedagogene presenteres hver for seg, men der det er samsvar mellom svarene til barnehage – og skolepedagogene blir de presentert sammen. Ved direkte sitat av intervjusvar velger jeg, som i transkriberingen, å bruke nynorsk. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at direkte sitat av muntlig språk kan gi inntrykk av at svarene er usammenhengende, og at det derfor kan være en fordel å gjengi sitatene på en mer sammenhengende måte. Derfor har jeg valgt å skape en mer sammenhengende tekst ved å utelate en del småord som «eh» og «hm» og ved å ha en standard for pausemarkering på tre punkt. Det gjør også teksten mer lettlest.

Analyse av materialet

Analyse av materialet er gjort gjennom presentasjon og drøfting av funn. Funnene deles inn i kategoriene *rolle*, *aktivitet* og *relasjoner* som er sentrale begrep i Bronfenbrenners teori om overganger, vist til i kapittel 2. Dette tilsvarer ifølge Christoffersen og Johannesen (2012) en deduktiv tilnærming, der etablerte teoretiske begrep blir brukt som utgangspunkt for analysen.

Kategorien *rolle* er her brukt i henhold til Bronfenbrenner (1979) sin teori om roller, der han hevder at hver rolle har et sett av rolleforventninger, som knytter bestemte aktiviteter og relasjoner til rollen. Med utgangspunkt i rolleforventninger beskrives barnehage – og skolepedagogenes forventninger knyttet til egen rolle og til rollene til samarbeidspartnere i overgangsprosessen. Det gjelder forventninger til samarbeid på egen arbeidsplass, samarbeid på tvers av barnehage og skole og samarbeid med eksterne instanser og foreldre.

Pedagogrollen i barnehage og skole er delt inn i underkategoriene *trygghetsskaper*, *samarbeidende fagperson*, *pedagog barnehage eller skole* og *relasjonsbygger*, fordi analyse av intervjudata viser at dette er sentrale trekk ved pedagogrollen.

Kategorien *aktivitet* inneholder de aktivitetene pedagogene beskriver de legger vekt på i overgangsprosessen. Pedagogenes aktivitet i overgangen deles med bakgrunn i analyse av datamaterialet inn i tre: Aktivitet pedagogene beskriver som del av det daglige pedagogiske arbeidet i barnegruppen, aktivitet de knytter til planlegging og praktisk gjennomføring av samarbeidet og aktivitet knyttet til overføring av informasjon og kompetanse om enkeltbarn. Bronfenbrenner (1979) knytter rolleforventninger til relasjoner som eksisterer mellom forskjellige roller i og mellom de ulike mikrosystemene. Kategorien *relasjoner* presenterer her hva pedagogene i barnehage og skole vektlegger av relasjonsbygging i overgangsprosessen.

Reliabilitet, validitet og generalisering

Det er blitt mer og mer vanlig å betrakte forskeren i kvalitativ forskning som et forskningsinstrument, hevder Denscombe (2009) og Kvale og Brinkmann (2012). Når forskeren sees som et av forskningsinstrumentene, vil en kunne forvente at hvem forskeren er, vil påvirke resultatet, gjennom at forskerens forforståelse og erfaringer påvirker forskerens perspektiv og vurderinger. Det er derfor ikke sannsynlig at en kan reprodusere en kvalitativ studie og oppnå eksakt samme resultat. Dette er en av grunnene til at det i kvalitativ forskning

regnes som viktig med «tykke beskrivelser» (Kvaale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013), der forskeren gjennom hele forskningsprosessen legger vekt på å beskrive og begrunne valg. En god beskrivelse av forskningsprosessen er da grunnlag for vurdering av forskningens reliabilitet. Reliabilitet handler ifølge Kvale og Brinkmann (2012) blant annet om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere på et annet tidspunkt. For å gi et grunnlag for å vurdere denne masteroppgavens reliabilitet, har jeg tidligere i dette kapitlet beskrevet og begrunnet valg av metode for innsamling av data. Jeg har videre beskrevet mitt utvalg og hvordan jeg fikk tak i informanter til studien, og jeg har beskrevet hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Jeg har også sagt noe om hvilke valg jeg tok under transkribering av intervju, presentasjon av funn og analyse av materialet. Også intervjuguiden er et forskingsinstrument i denne sammenhengen. Kvalitetssikring av denne skjedde ved hjelp av et pilotintervju, som sammen med vurderinger knyttet til utarbeiding av intervjuguiden, er beskrevet tidligere i kapitlet. En fyldig beskrivelse av forskingsprosessen er gjort for å styrke studiens reliabilitet.

Validitet handler ifølge Denscombe (2009) om i hvilken grad forskningsdataene reflekterer sannheten, reflekterer virkeligheten og dekker de avgjørende spørsmålene. For å styrke validiteten i en kvalitativ studie bør en forsøke å gjøre den så «transparent» eller gjennomsiktig som mulig (Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Det innebærer at forskeren beskriver grunnlaget for fortolkningene han har gjort på best mulig måte. Et viktig moment som er avgjørende for de fortolkningene jeg har gjort i denne studien, er min forforståelse og mitt perspektiv. Dette har jeg gjort rede for tidligere i dette kapitlet. I fortolkning av data har jeg vært bevisst mitt eget ståsted, og at min forforståelse har innvirkning både på de spørsmålene jeg stiller og på hvordan jeg tolker svarene jeg får. Min kjennskap til barnehage og skole kan sees både som en fordel og en ulempe. Thagaard (2013) påpeker at når forskeren har tilknytning til miljøet han studerer, kan det hevdes at han har et særlig godt grunnlag for forståelse av fenomenene som studeres. På den annen side kan en slik kjennskap til miljøet føre til at forskeren kan overse det som er forskjellig fra egne erfaringer (ibid.). Under mine intervjuer opplevde jeg både å få svar som bekreftet min forforståelse og svar som sto i kontrast til mine egne erfaringer. For sikre valide tolkninger og konklusjoner var det viktig at både svar som bekreftet og sto i kontrast til min forforståelse var representert i grunnlaget for analyse og tolkning av data.

Mitt perspektiv virket også inn på hvilke spørsmål jeg valgte å stille, hvordan jeg stilte dem og hvordan jeg tolket svarene jeg fikk. Dette var noe jeg måtte ta hensyn til i analysen for at mine konklusjoner skulle være pålitelige og gyldige. Ledende spørsmål som avgrenser informantenes mulighet til å svare fritt, kan hindre frie svar, men de kan også brukes for å kontrollere at jeg har tolket informanten riktig. Kvale og Brinkmann (2012) hevder at ledende spørsmål brukt for å sikre at forsker og informant har samme forståelse, er med på å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og verifisere intervjuerens fortolkninger.

Generalisering viser til om resultatet og tolkningene oppnådd i en enkelt studie også kan gjelde i andre sammenhenger (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2012) dreier det seg for kvalitative intervjuundersøkelser om hvorvidt kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon kan overføres til andre relevante situasjoner. Som nevnt tidligere, vil hver enkelt intervjusituasjon være ulik, og vil derfor ikke kunne sammenlignes direkte. Overførbarheten av funnene i denne studien vil altså avhenge av i hvor stor grad en kan forvente å få liknende resultat i liknende situasjoner. Thagaard (2013) viser til at overførbarhet også kan knyttes til om tolkningene vekker gjenklang hos lesere som har kjennskap til fenomenene som studeres. Med grunnlag i beskrivelsen og tolkningen av funn i denne studien, kan leseren ta stilling til om resultatene vekker gjenklang, og om funnene og tolkningene gir mening og inspirasjon, og på den måten kan overføres til lignende situasjoner.

Etiske problemstillinger

Jeg har under hele prosessen forholdt meg til de etiske retningslinjene som er beskrevet av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). NSD fant at mitt prosjekt tilfredstilte kravene i personsopplysningsloven (Vedlegg 1). Informantene samtykket i deltagelse i prosjektet etter å ha mottatt skriftlig informasjon, og datamateriale i form av intervjuer og transkriberte intervjuer ble holdt nedlåst og passordbeskyttet fram til personopplysningene var anonymisert og lydopptak slettet.

De viktigste etiske problemstillingene knyttet til denne studien var hensynet til informantene. Det er et klart prinsipp at informantene skal delta på grunnlag av et frivillig, informert samtykke, og at de skal kunne trekke seg ut når som helst (Kvale & Brinkmann, 2012). Informert samtykke innebærer at informantene må få tilstrekkelig informasjon om prosjektet til å kunne avgjøre om dette er noe de ønsker å delta i. I planleggingsfasen må en finne en

måte å få tak i informanter på som sikrer at disse kriteriene overholdes. Jeg valgte å gi ut informasjon om prosjektet via en tredjeperson, som var tilsatt i kommuneadministrasjonen. Informantene fikk derfor utdelt skriftlig informasjon om studien og valgte selv om de ville melde seg som informanter. Derfor mener jeg at prinsippet om frivillig samtykke er overholdt. Informasjonen de fikk i informasjonsskrivet (Vedlegg 3) ga en oversikt over bakgrunn og formål med undersøkelsen, beskrev hva det innebærer å delta og hvordan informasjonen de ga ville bli behandla og understreket at deltagelse var frivillig og at de kan trekke seg når de vil.

Et annet viktig prinsipp er hensynet til anonymitet og konfidensialitet. Kvale og Brinkmann (2012) definerer konfidensialitet med at private data som identifiserer deltagerne ikke skal avsløres. Avtaler med informantene skjedde via telefon og e – poster til den enkelte. På denne måten er det bare jeg som kjenner identiteten til alle informantene. Alle stedsnavn, særnavn og opplysninger som kan føre til identifisering av sted eller personer er utelatt.

Forskningsintervjuet kan beskrives som asymmetrisk, der intervjueren har kontroll over hvilke tema som tas opp og hvordan spørsmålene stilles (Kvale og Brinkmann 2012). Likevel er det viktig å understreke at den som intervjues også har kontroll ved at han bestemmer hva han vil svare på, hvilke opplysninger han vil gi og hva han vil holde tilbake (Kvale og Brinkmann, 2012; Thagaard, 2013). Intervjuene skjedde på informantenes arbeidsplasser, noe jeg opplevde bidro til å skape mer symmetri i situasjonen. Selv om det var jeg som stilte spørsmålene og på den måten styrte intervjuet, var det viktig for meg å formidle at det var informantene som satt med svarene, og at det var deres perspektiv som skulle komme fram. I forhold til informantenes svar har det vært viktig å gjengi dem mest mulig ordrett, og likevel på en slik måte at de i mest mulig grad er anonymisert. Hovedinntrykket etter at intervjuundersøkelsen var gjennomført, var at informantene var engasjerte i temaet og ønsket å dele sine erfaringer.

Kapittel 4: Presentasjon av funn

I dette kapitlet viser jeg til informantenes beskrivelse av erfaringer og tanker rundt overgangen barnehage – skole. Analysen av funnene tar utgangspunkt i Bronfenbrenner (1979) sin teori om overgang der begrepene rolle, aktivitet og relasjoner er sentrale. Kapitlet innledes med pedagogenes beskrivelser av historikken til samarbeidet mellom barnehage og skole i kommunen, før jeg presenterer innholdet i skriftlige planer for overgangen. Deretter deles analysen inn i kategoriene rolle, aktivitet og relasjoner. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av pedagogenes erfaringer med utfordringer i overgangsprosessen.

Bakgrunnsinformasjon om samarbeid barnehage - skole

Jeg velger å starte med å gjengi noe av det de erfarne pedagogene i barnehage og skole kan fortelle om utviklingen av samarbeidet mellom barnehage – skole i kommunen. Ifølge dem startet samarbeidet mange år tilbake, som en del av kommunens satsing på barnehage og skole. Både barnehage – og skolepedagogene beskriver en viss motstand i skolen i starten: «Det er mange år sidan vi etablerte samarbeidet her. Da var det motstand i skulen faktisk, fordi dei ikkje hadde tid, men nå har det fått ei form som fungera for baa partar» (SP3). Ifølge barnehagepedagogene bunnset motstanden i skolen også i at de i skolen hadde ønsket å starte med «blanke ark». De ønsket ikke å få overført informasjon om barna, fordi de selv ønsket å få mulighet til å bli kjent med dem, uten påvirkning av oppfatningen barnehagepedagogene hadde. Men dette har endret seg. En barnehagepedagog beskriver sine erfaringer med endringer i holdninger til samarbeid barnehage – skole slik: «Eg føler at det er heilt anna nå enn før, mykje meir positivt i høve til at dei er lydhøre og gjerne vil høyre kva vi driv med òg...» (BP1). De erfarne pedagogene forteller videre at samarbeidet mellom barnehage og skole var godt i gang, og etablert, før kommunen utarbeidet en skriftlig veileder for overgangen barnehage - skole. En av barnehagepedagogene gir uttrykk for at kommunenes overordnede plan for aktivitet i overgangen barnehage skole «Veileder for overgangen barnehage - skole», heretter *Kommunens veileder*, setter litt urealistiske mål for innholdet i samarbeidet: «Den er utarbeidd av folk som ikkje driv heilt nedpå golvplanet..., eg skjønner det at ein må ha med mykje fint i planar, men ikkje alt er gjennomførbart» (BP1). Det ser ut til at barnehagepedagogen opplever at de som har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av arbeidet fikk liten innflytelse på utarbeiding av planen. Dette gjør at planen må tilpasses hver enkelt barnehage, og at de må utarbeide egne tilleggsplaner.

Kommunens og barnehagens skriftlige planer for overgangen

Her presenteres aktiviteter skissert i *Kommunens veileder*. Videre ser jeg på om pedagogene i barnehage og skole opplever at *Kommunens veileder* har noen nytteverdi som utgangspunkt for organiseringen av overgangen og det daglige arbeidet. Deretter gir jeg en kort beskrivelse av pedagogene i barnehagen sine skriftlige planer for det pedagogiske arbeid i forbindelse med overgangen.

Aktivitet skissert i *Kommunens veileder*, generell del

Kommunens veileder inneholder et forpliktende oppsett over aktiviteter som *skal* gjennomføres før skolestart, skisserer hvem som har ansvaret for at aktivitetene gjennomføres og gir rådgivende tidspunkt for gjennomføringen. Dette samsvarer i stor grad med føringene som ligger i den statlige veilederen for overgang barnehage - skole (Kunnskapsdepartementet, 2008), vist til i kapittel 2. Aktivitetene som beskrives kan deles inn i fire hovedtyper: Samarbeidsmøter mellom pedagoger i barnehage og skole, aktivitet knyttet til fadderordningen, skissert innhold for siste år i barnehagen og involvering av foreldre.

Det ordinære samarbeidet mellom barnehage og skole starter i januar med et møte der det settes opp en plan for faddersamarbeidet. I april skal det være et møte mellom barnehage og skole, der barnehagen overfører informasjon og dokumentasjon om barna, basert på foreldrenes samtykke. *Kommunens veileder* skisserer videre et møte mellom kommunens barnehager og skoler der det skal utveksles erfaringer og kunnskap om hva som kan gjøre overgangen mellom dem bedre.

Fadderordningen er sentral i kommunenes opplegg for overgang barnehage – skole. Kort beskrevet innebærer fadderordningen et formalisert samarbeid mellom barnehage og skole, der pedagogene for førskolebarna og lærerne i fjerdeklasse har ansvaret for organisering og gjennomføring. I januar får førskolebarna «tildelt» hver sin fadder som er elev i fjerde klasse. *Kommunenes veileder* beskriver fire treff i løpet av vårhalvåret: fadderbesøk i barnehagen, førskolebarna besøker skolen med omvising, førskolebarna besøker skolen og SFO, og til slutt besøk på skolen med busstrening. På treffene har fadderne bestemte oppgaver som de skal gjennomføre sammen med fadderbarna. Utover skissering av faddersamarbeid inneholder veilederen også forslag til områder førskolebarna kan jobbe spesielt med det siste året i barnehagen, knyttet til skoleforberedende aktiviteter.

Veilederen anbefaler et foreldremøte i barnehagen på høsten, med informasjon om opplegget i barnehagen siste barnehageår og tiltak rundt overgangen barnehage – skole. Der skal *Kommunens veileder* deles ut med skjema der foresatte, i fellesskap med barnehagen, skal fylle inn opplysninger om barnet og foresatte, og om eventuelt dokumenter, rapporter eller testresultater som følger barnet over i skolen. Overføring av disse dokumentene er avhengig av foresattes samtykke. I løpet av vårhalvåret skal skolen arrangere et informasjonsmøte for foresatte til kommende førsteklasinger og en innskrivingsdag. Veilederen skisserer videre hvordan foreldre skal involveres i arbeidet med overgangen og oppstarten i skolen, og anbefaler at barnehagen skal markere at barna er ferdige i barnehagen.

Kommunens veileder om barn med særskilte behov

Kommunens veileder inneholder også en egen oversikt over tiltak for barn med særskilte behov. Det er satt opp et møte mellom barnehage og skole i september året før skolestart, der dette er tema, knyttet til om det er behov for å søke om ekstra ressurs for første skoleår. I desember er det et møte der det overføres viktig informasjon om barnets behov og det utarbeides en foreløpig IOP for barnet. I juni skal barnehagen sende over en halvårsrapport til skolen. *Kommunens veileder* peker også på at det kan være tilfeller der barnets behov krever at forberedelsene til skolestart går over flere år, og at det bør vurderes om barnehagepersonale skal følge barnet over i skolen.

Pedagogenes syn på Kommunenes veileder

Hovedinntrykket er at pedagogene både i barnehage og skole vurderer *Kommunens veileder* som nyttig som et grunnlagsdokument, uten at de nødvendigvis bruker den i den daglige planleggingen av overgangen barnehage – skole. Som grunnlagsdokument gir veilederen formelle retningslinjer for aktivitet og innhold i samarbeidet og regulerer ansvarsforhold mellom barnehage og skole.

En av barnehagepedagogene beskriver *Kommunens veileder* på denne måten: «Ja..., det er jo ein rettleiar. Ikkje at vi brukar den så mykje, men ein veit kva ein skal forholde seg til. Eg rådfører meg mykje med dei erfarne førskulelærarane» (BP2). Det ser ut til at skolepedagogene har lignende erfaring med bruk av veilederen: «Eg likar veldig godt å ha eit slikt hjelpemiddel å bla i, og så er det det at du kan gå til andre som har meir erfaring enn deg sjølv og konkret spørje: ‘Kva tenkjer du om dette her?’» (SP2). Inntrykket er at pedagogene

opplever at nytteverdien i veilederen ligger i at den beskriver ansvars – og arbeidsfordeling mellom pedagoger i barnehage og skole, og på den måten også hva pedagogene i barnehage og skole kan forvente av hverandre. Også planens veiledning på hvilke dokumenter og opplysninger som skal overføres til skolen oppleves som relevant, fordi pedagogene i barnehagen da vet hva som skal følge med over i skolen og pedagogene i skolen får en oversikt over hva de kan forvente å få av dokumentasjon og informasjon fra barnehagen. Det kan derfor se ut som at pedagogene i barnehage og skole vurderer *Kommunens veileder* som en god rettleider når de blir usikre på prosedyrene, mens de i daglige arbeidet med overgangen vurderer samarbeid og veiledning fra kolleger på egen arbeidsplass som mer relevant. Dette kan knyttes til at både barnehage – skolepedagoger vektlegger nytten de har av godt innarbeidede rutiner. En av skolepedagogene sa at de hadde fulgt rutinene ved skolen i arbeidet med overgangen, og at de, da de leste *Kommunes veileder* i etterkant, var enige om at den beskriver virkeligheten. Noe som kan tyde på at rutinene i planen er godt innarbeidet og del av det daglige praktiske arbeidet.

Når det gjelder spørsmålet om hvor vidt kvaliteten på overgangsprosessen er personavhengig, fremhever barnehagepedagogene at det er de samme pedagogene som har arbeidet med overgangen barnehage - skole i mange år. Siden de selv i så stor grad er involvert i prosessen, er det vanskelig for dem å vurdere om kvaliteten på overgangsprosessen er personavhengig. Barnehagepedagogene mener midlertid at rutinene rundt overgangen er så godt innarbeidet at overgangen vil fungere godt uavhengig av hvem som har ansvaret. De hevder at *Kommunens veileder* sammen med planene i hver enkelt barnehage gjør kvaliteten på overgangen mindre personavhengig. Inntrykket er at skolepedagogene deler dette synet. En av skolepedagogene beskriver det på denne måten: «Eg opplever ikkje at overgangen er personavhengig, fordi vi har eit godt system for det her, og ein plan som fungerer» (SP1).

Pedagogenes syn på *Kommunens veileder* knyttet til barn med særskilte behov

Når det gjelder den delen av *Kommunens veileder* som omhandler barn med særskilte behov, viser både barnehage – og skolepedagogene til møtet mellom barnehage og skole høsten siste barnehageår, der barnehagen informerer om eventuelle særskilte behov i neste høsts førsteklasse. De sier dette er viktig for å sikre at samarbeidet kommer i gang tidnok. En av skolepedagogene beskriver veilederens retningslinjer for aktivitet knyttet til barn med særskilte behov slik:

Eg meiner at rettleiaren er tilstrekkeleg. Det er ei eiga side med tiltak for barn med særleg behov for hjelp. Eg føler at det går litt av seg sjølv, fordi både personale på skulen og i barnehagen er interessert i informasjonsovergang. (...) når ansvarsgruppe er etablert og andre fagfolk også er litt obs på dette med skule, så eg meiner det er tilstrekkeleg. (SP1).

På grunn av at barnehagene og skolene ligger i gangavstand til hverandre, har de også muligheten til spontane besøk. Dette vurderte pedagoger både i barnehage og skole som en stor fordel. De hevder at kort vei mellom barnehage og skole sammen med et oversiktlig miljø, gjør at skolen oftest vil vite om det i god tid, dersom det skulle være barn i barnehagen som har behov for omfattende tilrettelegging. De mener at dette er med å sikre at arbeidet med overgangen for barn med behov for omfattende tilrettelegging kommer tidlig nok i gang.

På spørsmål om ledelsens involvering sa både barnehage – og skolepedagogene at ledelsen i barnehage og skole er med i overgangen dersom det er barn med særskilte behov, og at rektor ofte er med på ansvarsgruppemøtene det siste året før barnet begynner på skolen. En av barnehagepedagogene uttrykte at dette er med på å gjøre at fokus på møtene blir trukket mot det som er essensielt i overgangen, og bort fra det han beskriver som en papirmølje. Videre sier han: «Vi har eit veldig bra samarbeid med rektor på skulen, så overgangen glir veldig bra... Særleg når vi har barn med vedtak eller barnevern eller PPT, kjem ofte rektor tidlegare inn bildet enn vanleg» (BP1).

De fleste barnehage– og skolepedagogene mener at rutinen med et overføringsmøte om våren også ivaretar de barna som er i en gråsoner når gjelder spesialpedagogisk oppfølging. En av barnehagepedagogene uttrykker det slik: «Vi har eit overgangsmøte på våren, med rektor og dei lærarane som skal ha fyrsteklasse, der vi går gjennom barna. Dei i gråsona og sjølvstøtt dei med tiltak» (BP3). En av skolepedagogene stilte imidlertid spørsmål ved de tilfellene der det ikke er igangsatt noe fra barnehagens side, eller der barnehagen har en tanke om at et barn kan ha behov for ekstra tilrettelegging uten at de har vurdert det som alvorlig nok til at de har satt i gang en prosess med PPT eller andre eksterne instanser. Han stiller spørsmål ved om overføringsmøtet om våren er tilstrekkelig for å sikre tilbudet til disse barna. Hva når det viser seg at disse barna får store vansker med å klare skolehverdagen og de faglige kravene de møter i skolen? Slik jeg forstår skolepedagogen her etterlyser han mer handling fra barnehagen i enkelte tilfeller. Han savner dokumentasjon fra barnehagen på om barna er kartlagt i barnehagen eller utredet av eksterne instanser og eventuelle begrunnelser for at det ikke følger med noe kartlegging av barna over i skolen. Slike jeg tolker denne

skolepedagogen, har han erfart at mangel på slik informasjon kan skape vansker for både barna selv og klassen. Også denne skolepedagogen sier at han har erfaring med at de gangene tiltak rundt barna er i gang i barnehagen, sikres barna oppfølging gjennom høstmøtet som omhandler barn med behov for ekstra ressurs og vårens overføringsmøte.

Barnehagens egne planer for opplegg med førskolebarna

Barnehage A er organisert med en tre – til seksårsgruppe, der alle førskolebarna går, mens de i Barnehage B, som er noe større, har valgt å organisere førskolebarna i en egen avdeling. Begge barnehagene har «Førskole» to ganger i uken. Førskole beskrives som strukturerte arbeidsøker med fokus på skoleforberedende aktivitet. Begge barnehagene har planer med et systematisk oppsett der opplegg og aktiviteter er fordelt på måneder og uker gjennom hele barnehageåret. Det er også samsvar i innholdet i planene, med gjennomgående opplegg som er knyttet til fagområdene i Rammeplanen. Barnehagene har planer som viser til alle fagområdene, der planer for områdene «Antall, rom og form» og «Kommunikasjon, språk og tekst» er mest omfattende. Her brukes materiale som dekker forskjellige momenter ved språkstimulering og begrepstrening, og det er aktiviteter som gir kjennskap til grunnleggende matematiske begrep, former, telling og så videre.

Roller

Her beskrives pedagogens tanker om hva som er viktig innhold i egen rolle som ansvarlige for gjennomføring og organisering av overgangsprosessen, og videre hvem de opplever som viktige samarbeidspartnere og forventninger de har til dem. Så vises det til pedagogenes erfaringer med hvordan barna opplever at sin egen rolle endrer seg fra barnehagebarn til skolebarn, og hvordan de som pedagoger kan støtte barna i denne prosessen. Til slutt belyses pedagogenes opplevelse av roller og forventninger knyttet til samarbeid om barn med særskilte behov.

Pedagogens syn på egen rolle

Barnehage – og skolepedagogenes beskrivelse av sin egen rolle i overgangsprosessen viser seg å inneholde mange likhetstrekk, og analyse av intervjudata viser at rollene kan deles inn i fire ulike kategorier. Den første kategorien er rollen som *pedagog i barnehage eller skole*. Denne rollen innebærer å ha ansvar for tilrettelegging av det daglige pedagogiske og praktiske opplegget i gruppen eller klassen, og for enkeltbarn. Rollen som *pedagog i barnehagen* viser

seg når barnehagepedagogene beskriver hvordan de vektlegger sitt ansvar for å gi barna grunnleggende kunnskaper som forberedelse til overgangen og skolehverdagen. De beskriver også ansvaret for å legg til rett for og planlegge den daglige pedagogiske aktiviteten. Rolla som *pedagog i skolen* viser seg når skolepedagogene forteller hvordan de tenker for å legge til rette opplegget i overgangen. Den kommer også fram i denne skolepedagogen sitt utsagn knyttet hvordan han opplever at klasseledelse og oppbygging av struktur og rutiner som viktig for arbeidet i klassa også etter skolestart:

Eg føler det at det viktigaste eg gjer er å vera ein trygg og tydeleg leiar, med kjempenøye struktur og rutinar. Det syns eg er det viktigaste eg legg ned energien på. For eg ser at det gjev utteljing når vi er dit komme at ting byrjar å rulle. (SP4).

Innholdet i rolla som *pedagog i barnehage* eller *skole* vil også komme fram når jeg senere i oppgaven beskriver hvilke aktiviteter barnehage – og skolepedagogene vektlegger i overgangsprosessen.

Den neste rollen pedagoger både i barnehage og i skole beskriver er rollen de har som *samarbeidende fagpersoner* på tvers av institusjonene, der de møtes for å legge til rette for samarbeid om overgangen og for å gi og få informasjon om barna. Dette sitatet fra en av barnehagepedagogene kan stå som et eksempel på hva pedagogene i barnehagen vektlegger i rollen som samarbeidende fagperson: «Det er viktig få ein god dialog med skulen for å gjeva dei informasjon om det vi har jobba med her. Slik at skulen byggjer vidare på den gode jobben som er lagt ned i barnehagen» (BP3). Barnehagepedagogene er altså opptatt av å få til en dialog der de kan overføre informasjon om opplegg rundt barna. Barnehagepedagogene er også opptatt av at de, som *samarbeidende fagpersoner*, har en rolle som forvaltere av sensitive opplysninger i samarbeidsprosessen i forhold til å sikre samtykke fra foreldrene om overlevering av informasjon, slik at barnehage og skole kan ha en åpen dialog.

Skolepedagogene på sin side vektlegger å kunne motta informasjon om barna som skal begynne på skolen for å kunne møte barnas behov: «Det er veldig greit å få informasjon. Nyttig informasjon om eleven (...) Ja, du må leite med lys og lykte for å sjå kva dei treng» (SP2). De er også opptatt av at informasjonen skal være av en slik art at den er nyttig for å gi barna det tilbudet de har behov for.

Den tredje rollen, den jeg har kalt *trygghetsskaper*, innebærer å skape trygghet i overgangen både overfor barna og foreldrene. En del av dette er å legge til rette for faddersamarbeid og

møter med skolen som institusjon. En av barnehagepedagogene beskriver rollen på denne måten: «Det er sjølvsagt å få til faddersamarbeidet slik at det blir trygt for barna, finne ut kva som er god match for å få ei god samansetning mellom fadrane og barna her» (BP2). Her kommer også rollen som *relasjonsbygger* fram gjennom fokuset på at førskolebarnet og fjerdeklassingen skal passe sammen. Rollen som *relasjonsbygger* er den fjerde rollen pedagogene beskriver, denne beskrives senere under overskriften Relasjoner.

Rolleforventning i det generelle samarbeidet om overgangen barnehage – skole

I et samarbeid mellom ulike parter vil samarbeidspartnerne ha forventninger til hvilke roller de ulike partene skal fylle og hva denne rollen skal inneholde. Pedagogene både i barnehage og skole gir klart uttrykk for at de har god nytte av samarbeid med kolleger innenfor egen institusjon, og ser dem som viktige samarbeidspartnere i overgangen. En av barnehagepedagogene beskrev sine forventninger til kollegaenes roller i overgangen på denne måten: «Forventingane mine er at dei er opne, det er veldig viktig. At eg kan få tid til å spørje og få svar. Det er ikkje alt ein veit, og spør ein ikkje så får ein ikkje svar» (FP3).

Skolepedagogene gir uttrykk for samme type forventninger: «... rett og slett ta i bruk dei eg har her rundt meg som har erfaringar (...) at du kan gå og konkret spørje ‘Kva tenkjer du om dette her?’» (SP4). Dette viser at pedagoger både i barnehage og skole forventer å kunne støtte seg til kolleger på egen arbeidsplass og dra nytte av deres erfaring og kompetanse.

Felles for de to pedagoggruppene er at de forventer at ledelsen skal legge til rette for samarbeid på tvers av barnehage og skole. Deres forventninger til ledelsens rolle i overgangen er at ledelsen skal involvere seg personlig i overgangen når det behov for det. Samtidig forventer de å få ressurser og tid til å kunne arbeide selvstendig med organiseringen av samarbeidet og overgangen slik at den kan tilpasses de behov pedagogene mener barna har.

Når det gjelder samarbeid mellom institusjonene og forventninger til samarbeidspartnere i den andre institusjonen, forventer barnehagepedagogene at skolen skal verdsette arbeidet som blir gjort i barnehagen og være interessert i å få den informasjonen og dokumentasjonen barnehagen har om hvert enkelt barn: «Eg forventar det at dei tek oss på alvor, ser på jobben som vi gjer som viktig..., og det føler eg at dei gjer...» (BP1). Mens barnehagepedagogene er opptatt av å formidle informasjon om barna til skolen, og forventer at skolepedagogene skal være engasjerte og lydhøre for denne informasjonen, forventer skolepedagogene at

barnehagepedagogene formidler mest mulig, og «riktig» informasjon og kunnskap om barna: «At dei gjev tilstrekkeleg informasjon. Til barnets beste» (SP3). Inntrykket er at barnehage – og skolepedagogene ser hverandre som viktige samarbeidspartnere i overgangsprosessen. Deres gjensidige forventninger til hverandre kan oppsummeres med at de forventer vilje til samarbeid, åpenhet og et ønske om å skape en best mulig overgang for barna. Videre forventer de en gjensidig interesse for barnas beste og et ønske om å skape et samarbeid som fungerer.

Endrede forventninger til barna i og etter overgangen

Det viser seg at pedagogene, både i barnehage og skole, er bevisste på at alle barn møter nye forventninger når de endrer rolle fra barnehagebarn til skolebarn. De er bevisste på barnas egen opplevelse av at de er inne i en overgangsfase, og opptatt av hvordan enkelte av barna opplever forventningspress og omverdens endring av forventninger til dem: «Nokre av barna kjenner nok på eit forventningspress, gruar seg litt og er redd dei ikkje kan nok.

Forventningane blir jo skapt i heile bildet», hevder BP2. Dette viser at pedagogene i barnehagen opplever at barna er bevisste på at det stilles andre krav til dem på skolen enn i barnehagen, og at de er i ferd med å gå inn i en ny rolle som skolebarn. Barnehagepedagogene var opptatt av at deres rolle i denne sammenhengen er å støtte barna slik at de blir tryggere på seg selv og egen rolle i overgangen. Pedagogene i skolen er også inne på at endringen i forventning i omgivelsene kan gjøre at barna forandrer seg eller tilpasser seg for å møte disse:

Barna er merksame på skilnadene. Barna kan endre seg til dei skal byrje på skulen, det skjer noko oppi hovudet deira. (...) Ein (de voksne rundt barnet) brukar meir orda «*ein skal byrje å lære*» når dei skal byrje på skulen. Også foreldra endrar forventningar til barna når dei har byrja på skulen. (SP3).

Her ser vi at også skolepedagogene er opptatt av at forventningene er i endring i overgangsprosessen, både barnets egne forventninger, og forventningene fra miljøet rundt.

Barn med særskilte behov: roller og forventninger

Arbeidet med barn med særskilte behov innebærer også ofte samarbeid med eksterne instanser. Her er inntrykket at barnehage – og skolepedagoger har litt ulikt syn på i hvor stor grad eksterne instanser er involvert i selve overgangen. Ingen av barnehagepedagogene nevnte eksterne instanser som viktige samarbeidspartnere i overgangen, men på direkte spørsmål om eksterne instansers rolle, beskrev en barnehagepedagog eksterne instansers

forhold til overgangen barnehage – skole på denne måten: «Dei berre sleng med i overgangen, for det er vi som køyrer denne overgangsprosessen. Stort sett kjem dei inn tidlegare av andre medisinske eller faglege årsakar, dei er ikkje så involvert i overgangen» (BP1). Uttalelsen kan tyde på at barnehagepedagogen ikke opplever at eksterne instanser har en fremtredende rolle i gjennomføringen av overgangen for barn med særskilte behov, men at de etter hans erfaring overlater det til barnehage og skole. Barnehagepedagogen sier videre at forventningene til et samarbeid med eksterne instanser er at fagpersonene der skal være mer til stede i barnehage og skole, og at de skal legge mer vekt på bekymringene og erfaringene pedagogene formidler. Dette synet deles av de andre pedagogene i barnehage og skole i denne undersøkelsen.

En av skolepedagogene sier dette om hvem de viktigste samarbeidspartnerne i overgangen knyttet til barn med særskilte behov er: «Det er barnehagepersonalet som kjenner barna, foreldre, rektor på skulen og kollegaen i 1. klasse. Og eventuelt andre samarbeidspartnarar som BUP, PPT, helsesystemer» (SP1). Her blir altså eksterne instanser nevnt sammen med ledelse, kolleger og pedagoger i barnehagen. Dette betegner et skille mellom barnehage – og skolepedagoger der flere av skolepedagogene opplever at eksterne samarbeidspartnere er viktige i overgangen, mens barnehagepedagogene ikke opplever at de eksterne samarbeidspartnerne er særlig engasjert i selve overgangsprosessen. Når det gjelder samarbeid med foreldre, forventer pedagoger i både barnehage og skole at foreldrene skal delta i samarbeidet og være villige til å gi barnehage og skole informasjon som kan være til hjelp for å skape en god overgang til skolen. Inntrykket er at foreldresamarbeid oppleves som viktig.

Aktivitet

Pedagogenes aktiviteter relatert til overgangen

I dette underkapitlet ser jeg på om pedagoger i barnehage og skole har kunnskap om hverandres plan og lovverk. Videre presenteres pedagogenes beskrivelse av hvilke aktiviteter de ser på som viktig i det generelle samarbeidet mellom barnehage og skole og i samarbeidet når det gjelder barn med særskilte behov. Til slutt presenteres pedagogenes tanker rundt en eventuell evalueringsprosess av overgangen.

Kunnskap om innhold i planer og lovverk i den andre institusjonen

Et av momentene jeg ønsket å se på var i hvilken grad pedagoger i barnehage og skole hadde kunnskap om den andre institusjonenes planer og lovverk. Barnehagepedagogene sier at de, til en viss grad, har satt seg inn i forventninger og kompetansemål formulert i Kunnskapsløftet, og at de har valgt å forholde seg til disse målene sammen med barnehagens mål formulert i Rammeplanen når de utarbeider pedagogisk opplegg for barna det siste barnehageåret. Ved den ene barnehagen hadde de også vært i dialog med skolen der de utvekslet erfaringer, og presenterte pedagogiske opplegg og innhold for hverandre: «Vi har vore gjennom blant anna det med matematikk og norsk, for det er det som er essensen for oss, kan du si. Mest da, ... det dei skal gjennom, og det som står i Kunnskapsløftet der» (BP2). Barnehagepedagogene syntes det var nyttig å ha kjennskap til målene i Kunnskapsløftet, og at det var godt å vite at de hadde hatt opplegg som dekket fagområdene i Rammeplanene og de tema som er nevnt i Kunnskapsløftet.

For skolepedagogene sin del har to av dem kjennskap til barnehagens planer og lovverk gjennom både utdanningsbakgrunn og yrkeserfaring og gjennom samarbeid med barnehagen. De to andre har kjennskap til hva førskolegruppa i den samarbeidende barnehagen vektlegger gjennom samarbeid med barnehagen, men har ikke satt seg inn i Rammeplan eller lovverk for barnehagen. De har heller ikke tenkt over om det kunne være nyttig:

Nei, men eg har jo visst litt kva dei har gjort med i førskulegruppa. Og eg opplever at dei driv med mykje meir, og har tenkt ein del tankar (...) eg veit at dei driv med litt grunnleggjande omgrep. Det er nå dei siste åra. Og det er veldig nyttig, og godt for barna, dei har komme lenger nå, i forhold til sist eg byrja med fyrste klasse. (SP1).

Når skolepedagogen her sier at barnehagen «driv med litt grunnleggjande omgrep» viser han til at de bruker innkjøpt pedagogisk materiale knyttet til matematikk og begrepsforståelse.

Aktivitet i samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole

Analyse av intervjudata viser at innholdet eller aktiviteten i samarbeidet mellom barnehage og skole kan deles inn i tre kategorier. For det første er det planlegging og den praktiske tilretteleggingen av faddersamarbeidet, for det andre er det samarbeidet om overføring av informasjon og kompetanse knyttet til barna, og for det tredje er det møter som omhandler

selve organiseringen av samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole. På noen av disse møtene har også pedagogisk innhold i barnehage og skole vært tema.

Faddersamarbeidet kan betegnes som «krumtappen» i samarbeidet barnehagene og skolene har om overgangen, og barnehage – og skolepedagogene vurderer det som svært nyttig. En av barnehagepedagogene er opptatt av at de voksne fra barnehage og skole samarbeider om å observere samspeillet mellom fadderbarn og fadder på det første møtet mellom dem: «Det første møtet mellom fadder og fadderbarn er ekstra viktig, det er der tryggleiken eller utryggleiken blir skapt» (BP2). I tillegg til faddersamarbeidet mener både barnehage – og skolepedagogene at samarbeidet rundt overføring av informasjon, som er den andre kategorien aktivitet i samarbeid, er viktige knyttet til overføring av kunnskap om barna.

I samband med samarbeidet om overføring av kompetanse og informasjon om barna, brukes blant annet observasjoner og tester. Barnehagepedagogene mener at kartleggingsverktøy som «TRAS» og «Alle med» har en praktisk nytte på flere felt. De kan avdekke «hull» i barnets utvikling som gjør at barnehagen kan legge til rette for målretta tiltak for barn som trenger det. Videre mener de at kartleggingen er til hjelp når de skal ha overføringsmøter med skolen, fordi de får «knagger» de kan ta utgangspunkt i. Skolepedagogene mener at kartleggingen er nyttig bakgrunnsinformasjon på overføringsmøtene, men de har litt ulike tanker om hvordan de selv kan bruke kartleggingen fra barnehagen i sitt daglige arbeid. En ønsker å se alle skjema, for selv å kunne bedømme hvordan han kan nyttiggjøre seg informasjonen. Andre mener at informasjonen de får på overføringsmøtet, kan brukes som utgangspunkt for hvordan de bruker den skriftlige dokumentasjonen. Så lenge de ikke opplever at barnet har noen vansker, ønsker de ikke at funn fra barnehagen skal være styrende for hvordan de sjøl oppfatter barna:

(...) det noko med at dei må på ein måte få ei sjanse. Ein skal ikkje vera for forutinntatt heller, og si at: 'Sjå her ja, han har hol i omgrepsforståinga' og så ligg det til grunn for det ein byrjar med her. Dei må liksom får lov til å gå seg til litt også da (...). (SP4).

Selv om både barnehage – og skolepedagoger sier at det er store endringer i skolens syn på å motta informasjon om barna fra barnehagen, kan noen av uttalelsene tyde på at det jeg har valgt å kalle «blanke – ark – tankegangen» fortsatt til en viss grad finnes i skolen. Også denne skolepedagogen er inne på dette: «Ein ting er kva barnehagen oppdagar, men så er det noko

med å starte med blanke ark òg, det er ikkje støtt samsvar mellom det barnehagen ser og det vi ser» (SP2). Hovedinntrykket er likevel at skolepedagogene verdsetter og er interessert i informasjonen de får fra barnehagen.

Flere av pedagogene var inne på informasjonsutveksling og forholdet til taushetsplikten. Særlig en av skolepedagogene stilte spørsmål ved det, og sa selv at han var usikker på dette. Han understreket hele tiden at den informasjonsutvekslingen som skjer må være innenfor «det dei har lov til å si» (SP2). En annen av skolepedagogene sa at dette hadde vært et større problem før. Han sa at han ikke ser dette som et hinder mellom barnehage og skole lenger fordi «vi er pedagogiske institusjonar og har den same teieplikta» (SP3). Flere av pedagogene mente at så lenge de hadde et godt samarbeid med foreldrene og hadde deres samtykke i at de kunne utveksle informasjon om barna, så var det greit. En av skolepedagogene sier at vanligvis gjelder samarbeidet faglige, pedagogiske opplegg rundt barna, og at siden de har innhentet samtykke fra foreldre om overføring av slik informasjon, så er det greit å snakke om dette. Han mener det kan være annerledes dersom det er snakk om mer sensitive forhold som gjelder hjemmet og familien, og at det da kan være litt mer usikkert hva en kan si og ikke. Dette kan tyde på at pedagogene har en litt ulik forståelse av hvilke følger bestemmelsene om taushetsplikt får for samarbeidet dem imellom.

Den tredje kategorien aktivitet i samarbeidsprosessen er knyttet til som vist tidligere, organisering av faddersamarbeid og overføringsmøter. Noen av pedagogene nevner også samarbeidsmøter for å tilpasse pedagogisk innhold i barnehage og skole til hverandre, og er i samband med det opptatt av endringer som kommer på grunn av føringer i læreplan og rammeplan: «... det har vore ein del møter om overgangen og korleis planer skal endrast. Faglege ting blir dytta lenger og lenger ned» (SP2). Samarbeidsmøtene mellom barnehage og skole førte ifølge pedagogene blant annet til at pedagogisk materiell som tidligere ble brukt i førsteklasse, nå er tatt i bruk i barnehagen.

Aktivitet knyttet til samarbeid om barn med særskilte behov

En vil kunne forvente at samarbeidet rundt overgangen for barn med særskilte behov kan være mer omfattende når det gjelder overføring av informasjon og kompetanse enn det som dekkes i det generelle samarbeidet mellom barnehage og skole. Samarbeidet kan også i tillegg til pedagoger i barnehage og skole omfatte samarbeid med eksterne instanser som PPT, BUP eller barnevern.

Ikke alle pedagogene hadde erfaring med tilfeller der barnet har behov som krever omfattende veiledning fra ulike eksterne instanser. Dette førte til at de ikke hadde klare synspunkt på overføring av kompetanse pedagogene opparbeider seg i slike sammenhenger, eller på hvordan en da kan sikre sammenheng i overgangen. Skolepedagogene sine erfaring er at overgangen stort sett går greit, samtidig som de legger vekt på at det er umulig å forutse alle utfordringer knyttet til overgangen. De mener at det er først når barnet begynner i skolen at de ser hvordan barnet møter skolehverdagen og skolens krav:

(...), den store spenninga for alle, uansett korleis vi legg til rette, er korleis vil barnet møte dei krava han får her. Det går det ikkje an å si, (...) og det bruker ein lang tid for å finne ut av. Ein må bruke nok tid for å finne ut det. Det fyrste året kan gå med til det. (SP1).

Denne skolepedagogen er altså opptatt av at det er viktig å bruke tid på å finne fram til god tilrettelegging for barnet. Selv om skolepedagogene er opptatte av at skolen er en ny setting med nye krav og en ny hverdag, vektlegger de verdien av all informasjon og erfaring de kan få overlevert fra barnehagen. Likevel ser de ikke særlig behov for overlapping av personale for å sikre kontinuitet og sammenheng i opplegget rundt barnet. Dette står i kontrast til barnehagepedagogenes ønske. En av dem sier at selv om han har inntrykk av at overgangene stort sett går bra, tror han at en ordning med avgrenset overlapping mellom barnehage og skole kan være til hjelp for å sikre tryggheten for enkelte barn i overgangsperioden. Han sier at dette er noe de har diskutert en del og har et ønske om å få til.

Både barnehage – og skolepedagogene er inne på at samarbeidet med eksterne instanser som PPT, BUP og barnevern kan være utfordrende. De hevder at utredningen tar lang tid, at eksterne instanser kan være lite lydhøre, og at det er vanskelig å få i gang prosessen som kan føre fram til enkeltvedtak. Barnehagepedagogenes frustrasjon kommer klart fram her: «Du må kjempe så for at dei nokon gong skal tru på at, jo, her er det grunn for å faktisk melde opp til PPT» (BP1). Han opplever at PPT kjører et tidkrevende opplegg med flere konsultasjoner før det er aktuelt å vurdere oppmelding, selv om barnehagen allerede har prøvd ut og forkastet mange av tiltakene PPT foreslår, og er overbevist over at det er behov for mere omfattende hjelp. På den andre siden beskriver en av skolepedagogene også en situasjon der eksterne instanser er inne og gir konkrete råd om opplegg og tiltak for klassen eller enkeltbarn: «PPT har vore inne og observert, sett på kva eg har tenkt og gjeve tips på kva eg burde gjera, og kva dei har sett. Gjeve attendemelding på kva eg bør ta tak i» (LP4).

Dette viser at samarbeidet med eksterne instanser kan ha flere formål. Det ene er å få utredninger og rapporter som kan være grunnlag for enkeltvedtak og ekstra ressurs, det andre er å gi råd i situasjoner der pedagogene trenger veiledning på den daglige tilretteleggingen.

Evaluering av det årlige samarbeidet om overgang barnehage – skole

De fleste pedagogene beskriver at det formelle samarbeidet blir avsluttet ved barnehageårets slutt. Likevel nevnes flere treff mellom skole og barnehage, også etter at barna har begynt i førsteklasse. En skolepedagog uttrykker det slik: «Det er fint med ein glidande overgang, og det fyrste året i skulen må ein ha eit samarbeid med barnehagen, synes eg.» (SP4)

Pedagogene både i barnehage og skole sier at treffene mellom barnehagen og førsteklasse også brukes til uformell utveksling av informasjon og litt tilbakemelding fra skolen på hvordan overgangen har gått. Slik sett er det en gjensidig forventning om at treffene skal brukes til utveksling av informasjon om barna. Ifølge pedagogene er det ingen formell evaluering av overgangene hvert enkelt år, selv om et slikt samarbeid nevnes i *Kommunenes veileder*. Nyten av en mere formell evaluering vurderes ulikt av barnehagepedagoger og skolepedagoger. Barnehagepedagogene svarer alle at de kunne ønske seg en form for formalisert evaluering. Noen av begrunnelsene deres er: «Skulen sit med fasiten på om det arbeidet vi har gjort i barnehagen har vore til hjelp eller ikkje» (BP2). «Det hadde vore OK med eit formalisert møte for oss som leverer dei frå oss. Føler at ein gjev ut mykje, men det er tilfeldig kva ein får attende» (BP1). «Det er viktig å vite at dei trivs og har det bra. (...)Viktig å få attendemelding på det vi har gjort og kva vi eventuelt bør jobbe litt vidare med» (BP3). Barnehagepedagogene mener at tilbakemeldingen de får er tilfeldige, noe som igjen går utover deres mulighet til å endre på opplegg som ikke fungerer godt. Slik de beskriver situasjonen er møtene de har med førsteklasse etter skolestart den muligheten de har for å evaluere eget arbeid knyttet til skoleforberedende opplegg og overgangen:

Vi har vore inne på fleire gonger at opplegget vi har med fyrstklasse (etter skolestart) er slik vi vil ha det, det er litt egoistisk. (...) det er vår form for evaluering, ... så det er kanskje måten vi har klart å grave fatt i litt. (BP2).

Til sammenlikning var det bare en av skolepedagogene som mente at det hadde vært nyttig med mer formalisert evaluering: «Eg trur det kunne vore nyttig med evaluering, for det forandrar seg heile tida. Også å prate litt om kva vi forventar av barna her og i barnehagen. Vi

kunne hatt eit nærare samarbeid om innhaldet siste året i barnehagen» (SP4). Dette kan tolkes som at skolepedagogen ønsker at barnehagen skal gjøre endringer for å tilpasse seg skolen. De andre skolepedagogene mente at det ikke var behov for formell evaluering. De kommenterte imidlertid at barnehagepedagogene ofte spør hvordan det går når de møtes i uformelle sammenhenger. Skolepedagogene understreket også at dersom *de* trenger mer informasjon om et barn, kan de bare kontakte barnehagen. En av skolepedagogene var riktig nok inne på om det kunne være aktuelt med evaluering av overgangen for barn med særskilte behov, men mente at når det var snakk om slike overganger, så ville de uansett være svært ulike og individuelt tilpasset, og derfor til liten nytte i en evaluering.

Aktivitet i overgangsprosessen, knyttet til barna

Her presenteres aktivitetene pedagogene vektlegger å gjennomføre i det pedagogiske arbeidet for å legge til rette for en god overgangsprosess. Analyse av intervjudata viser at organiseringen av barnas aktivitet i forhold til overgangen kan deles tre. For det første, som vist til tidligere, faddersamarbeidet og aktiviteter for å bli kjent og trygg på skolen og omgivelsene. For det andre innholdet i aktiviteter i barnehagen som skal forberede barna på overgangen, og for det tredje innholdet i aktiviteter på skolen som skal gjøre overgangen mindre brå. Også muligheten for uformelle eller tilfeldige møter mellom barna og rektor eller andre skoleansatte blir vurdert som viktige: «... alle gongane barna får møte rektor eller andre skuletilsette, ufarleggjer overgangen. Dei små dryppa i kvardagen vi har klart å få til her, trur eg er utruleg viktig i overgangen» (BP3).

Et eget førskoleopplegg er ifølge barnehagepedagogene en viktig del av innholdet det siste barnehageåret. Aktivitetene i førskoleopplegget er ment å gi barna grunnleggende kunnskaper som skal gjøre det lettere for dem å mestre overgangen og skolehverdagen. En av barnehagepedagogene beskriver det slik: «Det at du førebur dei, det er jo leikebetont, men førskule (...), men det er veldig strukturert og fungerer bra» (BP3). Barnehagepedagogene er opptatt av å legge til rette for aktiviteter som fremmer barnas ferdigheter på flest mulig områder for å mestre overgangen, både sosialt, faglig og motorisk. En av barnehagepedagogene beskriver viktige ferdigheter for førskolebarna slik:

Eigentleg litt generelt. Alt dei klarar før dei kjem over, det er jo eit res når du kjem i skulen – strevar du da med å halde i blyanten og skrive namnet ditt – styrken i musklane og korleis du brukar dei... (BP1).

Av barnas personlige kompetanse legger pedagogene i barnehagen vekt på selvstendighet i daglige situasjoner som påkledning, måltid og toalettbesøk. De nevner også det å være trygg på seg selv, å tørre å si fra når det er noe og kunne be om hjelp når de trenger det. Videre sier en av barnehagepedagogene: «Det viktigaste er tryggleik, å ha trua på seg sjølv og bli sjølvstendig. For det er jo eit tøffare liv når du kjem til skulen og er minst, mens her er du størst» (BP1). Barnehagepedagogene er også opptatt av god sosial kompetanse og å ha en akseptabel oppførsel overfor andre. En av barnehagepedagogene fortalte at han har arbeidet en del med empati:

Vi har jobba mykje med vennskap, dette med erting og mobbing, (...) Det at dei kan ta kontakt med barn som går aleine, og at dei seier frå dersom dei ser noko. Det syns eg kan vera viktig at dei har med frå her. Ferdigheter som går på vennskap og relasjonar til kvarandre. (BP3).

Videre ser barnehagepedagogene aktiviteter som styrker barnas evne til å takle uventede overganger, gir kompetanse på hvordan en forholder seg i overganger mellom forskjellige aktiviteter og evne til å vente på tur som sentrale.

Den tredje formen for opplegg og aktivitet knyttet til barna i overgangen er aktivitet på skolen, der skolepedagogene har ansvaret. Skolepedagogene sier at besøkene på skolen før skolestart, i tillegg til opplegg for å bli kjent og trygg, også bør inneholde aktiviteter som gjør at barna blir kjent med hva en skoletime er:

(...) det er klart at det er jo stor forskjell frå barnehage til skule. Det å koma og sitje der ein skuletime ... da må dei jo ha ei forklaring på kva som skal skje denne timen, for å veta på førehand. Men det å sitje stille det må vera ei utfordring for dei. ... Dei lærer jo det i barnehagen altså, men det er mykje friare, og det for dei å forstå at det er det slutt på det...! (SP2).

Selv om barna ved skolestart går rett inn i det skolepedagogene beskriver som «kunnskapsskolen», er skolepedagogene opptatt av å gjøre overgangen mer smidig ved å tilpasse undervisningen etter skolestart slik at barna kan kjenne igjen noe fra barnehagen. Både skolepedagogene med førskolelærerbakgrunn og skolepedagogene med allmennlærerbakgrunn snakker om læring med konkrete og lekpreget læring der barna selv deltar aktivt. En er også inne på at de legger opp til kortere læringsøkter i begynnelsen, med

avbrekk der de tar inn elementer som barna kjenner fra barnehagen, som lek ute i skolegården eller «Røris», et opplegg for bevegelse som de også bruker i barnehagen.

Grunnleggende ferdigheter skolepedagogene regner som viktige er selvstendighet i rutinesituasjoner, sosial kompetanse ved at barna kan forholde seg til hverandre på en positiv måte, og glede over å prøve nye ting. Skolepedagogene nevner, som barnehagepedagogene, motoriske ferdighetene barna bør ha både for å kunne mestre å sitte stille i klasserommet og for å trives i skolegården. En av dem sier det slik: «men dette med å vera fysisk og kunne vera ute, og beherske oppover og nedover og aking og balansering og sånne ting er viktig for å trivast.» (SP1). Også skolepedagogene fremhever selvstendighet i påkledning og å kunne ta vare på tingene sine. Skolepedagogene er også opptatt av at barna bør ha faglige ferdigheter som skaper grunnlag for læring, særlig knyttet til fagene matematikk og norsk. Godt ordforråd og bred begrepsforståelse vektlegges av alle skolepedagogene.

Hovedinntrykket er at det er samsvar mellom hva barnehage – og skolepedagogene mener er viktige ferdigheter og kunnskap for å kunne mestre overgangen barnehage – skole. Med høyde for glidende overganger viser analysen av intervjudata at ferdighetene og kunnskapene pedagogene vektlegger kan deles inn i fem kategorier. Den første er ferdigheter knyttet til selvfølelse og trygghet i forhold til egen mestring, den andre evne til selvkontroll og selvregulering, den tredje er kunnskap og ferdigheter som kan sammenfattes som sosial kompetanse. Fjerde kategori er faglige kunnskaper og ferdigheter, mens femte er fin – og grovmotoriske ferdigheter. De første kategoriene, selvstendighet, selvregulering og sosial kompetanse, kan være vanskelig å skille klart fra hverandre. Pedagogene er opptatt av at barna skal ha ferdigheter som gjør at de fungerer i barnegruppen og at de skal kunne regulere seg selv. Eksempel på slike ferdigheter er å kunne vente på tur og kunne takle overgang fra en aktivitet til en annen, å ha glede av å prøve nye ting, å kunne ta imot og utføre beskjeder, og å kunne søke hjelp når de trenger det. Også ferdigheter som konsentrasjon og evne til å lytte nevnes av begge pedagoggruppene. Dette er ferdigheter som kan kreve både selvkontroll og sosiale ferdigheter.

Når det gjelder pedagogenes syn på hvilken kunnskap eller «faglige ferdigheter» barna trenger, ser det ut til at barnehagepedagogene stort sett beskriver disse mer detaljert enn skolepedagogene. Barnehagepedagogene er opptatt av kunnskap som å kunne rime,

forlydsanalysere, kunne telle, kunne rekkefølge, dele i to, forstå betydningen av preposisjoner og så videre. Skolepedagogene bruker mere generelle termer og snakker om godt ordforråd og begrepsforståelse, å ha evne til å lytte og til å fortelle og å ha kjennskap til matematiske begreper. Videre er finmotoriske ferdigheter som blyantgrep sett som viktig ferdighet av begge pedagoggruppene, sammen med grovmotoriske ferdigheter som gir utholdenhet og evne til å henge med i leken.

Relasjoner

Her viser jeg til pedagogenes syn på hvem det er viktig at barna knytter relasjoner til i overgangsprosessen mellom barnehage og skole. Videre presenteres pedagogenes tanker rundt relasjoner til kolleger, samarbeidsparter i den andre institusjonen, foreldre og eksterne instanser.

Hvem er det viktig at barnet knytter relasjoner til i overgangsprosessen?

Jeg velger å la en av skolepedagogene oppsummere pedagogenes tanker rundt hvem det er viktig at barna knytter relasjoner til i overgangen: «Oss voksne, kvarandre og fadderer sin» (SP1). Både barnehage – og skolepedagoger vektlegger de relasjonene som denne skolepedagogen nevner, der relasjonen til kontaktlæreren blir høgt prioritert.

Barnehagepedagogene har et ønske om at førskolebarna får mulighet til å bli trygge på kontaktlærerne før skolestart, helst gjennom flere møter: «... det er klart det er og viktig å ha fått sett lærarane før du byrjar. At dei kan koma litt hit, eller vi er der og treffer dei, ... Det og er positivt. Så ein ufarleggjer ting» (BP3).

Pedagogene i både barnehage og skole mener også at relasjonene til de andre barna som skal begynne i første klasse er viktige. I den sammenhengen vektlegger de fordelen denne kommunen har siden barna som skal begynne i førsteklasse vanligvis kommer fra samme barnehage. Det gjør at barna kjenner hverandre godt når de begynner på skolen. De har også gått sammen med andreklasseelevene i barnehagen tidligere, og har derfor også relasjoner til dem. Videre mener pedagogene i barnehage og skole at relasjonen til fadderer er viktig, særlig knyttet til trygghet ute i skolegården, men også som et forbilde og en rollemodell for førsteklasingen. Pedagogene nevner også andre voksne barna vil møte, ute i skolegården og som vikarer i klassen. De mener det er viktig at barna blir trygge på dem og tør å ta kontakt.

Rektors rolle fremheves spesielt. Pedagogene hevder at dersom rektor nytter seg av de anledningene han har for å bli kjent med barna, vil det være med å trygge barna i overgangen. I prosessen med å skape gode relasjoner i overgangen har pedagogene en rolle som relasjonsbygger. Denne rollen har ulikt innhold for barnehagepedagogen og skolepedagogen. Mens barnehagepedagogene vanligvis kjenner barna godt når arbeidet med overgangen barnehage – skole starter, må skolepedagogene, i tillegg til å legge til rette for at barna skal kunne bygge relasjoner til andre, også bli kjent med barna og skape relasjoner mellom dem og seg sjøl. En av skolepedagogene sier dette om sin rolle som *relasjonsbygger*: «Det viktigste er først og fremst å bli kjent med barna, og at dei blir trygge på meg og trygge på situasjonen» (SP1). Inntrykket er at barnehage – og skolepedagogene vurderer det å skape en *trygg ramme* rundt overgangen som sin aller viktigste oppgave og rolle i overgangen barnehage – skole.

Viktige momenter for relasjoner i gruppa som samarbeider om overgangen

Barnehagepedagogene legger stor vekt på gode relasjoner og godt samarbeidsklima innad på avdelingen og i barnehagen, og begrunner det med at relasjonene mellom de voksne har betydning for «Korleis ting skli og kor bra det er» (BP1). Skolepedagogene nevner nytten av gode relasjoner til den læreren de skal samarbeide med: «Vi må vera einige om det opplegget vi skal ha i fyrste klasse, og det samarbeider vi om» (SP3). Begge gruppene er opptatt av at positive relasjoner med kollegene gir bedre mulighet for veiledning og kompetanseutveksling.

Analysen av intervjudata kan tyde på at tanken om relasjonsbygging mellom pedagogene som skal samarbeide om overgangen barnehage - skole er litt fremmed. Det kan virke som om praktisk samarbeid har vært fokus, der relasjoner er et biprodukt. Pedagoger i barnehage og skole gir uttrykk for at den fysiske nærheten mellom barnehage og skole, og et stabilt personal er stor fordel for samarbeidet. Dette utsagnet er et eksempel på dette: «Vi kjenner kvarandre, dei fleste her har hatt barn i skulen, og vore mykje innom der i barnehagesamanheng..., så eg føler meg veldig komfortabel og trygg på samarbeidet som eg har der» (BP2). Selv om det ikke ser ut til at relasjonsbygging har vært et eget tema, vurderer en skolepedagog relasjoner til barnehagen på denne måten: «Gode relasjonar til barnehagen vil eg si er viktig i eit slik samarbeid. Å kunne ta kontakt og spørje, ja samarbeide» (SP4). Pedagogene er også opptatt av relasjoner til foreldrene: «Foreldra viktige, det er godt å ha godt samarbeid med dei, og gode relasjonar til dei» (BP3). En skolepedagog nevner relasjonsbygging til foreldre, og sier at det er greit å bruke første foreldresamtale til å bli kjent med foreldre og bygge tillit.

Skolepedagogene sier også at det er viktig med gode relasjoner til helsesøster, som kan være en støtte i overgangen, spesielt der det er ulike utfordringer i hjemmesituasjonen.

Barnehagepedagogene på sin side nevner ikke samarbeid med helsestasjon. Når det gjelder relasjoner til eksterne instanser ellers, kan det virke som om de fleste pedagogene er lite opptatt av relasjoner til fagpersonene som jobber der. Det som er viktig for pedagogene, er at de barna de mener har behov for særskilt hjelp får tilbud om det, og at det ikke tar så lang tid før de får det. Bare en av pedagogene nevner relasjonene til det eksterne hjelpeapparatet spesielt, det er en av skolepedagogene som sier at relasjonene til hjelpeapparatet må være der, og at i den sammenhengen er ansvarsgruppene viktige.

Pedagogenes erfaringer med utfordringer i overgangen

Hovedinntrykket er at pedagogene både i barnehage og skole har positive erfaringer med arbeidet med overgangen, og at de opplever at det er få hindringer i samarbeidsprosessen. På spørsmål om de har nok ressurser og tid, svarte seks av de sju pedagogene at de opplever at de har mulighet til å gjennomføre det opplegget de ønsker og at det går greit å få til ekstra møter mellom barnehage og skole om det er nødvendig. Både barnehage – og skolepedagoger sa også at det var enkelt å legge til rette for ekstra turer til skolen for barn som har behov for det.

Det ser heller ikke ut til at de opplever forskjellig kultur og pedagogisk grunnsyn i barnehage og skole som vanskelig. Barnehagepedagogene nevnte at mange av lærerne i grunnskolen har førskolelærerbakgrunn, og at det kunne være en av grunnene til at samarbeidet gikk så greit: «Nå veit eg jo at fleire førskulelærarar som har arbeidd i her barnehagen før, arbeider på barneskulen nå. Så eg tenker jo berre det..., kanskje gjer overgangen her god?» (BP2). Det ser ut som skolepedagogene deler disse tankene. Både pedagoger med grunnskolelærerbakgrunn og med førskolelærerbakgrunn mente det var en fordel å ha ulikt pedagogisk ståsted når de skulle samarbeide om kontaktlæreransvaret de første skoleårene:

Førskulepedagogar og allmennlærarar samarbeider dei fyrste åra, det er bra med litt blanding. Det er klart at førskulelærarane er utdanna i forhold til leik og at leik skal utvikle barna, medan allmennlærarane er meir fagleg utdanna. Men det er ikkje negativt, det er ein styrke. Det er fint at det er førskulepedagogar i skulen, som har teke med seg 'det beste' frå barnehagen. (SP2).

Selv om det ikke oppleves som et problem, kommer tanker om kulturforskjeller mellom barnehage og skole til uttrykk i svarene. Flere skolepedagoger sier at etter at Kunnskapsløftet ble innført, har det blitt et større læringspress i skolen, noe som kan øke forskjellen mellom barnehage og skole. En av skolepedagogene sier at det har vært store endringer på hva som kreves av førsteklassingen, men at han likevel opplever at elevene mestrer det:

Det er jo klart det er jo kulturforskjell. Og vi føler at dei fort skal over i kunnskapsskolen. Det er berre å hive seg på fagleg. Det er ganske travelt, og det har endra seg mykje dei siste åra (...) det blir pressa meir og meir kunnskap ned på eit vis. Men eg opplever at barna er modne for det. (SP1).

Med tanke på andre utfordringer i samarbeidet nevnte pedagogene at det engasjementet de ansvarlige pedagogene i barnehage og skole viser er med på å prege overgangen. For eksempel kan barnehagepedagogens evne og vilje til å dele informasjon med skolepedagogene virke inn på overgangen. Det samme gjelder fjerdeklasselærerens engasjement, fordi fadderordningen har så sentral plass i opplegget.

Det kan også være usikkert hvem som blir kontaktlærer i første klasse. Noen av førskolepedagogene opplevde at det skapte usikkerhet både hos dem selv og barna, og uttrykte et ønske om at kontaktlæreren i første klasse bør være klar tidlig. Skolepedagogene var derimot ikke så opptatt av dette. De sier at en av lærerne som har ansvaret for fadderordningen ofte skal ha første klasse neste høst og at dette derfor er en ordning som ofte «passer godt». Men en skolepedagog forteller at han uventet hadde fått oppgaven med å være kontaktlærer for neste års første klasse seint på skoleåret og derfor fikk liten anledning til å delta i faddersamarbeidet. Dette opplevde han som en uheldig start. Han beskriver at han manglet en del viktig informasjon om barna da skoleåret tok til, noe som gjorde arbeidet med tilrettelegging vanskelig. Dette kan tyde på at det enkelte ganger kan få negative konsekvenser at så mye av ressursene skolen bruker på fadderordninger er knyttet til kontaktlærer i fjerde klasse.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapitlet gir jeg en beskrivelse av områder der pedagogene i barnehage og skole har sammenfallende og ulike synspunkt og opplevelser av overganger. Dette belyses ved hjelp av teori og forskning presentert tidligere i oppgaven.

Områder der pedagogenes erfaringer samsvarer

På tross av at forskning og faglitteratur, som vist til i kapittel 2, beskriver til dels store kulturforskjeller mellom barnehage og skole, tyder analyse av intervjudata i denne studien på at det er stor grad av samsvar i hva pedagoger i barnehage og skole opplever som viktige forutsetninger for en god overgang.

Planer for gjennomføring av overgangen barnehage – skole

Informantene i denne studien beskriver at kunnskapen om overgangsrutiner i stor grad overføres muntlig, i samtale og veiledning mellom erfarne og mer uerfarne pedagoger. Det betyr at *Kommunens veileder* ikke brukes i det daglige arbeidet med overgangen. Likevel gir pedagogene uttrykk for at reguleringen av samarbeidet i en formell plan er viktig, fordi den gir forpliktende føringer for hvordan overgangen skal organiseres og gjennomføres, og er et dokument pedagogene kan gå til dersom det er noe de er usikre på. Ifølge informantene kan *Kommunens veileder* også være med på å sikre kvaliteten i overgangen dersom det skulle bli store utskiftninger i personalet i barnehage og skole. Denne undersøkelsen viser altså at pedagogene i kommunen har erfaringer som tyder på at godt innarbeidede rutiner og system for overgangen er nyttig. Dette kan sees i sammenheng med Roland (2012) og Fandrem og Roland (2013) som hevder det er viktig for kvaliteten på overgangen barnehage – skole at kommunene har rutiner og system for samarbeid.

I denne kommunen har personalet i barnehage og skole vært stabilt og pedagogene har selv, sammen med ledelsen, utviklet et system og rutiner som de har videreutviklet og forbedret. Årsakene til at *Kommunens veileder* ikke brukes så mye i det daglige, kan være at rutinene for overgangen barnehage – skole var godt innarbeidet før den skriftlige veilederen ble utarbeidet. Inntrykket er at pedagogene som har vært med på å utvikle samarbeidet, har rutinen og erfaringen som gjør at de ikke trenger *Kommunens veileder* i det daglige. Det at de er så trygge på rutinene for overgangen, kan være årsaken til at de mindre erfarne pedagogene synes det er lettere å spørre dem enn å lete fram *Kommunens veileder* når de lurer på noe.

Siden det er slik at pedagogene velger ikke å bruke *Kommunens veileder* i det daglige arbeidet, kunne en forvente at de faktiske rutinene for overgangen og føringene i *Kommunens veileder* vil avvike fra hverandre, men det er ikke tilfelle. Beskrivelsene pedagogene gir av hvordan overgangen organiseres og gjennomføres viser derimot at *Kommunens veileder*s plan for overgangen stort sett følges, med noen få justeringer og unntak. Pedagogene beskriver et langvarig samarbeid om overgangen barnehage – skole, og uttaler at samarbeidet har gjort at overgangen barnehage – skole har blitt bedre og bedre. *Kommunens veileder* er et forholdsvis nytt tilskudd i dette samarbeidet, og det kan se ut som de som har utarbeidet den har klart å bygge på samarbeidet som er lagt ned i kommunens barnehager og skoler rundt overgangen, og inkludere rutiner og erfaringer derfra i planen, sammen med offentlige føringer for overgangen.

Pedagogenes rangering av grunnleggende kompetanse hos barna

Som pedagog i barnehage eller skole har pedagogen det daglige ansvaret for aktiviteten og opplegget som foregår i gruppen eller klassen. Først vil jeg se på hva pedagogene ser som viktig kompetanse for barna i overgangen.

Kompetanse pedagogene opplever er grunnleggende for overgangen har jeg tidligere delt inn i fem kategorier: Selvfølelse og tro på egen mestring, selvregulering, sosial kompetanse, faglige ferdigheter og motoriske ferdigheter. Både barnehage – og skolepedagogene er opptatt av det de opplever som Kunnskapsløftets økte krav til barns utvikling av skolefaglig kompetanse, noe som skulle tilsi økt faglig fokus i pedagogenes vurdering av viktig kompetanse hos barna. På tross av det gir pedagogene både i barnehage og skole uttrykk for at de er mest opptatt av at barna skal ha erfaringer og ferdigheter som gjør at de er selvstendige og stoler på seg selv, knyttet til barnas opplevelse av trygghet og mestring. Også barnas evne til selvregulering og deres sosiale kompetanse og evne til samspill vektlegges høyere enn faglige kunnskaper. Pedagogenes vektlegging av selvstendighet og sosial kompetanse er i samsvar med forskning der både barnehagepedagoger og skolepedagoger vektlegger trygghet, selvfølelse og samspill med andre barn som viktige faktorer i overgangsprosessen (Løge m.fl., 2003; Brostöm, 2001; Østrem, 2009). Dette stemmer også godt overens med ferdigheter og kompetanse Fabian (2013) hevder barna bør ha ved skolestart, vist til i kapittel 2. Der er selvinnsikt, selvstendighet, evne til selvregulering, kunne tåle usikkerhet, kunne vente og å

kunne følge instruksjoner av momentene hun nevner. Imidlertid hevder mine informanter at de har gjort tilpasninger i det skoleforbedrende opplegget de senere år. Barnehagepedagogene viser til at de nå arbeider mer systematisk med å styrke barnas språkutvikling og begrepsforståelse, og skolepedagogene sier at de merker resultater av disse endringene. Det viser at pedagogene også er opptatt av at barna skal få erfaringer og kunnskaper som gjør at de mestrer de faglige utfordringene de møter i skolehverdagen.

Et funn som skiller seg ut fra funn i eksisterende forskning, er fokuset pedagogene både i barnehage og skole har på finmotorisk mestring og grovmotoriske ferdigheter. Begge gruppene understreker at dette er viktig både for at barna skal henge med sosialt i leken og mestre oppgaver knyttet til det daglige skolearbeidet. Grunnen kan være at det pedagogene beskriver som økt læringspress, også fører til økt krav til godt utviklede motoriske ferdigheter for at barna skal mestre oppgavene de får i skolen. Tiden i skolen strekker kanskje ikke til for å øve blyantgrep, øye – håndkoordinasjon og evne til å klippe, eller til å skaffe seg viktige grovmotoriske erfaringer gjennom lek.

NOU (2010:8) viser til at barnehagepedagogene har en bred forståelse av innholdet i den skoleforberedende aktiviteten. Dette viser seg også i denne studien der pedagogene både i barnehage og skole er opptatt av både sosial, faglig og motorisk mestring. I oppgavens teorigrunnlag, kapittel 2, viser jeg til Biesta (2014) sine pedagogiske dimensjoner: kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Disse vil jeg nå se i sammenheng med pedagogenes syn på hva som er viktig kompetanse for barna i overgangen barnehage skole: faglige ferdigheter, sosiale ferdigheter og kompetanse, og selvstendighet.

Pedagogene legger vekt på at barna skal ha et godt grunnlag når det gjelder begrepsforståelse, dette mener de er viktig både for språk og språkutvikling, for utvikling av matematisk forståelse og for evne til å forstå innhold i tekst og samtale knyttet til alle fag i skolen. Disse ferdighetene kan ses i sammenheng med Biestas kvalifiseringsdimensjon, som er knyttet til kognitiv og faglig læring. Biestas sosialiseringdimensjon kommer til uttrykk gjennom pedagogenes fokus på sosial kompetanse, evne til lek og til samspill med de andre. Den tredje dimensjonen subjektivering beskriver barnas evne til å eksistere innenfor samfunnets rammer, ifølge Biesta (2014). Subjektiveringsdimensjonen vil her dreie seg om barnas evne til selvstendighet og selvhevdelse innenfor gruppen. I dette ligger også evne til å forstå den

konteksten eller kulturen som råder i det mikromiljøet de er en del av og evne til å kunne tilpasse seg dette gjennom selvregulering og forståelse av seg selv i situasjonen.

Funnene i denne studien viser at pedagoger både i barnehage og skole er opptatt av å legge til rette for at barna skal kjenne seg trygge i overgangsprosessen. Pedagogens rolle som trygghetsskaper og relasjonsbygger knyttet til barna, ser ut til å ligge høyt i bevisstheten til pedagogene i alle delene av overgangsprosessen. Dette vises ved at uttrykk som «å trygge barna» nevnes i alle aktivitetene jeg tidligere har beskrevet. Eksempel kan være i prosessen rundt planlegging av faddersamarbeid, der det vektlegges å finne fram til fadderbarn og fadder som har god kjemi som utgangspunkt for trygghet og relasjonsbygging. Trygghet for barna nevnes også i samband med samarbeidsmøter og planleggingsmøter og i sammenheng med uformelle møter mellom barnehagebarna og skolen.

Relasjonsbygging regnes som en viktig forutsetning for en god overgang (Ramey, 1999; Pianta og Kraft - Sayre, 2003; Bronfenbrenner, 1979). Funnene her viser også at pedagogene understreker at kort avstand mellom barnehage og skole er en stor fordel for å få til et godt samarbeid. Dette stemmer overens med funn hos Østrem (2009) som viser til at barnehagene vektlegger fordelene en fysisk nærhet mellom barnehage og skole skaper i arbeidet med å få til gode samarbeidsprosjekter. Østrem (2009) viser likevel til at det i samarbeidet mellom barnehage og skole ikke er lagt vekt på å fremme gode relasjoner mellom fagpersonene som deltar i samarbeidet. Også i min undersøkelse kan det tyde på at pedagogene har hatt lite fokus på relasjonsbygging mellom pedagoger i barnehage og skole. Dette er interessant sett i sammenheng med Bronfenbrenner (1979) sin teori om økologiske overganger, der relasjonsbygging verdsettes høyt. Også andre legger vekt på viktigheten av relasjonsbygging mellom personene som er delaktige i overgangsprosessen mellom barnehage og skole (Broström, 2003; Fabian, 2013; Pianta og Kraft - Sayre, 2003; Ramey, 1999). Min undersøkelse tyder på at barnehage – og skolepedagoger setter åpenhet og gjensidig respekt høyt, uten at relasjonsbygging mellom pedagoger i barnehage og skole har vært tema i samarbeidet om overgangen. Det ser likevel ut til at de opplever at forholdet dem imellom bygger på disse kvalitetene. Dette tyder på at de har lyktes med relasjonsbygging på tross av at det ikke har vært tema i samarbeidsprosessen. En grunn til at de likevel har klart å bygge opp gode relasjoner seg imellom, kan nettopp være den fysiske nærheten mellom barnehage

og skole. Andre moment her kan være stabilitet i personalet og at flere av pedagogene i skolen har arbeidet i barnehagen tidligere, noe som gjør at de har hatt lang tid til å bygge relasjoner.

Gode relasjoner mellom barna i gruppen oppleves som sentralt av begge pedagoggruppene. Fabian (2013) og Broström (2003) vektlegger verdien av at vennskap kan opprettholdes i overgangsprosessen. Når pedagogene i denne studien beskriver fordelene de opplever ved at etablerte relasjoner barna imellom ikke blir brutt ved overgangen barnehage – skole, fordi barnehagetilknytning og skolekrets oftest er sammenfallende, er det nettopp eksempel på at vennskap kan opprettholdes i overgangen.

Innhold i pedagogisk arbeid i barnehage og skole

Pedagogenes vurdering av hva barna trenger for å få en god overgang kan gi seg utslag i hvilke aktiviteter de prioriterer å legge inn i det daglige pedagogiske arbeidet i barnehage og skole. For barnehagens del gjenspeiler fokuset på selvstendighet og sosial kompetanse seg i liten grad i de skriftlige planene for førskoleopplegget og barnehagepedagogenes beskrivelse av opplegget. Her er det aktiviteter knyttet til fagområdene «Antall, rom og form» og «Kommunikasjon, språk og tekst» som er mest vektlagt. Begge barnehagene bruker innkjøpt pedagogiske materiale som utgangspunkt for aktiviteten i førskoleopplegget. Dette stemmer også overens med funn om innhold i skoleforberedende aktiviteter gjengitt i NOU 2010:8 (Kunnskapsdepartementet, 2010) og Østrem (2009), som jeg har vist til kapittel 2. En måte å tolke dette på er at førskolepedagogene opplever at læringspresset fra skolen også smitter over på barnehagen, og at de derfor mener at de som *pedagog i barnehagen* må vektlegge å gi barna læringserfaringer innenfor disse to fagområdene for at barna skal ha et best mulig grunnlag når de begynner i skolen. En annen mulig forklaring er at førskoleopplegget i barnehagen har en begrenset tidsramme, med to økter i uka. Det kan være at aktiviteten i disse øktene bygger på det førskolepedagogene opplever viktig som en forberedelse til den «skolske» delen av skolen, altså aktiviteter som gir erfaringer med emner knyttet opp mot fag med høy prioritet de første skoleårene. Siden førskoleopplegget er begrenset i tid, vil det være anledning til å legge til rette for aktiviteter som fremmer sosial kompetanse og ferdigheter utenom førskoleøktene. Et tredje moment her er at alle barnehagepedagogene vektla at de arbeidet med fagområdene gjennom lekpreget aktivitet. Der kan det også være rom for å arbeide med utvikling av sosial kompetanse, selv om dette ikke gjenspeiler seg i de skriftlige planene.

Funnene er heller ikke helt entydige. En av barnehagene hadde satt opp en periode i førskoleopplegget der de arbeidet med opplegg knyttet til empati, noe som viser at også utvikling av sosiale ferdigheter er representert i førskoleopplegget. Denne pedagogen er opptatt av at sosial kompetanse er grunnleggende for en god overgang til skolen. Dette kan tolkes som et eksempel på at den enkelte barnehagepedagogens vekting av hva som er viktig kompetanse for overgangen påvirker hvilke aktiviteter de velger å ha fokus på i overgangen. Altså kan innholdet i førskoleopplegget være personavhengig selv om *Kommunenes veileder* legger visse føringer for hva det skal inneholde. Dette var også førskolepedagogene inne på da de mente at *Kommunens veileder* måtte tilpasses de lokale forholdene ved barnehagen.

Undersøkelsen viser at skolepedagogene mener at deres oppgave som *pedagog i skolen* knyttet til førsteklasse har endret karakter i de senere årene. Som barnehagepedagogene, beskriver skolepedagogene et økt læringspress med en hverdag der de opplever at elevene går rett inn i kunnskapsskolen, og der de faglige kravene er høye fra første dag. Opplevelse av et økt læringspress både i barnehage og skole er også et tema som informantene i Østrem (2009) nevner. Skolepedagogene i min undersøkelse er ikke helt entydige når det gjelder konsekvensen av dette. Noen mener at barna stort sett er klare for de økte utfordringene, mens andre hevder at presset for å oppnå læringsresultater gjør at de ikke får tid til å sette seg ned sammen med barna eller å gi dem opplevelser som kunne gitt bedre grobunn for trygghet og mestring. Dette kan tolkes på flere måter. Det kan være ulike forutsetninger ved skolene eller ved hver enkelt gruppe som gjør at dette oppleves ulikt. Det vil også være individuelle forskjeller både blant pedagoger og barn som gjør at de møter utfordringene på ulik måte.

Hovedinntrykket undersøkelsen gir er at de senere års samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole om det pedagogiske innholdet i overgangsperioden har hatt mest fokus på tiltak barnehagen kan sette inn for å bedre overgangen. Dette gjenspeiler seg i at det er snakk om å «flytte ting nedover», der læringsmateriell som før ble brukt i første – og andreklasser nå brukes fast i barnehagen. Dette kan, på den ene side, ses som en bekreftelse på den trenden Haug (2013) beskriver når han hevder at det den gjeldende praksis nå er at skolen «invaderer» barnehagen. Frønes (2010) peker, som nevnt i kapittel 2, på at kompetansesamfunnets behov gjør at barnehagens leke – fase kan være i ferd med å endre seg til en fase som er preget av skoleforberedende aktivitet. Dette kan tolkes som at barnehagene kan være i ferd med å

tilpasse seg skolens læringskultur med formalisering av faglig innhold, mens barnehagens egen kultur med vekt på prosessmål kan være i ferd med å bli tilsidesatt. På den annen side er det ikke nødvendigvis slik at barnehagepedagogene opplever at de setter barnehagekulturen til side. Førskoleopplegget er begrenset til to økter i løpet av en uke og opplegget gjelder bare førskolegruppa. Barnehagepedagogene sier videre at de er svært bevisste på at aktiviteten skal være lekpreget. Det kan tyde på at barnehagens egen kultur fortsatt står sterkt, og at barnehagepedagogene prøver å tilpasse de mer strukturerte aktiviteten til den eksisterende kulturen. Østrem m.fl. (2009) viser til at formalisert læring stort sett ser ut til å gjelde førskoleopplegget, og at dette i stor grad er opplegg som ledes av voksne, mens resten av aktiviteten i barnehagen er preget av uformelle læringssituasjoner der barna har større innvirkning.

Skolepedagogene viser også til at de legger til rette for aktivitet tilpasset barnehagens mer lekpregede aktiviteter. Videre beskriver de kortere arbeidsøkter i starten av skolegangen som et tiltak. Dette kan tyde på at skolepedagogene er opptatt av at det skal være kontinuitet i opplegget barna møter, og at det gjøres forsøk på å knytte sammen læringsprosessene i de forskjellige miljøene barna deltar i barnehage og skole, slik blant andre Fabian (2013) og Brostöm (2003) vektlegger. Det kan også være et tegn på at skolepedagogene med barnehagebakgrunn har evnet å overføre elementer fra barnehagens læringskultur til skolen. Dette kan være et eksempel på det Bjørnstad (2005) viser til når hun hevder at det under Reform – 97 var i ferd med å bli etablert en ny setting i første del av barneskolen som inneholder tradisjon både fra barnehage og skole. Likevel kan det se ut som at skolepedagogene nå opplever at denne praksisen settes under press med myndighetens innføring av «Kunnskapsløftet» der de opplever økte krav til resultatoppnåelse.

Samarbeid mellom fagpersoner

De arenaene eller miljøene der pedagogene opptrer som samarbeidende fagperson er mange, både innenfor og utenfor egen institusjon. Her vil jeg legge vekt på samarbeidet de er involvert i mellom barnehage og skole, altså på mesonivå (Bronfenbrenner, 1979). Dette kan deles i faddersamarbeid, samarbeid rundt kompetanse og informasjonsoverføring og samarbeid knyttet til pedagogisk innhold i overgangsperioden.

Når det gjelder samarbeid mellom barnehage og skole i denne undersøkelsen er det et viktig poeng at det her snakk om et «en til en» – samarbeid. Hver enkelt barnehage forholder seg til samarbeid med kun en skole, og skolene har samarbeid med kun en barnehage. Dette gjør samarbeidet mer oversiktlig og enklere å administrere enn dersom både barnehage og skole hadde måttet forholde seg til flere barnehager og skoler. Det vil også sannsynligvis gjøre det generelle samarbeidet mindre ressurskrevende, noe som igjen kan gjøre det lettere å finne rom for å tilpasse opplegget til enkeltbarn. Både Broström (2003) og Løge m.fl. (2003) viser samarbeid mellom mange barnehager og skoler oppleves som et hinder for en god overgangsprosess, fordi det er både tidkrevende, ressurskrevende og praktisk utfordrende.

Faddersamarbeidet med klart definert innhold, beskrevet i *Kommunens veileder*, har en sentral plass i overgangssamarbeidet, og er verdsatt av både barnehage – og skolepedagoger. Det ser ut til at de i denne kommunen har funnet en lest for faddersamarbeidet som fungerer godt, noe som bryter med funn referert til i NOU 2010:8, der flesteparten av informantene ønsket et mer konkret og helhetlig opplegg for fadderordningen. Grunnen til at pedagogene i denne undersøkelsen opplever at fadderordningen fungerer, kan være at de har arbeidet med dette over mange år, og har prøvd ut ulike løsninger. En av skolepedagogene gir også uttrykk for dette, når han sier at de nå har funnet et system som både barnehage og skole «rår» med.

Under intervjuene kommer det fram at synet på informasjonsutveksling har endret seg de senere årene. Før hadde pedagogene i skolen det jeg har valgt å kalle en «*blanke – ark – tankegang*», der de ikke ønsket å vite noe om barna som skulle begynne i førsteklasse. Både barnehage – og skolepedagogene hevder at det er slutt på dette nå, og at informasjon fra barnehagen blir verdsatt i skolen. Likevel viser svarene noen av skolepedagogene gir at de fortsatt er opptatt av å skape sitt eget bilde av barnet og barnets sterke og svake sider. De tar gjerne imot informasjon fra barnehagen, men forbeholder seg retten til å tolke den på sin egen måte, i den konteksten som skole er. Årsaken til dette kan være at de er bevisste på at barna også går gjennom en endring i overgangen, der de tilpasser de nye rolleforventningene de møter i rollen som skolebarn.

Som nevnt i kapittel 2, er overgangen barnehage – skole å regne som en vertikal overgang, (Volger m.fl., 2008), der endringene i rolle og forventninger er varige og irreversible. Jeg har også vist til at skolepedagogene er opptatt av at det først er etter skolestart at de virkelig vil se

hvordan barna vil fungere i skolen, altså etter en vertikal overgang der barna erfarer at det ikke er noen «vei tilbake», og at det derfor er viktig å lære barna å kjenne i denne nye settingen. Bakgrunnskunnskapen de har fått om barna gjennom samtalene med barnehagepedagogene kan likevel være nyttige og hjelpe skolepedagogene å tolke barna og deres behov. Selv om barna tilpasser seg de nye forventningene de møter, vil de også ha med seg tidligere erfaringer, personlighetstrekk, interesser og evner. Det kan se ut som om skolepedagogene forsøker å skape en balanse mellom å innhente informasjon fra barnehagen og samtidig holde fast ved tanken om at de selv må bli kjent med barnet på barnets egne premisser i barnets møte med en ny hverdag.

Når det gjelder den praktiske gjennomføringen av generell overføringen av informasjon viser førskolepedagogene til at de støtter seg på observasjonsskjemaer som «TRAS» og «Alle med», vist til i kapitla 2 og 4. Dette samsvarer med en praksis som gjelder i mange norske kommuner, der observasjoner gjort med utgangspunkt i skjema brukes som dokumentasjon på barnets utvikling og på arbeidet som er gjort i barnehagen (Østrem, 2009). Grunnen til at bruk av slike skjema har blitt så vanlig kan være at barnehagepedagogene, som nevnt i kapittel 4, opplever at de er nyttige både i arbeidet i barnehagen og som utgangspunkt overlevering av informasjon til skolen. Kanskje er det slik at barnehagepedagogene gjennom disse skjemaene har fått et redskap som gjør det lettere for dem å synliggjøre sin egen kompetanse og dokumentere for skolen det arbeidet de har lagt ned for å sikre barnets utvikling. Hovedinntrykket er midlertid at bruken av disse observasjonsskjemaene i stor grad stopper ved overgangen barnehage – skole, og at skolepedagogene baserer sitt videre opplegg for barna på den muntlige informasjonen de får på overføringsmøtene og på egne observasjoner av barna.

Barna i overgangsprosessen

Flere av informantene gir også uttrykk for at de har erfaringer som tilsier at barna ofte gjennomgår en endringsprosess eller en modning i overgangsperioden fram til skolestart. Dette kan tolkes som at informantene mener at barna på grunn av denne pågående utviklingen kan komme til å starte på skolen med litt andre forutsetninger enn de hadde da de sluttet i barnehagen. Barnas møte med nye forventninger er ikke avgrenset til barnehage – og skolemiljø. Barna møter også endrede forventninger hos familiemedlemmer, venner og i nærmiljøet (Dunlop og Fabian, 2002). Knyttet opp mot Bronfenbrenner (1979), tolker jeg

dette slik at barna møter endrede rolleforventninger både i mikromiljøer de selv er en del av og gjennom samspill i mesomiljø. Jeg var tidligere inne på begrepet «liminality» beskrevet av Volger et al.(2008). Begrepet dekker den tiden barnet trenger for å omstille seg fra rollen som barnehagebarn til rollen som skolebarn, med de endringer i forventninger og aktiviteter det innebærer. Dette viser også til at overgang mellom barnehage og skole er noe mer enn bare den korte perioden der barnet slutter i barnehagen og begynner på skolen.

Områder der pedagogene har ulike erfaringer

Undersøkelsen viser noen få områder der barnehagepedagogen og skolepedagogene har ulik oppfatning av hva som kan fremme en god overgang. Det gjelder først og fremst det pedagogiske samarbeidet mellom institusjonene, som behov for en årlig evaluering og behovet for overlapping av personal. Det er også en forskjell på pedagogene i barnehage og skole sin bevissthet om den andre institusjonens planverk.

Pedagogisk plattform, samarbeid om mål og innhold i barnehage og skole

Flere forskere påpeker at samarbeid mellom barnehage og skole for å skape en pedagogisk plattform knyttet til deres respektive planverk, er viktig for å skape en god overgang mellom institusjonene, (Pianta, 2003;Borstöm 2001;2003;Einarsdóttir, 2003). De viser også til en viss motstand mot et slikt samarbeid hos pedagogene i barnehage og skole, blant annet knyttet til tidsbruk og kulturforskjell. I denne kommunen har det vært kontakt mellom barnehage og skole der pedagogisk innhold i opplegget i førskolegruppa ble diskutert. Det er altså vilje i kommunen til å skape en arena for et slikt samarbeid. Som jeg var inne på tidligere, ser det likevel ut som om samarbeidet har vært noe ensidig, knyttet til barnehagens tilpassing til skolen. Det at barnehagepedagogene har satt seg inn i Kunnskapsløftets mål, mens skolepedagogene uttaler at de ikke har tenkt på å se innhold i Rammeplanen i sammenheng med opplegg i førsteklasse, kan også tyde på at ønsket om et samsvar mellom innhold i barnehage og skole i overgangsperioden er knyttet til barnehagens tilpasning til skolens innhold. Noe som en kan si støtter Haug (2013) som hevder at trenden nå er at «School invades the Barnehage» der deler av skolens læringskultur nå er på vei inn i barnehagen.

Årlige evalueringer av overgangssamarbeidet

Som vist i kapittel 4, etterlyser alle pedagogene i barnehagen en formell evaluering av overgangen, særlig knyttet til hvordan barna klarer seg i skolen, og til om det arbeidet de har

gjort i barnehagen har gitt barna et godt utgangspunkt for skolehverdagen. De fleste skolepedagogene er på sin side svært tilfredse med overgangen og gir uttrykk for at de ser gode resultater av det skoleforberedende arbeidet som blir gjort i barnehagen. Det er bare en skolepedagog som ser behov for evaluering av overgangen og tettere samarbeid om barnehagens skoleforberedende virksomhet. Denne pedagogen viser til mer blandede erfaringer med overgangen, etterlyser mer informasjon og savner tiltak knyttet til enkeltbarn.

For barnehagepedagogene sin del kan evalueringen ha verdi på flere måter. En mulighet er at de får bekreftet at arbeidet de har lagt ned sammen med barna har gitt gode resultater i form av at barna har mestret overgangen godt. En annen mulighet er at de kan få tilbakemeldinger som gjør at de kan justere arbeidet for å kunne gi barna et bedre grunnlag for at overgangen til skolen skal gå bra. Et tredje moment er av mer personlig art, knyttet til relasjoner og bekymring barnehagepedagogene kan ha for enkeltbarn eller barnegruppa. Det er viktig for dem å vite hvordan barna har det på skolen. Særlig i tilfeller der de har vært bekymret for barna, kan det være godt å få tilbakemeldinger på at barna har det bra. De gangene det er problemer, kan det å vite at problemene blir sett og tatt på alvor også være betryggende. Jeg har tidligere vist til Rosenkoetter m.fl. (1994) der de hevder at fagpersoner kan oppleve stress og usikkerhet i overgangssituasjoner, både i forhold til barnas mestring av situasjonen og i forhold til hvor vidt egne kunnskaper strekker til for å legge til rette for en god overgang. Barnehagepedagogenes ønske om evaluering kan være et uttrykk, et ønske, om å forsikre seg om at egen innsats duger, og at barna mestrer situasjonen.

Skolepedagogens syn på behovet for evaluering kan på den ene siden være uttrykk for at så lenge alt fungerer godt og dokumentasjon og hjelpetiltak er på plass, føler de ikke noe behov for formell evaluering. Da mener de at de uformelle møtene med pedagogene som hadde ansvaret for barna i barnehagen er tilstrekkelig for å gi de tilbakemeldingene de ønsker å gi. På den andre siden ser skolepedagogene et behov for evaluering der ting ikke fungerer, og de opplever mangler ved overgangen eller barnehagens skoleforberedende arbeid. En mulig måte å forklare dette på er at så lenge den ikke har noen reel betydning for arbeidet med barna, blir ikke evaluering prioritert. Skolepedagogene som ikke ser særlig nytte av evaluering, forventer sannsynligvis ikke at en formell evaluering vil endre deres arbeidshverdag i særlig grad. Skolepedagogen som etterlyser en formell evaluering, ønsker på sin side også en endring av praksis i barnehagen som vil få positiv innvirkning på hans arbeidsforhold i førsteklasse.

At et årlig evalueringsmøte, som nevnes i *Kommunens veileder*, og også kan være verdifullt for skolepedagogene ved at de kunne få mer kunnskap om innhold i barnehagen, og at det kan være et utgangspunkt for å bygge en felles pedagogisk plattform basert på pedagogisk samarbeid, ser ikke ut til å være tema verken hos skolepedagoger eller barnehagepedagoger.

Overlapping av personale i overgangen

Knyttet til barn med særskilte behov er det et moment som skiller barnehagepedagogene og skolepedagogene. Skolepedagogene ser lite behov for overlappingsperiode av personale mellom barnehage og skole, mens barnehagepedagogene mener dette kunne vært nyttig. Dette stemmer overens med funn i Einarsdóttir (2003), som også viser at interessen for overlapping av personale var mye større hos barnehagepedagoger enn hos skolepedagoger.

Barnehagepedagogene i min studie ønsker en gjensidig overlapping, der pedagoger fra skolen er inne i barnehagen i en kort periode før skolestart, og pedagoger fra barnehagen er inne i skolen en kort periode etter skolestart. De mener at dette ville kunne sikre større grad av kontinuitet i tilbudet og trygge barna. Barnehagepedagogenes vektlegging av at overlappingen skal være av begrenset i tid, kan være et uttrykk for at de ser at overlapping kan være utfordrende å organisere. På den annen side kan en slik overlapping regnes som et forbyggende tiltak som kan fremme en tryggere overgang for barna. Barnehagepedagogenes tanker om en gjensidig overlapping over en klart avgrenset tidsperiode vil, slik jeg ser det, også kunne sikre at kompetansen fra barnehagen faktisk blir overført til skolen innenfor denne perioden. I en mere langsiktig overgangsordning, for eksempel et skoleår, kan en tenke seg at den ansatte fra barnehagen blir sett som en del av personalet på skolen, med fare for at oppgavene som krever spesialkompetanse blir utført av denne personen uten at kompetanseoverføring til skolens personale blir sikret.

Skolepedagogenes syn på overlapping kan komme av at de opplever at det er vanskelig å forutse hvilke utfordringer barna vil få i skolen, fordi barnehage – og skolekultur er forskjellig. I det teoretiske grunnlaget for oppgaven viser jeg til historiske forskjeller i utviklingen av barnehage og skole (Haug, 2012; Bleken, 2007), sammen med forskning som viser at det er kulturforskjell mellom barnehage og skole, både når det gjelder pedagogisk grunnsyn, innhold og organisering (Haug, 2012 og 2013; Brosröm, 2001 og 2003; Dunlpo og Fabian 2002). Med utgangspunkt i dette kan en hevde at de kulturelle ulikhetene mellom barnehage og skole kan føre til en såpass stor forskjell i rolle, aktivitet og relasjoner at barnas

erfaringer og ferdigheter fra barnehagen vil ha liten overføringsverdi til skolen. Et slikt perspektiv kan forklare skolepedagogenes opplevelse av at det er først i møte med skolehverdagen at de skolerelaterte utfordringene til barn blir synlige, og at det derfor er i tiden etter skolestart disse må løses. Sett på denne måten vil en overlappning mellom barnehage og skole ha liten verdi.

På en annen side er det slik at selv om Broström (2003) og Dunlop og Fabian (2002) beskriver en kulturforskjell mellom barnehage og skole, er de også opptatt av at barna skal kunne bygge videre på kunnskap og erfaringer de har fra barnehagen når de går over i skolen. Dette kan også knyttes til Bronfenbrenner (1979) som hevder at samsvar i forventninger i de ulike mikromiljøene i overgangsprosessen er med på å gjøre overgangen lettere for barnet. Selv om skolepedagogene ikke ser behov for overlappning, er de opptatt av at barnehagen skal overføre informasjon og kompetanse knyttet til barna. Det tyder på at de ser på erfaringer gjort i barnehagen og ferdigheter barna har med derfra som verdifulle. Satt litt på spissen kan det tolkes som at skolepedagogene ønsker å bygge videre på arbeidet gjort i barnehagen, men opplever at de selv er de som er best egnet til å legge til rette for tilpasning og videreutvikling av opplegget for barna i skolen. De er også opptatt av at tilpasning til skolen må og skal ta tid.

Organiseringen av overgangen for barn med særskilte behov

Som intervjuene viser mener pedagogene at det er positivt at *Kommunens veileder* inneholder en egen plan for barn med særskilte behov fordi dette er med på sikre barna oppfølging. Ingen har hatt erfaringer som tyder på at tiltak rundt overgangen for barn med alvorlige eller sammensatte vansker har startet for sent. Dette er i liten grad i samsvar med forskning som viser at forberedelse av overgang barnehage – skole ofte kommer sent i gang, (Dolva, 2006; Nilsen og Jensen, 2010) Det kan tyde på at rutinen i barnehage – skole, sammen med *Kommunens veileder*, er med på å sikre en god overgang for disse barna. Det kan også være, som pedagogene påpeker, at det gjennomsiktige miljøet og den fysiske nærheten mellom barnehage og skole er med på sikre at tiltak kommer i gang tidlig nok. *Kommunes veileder* fastslår at det skal vurderes i hvert tilfelle om det trengs overlappning av personale for å lette overgangen for barn med særskilte behov. Dette har ifølge informantene bare vært gjort knyttet til medisinske diagnoser som krever mye opplæring. Og som nevnt over, er dette et av områdene der pedagoger i barnehage og skole har ulik opplevelse. Barnehagepedagogene gir

uttrykk for at de opplever *Kommunens veilederen* som urealistisk knyttet til muligheten for overlapping av personale mellom barnehage og skole.

Når det gjelder tilretteleggingen, vektlegger en av barnehagepedagogene spesielt ordningen med at rektor i god tid før skolestart deltar på ansvarsgruppemøter eller andre møter knyttet til overgangen for barn med særskilte behov. Dette gjør ifølge barnehagepedagogene at fokuset på overgangen til skolen og tiltak knyttet til denne blir tydeligere, og at skoleledelsen i god tid kan vurdere hvilke tiltak som trengs i forhold til overgangen, både praktisk, organisatorisk og økonomisk.

Oppsummering

Hovedinntrykket er at informantene opplever få hinder for å få til en god overgangsprosess mellom barnehage og skole i denne kommunen. De opplever at de har de ressursene de trenger og at rutinene er på plass, samtidig som det er rom for å tilpasse opplegget til det enkelte barnet. Etter intervjuene satt jeg med et inntrykk av at dette var en kommune der overgangen barnehage – skole har vært sett som viktig over lengre tid. Informantene ga uttrykk for at dette var et felt de hadde arbeidet mye med, gjort seg negative og positive erfaringer, og til slutt kommet opp med rutiner og system som de mener fungerer godt. Pedagogene mener at forankring av samarbeidet i skriftlige planer fremmer en god overgang. Videre fremheves det at ledelsen og skolemiljøet ellers har en viktig rolle i å skape trygghet i overgangen ved å møte barna med positivitet og interesse.

Ifølge pedagogene i denne undersøkelsen er kjennetegnene på en god overgang at det er en dialog mellom barnehage og skole som sikrer barnas beste i overgangen. I en slik prosess vil informasjon bli gitt med åpenhet og intensjon om å hjelpe barnet, og mottatt med interesse og ønske om å gi barnet en god start i skolen. For et slikt samarbeid vil kvaliteten på relasjoner og grad av åpenhet mellom barnehage og skole være avgjørende. Pedagogene i studien opplever at relasjonene mellom personalet i barnehage og skole er gode, på tross av at undersøkelsen viser at det ikke har vært spesielt fokus på dette i overgangssamarbeidet. Selv om begge pedagoggruppene er bevisste på at det er kulturforskjeller mellom barnehage og skole, oppleves ikke det som en ulempe. Forskjellige pedagogiske tradisjoner oppfattes heller som en fordel i det pedagogiske arbeidet med barna. Det kan likevel tyde på at det fortsatt er felter der det kan gjøres forbedringer i dialogen mellom pedagogene i barnehage og skole. For

eksempel kan det se ut som at de fra skolens side ikke er oppmerksomme på barnehagens behov for evaluering av overgangen. Siden slik evaluering ikke gjennomføres, kan en mulighet for å utvikle og forbedre samarbeidet gå tapt. Også overlapping av personal i overgangen ser ut til å være ensidig vektlagt av pedagogene i barnehagen, og det kan se ut som om dette har vært lite oppe til diskusjon i samarbeidsmøter.

Når det gjelder gjennomføring og organisering av overgangen ellers viser resultatene stor grad av samsvar. Opplevelsen av fordelene ved et forholdsvis omfattende faddersamarbeid deles av pedagogene i barnehage og skole. Videre er pedagogenes prioritering av hvilke grunnleggende kunnskaper og ferdigheter barna bør tilegne seg i overgangsprosessen sammenfallende, der sosial mestring og en god språklig basis med godt ordforråd og begrepsinnhold vektlegges. Å sikre barnas opplevelse av trygghet i overgangsprosessen er likevel det som oppleves som aller viktigst for pedagogene.

Ifølge pedagogene både i barnehage og skole fungerer systemet kommunen har for overgangen for barn med særskilte behov bra. De uttaler at kontinuitet og sammenheng i tilbudet til barna sikres gjennom rutinene i overgangssamarbeidet og gjennom *Kommunens veiledere*. Videre hevder de at fysisk nærhet mellom institusjonene og et gjennomskiktig miljø gjør at skolen tidlig får vite, dersom det er barn som trenger omfattende tilrettelegging. Denne kommunen har kanskje en barnehage – skolestruktur og en tradisjon for foreldrenes valg av barnehage som gir spesielle fordeler i overgangen barnehage – skole. Selv om dette på ingen måte var et av temaene for undersøkelsen, kan mye tyde på at skolekretstilhørighet i stor grad er avgjørende for valg av barnehage. Alt i alt gjør dette overgangen mellom barnehage og skole i denne kommunen er forholdsvis oversiktlig, noe som kan gjøre et langsiktig samarbeid om gjennomføring og organisering av overgangen barnehage – skole enklere.

Kapittel 6: Avslutning

Da jeg satte i gang med denne masteroppgaven hadde jeg en opplevelse av at overgangen barnehage – skole for barn med særskilte behov krevde noe annet enn den generelle overgangen barnehage – skole. Etter hvert som jeg arbeidet med oppgaven og gjorde intervjuer ble jeg mer og mer klar over at overgangen for barn med særskilte behov til dels kan kreve mer omfattende tiltak, men at grunnprinsippene for overgangen er de samme for alle. Bygget på Rosenkoetter m.fl. (1994) sine seks grunnsetninger som blant annet beskriver overganger som en uunngåelig prosess forbundet med stress, der utfallet kan avhenge av tidligere overgangserfaringer, kan en hevde at overganger kan være en utfordring for alle.

Mitt opprinnelige fokus på pedagogenes tilrettelegging av tiltak for barn med særskilte behov ble etter hvert snudd mot et fokus på hvordan pedagogene prøver å legge et godt fundament for den generelle overgangen, og på hvordan de opplever at dette også er med på å skape en god overgang for barn med særskilte behov. Det betyr ikke at pedagogene mener at det ikke skal være egen planer som sikrer en god overgang for barn med særskilte behov, men det kan være slik at disse planene vil fungere bedre dersom en har rutiner og planer som fungerer for den generelle overgangen.

Som analyse og drøfting av funn i oppgaven har vist, er det på flere områder samsvar mellom denne undersøkelsen og andre studier som omhandler overgangen barnehage – skole. Det er også områder der analysen ikke viser samme grad av samsvar. Dette kan være fordi denne studien kan ha berørt områder som ikke tidligere har vært belyst. Det er også et moment at det fra det offentlige side har vært økt fokus på overgangen barnehage – skole de senere år, med blant annet utarbeiding av en statlig veileder for overgangen. Dette, sammen med at undersøkelsene jeg viser til er gjort noen år tilbake, gjør at en kan forvente at feltet er i endring og at en derfor vil finne nye momenter.

Det er sannsynlig at overgangen barnehage – skole vil være et felt der vi vil se endringer også framover. Et spørsmål er om vi kan forvente at myndighetens økte interesse for barnehagen, og for kvaliteten på overgangen barnehage – skole gir seg utslag i større bevissthet blant barnehage – og skolemyndigheter og deres tilsatte om hvilke forutsetninger som ligger til grunn for en god overgang. Videre forskning vil kunne avdekke om dette i så fall vil føre til endringer i den praktiske organisering og gjennomføring av overgangen barnehage – skole.

En annen faktor som kan virke inn på overgangen barnehage – skole framover er at barnehagen nå defineres som første frivillige del av utdanningsløpet. Sammen med økte krav knyttet til barnas kompetanse, vil dette kunne få innvirkning på hvilke mandat offentlige myndigheter ønsker å gi barnehagen. Dette kan medføre nye oppgaver. Videre vil nye forventninger til barnehage og skole kunne føre til at pedagogene som har sitt arbeid relatert til overgangen barnehage – skole kan endre vurderinger av hvilke grunnkompetanse barna trenger i overgangen. Dette kan virke inn på hvilke valg pedagogene tar knyttet til aktiviteter og innhold i overgangsprosessen. Det kan være et spørsmål om bruken av ferdige pedagogiske opplegg i førskolegruppene vil øke dersom pedagogene opplever at barnehagen i større grad skal omdefineres til «førskole», og hvilke konsekvenser det i så fall vil få. Dagens samarbeid mellom barnehage og skole ser også i stor grad ut til å være et samarbeid der barnehagen tilpasser seg skolens krav, og min undersøkelse viser at barnehagepedagogene var mer oppdatert på skolens innhold enn skolepedagogene på barnehagens. Et spørsmål i så måte er om statlige føringer og forskning som framhever nytten av sammenheng i innhold mellom barnehage og skole vil gjøre at barnehagepedagoger og skolepedagoger etter hvert inngår et samarbeid for å skape en felles pedagogisk plattform, og om barnehagepedagogikken igjen vil få større innflytelse.

Framtidige politiske føringer vil virke inn på hvilke vilkår de som skal organisere og gjennomføre overgangen barnehage – skole får. Som nevnt i kapittel 5 har kommunene i denne studien en barnehage – og skolestruktur som skiller seg fra mange andre. Informantene i denne studien understreker at disse forholdene, sammen med fysisk nærhet mellom barnehage og skole, fører til gode vilkår for arbeidet med overgangen, både generelt og for barn med særskilte behov. Videre viser teorigrunnlag og forskning (Bronfenbrenner, 1979; Broström, 2003; Fabian, 2013; Pianta & Kraft - Sayre, 2003; Westergård, 2012) at sammenheng og samarbeid i overgangen, sammen med barnets, familiens, nærmiljøets, barnehagens og skolens «readiness», er avgjørende for om barnet lykkes i overgangen. Med bakgrunn i dette vil det kunne være av interesse å følge utviklingen i organiseringen av overgangen barnehage – skole i kommuner der det innføres fritt grunnskolevalg. Fritt grunnskolevalg vil kunne føre til at barnehagene og skolene får mange samarbeidspartnere i overgangen. En slik situasjon vil kunne gjøre arbeidet med å bygge gode samarbeidsrelasjoner mellom barnehage og skole kompleks, og videre forskning kan vise hvordan dette virker inn på kvaliteten i overgangssamarbeidet, både generelt og for barn med særskilte behov.

Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Berge, A., og Alvestad, M. (2007). Å bygge bro mellom barnehage og skole. I: T. Moser og M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan, ny barnehagepedagogikk* (s. 182 - 204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. (A. Sjøbu, Overs.) Bergen: Fagbokforl.
- Bjørnestad, E. (2005). Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(5), 379 - 390.
- Bleken, U. (2007). Barnehagen i samfunnet. I: T. Moser og M. Röhle (Red.), *Ny rammeplan, ny barnehagepedagogikk?* (s. 27 - 39). Oslo: Universitetsforlaget.
- Brinkkjær, U., og Høyen, M. (2006). *Vitenskapsteori for de pædagogiske profesjoner*. København: Hans Reizels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oakes, Calif: Sage Publications.
- Brosström, S. (2001). *Farvel børnehaven - hej skole*. København: Stig Broström og System AS.
- Broström, S. (2003). Early Childhood Education in Five Nordic Countries. I: S. Broström og J. T. Wagner (Red.). *Early Childhood Education in Five Nordic Countries. Perspectives on the Transition from Preeschool to school*. Århus: System Academic A/S.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. bråten (Red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt - kognitivt perspektiv* (4. utg., s. 11 - 30). Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Christoffersen, L., og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken - för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (P. Larson, Trans.). Lund: Studentlitteratur AB.
- Dolva, A.-S. (2006). Det går nok bedre enn dere tror. Forventninger, erfaringer og råd fra foreldre. I: A.-S. Dolva og M. Aalandslid (Red.), *Skolestart med muligheter. Om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom* (s. 39 - 53). Bergen: Norsk Nettverk for Downs Syndrom og Skauge forlag.
- Dunlop, A.-W., og Fabian, H. (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education*. London: Routledge/Falmer.
- Einarsdóttir, J. (2003). Chatering a Smooth Course: Transition from Playschool to Primary School in Iceland. I S. Broström, og J. Wagner, *Early Childhood Education in Five Nordic Countries Perspectives on the Transition from Preeschool to school* s. (ss. 115 - 124). Århus: System Academic.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transition. I: K. Margetts og A. Kienig (Red.), *International perspectives on transition to school: reconceptualising beliefs, policy and practice* (s. 47 - 55). Oxen: Routledge.
- Fanderm, H., og Roland, P. (2013). De utfordrende barna - handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I: H. Fandrem og O. L. Fuglestad (Red.), *Barn i utfordring. Systemperspektiv og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Forvaltningsloven. (1967). *Lov om behandlingsmåten i forvaltningssakr*. Oslo: Justis- og beredskapsdepartementet
- Frønes, I. (2010): Kunnskapssamfunn, sosialisering og sårbarhet. Om utvikling og barnevern

- under kunnskapssamfunnets betingelser. I Befring, E., Frønes, I. og Sørli, M.-A. (red.) (2010): *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Galvin, K., og Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis* (3 utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Gunnestad, A. (2003). *Didaktikk for førskolelærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I: M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23 - 46). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion. The relationship from a Norwegian perspective. I: P. Moss (Red.), *Early childhood and compulsory education: reconceptualising the relationship* (s. 112 -129). Routledge.
- Holmberg, H., J. og Lyster, H., S.A. (2000). *Spesialpedagogiske arbeidsmåter. Muligheter for alle* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kjønstad, A. (2009). *Taushetsplikt om barn. Kommunikasjon og samarbeid mellom helseetaten, skoleetaten, sosialtjenesten og barnevernet* (3 utg.). Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplanverket for grunn - og videregående opplæring Midlertidig utgave juni*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). *Rett til læring*. (NOU 2009:18) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *St. Meld. 41 Kvalitet i barnehagen*. (41). 2009: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010:8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnhagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Vol. 24 (2012-2013)). [Oslo]: [Regjeringen].
- Kvale, S., og Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lundeby, H., og Tøssebro, J. (2006). Det er jo milepæler hele tiden. I: J. Tøssebro og B. Ytterhus (Red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie* (s. 244 - 279). Oslo: Gyldendal norske forlag AS.
- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H., og Arstad, A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage - skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart - teori og evaluering*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Margetts, K., og Kienig, A. (2013). A conceptual framework for transition. I: K. Margetts og A. Kienig (Red.), *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice*. Oxon: Routledge.
- Nilsen, A. C. E., og Jensen, H. C. (2010). *Samarbeid til barnets helhetlige utbytte? Et case - baert studie av samarbeid rundt barn med individuell plan*. Kristiansand: Agderforskning.
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pianta, R., og Kraft - Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families & Schools* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

- Ramey, C., T., og Ramey, S., L. (1999). Beginning School for Children at Risk. I: R. Pianta, C. og M. Cox, J. (Red.), *The transition to kindergarten* (s. 217 - 252). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookers Publishing Co.
- Regjeringen.no. (2014). *Norske departementet 1814 - 1905*. Hentet 05.05. 2014 fra <https://www.regjeringen.no/nb/id4/>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural Nature of Child Dvelopment*. Oxford: Oxford University Press.
- Roland, E. (2012). *Tidlig innsats forebygger atferdsvansker*. I A. Halsan (Red.): <http://forskning.no>.
- Roland, P., Fandrem, H., og Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna - et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I: U. V. Midhassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg og E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-143). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., og Fowler, S. A. (1994). *Bridging early services for children with special needs and their families: a practical guide for transition planning*. Baltimore: Paul H Brookers Publishing Co.
- Solli, K. A. (2012). *Forskningsperspektiv på spesialpedagogikk i en barnehage for alle*. https://kumm.hiof.no/wp-content/uploads/2012/05/solli_forskningsperspektiv_p%C3%A5_speialpedagogikk_i_en_barnehage_for_alle.pdf
- Statistisk sentralbyrå. (2014). Hentet 11 2014 fra <https://www.ssb.no/statistikkbanken>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Grunnskolen informasjonssystem*. Hentet 03 21, 2015 fra <https://gsi.udir.no/tallene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialundervisning. Veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Volger, P., Crivello, G., og Woodhead, M. (2008). *Early childhood transition research; A review of concepts, theory, and practice' Working paper* (Vol. 48).
- Westergård, E. (2012). Overgang fra barnehage til skole. Hentet 08.31 2013 fra <http://laringsmiljosenteret.uis.no/forskning/article62947-668.html>
- Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen. I: H. Fandrem og O. Fuglestad, L (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenking og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 95 - 110). Bergen: Fagbokforlaget.
- Wolery, M. (1999). Children whit disabilities in Early Elementary School. I: R. Pianta, C. og M. Cox, J. (Red.), *The transition to kindergarten* (s. 253 - 280). Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes.
- Østrem, S., Bjar, H., Hogsnes, D., H, Jansen, T., T, Nordtønne, S., og Tholin, R., K. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Vedlegg 1: Prosjektgodkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Liv Ingrid Håberg
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 24.02.2014

Vår ref: 37691 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.02.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37691	<i>Pedagogperspektiv på overgangen mellom barnehage og skule</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Liv Ingrid Håberg</i>
<i>Student</i>	<i>Eli Skjelkvåle</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.04.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Eli Skjelkvåle eli.skjelkvale@hivolda.no

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uif.no

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide for semistrukturert intervju om overgang barnehage - skule

Innleiing:

Om hensikta med studieprosjektet.

Min rolle: Interesse for tema, den som undrar på korleis ting blir gjort.

Informantens rolle – informert frivillig samtykke. Fordeler – ulemper ved å delta

Både sin forplikting i høve til taushetsplikt og anonymitet.

Kva skjer etter intervjuet: transkribering, oppbevaring av intervju, oppgaveskriving på grunnlag av inf. frå informantar, forskingslitteratur og faglitteratur. Sletting/makulering av data etter ferdigstilling av oppgåva.

Gangen i intervjuet, tidsbruk.

Intervjudel

Informant nr.:

Intervjudato:

Bakgrunnsinformasjon:

Pedagog i skule:

Pedagog i barnehag:

Bakgrunn/avklaring:

I enkelte tilfelle er det fatta formelle vedtak om at barn har rett på spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslovas § 5, på bakgrunn av sakkyndig vurdering. I slike tilfelle har barna rett på tilrettelegging og ekstra ressursar. Men det kan også være tilfelle der barnehage/skule har tilpassa pedagogiske tiltak for enkeltbarn innan for dei eksisterande økonomiske rammene. Begge desse barnegruppene vil kunne trenge ekstra tilrettelegging i overgangen frå barnehage til skule. Eg er interessert i å få meir kunnskap om korleis du som pedagog opplever overgangsprosessen mellom barnehage og skule for desse barna.

A. Om formelle planer:

1. Kva står det om samarbeid i overgangane barnehage-skule i de lokale planane?
2. Er dei lokale i seg sjølve tilstrekkelege til å fange opp dei barn som treng særskild til rette legging? (Korleis/ korleis ikkje)
3. Er det utarbeidet eigne planer for barn med behov for særskilt tilrettelegging?

B. Om rolle:

1. Kva er din rolle i dette arbeidet/kva opplever du som ditt ansvar i prosessen?
2. Kor tidlig vurderer du at arbeidet med å forberede overgangane bør starte?
3. Korleis/når meiner du at et samarbeid om overgangen bør avsluttast?
4. Kven ser du som de viktigaste samarbeidspartnarane dine når du skal forberede og gjennomføre overgang for barn med behov for særskilt tilrettelegging?
5. Kva rolle har dei/kva ansvarsområde har dei, slik du opplever det?
6. Kva for forventningar har du til dine samarbeidspartnarar i denne prosessen?
7. Kva er det viktig at barnehagen gjer for å forberede overgangsprosessen/overgangen? (rolle)
8. Kva er det viktig at skulen gjer for å forberede overgangsprosessen/overgangen? (rolle)

C. Organisering/aktivitet

Aktiviteter, samarbeid mellom instansane/partane

1. Kva meiner du ein bør legge vekt på for å få til en god overgang? (Praktisk samarbeid med skolen, samarbeid med eksterne instansar, samarbeid med foreldra?)
2. Kva kjenneteiknar eit godt samarbeid mellom barnehage og skule?
3. Har du satt deg inn i barnehagens/skulen (den andre institusjonen) sine planar? (rammeplan, læreplan, årsplan osv.)
4. Enkelte kommunar brukar bestemte kartleggingsverktøy som TRAS eller «Alle med». Brukar denne kommunen slike verktøy?
5. I så fall, meiner du at desse, eller ev. anna kartlegging, (eller IP) er til hjelp for å skape samanheng i overgangen for barn som treng særskild tilrettelegging?

Konkrete aktiviteter knytt til barna

6. Kva for overgangsaktiviteter eller tiltak meiner du er viktige? (der barna sjølve deltek)

7. Kva for kompetanse og ferdigheter hjå det enkelte barnet er til hjelp for å skape god samanheng i overgangen mellom barnehage og skule. (Kva kompetanse/ferdigheiter meiner du barnet bør ha når ho byrjar på skulen?)

D. Relasjonar:

1. Kven ser du det som viktig at barnet knyter relasjonar til (i overgangsprosessen)?
2. Korleis tenker du rundt relasjonar og relasjonsbygging i overgangsprosessen?

E. Avslutning:

1. Er det viktige moment du meiner eg bør ha med, som ikkje har vorte nemnde?

Oppsummering:

Ta ein liten gjennomgang av det vi har vore inne på, eventuelt avklare om det er noko eg er usikker på. Avklare om det er noko informantene lurar på

Takke for intervjuet, og understreke at det er nyttig for meg at dei ville stille opp og dele sine erfaringar og tankar med meg.

Vedlegg 3: Forespørsel om deltagelse i forskningsprosjekt

Førespurnad om deltaking i forskningsprosjektet:

”Pedagogperspektiv på overgangen mellom barnehage og skule.”

Bakgrunn og formål

Eg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Volda, og skal nå i gang med å skrive avsluttande masteroppgåve. Tema for masteroppgåva er overgangen mellom barnehage og skule, og problemstillinga er: «*Korleis blir overgangen mellom barnehage og skule gjennomført for barn med behov for spesiell tilrettelegging, ut frå pedagogane sitt perspektiv?*» Mykje av forskningslitteraturen på feltet er normativ, knytt til korleis overgangsprosessen bør gjennomførast, eller tek for seg foreldra si oppleving av barna sin overgang. Formålet med denne masteroppgåva er å få vite meir om kva som faktisk skjer i ute i praksisfeltet, og korleis pedagogane i barnehage og skule opplever dette.

For å få kunnskap om dette treng eg informasjon frå dei som arbeider i barnehage og skule. Derfor ynskjer eg å intervju 4 lærarar med erfaring frå 1. klassetrinn og overgang frå barnehagen, og 4 førskulelærarar med erfaring frå skuleførebuande aktivitet i barnehagen og overgang til skulen.

Kva inneber deltaking i studien?

Eg leverer dette skrivet til deg gjennom rektor/styvar.

Dette er ein kvalitativ studie der eg vil nytte meg av intervju for å samle inn informasjon. Intervjua skal gjennomførast i mars/april. Intervjuet vil vare ca. ein time. Spørsmåla vil dreie seg om korleis overgangen til skulen blir gjennomført for barn med behov for særskild tilrettelegging, og korleis du som pedagog opplever denne overgangen. Overordna tema for spørsmåla vil være kva du ser som viktige emne i høve til overgangsprosessen frå barnehage til skule, samarbeid mellom barnehage og skule, og korleis overgangen er organisert.

Eg ynskjer å gjere opptak intervjuet for å sikre at får med meg viktig informasjon. I tillegg vil eg ta notat i form av stikkord. I etterkant vil intervjua bli transkribert.

Kva skjer med informasjonen du gjev?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. I datamaterialet vil alle namn bli erstatta av ei kode, t.d. pedagog A, knytt til namneliste som berre eg har tilgang til. Namnelista vert lagra skild frå resten av datamaterialet. Lyd - opptak vil vere innelåst når eg ikkje brukar dei.

Alt forskingsmaterialet skal anonymiserast, og skal ikkje kunne sporast attende til informantane. Prosjektet skal etter planen avsluttast innan 1. april 2015. For å sikre anonymitet vil namneliste og innsamla data i form av notat eller lydopptak, saman med samtykkeskjema, bli makulert eller sletta når prosjektet er avslutta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gjeva opp nokon grunn. Dersom du trekker deg, og heller ikkje ynskjer at vi skal bruke nokon av opplysningane du har gjeve, vil desse bli teke ut av materialet og sletta.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Eli Skjelkvåle, eli.skjelkvale@hivolda.no tlf: 97504785

eller Liv Ingrid A Håberg, lih@hivolda.no tlf:70075357 (Rettleiar)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med venleg helsing

Eli Skjelkvåle

Samtykke om deltaking i studien

Eg har motteke informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju

(Signert av prosjektdeltakar, dato)