

# Overgangen fra barnehage til skole

---

På hvilke måter legger barnehage og skole til rette for trygghet i barns overgang til skolen?

Anne Steinsbekk Waadeland

[kandidatnummer: 6034]

**Bacheloroppgave**  
**[BHBAC3980]**

Trondheim, mai 2020

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



**DronningMaudsMinne**  
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

## Forord

Som 6-åring skulle jeg begynne på en barneskole, alene, uten mine venner fra barnehagen. Jeg husker fortsatt følelsen som var en blanding av redsel og glede. Med bakgrunn i denne følelsen har jeg i mange år vært interessert i overgangsprosessen fra barnehage til skole, da spesielt med henhold til hvilke faktorer eller komponenter som fremmer eller hemmer barns trygghet i overgangen.

I en barnehagepraksis ved Dronning Mauds Minne, undersøkte jeg barns tanker knyttet til skolestart. Jeg snakket med flere barn om deres tanker og forventninger, og fikk varierte svar. Noen barn var opptatt av sine søsken som også gikk på skolen, mens andre barn «grugledet» seg. Det som imidlertid ofte kom frem, var at barna gledet seg til friminuttene. Da jeg var i praksis på en barneskole for 1 ½ år siden, ble jeg veldig interessert i og opptatt av skolens didaktikk, og lekens plass i skolen. Min praksis på barneskolen bekreftet at barns glede var spesielt knyttet til friminuttene, og ikke minst leken. Slik utviklet jeg min fasinasjon for likheter og forskjeller i barnehage og skole, med leken i fokus. Jeg ble interessert i å finne ut av hvordan barnehage og skole legger til rette for at overgangsprosessen fra barnehage til skole blir trygg for barn. - Hvilke faktorer fremmer trygghet i overgangen?

Jeg vil takke mine to veiledere ved Dronning Mauds Minne Høgskole, Elisabeth Walsøe Lehn og Gry Mette D. Haugen, for god og konstruktiv veiledning og støtte.

En stor takk også til alle mine informanter i barnehage, skole og pedagogisk- psykologisk tjeneste, for stort engasjement og positivitet i min forskning!

Tusen takk!

Anne Steinsbekk Waadeland, mai 2020

*«Det har jeg aldri prøvd før,  
så det tror jeg sikkert at jeg kan klare.»*

Pippi Langstrømpe

## Innholdsfortegnelse

<b>1. 0 Innledning .....</b>	<b>5</b>
1.1 Oppgavens oppbygging .....	6
1.2 Begrepsforklaring .....	6
<b>2. 0 Teori og tidligere forskning.....</b>	<b>7</b>
2.1 Overgangen fra barnehage til skole .....	8
2.2 Styringsdokumenter.....	8
2.2.1 Barnehageloven og Opplæringslova .....	8
2.2.2 Kunnskapsdepartementet .....	9
2.2.3 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver .....	9
2.2.4 Reform 97 .....	9
2.2.5 Norges offentlig utredninger .....	10
2.3 Opplevelse av sammenheng i overgangsprosessen .....	10
2.3.1 Den salutogene modellen .....	10
2.3.2 Flytsonemodellen .....	10
2.4 Lekens betydning i overgangen til skolen .....	11
2.5 Språkarbeid .....	11
2.6 Skolebesøk.....	11
<b>3. 0 Metode .....</b>	<b>12</b>
3.1 Valg av metode .....	12
3.1.1 Innsamlingsstrategi .....	12
3.2 Adgang til feltet og rekruttering av informanter .....	13
3.2.1 Utvalg av informanter .....	13
3.3 Beskrivelse av gjennomføring .....	14
3.4 Analysearbeid .....	15
3.5 Metodekritikk .....	16
3.6 Etske retningslinjer .....	17
<b>4. 0 Presentasjon av funn og drøfting.....</b>	<b>18</b>
4.1 Informantenes vurdering av samarbeidet mellom barnehage og skole .....	18
4.1.1 Skolebesøk og besøk i barnehagen .....	19
4.1.2 Møter.....	20
4.1.3 Foreldresamarbeid.....	21
4.1.4 Styringsdokumenter og føringer .....	22

4.2 Mestring i overgangen til skolen .....	23
4.2.1 Språkets betydning for mestring og trygghet i overgangen .....	23
4.2.2 Balanse mellom utfordring og støtte .....	24
4.2.3 Fleksibel skolestart.....	25
4.3 Informantenes vurdering av lekens plass i skolen .....	26
4.3.1 Informantenes erfaringer og opplevelser av lekens plass i skolen.....	26
4.3.2 Lek og opplevelse av sammenheng .....	27
4.4 Vennskap og følelser .....	28
4.4.1 Livsmestring .....	28
4.4.2 Vennskap og tilhørighet .....	29
<b>5. 0 Avslutning .....</b>	<b>30</b>
<b>6. 0 Referanseliste .....</b>	<b>32</b>
<b>7. 0 Vedlegg .....</b>	<b>34</b>
7.1 Intervjuguide.....	34
7.2 Informasjon og samtykkeskjema .....	36

## 1. 0 Innledning

I overgangen fra barnehage til skole går barn fra å være eldst til yngst, og de må forholde seg til et nytt fysisk miljø, men også til et nytt sosialt nettverk og en ny kultur. Som barnehagelærer har man et lederansvar for å sørge for at overgangen fra barnehage til skole blir ivaretatt på en god måte. I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter kalt Rammeplanen) blir dette presisert, der det står at: «Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barnet kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning» (2017, s.23-24).

Temaet overgangen fra barnehage til skole omtales i et stort utvalg av litteratur, forskning og lovverk. Debatten om Reform 97, med blant andre Peder Haug som frontperson, gjorde meg nysgjerrig knyttet til lekens plass i skolen (jfr. Skjong, 2017). I 2019 ble det utgitt en rapport av NOU «Nye sjanser- bedre læring» om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp, som blant annet tok for seg temaet fleksibel skolestart (NOU 2019: 3). I veilederen fra kunnskapsdepartementet *Fra eldst til yngst* (2008), står det blant annet at: «I et samfunnsperspektiv er samarbeid mellom barnehage og skole nødvendig for å sikre gode læringsresultater og sosial utjevning» (s.29). Barns overgang til skole blir på denne måten et tydelig samfunnsaktuelt tema. I 2018 ble det innført en lovfestet plikt for skolene om å samarbeide med barnehagene om overgangen til skole og eventuelt skolefritidsordning (Opplæringslova, 2019, §13-5). Barnehagene har også en lovfestet plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole (Barnehageloven, 2019, §2.a).

I denne bacheloroppgaven vil jeg belyse det som kan komme barn til gode når det fra barnehage og skole legges til rette for trygghet i overgangen barnehage- skole. Perspektivet i oppgaven vil være barnehagelæreren, grunnskolelæreren og fagpersonen i pedagogisk- psykologisk tjeneste (heretter kalt PPT-informant). For å begrense oppgaven ble jeg nødt til å velge bort blant annet barn med særskilte behov, selv om dette også er et viktig moment i denne overgangen. Min forskning baserer seg på erfaringer både fra en stor og en liten kommune. Jeg har undersøkt erfaringer og opplevelser knyttet til samarbeidet mellom institusjonene, trygghet og mestring i overgangen til skolen, og lekens plass i skolen.

Med utgangspunkt i det ovenfornevnte, og basert på mitt øye for barns trygghet i overgangen, ble problemstillingen min følgende

*På hvilke måter legger barnehage og skole til rette for trygghet i barns overgang til skolen?*

## 1.1 Oppgavens oppbygging

Formålet med oppgaven er å belyse og forsøke å finne svar på problemstillingen ut fra analyse av forskningstemaene mine og i lys av teori. Slik får man innblikk i elementer barnehage og skole kan og bør ta utgangspunkt i når de skal tilrettelegge for trygghet i barns overgang til skole. Med informantenes erfaringer og opplevelser i forgrunn blir det i oppgaven presentert fire elementer av betydning for trygghet i overgangen. Videre introduserer jeg teoretiske tilnærminger som har relevans for funn og drøfting. Før kapittelet om funn og drøfting er et metodekapittel hvor jeg viser blant annet metodevalg, innsamlingsstrategi og metodekritikk. Til slutt kommer en avslutning og tanker knyttet til videre forskning.

## 1.2 Begrepsforklaring

Jeg vil i følgende avsnitt gjøre rede for begrepene: *overganger*, *samarbeid mellom barnehage og skole*, og *trygghet*, da dette er nøkkelbegreper i min oppgave.

### *Overganger*

I Kunnskapsdepartementets veileder *Fra eldst til yngst* defineres overganger slik: «Overganger kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når det beveger seg fra en setting til en annen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.9). Barn har erfaringer med ulike overganger lenge før de begynner på skolen, og i Rammeplanen (2017, kap. 6) blir overganger viet et helt kapittel. Noen eksempler på overganger i barnets tidlige liv er: Barns overgang fra hjem til barnehage, overgang fra én gruppe/avdeling til en annen, og overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Det finnes flere former for overganger. De overgangene som Rammeplanen (2017) viser til, kan betegnes som «vertikale» overganger (Hogsnes, 2019, s.56). De vertikale overganger har til felles at de kan innebære noen brudd. Bruddene kan være forbundet med relasjoner, og de kan være mer eller mindre endelige for barnet. I den vertikale overgangen fra barnehage til skole må kanskje barn for første gang ta avskjed fra kjente, og forholde seg til omsorgspersoner og barn som er helt nye for dem (Hogsnes, 2019, s.56). I skolen blir barna møtt med et nytt fysisk miljø og en kultur som de ikke er kjent med fra før. Det vil være interessant å se om dette er noe mine informanter vektlegger.

### *Samarbeid mellom barnehage og skole*

Begrepet «samarbeid» viser til at man arbeider sammen om noe, på tvers av de institusjonelle grensene (Hogsnes, 2019, s.23). Et godt samarbeid bygger på forståelse og kunnskap om hverandres likheter og særpreg (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.13). For at samarbeidet mellom barnehage og skole skal kunne utvikles og styrkes, må dette skje i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.13). I Rammeplanen (2017) blir utveksling av kunnskap og informasjon beskrevet som utgangspunkt for samarbeid mellom barnehage og skole (s. 24). Sentrale begreper for samarbeid mellom barnehage og skole kan derfor være: Forståelse, kunnskap, dialog og gjensidig respekt.

### *Trygghet*

Trygghet kan oppleves på ulike måter, men i denne sammenheng dreier det seg om å *føle seg trygg i den nye hverdagen*. Rammeplanen (2017) tar for seg begrepet trygghet flere ganger, og det understrekes at barn bør oppleve trygghet gjennom lek, danning og utvikling i barnehagen. Barnehagelærere har et ansvar for å skape trygge relasjoner, se barnet og sikre enkeltbarnets trygghet. Lillejord m.fl. (2011) peker på at det viktigste skolen gjør for å skape trygghet, er å vise barna at skolen faktisk bygger på arbeidet som er gjort i barnehagen (s.59).

## **2. 0 Teori og tidligere forskning**

Overgangen fra barnehage til skole berører mange barn og familier, og dette temaet har det blitt forsket på både i Norge og internasjonalt. Dette kapittelet inneholder teori, fagartikler, lovverk og styringsdokumenter som er relevante for min problemstilling. Styringsdokumenter er viktig for å kontekstualisere forskningen. Jeg har valgt teori ut ifra sentrale begrep som nevnes i styringsdokumenter, samt funn som har kommet frem under de tre intervjuene. Sentrale begrep i denne forbindelse er: Opplevelse av sammenheng, lek, mestring, samarbeid mellom barnehage og skole, vennskap og følelser. Disse begrepene har vist seg å være fundamentale komponenter når barnehage og skole skal legge til rette for trygghet i barns overgang til skole.

Jeg har anvendt kilder som belyser: 1) overgangen fra barnehage til skole, 2) styringsdokumenter og lovverk om overgangsprosessen til skole, 3) teori knyttet til opplevelse av sammenheng, og 4) teori om lekens betydning i overgangen til skole



## 2.1 Overgangen fra barnehage til skole

Hilde Dehnær Hogsnes har skrevet en bok om barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning (Hogsnes, 2019). Temaer i boken av betydning for barns overgang til skolen, er blant annet: Sammenhenger i form av relasjoner og vennskap, lekens potensial for barns erfaringer av sammenhenger, og barns erfaringer med lesing i overgangen fra barnehage til skole. Sentralt for overgangen, hevder Hogsnes, er hvordan barn aktivt kan delta i arbeidet med å skape gode overganger fra barnehage til skole. Samarbeidet mellom de institusjonelle grensene, handler blant annet om å gjøre barns erfaringer og opplevelser gjeldende. I tillegg må barnehage og skole være gode på kommunikasjon og samhandling.

Et hovedproblem knyttet til barns overgang fra barnehage til skole er mangelen på *kontinuitet* mellom institusjonene (Broström, 2009). Fabian deler disse manglene og forskjellene inn i tre kategorier, som Broström videreutvikler når han legger til to nye kategorier (Fabian, 2002 (omtalt i Broström, 2009, s.25)). De fem kategoriene er: Mangelen på *fysisk kontinuitet*, mangelen på *sosial kontinuitet*, mangelen på *filosofisk kontinuitet*, mangelen på *kommunikasjonsmessig kontinuitet* og mangelen på *kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole* (Broström, 2009, s. 25-26). Manglende fysisk kontinuitet i overgangen, handler blant annet om at de fysiske omgivelsene er forskjellige, og det er andre antall barn og voksne. Manglende sosial kontinuitet dreier seg om at barn skifter identitet fra barnehagebarn til skoleelever, og de får et nytt sosialt nettverk de må forholde seg til. Manglende filosofisk kontinuitet handler om at barna opplever en annen tilnærming til læring i skolen enn de er vant til fra barnehagen, for eksempel i form av at leken har større plass i barnehagen enn i skolen. Manglende kommunikasjonsmessig kontinuitet dreier seg om utfordringer knyttet til at foreldre, lærere, barnehagelærere og SFO-ansatte kommuniserer med hverandre i liten grad. Manglende kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole på handler blant annet om at mange barn er redde for å ikke innfri skolens forventninger. Dette kan videre føre til at barn utvikler skoleangst (Broström, 2009, s.26).

## 2.2 Styringsdokumenter

### 2.2.1 Barnehageloven og Opplæringslova

Fra 1. august, 2018, ble det innført en lovfestet plikt for skolene om å samarbeide med barnehagene om overgangen til skole/SFO. I opplæringslova, § 13-5 står det at: «Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang»

(Opplæringslova, 2019). I Barnehageloven, §2 a. «Plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole», står det: «Barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning, jf. opplæringslova § 13-5 og friskolelova § 5-5. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang» (Barnehageloven, 2019). I begge lovverkene slås det altså klart fast at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste.

### **2.2.2 Kunnskapsdepartementet**

Barnehagens rolle som første steg i barns utdanningsløp ble bekreftet i 2006, da barnehagen ble lagt under Kunnskapsdepartementet. Videre utarbeidet Kunnskapsdepartementet en veileder *Fra eldst til yngst- samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (2008). Formålet med denne veilederen er å: «(...) styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Samarbeid mellom barnehage- og skoleeiere, barnehager og skoler er en forutsetning for å få dette til» (s. 8).

### **2.2.3 Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver**

Samtlige barnehager skal drive sine mål i samsvar med Rammeplanen. Det blir opp til hver enkelt barnehage hvordan en arbeider og tilrettelegger for å oppnå disse. Rammeplanen (2017) fremhever at barnehagen skal samarbeide med foreldre og skole i barns overgang fra barnehage til skole. Dette kan gjøres på forskjellige måter i kommuner, barnehager og skoler, uavhengig av om de er kommunale eller private. Slik vil mine funn fra denne bacheloroppgaven representere hvordan dette samarbeidet gjøres i de utvalgte institusjonene som mine informanter har erfaringer og opplevelser fra.

### **2.2.4 Reform 97**

Debatten om Reform 97 har vært samfunnsaktuell i flere artikler. I 2017 var det 20 år siden seksårsreformen ble innført, og blant andre professor i pedagogikk, Peder Haug stiller seg kritisk til at det skulle bli en utjevneende reform (Skjong, 2017). I Veiledende rammeplan for pedagogisk tilbud til seksåringer (Familie- og forbrukerdepartementet, 1990) ble det presisert at siktemålet for planen var å skape sammenheng mellom barnehage og skole. Denne sammenhengen skulle sikres gjennom et tverrfaglig samarbeid, og en brobyggende virksomhet skulle bidra til en myk overgang (Familie- og forbrukerdepartementet, 1990). Reformens hensikt var å ta med seg det beste fra barnehagetradisjonene og det beste fra skolen, påpeker Haug. Dette betød blant annet å legge stor vekt på lek (Skjong, 2017).

### **2.2.5 Norges offentlig utredninger**

Utredningen «Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp» (NOU 2019:3) hadde som formål å samle kunnskap om hvorfor kjønnforskjeller i skolen oppstår, og foreslå tiltak for å motvirke uheldige kjønnforskjeller i skoleprestasjoner. Et foreslått tiltak dreier seg om å iverksette fleksibel skolestart.

### **2.3 Opplevelse av sammenheng i overgangsprosessen**

Kunnskapsdepartementets veileder *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.9) poengterer at god sammenheng mellom barnehage og skole skal ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen.

#### **2.3.1 Den salutogene modellen**

Opplevelse av sammenheng (heretter kalt OAS) er et begrep Aaron Antonovsky skriver om i sin salutogene modell (Antonovsky, 2018). Den salutogene modellen bygger på en forståelse av at en sterk opplevelse av sammenheng er avgjørende for å kunne håndtere tilværelsens mange stressfaktorer på en hensiktsmessig måte og dermed bevare helsen (Antonovsky, 2018, s.172). Begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet er sentrale komponenter innenfor begrepet «opplevelse av sammenheng». Begripelighet handler om hvorvidt stimuli i både ytre og indre miljø er forståelig, sammenhengende og strukturert, - istedenfor at noe oppleves som kaotisk. Håndterbarhet handler om i hvilken grad mennesket innehar tilstrekkelige ressurser som gjør at man kan takle de kravene man blir stilt overfor av de stimuliene man møter. Meningsfullhet handler om graden av at man føler livet er forståelig rent følelsesmessig, - at noen av tilværelsens krav og problemer er verdt å bruke krefter og ressurser på. Dette handler om at krav og problemer er verd engasjementet og innsatsen, - at det er utfordringer man behersker, og at disse ikke oppleves som belastninger man helst skulle vært foruten. Meningsfullhet handler videre om at en person prøver å finne mening i utfordringer, og er i stand til å gjøre sitt beste for å komme seg hensiktsmessig ut av dem (Antonovsky, 2018, s. 39-41).

#### **2.3.2 Flytsonemodellen**

Psykologen Csikszentmihalyi utviklet «flytsonemodellen», der han hevder at mennesker fungerer best når det er en balanse mellom de utfordringene vi blir stilt ovenfor, og den kompetansen vi har (Csikszentmihalyi (omtalt i Gotvassli, 2019, s.60)). Dersom denne balansen er til stede, befinner man seg i flytsonen. Dersom utfordringene blir for store, vil dette føre til

angst og bekymring. På den annen side, dersom kompetansen er større enn utfordringene, vil en oppleve kjedsomhet og frustrasjon.

## **2.4 Lekens betydning i overgangen til skolen**

Som nevnt tidligere, blant annet knyttet til Reform 97 (avsnitt 2.2.4), representerer leken en viktig brobygger i overgangen fra barnehage til skole. Ifølge Hogsnes (2019) er leken helt sentral for at barn får mulighet til å utvikle et vennskapsforhold basert på felles lekerfaringer rundt et kjent innhold (s. 88). Med sine tidligere erfaringer re-orienterer barna seg i en ny setting. Barn bør få anledning til å videreføre leken og videreutvikle og etablere vennskap rundt erfaringer og interesser (Hogsnes, 2019, s.90). Hogsnes hevder at begrensninger i leken bidrar til passivitet. Barnehagelærere, grunnskolelærere og ansatte i skolefritidsordningen må oppfatte det som er sentralt for samværet barna imellom, og gi barna handlingsrom. Hogsnes påpeker videre at en utfordring i denne sammenheng er å gi status til den uformelle leken, og å verdsette de sosiale ferdighetene og kunnskapene barna innehar (s.90).

## **2.5 Språkarbeid**

Ifølge Melby-Lervåg og Lervåg (2016) er språkferdigheter et viktig fundament for senere skoleferdighet (s.172). Professor Courtenay Norbury, ved University College London, og Institutt for spesialpedagogikk, UiO, skriver at barn med utfordringer i språk- og kommunikasjonsferdigheter kan få dårlig psykisk helse og dårlig selvfølelse (Vartun (red.), 2019).

## **2.6 Skolebesøk**

Ifølge Gunnestad (2016) kan et sentralt delmål for samarbeidet mellom barnehage og skole være å gjøre barna kjent med skolens fysiske miljø og rutiner. Videre påpeker han at barnehage og skole bør samarbeide med å legge til rette for at barna får positive opplevelser med skolens arbeidsmåter, slik som for eksempel skolens fag, personer som jobber i skolen og rutinene (s.216). I veilederen *Fra eldst til yngst* tydeliggjøres også betydningen av at barn besøker skolen i forkant av skolestart. Å bli kjent med de fysiske omgivelsene på skolen kan være en faktor av betydning for å skape trygghet for barn i overgangsfasen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.17).

### 3.0 Metode

Hensikten med dette kapittelet er å vise hvordan jeg har gått fram for å belyse problemstillingen min. I kapittelet vil jeg gjøre rede for metoden jeg har valgt, utvalget av informanter, samt erfaringer fra intervjuene. I tillegg vil jeg se på etiske spørsmål knyttet til datainnsamlingen, og jeg vil vise til metodekritikk.

#### 3.1 Valg av metode

Problemstillingen min «På hvilke måter legger barnehage og skole til rette for trygghet i barns overgang til skolen?» er retningsgivende for valg av metode. Jeg søkte etter å finne konkrete erfaringer og opplevelser som sier noe om hvordan barnehage og skole legger til rette for trygghet i barns overgang til skolen. Jeg ønsket å få innblikk i informantenes subjektive opplevelsesverden, og ville legge til rette for at de hadde mulighet til å dele denne med meg.

Formålet med metoden var å få en helhetlig forståelse av hvordan barnehage og skole legger til rette for trygghet i barns overgang til skolen. For å få svar på problemstillingen min, valgte jeg en *kvalitativ metode* som skulle gi meg konkret informasjon fra flere faglige perspektiver. Derfor foretok jeg et strategisk utvalg av tre fagpersoner med ulik bakgrunn, men med det til felles at de alle har jobbet med overgangen barnehage- skole. Denzin & Lincoln (2018) fremhever at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (omtalt i Thagaard, 2019, s. 15)).

##### 3.1.1 Innsamlingsstrategi

Jeg valgte intervju som metode for å finne informantenes subjektive og konkrete erfaringer og opplevelser knyttet til temaet. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Et mål ved å bruke denne metoden er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). I min bacheloroppgave har jeg foretatt tre *semistrukturerte livsverdenintervju* med tre fagpersoner, for å belyse temaet fra flere perspektiver. Livsverdenintervju er et begrep forankret innenfor fenomenologien, der fokus er de intervjuedes levde hverdagsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Jeg har hatt intervju med én barnehagelærer, én grunnskolelærer og én fagperson fra pedagogisk- psykologisk tjeneste. Semistrukturerte livsverdenintervju anvendes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et intervju betraktes som semistrukturert når det hverken er en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Intervjuene ble utført i overensstemmelse med en semistrukturert intervjuguide som sirklet rundt bestemte tema. I tillegg inneholdt intervjuguiden forslag til tema (jfr. Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Informantene fikk muligheten til å få intervjuguiden på forhånd (se vedlegg 7.1 Intervjuguide). To av tre informanter benyttet seg av dette tilbudet. Disse informantene fikk da en intervjuguide på mail, ca én uke før selve intervjuet. Jeg sendte dem intervjuguidens «oppvarmingsspørsmål» og tema til refleksjon, men beholdt oppfølgingsspørsmålene for meg selv. Grunnen til at jeg beholdt oppfølgingsspørsmålene for meg selv, var at jeg ønsket en åpen samtale der informantene fikk mulighet til å prate fritt om deres erfaringer og opplevelser knyttet til de ulike temaene, uten at de ble «låst» til for mange definerte spørsmål. Oppfølgingsspørsmålene skulle være en hjelp til meg selv, eller en hjelp til informantene dersom de skulle trenge noe mer konkret for å dele erfaringer og opplevelser. Hvert intervju var planlagt å vare 30-45 minutter.

I et kvalitativt forskningsintervju er forskerens primære oppgave å spørre hvorfor intervjupersonene opplever og handler som de gjør (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 48). I henhold til intervjuguiden har jeg fokusert på forskningstemaet ved hjelp av åpne spørsmål. I løpet av intervjuene har jeg ledet intervjupersonene frem til bestemte temaer, men ikke til bestemte meninger om dem, som anbefalt av Kvale & Brinkmann (2015, s.48). Én måte å legge til rette for dette på, var at informantene fikk se tema, men ikke oppfølgingsspørsmålene. Kvale & Brinkmann påpeker videre at forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet mellom mennesker, der intervjueren og intervjupersonen påvirker hverandre (s. 49).

## **3.2 Adgang til feltet og rekruttering av informanter**

Jeg hadde adgang til to av informantene som følge av relasjoner i forbindelse med praksisperioder ved Dronning Mauds Minne Høgskole. *Barnehagelæreren* arbeider på base/avdeling i nærheten av en base/avdeling jeg selv hadde praksis i. *Grunnskolelæreren* arbeider på skolen jeg hadde fem-dagers praksis i, mitt andre studieår. *PPT-informanten* fikk jeg anbefalt av en fagperson, som ga meg forslag til en relevant informant for temaet overgangen barnehage - skole.

### **3.2.1 Utvalg av informanter**

Jeg har foretatt «strategiske utvalg» da jeg kontaktet de aktuelle informantene. Strategisk utvelgelse er basert på at vi systematisk velger personer eller enheter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2019, s. 54). Jeg ønsket å finne fagpersoner som kunne belyse problemstillingen min fra flere perspektiver, med

forskjellige subjektive erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Derfor var det også strategisk for meg å kontakte en barnehagelærer og en lærer, i tillegg til en som både har jobbet i barnehage og i skole. Det må her understrekes at i kvalitative studier der utvalget er selektert på grunnlag av deltakeres hensiktsmessighet for prosjektets problemstilling, er utvalgene ikke representative for en populasjon (Thagaard, 2019, s.55). Utvalgene er heller ikke representative med tanke på at det er få personer.

### 3.3 Beskrivelse av gjennomføring

- Intervjuet med PPT-informanten ble gjennomført først og var via en telefonsamtale uten video. Jeg hadde hverken møtt eller pratet med denne informanten tidligere. Samtalen foregikk over telefon på grunnlag av informantens ønske. Jeg visste på forhånd at informanten hadde jobberfaring både fra barnehage, skole og PPT. Både jeg og informant opplevde intervjuet som positivt, men mangel på muligheten til å lese kroppsspråk og mimikk var noe utfordrende. Det ble for eksempel utfordrende å vite når jeg skulle gå over til neste tema, eller når jeg skulle avvente fordi informanten tenkte. Intervjuet foregikk i 28 minutter.
- Det neste intervjuet var intervjuet med barnehagelæreren som foregikk «face to face», og ble betraktelig lengre enn intervjuet med PPT- informanten (1 time og 19 minutt). Jeg opplevde at informanten hadde mange tanker, erfaringer og opplevelser som vedkommende ønsket å dele med meg. Barnehagelæreren hadde forberedt seg skriftlig på forhånd knyttet til de ulike temaene i intervjuguide. Før vi satte i gang samtalen, oppfatter jeg at informanten uttrykker en bekymring for at informantens svar ikke skulle bli «riktige». Det kan være at jeg ikke har klart å være tydelig nok med at jeg er på utkikk etter vedkommendes erfaringer og opplevelser, - ikke «korrekte svar». Før vi setter i gang intervjuet betrygger jeg informanten om dette. Jeg la vekt på at det ikke er noen «riktige» eller «korrekte» svar, men at jeg heller ønsket å høre informantens levde hverdagsverden, med subjektive erfaringer og opplevelser. Temaer og oppfølgingsspørsmål fra intervjuguide fungerte godt, men jeg ble nødt til å gjenta/omformulere noen spørsmål slik at de ble mer konkret for informanten å svare på.
- Intervjuet med lærer foregikk via facetime, altså med videofunksjon. På grunn av korona avgjør vi sammen at intervjuet bør foregå som en telefonsamtale istedenfor å fysisk møtes. Samtalen varte til sammen i 41 minutter. I videofunksjonen opplever jeg at samtalen flyter fordi det blir mulig for meg å lese kroppsspråk og mimikk. Lærer hadde

forberedt seg på forhånd med noen stikkord knyttet til tema fra intervjuguide. Som følge av mine erfaringer med de to foregående intervjuene, stiller jeg forberedt på en ny måte. Dette fordi jeg har med meg opplevelser og erfaringer knyttet til de to andre informantenes svar, samt egen rolle som intervjuer i samtalene. På grunnlag av mine erfaringer utformet jeg to nye oppfølgingsspørsmål til lærer, for å kunne sammenligne med barnehagelærers og fagpersoners erfaringer. Disse spørsmålene dreide seg om språkarbeid og opplevelser med handlingsplan.

Kort oppsummert fikk jeg tre ulike erfaringer og opplevelser knyttet til ulike intervjuformer. Jeg opplevde at jeg selv kunne påvirke mer gjennom facetime og det fysiske møtet med barnehagelæreren, i sammenligning med telefonsamtale uten video. Intervjuet med barnehagelæreren varte også mye lengere enn de to andre intervjuene, noe som kan ha årsak i at vi fysisk møttes- da det var lettere for meg å lese mimikk og kroppsspråk. Jeg opplevde alle informanter som engasjerte, positive og som fagpersoner med mange refleksjoner, erfaringer og opplevelser.

### 3.4 Analysearbeid

Umiddelbart etter at intervjuene var avsluttet, transkriberte jeg fra lydopptaker. Jeg transkriberte alt, for ikke å miste informasjon som kunne vise seg å være nyttig. Min analytiske tilnærming ble en «temasentrert» analyse, i tillegg til en «kontekstanalytisk tilnærming». *Kontekstanalytiske tilnærminger* gir helhetlige perspektiver på de enhetene dataene representerer (Thagaard, 2019, s.177). Jeg har studert sammenhengen mellom de ulike temaene for hver av de komponentene prosjektet omfatter (Thagaard, 2019, s.177). Som et resultat fra studiet av sammenhenger, oppdaget jeg blant annet at språkarbeid og tilhørighet ble sentrale komponenter for problemstillingen.

Når jeg utfører *temaanalyser*, retter jeg oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet. Jeg har analysert data knyttet til hvert tema fra alle deltakerne (Thagaard, 2019, s.171). Formålet med denne analytiske tilnærmingen er å gå i dybden på de enkelte temaene. Dette foregår ved å sammenligne data fra alle deltakere slik at vi kan utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2019, s.171). Jeg fikk blant annet en dypere forståelse av hvordan informantene vurderer *lekens plass i skolen*, men også deres *pedagogiske syn på lek*.

En kritikk av denne måten å analysere data på legger vekt på utfordringene ved å vurdere temaene løsrevet fra den konteksten utsnittene av data opprinnelig ble presentert i (Thagaard,



2019, s.171). For å kunne utvikle det helhetlige perspektivet, er det sentralt at jeg har knyttet data fra hver enkelt enhet eller situasjon til den sammenhengen som utsnittet av data er en del av (Thagaard, 2019, s.171). Ett konkret eksempel på dette kan være at jeg blant annet har knyttet informantenes erfaringer og opplevelser med språkarbeid, til den konteksten dataene var en del av: Mestring i overgangen til skolen.

I mitt arbeid med analysen har jeg brukt «klipp og lim» funksjon i Word. I etterkant av transkripsjonene laget jeg et nytt dokument der jeg klippet bort samtalestoff som ikke var relevante for temaene og oppfølgingsspørsmålene knyttet til intervjuguide. Deretter laget jeg enda et nytt dokument med helt sentrale tema som hver enkelt informant hadde fokus på, og som var knyttet til problemstillingen. Det kan være en fordel å kombinere temaanalytiske og kontekstanalytiske tilnærminger. Dette fordi jeg kan oppdage forståelse av konteksten som definerer dataenes meningsinnhold, og få oversikt over variasjoner i dataene (Thagaard, 2019, s.177). I løpet av analysen fikk jeg ideer til nye tema. Alle informantene hadde for eksempel mange refleksjoner og erfaringer knyttet til språkarbeid, tilhørighet og lekens plass i skolen.

### **3.5 Metodekritikk**

Når vi utformer kvalitative tekster, må vi vurdere på hvilken måte vi kan overbevise leseren om prosjektets troverdighet. Jeg må reflektere over de kriterier jeg har basert meg på, slik at leseren skal kunne vurdere kvaliteten av prosjektet (Thagaard, 2019, s. 200). Dette innebærer å kommentere prosjektets pålitelighet (reliabilitet), gyldighet (validitet) og overførbarhet (Marshall & Rossman, 2016 (omtalt i Thagaard, 2019, s. 200)).

Intra- eller intersubjektiv reliabilitet viser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av forskjellige forskere ved hjelp av den samme metoden (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). En ulempe med kvalitative intervju ligger i det sosiale som utspiller seg i møte med informantene. På denne måten er det usannsynlig at noen andre kan reprodusere denne kvalitative undersøkelsen og komme til akkurat samme resultat. Derfor har jeg heller argumentert for påliteligheten av prosjektet ved å gjøre rede for de fremgangsmåtene jeg har benyttet for å utvikle data. De metodiske refleksjonene jeg presenterer, omfatter hvordan jeg har utformet problemstillingen, valg av metode og erfaringer fra datainnsamlingen. Jeg har beskrevet hvordan jeg har valgt deltagere til prosjektet, hvilke kontakter vi har etablert, og hvordan jeg vurderer prosessen med å utvikle data (jfr. Thagaard, 2019, s.200). På denne måten reflekterer jeg over metodiske beslutninger. Dermed bidrar jeg til å synliggjøre hvordan jeg har utformet forskningsprosessen. Hensikten med denne redegjørelsen er at jeg gjør

forskningsprosessen gjennomskiktig (transparent). På denne måten gir jeg leseren et grunnlag for å vurdere hvordan jeg har utviklet dataene, og slik kan leseren vurdere kvaliteten av prosjektet. Dette er i tråd med Thagaard (2019, s.200).

For å vise at tolkningene jeg har kommet frem til kan være gyldige, redegjør jeg for det teoretiske utgangspunktet for prosjektet og de beslutninger jeg foretar underveis om hvordan jeg tolker data (jfr Thagaard, 2019, s.200). I samfunnsvitenskapene viser validitet som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den sier den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s.357). Validitet handler altså om hvor relevant dataene representerer det fenomenet som skal undersøkes. For å styrke validiteten har jeg intervjuet tre fagpersoner av ulik utdanningsbakgrunn, og med subjektive opplevelser og erfaringer knyttet til barns overgang fra barnehage til skole. Jeg har også forsøkt å vurdere dataene som relevante da jeg har knyttet informantenes erfaringer og opplevelser opp mot forskning, teori og annen litteratur. Videre har jeg forsøkt å stille relevante spørsmål knyttet til det fenomenet jeg har undersøkt, som også kan sies å være en måte å styrke validiteten på. Begrepet validitet kan jeg presisere ved å stille spørsmål om de tolkninger jeg kommer frem til er gyldige i forhold til den virkeligheten jeg har studert (jfr. Thagaard, 2019, s.189). For å styrke validiteten har jeg arbeidet kritisk gjennom analyseprosessen.

En viktig målsetting ved kvalitative studier handler om den forståelsen vi utvikler for grunnlag av et prosjekt også kan være relevant i andre sammenhenger. For å argumentere prosjektets overførbarhet, diskuterer jeg hvordan den forståelsen jeg har kommet frem til, kan være relevant i en større sammenheng (jfr. Thagaard, 2019, s. 200).

### **3.6 Ethiske retningslinjer**

Det menneskelige samspillet under intervjuet påvirker intervjupersonene. Intervjuet er knyttet til moralske spørsmål, både til intervjuundersøkelsens midler og til dens mål. På denne måten er intervjuforskningen fylt med moralske og etiske spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s.95).

Det finnes tre viktige etiske regler for «forskning på mennesker». Disse er: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål, sikrer at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til å trekke seg fra undersøkelsen når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). Dette blir i min bacheloroppgave ivaretatt ved informasjons- og samtykkeskjema jeg utformet. Konfidensialitet medfører at private data som identifiserer deltakerne ikke avsløres. I en kvalitativ intervjuundersøkelse, hvor deltakernes utsagn kommer

fra en privat intervjusituasjon, skal man sørge for å beskytte deltakernes privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015, s.106). Konfidensialitet og anonymitet var i min forskning sikret gjennom hele prosessen. All informasjon/alle dokumenter som kunne identifisere deltakerne eller arbeidsplass, ble endret og skrevet om. Ingen personopplysninger ble lagret elektronisk. I transkripsjon, temaanalyse og kontekstanalyse utelot jeg navn, og kalte informantene etter deres faglige bakgrunn «Barnehagelærer», «Grunnskolelærer», og «PPT-informant». Dersom dette ikke hadde blitt gjort, kunne det gitt uheldige konsekvenser for informantene. Konsekvenser av en kvalitativ undersøkelse bør vurderes både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.107). En fordel kan for eksempel være at informantene ble utfordret til å tenke kritisk rundt viktige tema knyttet til overgangen barnehage-skole.

#### **4.0 Presentasjon av funn og drøfting**

Hensikten med min undersøkelse har vært å få frem ulike perspektiver fra tre fagpersoner om hvordan det legges til rette for trygghet i barns overgang til skolen. Jeg ville finne ut hva som skjer i overgangsprosessen, og hvilke tiltak som iverksettes for at barn skal oppleve overgangen som trygg. Videre ville jeg undersøke hvilke faktorer som har betydning for tryggheten i overgangen. Følgende faktorer kom frem gjennom analyse:

- Samarbeid mellom institusjonene
- Mestring i overgangen
- Lekens plass i skolen
- Vennskap og følelser

I den følgende delen vil jeg presentere mine funn/tema og drøfte deres betydning for barns opplevelse av trygghet i overgangsprosessen.

#### **4.1 Informantenes vurdering av samarbeidet mellom barnehage og skole**

Samarbeidet mellom barnehage og skole er et stort tema. Det var fire faktorer som ble trukket fram av informantene: Skolebesøk og besøk i barnehagen, møter, foreldresamarbeid og styringsdokumenter/føringer.

I både Barnehageloven og Opplæringslova slås det fast at barnehage og skole skal samarbeide om barns overgang til skolen (jfr. Opplæringslova §13-5 og Barnehageloven §2 a). Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2019).

De tre informantene jeg intervjuet hadde ulike opplevelser knyttet til dette samarbeidet. PPT-informanten fortalte blant annet at: «*Fra når jeg selv jobbet i barnehage kontra nå, så ser jeg at gjennom tiden så har det utviklet seg et mye tettere samarbeid*». Dette kan jo også henge sammen med at det først i 2018 ble innført en lovfestet plikt om at skolen skal samarbeide med barnehagen i overgangsprosessen. Et eksempel PPT-informanten fortalte angående utvikling av samarbeidet, var at barnehage og skole nå begynner med oppfølgingssamtaler mellom barnehage og skole etter barnas skolestart. PPT-informanten fortalte at et mål med disse oppfølgingssamtalene var å reflektere sammen over mulige forbedringer i overgangsprosessen, slik som for eksempel om barnehagen kunne lagt vekt på noe annerledes. Slike oppfølgingssamtaler er imidlertid ikke noe hverken barnehagelærer eller grunnskolelærer trekker frem. Slik jeg ser det er det helt sentralt å utveksle informasjon, erfaringer og kunnskap mellom barnehage og skole, for at samarbeidet skal forbedres.

#### **4.1.1 Skolebesøk og besøk i barnehagen**

Alle informanter påpeker viktigheten av at barna får besøke skolen før skolestart, fordi det har betydning for barns trygghet. Dette er også i overensstemmelse med det Gunnestad (2016) påpeker om å gjøre barna kjent med skolens fysiske miljø og rutiner (s.216).

Grunnskolelærer forteller blant annet: «*Det er kjempeviktig at barnehagen besøker skolen med barna, og det er veldig lurt å gjøre dem trygg og at skolen også har åpne lokaler*».

Barnehagelæreren har imidlertid erfaringer med at noen skoler er veldig mottakelige for besøk, mens andre kan finne på å si «*det passer ikke til oss*».

Skolebesøk påpekes også som sentralt i Kunnskapsdepartementets veileder *Fra eldst til yngst* (2008, s.17) der det står at mange barn bekymrer seg for hvordan de for eksempel skal klare å finne klasserommet, skolefritidsordning og toalett i et bygg som kan oppleves som stort og lite oversiktlig, sammenlignet med barnehagen. Besøk på skolen kan bidra til å begrense disse bekymringene, og samtidig bidra til trygghet i overgangsprosessen. Når barnehage og skole samarbeider om skolebesøk, kan dette være noe som fremmer den fysiske kontinuiteten i overgangen (jfr Broström, 2009), som omtalt i avsnitt 2.1.

For å skape et tettere samarbeid, kunne barnehagelæreren ønsket seg at lærere og/eller SFO-ansatte også kommer på besøk i barnehagen. Dette kan være et tiltak for å legge til rette for trygghet i barns overgang til skolen, hevder barnehagelæreren. Når barn begynner på skolen, er det mye nytt å forholde seg til. Dersom ansatte i skolen også kommer på besøk i barnehagen, i omgivelser som er tryggere for barna, tolker jeg det som at dette kan bidra til trygghet i overgangsprosessen. Dette blant annet fordi barna da blir møtt med et kjent fjes ved skolestart.

Barnehagelæreren har også forslag til andre forbedringspotensialer i samarbeidet med skole. Et tiltak for trygghet kan være at barna får bilder av faddere, lærere, SFO-ansatte og bilder fra det fysiske miljøet på skolen, foreslår barnehagelæreren. Barnehagelæreren forteller at slike bilder kan bli utgangspunkt for samtaler med barna om deres forventninger og tanker knyttet til skolestart. Barna vil også kunne få bedre oversikt over hvordan for eksempel klasserommet ser ut. Ved å ha tilgang til, og bruke bilder som utgangspunkt for samtaler med barna, kan dette være et tiltak som også bidrar til kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole (jfr Broström, 2009). I samtalene kan barna få dele sine tanker og forventninger, og eventuelle bekymringer. Slik jeg ser det kan dette også bidra til at barn opplever overgangen som begripelig, håndterbar og meningsfull.

#### **4.1.2 Møter**

Informantenes kommuner har satt i gang ulike tiltak for å bedre samarbeidet mellom barnehage og skole. I denne sammenheng forteller barnehagelæreren at det for eksempel er fellesmøter mellom barnehage, skole og SFO. Disse foregår i september/oktober. I oktober/november er det samtaler med barn og foreldre som skal avklare deres forventninger til det siste året i barnehagen og forventninger til skolen. Barnehagelæreren peker på utfordringer knyttet til tid og ressurser i denne sammenheng, da det ikke er sikkert at barnehagelæreren selv får mulighet til å bli med på disse møtene.

Grunnskolelæreren forteller: «*Som kontaktlærer så er du jo, - samarbeidet er svært minimalt da*». Grunnskolelæreren påpeker at det er en hektisk overgang for kontaktlæreren, da hun/han har mye arbeid som skal avsluttes i den klassen han/hun er i før skolestart på høsten. Samtidig er det mye som skal forberedes til nye barn starter på skolen, som for eksempel ekstra foreldremøter. Grunnskolelærere skal avslutte arbeid i den klassen de allerede er i, samtidig som de skal forberede seg til å ta imot nye grupper med barn. Slik jeg forstår dette, kan det virke som at tid og ressurser er faktorer av påvirkning for kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage og skole. Manglende ressurser er også noe barnehagelæreren fremhever som

utfordrende: *«Vi får ikke tilskudd fra (...) kommune at vi har brukt eller sånn pengestøtte, på en måte, (...) ja for å kjøpe fri, at du kan være med».*

Samtidig som grunnskolelæreren påpeker at overgangen er hektisk, har læreren erfaring med å få lov til å ha samarbeidsmøter med barnehager i forkant av oppstart til skolen. Læreren ble gitt en stilling der læreren fikk dra på besøk i barnehager. Knyttet til dette forteller læreren blant annet at: *«Ja det var kjempeartig, for du, jeg følte jo det at jeg tok imot det trinnet da, og så hadde jeg jo ganske mye kunnskap om det enkelte barn, sant ja,- så det var lett å skape relasjoner».* Grunnskolelæreren argumenterer her med hvorfor det kan være sentralt at læreren får mulighet til å besøke barnehager, og å være i tettere kontakt og samarbeid med barnehagen. Det handler om å skape relasjoner og i tillegg få tilstrekkelig med kunnskap om det enkelte barn, sier grunnskolelæreren. Jeg tolker dette som at relasjonsbygging og informasjon om enkeltbarnet, kan ha stor betydning for barns trygghet i overgangen, fordi trivsel og tilhørighet kan være faktorer som fremmer barns opplevelse av sammenheng, som også er sentralt for trygghet.

#### **4.1.3 Foreldresamarbeid**

Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre poengteres som sentralt av samtlige informanter. Grunnskolelæreren forteller at: *«Og at vi også har de her «bli- kjent- samtalene» ganske umiddelbart etter at skolen starter opp. Slik at foreldrene også blir litt betrygget på å bli sett og, for det blir jo en ganske annerledes hverdag for dem også da».*

PPT- informanten sier at likeså viktig som å trygge barna, kan være å trygge barnas foreldre: *«(...) De overfører jo så mye trygghet til barna sine».*

Slik jeg ser det, tydeliggjør dette at foreldre må få dele sine forventninger til skolestarten, og sine tanker rundt eget barn. Foreldrenes trygghet kan ha en stor overføringsverdi til barna, og barnehage og skole må sørge for at barnas foreldre er med i samarbeidet. Samarbeid med foreldre i overgangen er også noe Glaser (2018) fremhever som helt sentralt. I denne sammenheng påpeker Glaser blant annet at foreldre kan bidra positivt i måten de snakker om skolen på (s. 89). Foreldresamarbeid i overgangen er også noe som pålegges i Rammeplanen (2017) der det står at: *«Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barnet kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning» (s.23-24).*

#### 4.1.4 Styringsdokumenter og føringer

Veilederen utgitt av Kunnskapsdepartementet (2008): *Fra eldst til yngst*, har som formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen (s.8). I PPT-informantens kommune er det utarbeidet prosedyrer for overgangen mellom barnehage og skole: «*Der har vi liksom hentet ting Fra eldst til yngst og det er liksom grunnlagsdokumentet det da. Så har vi brutt det ned til oss selv*». PPT-informanten opplever at forventningene og planene fra kommunen blir møtt og forenes, samtidig som de gjør lokale tilpasninger. Barnehagelæreren, som tilhører en større kommune, opplever på den annen side at den lokale handlingsplanen fortsatt er i innføring- og etableringsfase (en handlingsplan fra 2018). I utgangspunktet skal alle skoler tilnærme seg planen på lik måte, men dette er ikke tilfelle, ifølge barnehagelærerens erfaringer. Barnehagelæreren sier at: «*Ulike skoler tilnærmer ulike måter på den handlingsplanen*». Dette fører til utfordringer knyttet til mange ulike forventninger som stilles til barnehagen, fordi barnehagen har mange skoler å forholde seg til, og dette kan videre føre til utfordringer knyttet til mangel på ressurser og tid. Ulike krav og forventninger fra skolene blir også utfordrende å møte, da barnehagelæreren kan oppleve at barnehagen har manglende midler (for eksempel økonomisk støtte) fra kommunen. Et resultat av dette kan være at barnehagelæreren ikke får deltatt på møter med de forskjellige skolene. Det er som nevnt lovpålagt et samarbeid mellom barnehage og skole, men slik jeg tolker det, fører manglende ressurser fra kommunen til at barnehagelæreren ikke får mulighet til å være med på disse møtene, noe som har betydning for kvaliteten i samarbeidet.

Da jeg spør grunnskolelæreren om hennes forhold til den samme lokale handlingsplanen som barnehagelæreren forteller om, svarer vedkommende: «*Nei eh jeg var ikke borti den, - og jeg skal innrømme at jeg har egentlig ikke lest den godt nok. Og det burde kanskje ha vært en ting som vi på skolen kanskje skulle satt oss mer inn i, vi som skal ned i første da. Og det kunne vært et forbedringspotensial som vi på en måte skulle ha lagt oss bak øret*».

Slik jeg tolker dette krever kommunen noe som i praksis blir utfordrende å gjennomføre. Dette kan føre til at skole og barnehage ikke får avklart forventninger og ansvar seg imellom. I tillegg kan manglende kommunikasjon mellom barnehage og skole være en faktor som hemmer barns trygghet, fordi det kan bli utfordrende å legge til rette for overgangen i hver «leir», når fagpersonene ikke får innsikt i hverandres arbeid. Dette kan også sees i sammenheng med det Fabian og Broström kaller kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009), omtalt tidligere i avsnitt 2.1. Barnehagen må ha kunnskap om det barna faktisk vil møte i skolen, for å kunne forberede barna på det som skal komme. Tilsvarende må skolen ha kunnskap om barns

tidligere erfaringer fra barnehagen, for å tilrettelegge overgangsprosessen til skolen på best mulig måte.

Fordi læreren jeg intervjuet opplever at skolen ikke nødvendigvis har satt seg så godt inn i føringer og krav fra den lokale handlingsplanen, kan dette være én av grunnene til at barnehagelæreren opplever at skoler har ulike tilnærmelser og forventninger knyttet til planen og overgangsprosessen i seg selv. Dette kan være et eksempel på manglende kommunikasjonsmessig kontinuitet, og det kan føre til utfordringer når institusjonene ikke får avklart forventninger, roller og ansvar.

## **4.2 Mestring i overgangen til skolen**

Mestring i overgangen til skole er også et stort tema som kan omfatte mange elementer. Jeg vil ta for meg de faktorer som ble trukket fram av informantene: Språkets betydning for mestring og trygghet i overgangen, balanse mellom utfordring og støtte, og fleksibel skolestart.

### **4.2.1 Språkets betydning for mestring og trygghet i overgangen**

«For at de skal oppleve mestring, så må tryggheten være der først» (PPT-informant). PPT-informanten har erfaringer med at barn som ikke mestrer på skolen, har dårlig språklig bevissthet og språklig ballast. Det er helt sentralt at barnehagen jobber mer med den språklige bevisstgjøringen, slik at barna får en god språklig plattform. Helt sentralt for barns mestring er språket, påpeker PPT-informanten. Courtenay Norbury hevder at barn som har svake språk- og kommunikasjonsferdigheter ved skolestart, kan få dårlig selvfølelse og dårlig psykisk helse (Vartun, (red.), 2019). Selvfølelsen blir ikke god når barn ligger etter språkmessig, og de kan kanskje også streve på vennefronten og i skolefagene. Barn som sliter språkmessig, strever mer med engstelse, depresjon og lav selvfølelse enn barn uten språkvansker, forteller Courteney Norbury (Vartun, (red.), 2019).

PPT-informanten har opplevd hvor sentralt det er at barn som begynner på skolen kan for eksempel rim, regler og sammensatte ord. I den forbindelse er mengdetrening i barnehagen av stor betydning. «Det er ikke bare sosialt jeg tenker sånn trygghet og mestring, men ja faglig også, at de har en ballast fra barnehagen og hjemmet» (PPT-informant). Utvikling av språkferdigheter i sammenheng med mestring er også noe Melby- Lervåg og Lervåg (2016) viser til, der de hevder at: «Utvikling av språkferdigheter har ikke bare avgjørende betydning



for vår evne til å kommunisere og utvikle sosiale relasjoner, men danner også et viktig fundament for senere skoleferdigheter» (s. 172).

Språklig bevissthet, språklige ferdigheter og språkets betydning for mestring, er også noe som kommer frem i intervjuene med barnehagelæreren og læreren. Barnehagelæreren ser en stor verdi av også å bruke tegning for å utvikle språket. Dersom ansatte i barnehagen er lydhøre, kan barna få sette ord på det de har tegnet: «*Ja, eventyr og historier, også være interessert i hva de tegner og, ikke sant, la dem sette ord på hva de har tegnet- fordi da kan det komme til slutt et eventyr!*».

Arbeid med slike typer tekster kan kalles multimodale tekster, da barn kommuniserer ved hjelp av flere modaliteter enn verbalspråket. En tegning (én modalitet) representerer én måte å skape mening på, og ved at barn bruker verbalspråket for å sette ord på tegningene sine, bidrar dette til ulike former for meningsskapning for barn (Hogsnes, 2019, s.113). Barnehagelæreren legger slik til rette for at barna får dele sine tanker og erfaringer når de skal forlate et kjent miljø for å bli del av et nytt (Hogsnes, 2019, s.113). På den annen side får barna også utviklet sin fortellerkompetanse, og ved at barna selv får ta initiativ til å fortelle, strekker de seg lenger i å prøve å gi språklig form til noe de selv har lyst til å dele med andre (Høigård, 2016, s.187). En slik måte å arbeide med barns språk på, kan ut ifra min tolkning gi barna språklig ballast som videre kan føre til flere mestringsopplevelser og trygghet i overgangen til skolen. Grunnskolelæreren opplever at barnehagene er gode på å jobbe med rim, regler og sang. I skolen bruker de språkleker, der barnas språkutvikling også kan bli sett i sammenheng med leken.

I barnehagen kan man også bruke litteratur for å gjøre overgangen mer forutsigbar og trygg. Barnehagelæreren har blant annet erfaringer med å bruke boken «Bukkene bruse starter på skolen». Barnehagelæreren sier: «*Jaa at ved å bruke den, så kan du skape en lettere overgang*».

#### **4.2.2 Balanse mellom utfordring og støtte**

Både grunnskolelæreren og barnehagelæreren hadde refleksjoner knyttet til balanse mellom utfordring og støtte, som betydning for barns mestring. «*De kommer til å møte utfordringer i livet- det må være sånn balanse*» (barnehagelærer). «*Gi dem utfordringer som gjør at de har lyst, men pass på at det ikke blir så de opplever at det blir for mye*» (grunnskolelærer). Grunnskolelæreren opplever at hun/han legger til rette for at hvert barn får blomstre. Dette kan handle om å legge til rette for en balanse mellom utfordring og støtte, som betydning for barns mestringsopplevelser.

Csikszentmihalyi hevder at mennesker fungerer best når det er en balanse mellom den kompetansen vi har, og de utfordringene vi blir stilt overfor (omtalt i Gotvassli, 2019, s.60). Dersom barnehagelæreren og grunnskolelæreren legger til rette for at denne balansen er til stede, kan barna befinne seg i «flytsonen».

Et tiltak for mestring i overgangsfasen til skolen, som i tillegg kan gjøre skolestarten forutsigbar og trygg, er å sørge for at barna blir godt kjent med dagsrytmen. Grunnskolelæreren fremhever at dette handler om at barna får en oversikt over dagen sin og at de kan følge den: «*Det sier vi littegranne til dem om og, at «sånn er skoledagen», vi deler de inn, ikke sant? Det er sånn og så spiser vi, vi er ute og leker oss, og så jobber vi litt, og så er det SFO, og så er det mat, og så har vi en dagsplan som de også får se*». Slik jeg tolker dette, kan også oversikt og forutsigbarhet være sentrale faktorer for mestring og trygghet i overgangsprosessen.

#### **4.2.3 Fleksibel skolestart**

Barnehagelæreren erfarer at barna er på ulike kognitive stadier når de skal begynne på skolen, og at noen barn ikke finner fokus, og kan være urolige. Ifølge rapporten «*Nye sjanser- bedre læring*» utgitt av NOU (2019: 3, s.190) handler fleksibel skolestart blant annet om å fordele elevene etter hvor langt de er kommet i kognitiv og sosial utvikling. Det er ofte gutter som strever mest med skolestarten, påpeker barnehagelæreren. I utredningen «*Nye sjanser- bedre læring*», står det at det ikke er grunnlag til å foreslå å utsette skolestart for alle gutter i et årskull, fordi det blir prinsipielt problematisk å utsette retten og plikten til grunnskole med ett år for alle elever basert på kjønn. Et slikt tiltak vil komme i strid mot grunnleggende prinsipper om likebehandling og like rettigheter (NOU 2019: 3, s.186).

Dersom utsatt skolestart skulle ha positive effekter på barns læring og utvikling, slik barnehagelæreren argumenterer for, er det grunn til å tro at både enkelte gutter og enkelte jenter vil ha nytte av dette, men guttene vil være i flertall (NOU 2019: 3, s.186). Barn befinner seg i ulik kognitiv og sosial utvikling, og det er derfor av stor betydning at grunnskolelæreren har ressurser og tid til å legge til rette for hvert enkelt barn. Grunnskolelæreren erfarer at skolen har mulighet til å tilrettelegge for hver enkelt: «*Vi jobber sånn vi!*». Barnehagelæreren reflekterer over utfordringer knyttet til tilpasning av hver enkelt elevs forutsetninger i skolen: «*Kan være litt vanskelig da, fordi på kognitivt sett, de barna er i ulike stadier, og å holde mestringsnivå på samme, lik linje*». Barnehagelæreren på sin side, hevder at fleksibel skolestart er en investering for livet.

Slik jeg betrakter dette, kan fleksibel skolestart være en faktor som fremmer trygghet med tanke på at barn befinner seg i ulike utviklingsstadier, kognitivt og sosialt. Barn skal få mulighet til mestringsopplevelser, og mestring ser jeg i sammenheng med betydning for barns selvfølelse og selvbilde, i tillegg er det sentralt for livsmestring og psykisk helse. Noen barn trenger kanskje lengre tid i barnehagen, enn andre barn. Dette trenger ikke å handle om kjønn, eller om når barn er født på året. Barns utvikling skjer i forskjellig individuelt tempo. Slik jeg ser det, handler det ikke om at barna skal være «skoleklare», det handler om at skolen og lærerne skal være «barneklare».

### **4.3 Informantenes vurdering av lekens plass i skolen**

Lek er et omfattende tema, som i seg selv representerer mange ulike perspektiver og elementer. Jeg vil nå ta for meg disse faktorene som ble trukket fram av informantene: Informantenes erfaringer og opplevelser av lekens plass i skolen, og lek og opplevelse av sammenheng.

#### **4.3.1 Informantenes erfaringer og opplevelser av lekens plass i skolen**

Barnehagelæreren viser til da seksårsreformen kom, som innebar at 6-åringene skulle starte på skolen. Barnehagelæreren forteller at fokuset skulle ligge på en kombinasjon mellom lek og læring, men at dette ble litt glemt.

I intervjuene spør jeg blant annet om: Hvilken plass har leken i skolen? PPT-informanten svarer: *«Det er ofte at det blir så «skolsk», som de sier, med engang de begynner på skolen».* Grunnskolelæreren forteller: *«Det er jo en overgang da, og lek synes jeg er viktig i skolen, og det blir fort ganske mye alvor og vi har ganske mye, - det er jo en del krav da».*

Innføringen av skolestart for seksåringene i 1997 (Reform 97) skulle i utgangspunktet ta med seg det beste fra barnehagetradisjonen og det beste fra skolen. Det betød å legge stor vekt på lek, og at læringen skulle være preget av lek, poengterer professor i pedagogikk, Peder Haug (Skjong, 2017). Under parolen «det beste fra barnehage og skole» skulle barnehagetradisjonens integrering i skolen sikres, gjennom blant annet å ansette barnehagelærere i skolen (Hogsnes, 2019, s.47).

Jeg tolker utsagnene fra alle tre informanter slik at leken har en mindre plass i skolen enn den var tenkt ved læreplanen (L97). Samtidig poengterer PPT-informanten og grunnskolelærer at hvorvidt leken får plass i skolen, er personavhengig. PPT-informanten viser til viktigheten av at læreren har lek-kompetanse, vet hva leken innebærer og hva den står for. Grunnskolelæreren

har erfaringer med å kombinere læring og lek, ved blant annet å legge til rette for lek i tema barn skal lære om: «*Det trinnet som jeg jobber på nå, vi har brukt leiken. Vi har leike-uke. Sykehus, eh, vi har leika flyplass i år, neste år vi sikkert snakker om bondegård eller (...)*»

En lærer med lek-kompetanse kan være en lærer som gir status til den uformelle leken og vedsette de sosiale ferdighetene og kunnskapene barna sitter inne med (Hogsnes, 2019, s.90). I *Veiledende rammeplan for pedagogisk tilbud til seksåringer* (Familie- og forbrukerdepartementet, 1990) ble det presisert at siktemålet for planen var å skape sammenheng mellom barnehage og skole. Denne sammenhengen skulle sikres gjennom et tverrfaglig samarbeid, en brobyggende virksomhet skulle bidra til en myk overgang (Familie- og forbrukerdepartementet, 1990).

#### **4.3.2 Lek og opplevelse av sammenheng**

Grunnskolelæreren forteller at en forbedring i samarbeidet med barnehagen kan være at skolen blir flinkere til å lese Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver. Et argument for å lese Rammeplanen er at lærere får satt seg mer inn i hva barna har vært igjennom i barnehagen, sier grunnskolelæreren. Utveksling av kunnskap og informasjon er også noe som påpekes i Rammeplanen (2017) der det står at: «Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen» (s.24). For samarbeidet mellom barnehage og skole er målet blant annet å få en felles forståelse og målsetting for arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.28). For å komme frem til dette grunnlaget, må ansatte i barnehage og skole møtes og drøfte sentrale begrep som læring og lek, og definerer hva samarbeidet innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.28).

I overgangene vil barna søke etter sammenhenger. De vil forsøke å finne forbindelseslinjer, noe kjent, som gjør dem i stand til å delta aktivt i ulike nivå (Hogsnes, 2019, s.57). Mennesker har mønster i livet som er preget av helt personlige begivenheter som i større eller mindre grad kjennetegnes av indre sammenheng, belastningsbalanse og delaktighet i sosialt anerkjent beslutningstaking (Antonovsky, 2018, s.191). En sterk opplevelse av sammenheng (OAS) er avgjørende for å kunne håndtere tilværelsens flere stressfaktorer på en hensiktsmessig måte, og dermed viktig for å bevare helsen (Antonovsky, 2018, s.172). Dersom barn har en sterk OAS, kan overgangen til skolen oppleves som håndterbar, begripelig og meningsfull. Skolen kan legge til rette for en opplevelse av sammenheng ved å gi status til leken, som barn har mange tidligere erfaringer med. En sentral betydning for å oppleve mening, er at barna forstår

hensikten med aktivitetene de møter. Barns aktiviteter må oppleves som relevante og meningsfulle for dem selv (Hogsnes, 2019, s.61). Slik jeg ser det, kan opplevelse av sammenheng, for eksempel ved å legge til rette for lek i skolen, fremme barnas mestring og trygghet, og bidra til tilpasning av indre og ytre opplevelser på en hensiktsmessig måte. Opplevelse av sammenheng er også noe som blir poengtert i Rammeplanen (2017) der det står at: «De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen» (s.24)

Slik jeg tolker det, har barnehagelæreren i denne sammenheng en viktig oppgave knyttet til å sette status på den uformelle leken, og fagliggjøre lekens betydning for barns opplevelse av sammenheng. Kunnskap og informasjonsutveksling mellom barnehageansatte og lærere, om begrep som læring og lek, kan forbedre samarbeidet mellom institusjonene. I tillegg kan et samarbeid som er preget av dette også føre til mer trygghet for barn, med tanke på at overgangen kan oppleves som meningsfull, begripelig og håndterbar.

#### **4.4 Vennskap og følelser**

Vennskap og følelser omfatter mye, - jeg vil kun ta for meg følgende faktorer som ble trukket fram av informantene: Livsmestring, og vennskap og tilhørighet.

##### **4.4.1 Livsmestring**

En helt sentral faktor for barns trygghet og mestring i overgangsprosessen, er å arbeide med barnas følelser i barnehagen, forteller barnehagelæreren: «(...) *hvis du ikke kan regulere følelsene dine og begynner på skolen, hva skjer da? Det er helt sentralt å bli kjent med seg selv og egne følelser*». Barnehagelæreren påpeker at for å legge til rette for trygghet og mestring i overgangen, er det viktigst å begynne med barns følelser, kropp og sanser: «*Det handler om livsmestring!*». I Antonovsky's OAS- spørreskjema (Antonovsky, 2018) spørres det blant annet om: «Hender det at du får følelser som du helst vil slippe å ha?» og «Hvor ofte føler du at du ikke er sikker på at du vil klare å kontrollere deg?» (s.198-199). Dette er spørsmål av betydning for å undersøke en persons opplevelse av sammenheng. Antonovsky stiller disse spørsmålene til voksenpersoner, men slik jeg ser det er det også høyst relevant å overføre denne måten å tenke på når det gjelder barn. Å arbeide bevisst med barns følelser kan slik sett være noe som fremmer barns opplevelse av sammenheng og trygghet i overgangen til skolen.

I barnehagen er det sentralt å arbeide for at barna blir selvstendige, samt å styrke barnas selvbilde og selvfølelse, påpeker barnehagelæreren. Selvfølelse handler om å prøve og feile, samt å kunne gjøre det uten at det oppleves som et nederlag. En sunn selvfølelse er en god ballast for et barn når det skal videre ut i verden (Flatén, 2012)

Barnehagelæreren forteller at for barns trygghet blir også de ansattes språkbruk sentralt. Dersom barnehageansatte har negativ språkbruk, kan dette videre føre til at barna blir redd og gruer seg til skolen, poengterer barnehagelæreren. Eksempel på negativ bruk av språket kan ifølge barnehagelæreren være: «*Åhh i skolen får dere ikke hjelp*».

Slik jeg tolker dette kan ansattes språkbruk være en faktor som både kan fremme og hemme barns meningsskaping og opplevelse av sammenheng i overgangsprosessen til skolen. Dette kan også ses forbundet med det Broström (2009) kaller «manglende kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole på». Ansattes negative språkbruk kan være en faktor som gjør barna bekymret for å ikke innfri skolens forventninger.

#### **4.4.2 Vennskap og tilhørighet**

Viktigheten av vennsapsrelasjoner og opplevelse av tilhørighet er noe grunnskolelæreren poengterer: «*Alfa og mega er å kjenne at man har tilhørighet og at man trives og har det trygt og godt altså- Du kan ikke, ungene kan ikke lære uten at å ha det her liggende til grunn altså*». Dette er også noe som påpekes i rapporten «Nye sjanser- bedre læring», der det står at: «Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremme et godt psykososialt miljø, der den enkelte elev kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet» (NOU 2019:3, s.199).

Grunnskolelæreren poengterer viktigheten av at barna skjønner at det ikke bare er «*jeg og mitt*» men at de også skal være der for hverandre. Slik jeg analyserer det, henger dette sammen med det Fabian og Broström omtaler som sosial kontinuitet (Broström, 2009). Barna blir en del av et nytt sosialt nettverk, og trenger veiledning med å finne ut av identiteten som barnehagebarn, og som skoleelev.

En annen måte å legge til rette for barns trygghet i overgangen, er barns positive erfaringer med gode fellesskap og relasjonsbygging, fremhever barnehagelæreren. Hogsnes (2019) hevder at opprettholdelse av, og etablering av vennskap er helt vesentlig både for barnas opplevelse av trygghet, og for deres deltakelse i aktiviteter i friminuttene og opplevelse av støtte i klasserommet (s.80). Mangel på vennskap vil kunne føre til at barna får vansker med å utvikle læringspotensialet sitt i skolen (Hogsnes, 2019, s.80).

For at barn skal kunne etablere vennskap og gode relasjoner, må de også få muligheter til å delta i felles aktiviteter. PPT-informanten erfarer at skolen kunne utviklet seg når det kommer til å tilrettelegge for det sosiale: «(...) *Må jobbe godt med relasjonene i klassen. Ja, og ikke hoppe rett på fag! For at det er ingen som lærer noe hvis det ikke er trygt, tenker jeg*». Forskjellige former for deltakelse i skolen og barnehagen kan knyttes til betydningen av sammenheng i innhold og arbeidsmåter, som ulike tilnærminger til lek og læring (Hogsnes, 2019, s.82). Ulike tilnærminger til lek og læring kan videre ses i sammenheng med manglende filosofisk kontinuitet (jfr Broström, 2009). For å tilpasse læringen til barnas tidligere erfaringer og for å gjøre den meningsfull, håndterbar og begripelig, er det slik jeg tolker det, helt sentralt å gjøre plass til det sosiale samspill og leken i skolen.

## 5.0 Avslutning

For å belyse problemstillingen min «På hvilke måter legger barnehage og skole til rette for trygghet i barns overgang til skolen?», har jeg intervjuet tre fagpersoner med ulik utdanningsbakgrunn. I min behandling av data fra intervjuene har jeg brukt en kombinasjon av kontekstanalytisk tilnærming og temasentrert analyse.

Alle tre informanter var enige om minst en ting: Målet med samarbeidet er å sikre en trygg og god overgang for barna, til barnas beste.

Jeg har studert sammenhengen mellom de ulike temaene, og kommet frem til fire vesentlige funn av betydning for barns trygghet i overgangsprosessen til skolen. Min analyse viste følgende viktige faktorer: Samarbeidet mellom institusjonene, mestring, lekens plass i skolen, og vennskap og følelser. Disse fire funnene er faktorer som både kan hemme og fremme barns trygghet i overgangen til skolen. Gjennomgående for flere av faktorene er betydningen av kontinuitet og opplevelse av sammenheng.

Når barnehage og skole skal legge til rette for trygghet i overgangsprosessen, er det helt sentralt at det arbeides grundig med de fire faktorene nevnt ovenfor. Det er i denne sammenheng interessant at det ble tydelig at informantene hadde tre ulike oppfatninger av hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer per dags dato. Variasjoner i hvor tett samarbeidet er kan blant annet handle om antall skoler barnehager har å forholde seg til. Andre

faktorer som avgjør i hvilken grad skole og barnehage samarbeider, er ressurser fra den enkelte kommune, samt avklaring av forventninger mellom institusjonene.

Samarbeid mellom barnehage og skole, mestring, lekens plass i skolen, og vennskap og følelser er faktorer av betydning for trygghet som også kommer frem i andre styringsdokumenter, forskning, lovverk og teori. Som nevnt innledningsvis, er temaet barnehage-skole et samfunnsaktuelt tema, da det for bare to år siden ble en lovfestet plikt for skole å samarbeide med barnehage. Debatten om fleksibel skolestart har vært sentral i forskningsartikler, og tiltak for en god og trygg overgang blir tydeliggjort i blant annet Kunnskapsdepartementets veileder *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008).

For å belyse problemstillingen min fra enda et perspektiv, kunne jeg analysert dokumenter fra de aktuelle kommunene ytterligere, blant annet knyttet til rutiner for overgangen til skole. Deretter kunne jeg sammenlignet krav som stilles, og sett dette opp mot hvordan det lar seg gjennomføre i praksis.

I min fremtidige forskning ville det også vært veldig interessant med et barneperspektiv på problemstillingen min. Jeg kunne da ha både formelle og uformelle samtaler med barn. En viktig motivasjon for en slik forskning er at barn skal gis muligheten til å være aktører i sitt eget liv, og de har rett til medvirkning - også i den viktige overgangen fra barnehage til skole.



## 6. 0 Referanseliste

- Antonovsky, A. (2018). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. (4. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Barnehageloven*. (2019). Lov om barnehager av 17. Juni 2005 nr. 64. Lastet ned fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 2, 24-28. Lastet ned fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%202%202009.pdf>
- Familie- og forbrukerdepartementet. (1990). *Pedagogisk tilbud til seksåringer. Veiledende rammeplan*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet
- Flaten, K. (2012). Hjelp barna til å uttrykke følelsene sine. *Første steg. Et tidsskrift for førskolelærere fra utdanningsforbundet*, 3, 53. Lastet ned fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%203%202012.pdf>
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid. Barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Gotvassli, K. A. (2019). *Boka om ledelse i barnehagen*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Gunnestad, A. (2016). *Didaktikk for barnehagelærere. En innføring*. (2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget
- Høigård, A. (2016). *Barns språkutvikling- muntlig og skriftlig*. (3. utgave). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldsttil-yngst.pdf> [lastet ned 2020-04-04]
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.) Oslo:

Gyldendal Akademisk

- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf> [lastet ned 2020-05-09]
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A. (2016). Språklig utvikling hos barn fra null til fem år. I Glaser, V., Størkesen, I. & Drugli, M. B. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen- forskning og praksis*. (ss.167-188). (2. opplag). Bergen: Fagbokforlaget
- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser- bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Opplæringslova*. (2019). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen av 17. juli 1998 nr. 61. Lastet ned fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_15#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15)
- Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver*. (2017). Oslo: Pedlex
- Skjong, H. (2017, 15. 08). Reform 97 20 år etter: - Ikke noe som tyder på at det var en utjevnende reform. I *Utdanningsnytt.no*. Lastet ned fra: <https://www.utdanningsnytt.no/reform-97-skolestart/reform-97-20-ar-etter---ikke-noe-som-tyder-pa-at-det-var-en-utjevnende-reform/177403>
- Thagaard, T. (2019). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.
- Vartun, M. (red.). (2019, 13. 11). Barn med språkvansker strever med unødvendig mye. I *Forskning.no*. Lastet ned fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogikk/barn-med-sprakvansker-strever-unodvendig-med-mye/1587639>

## **7.0 Vedlegg**

### **7.1 Intervjuguide**

#### **Hvilke opplevelser har du med samarbeidet mellom barnehage og skole?**

- Fra barnehagen sin side
- Fra skolen sin side
- Følger dere en lokal handlingsplan?
- Opplever du at forventninger fra lokal handlingsplan forenes?
- Hvilke opplevelser har du med veileder: Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole?
- Andre erfaringer? Eksempler?

#### **Hvordan kan dere tilrettelegge for en god og trygg overgang fra barnehagen til skolen?**

- Hva er overgangen preget av, om den er god?
- Hva er overgangen preget av, om den er trygg?
- Eksempler?
- Hvilke erfaringer tar barn med seg fra barnehagen, som det er sentralt å jobbe videre med i skolen?
- Hvilken plass har leken i skolen?
- Hvilket innhold legger du i barns lek? Synet på lek (møte barnets behov for lek-overgangen mer håndterbar, begripelig og meningsfull)
- Hvilken plass har læring i barnehagen?

#### **På hvilken måte kan barnehagen og skolen legge til rette for at barn opplever mestring i overgangen til skolen?**

- Hva betyr det å oppleve mestring i overgangen?
- Sammenheng, forutsigbarhet, håndterbart, begripelig, meningsfullt

#### **Hvordan kan barnehagen og skolen ivareta og møte barns forventninger knyttet til skolestart?**

- Hvilke forventninger har barn til skolestarten?
- Hvordan kan det arbeides for å kartlegge dette?
- Samarbeidet med barnehagen? Samarbeidet med skolen?

**Hvordan tilrettelegger dere for at barn opplever overgangen til skole som forutsigbar/ i samsvar med deres forventninger?**

- Samarbeidet med skolen?
- Samarbeidet med barnehagen?

**Hvordan legger dere til rette for at barna opplever overgangen som håndterbar, meningsfull og begripelig?**

- Håndterbar? Eksempler?
- Meningsfull? Eksempler?
- Begripelig? Eksempler?

**Kan du beskrive mulige forbedringer i arbeidet med overgangen?**

- Hvordan kan samarbeidet utvikles?
- Finnes det forventninger som ikke innfris?

## 7.2 Informasjon og samtykkeskjema



### Vil du delta i bachelorprosjektet

#### *«Overgangen fra barnehage til skole»?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et bachelorprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan samarbeidet er mellom fagpersoner i barnehage og skole, knyttet til barns overgang til skolen.

I dette skrevet gir jeg/vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Min bacheloroppgave er knyttet til fordypningsfaget «Barndom, helse og livsmestring». Tema for bacheloroppgaven er overgangen fra barnehage til skole. Problemstillingen jeg skal belyse er: «På hvilke måter samarbeider barnehage og skole for at barn skal oppleve trygghet og mestring i overgangen til skolen?». Jeg vil foreta intervju av tre fagpersoner, én barnehagelærer, én lærer og én fra pedagogisk- psykologisk tjeneste (PPT).

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

Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning er ansvarlig for prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju. Det vil ta ca 30-45 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål som dreier seg om hvordan barnehage og skole

tilrettelegger for barns overgang til skolen, samt hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole foregår.

samarbeidet mellom fagpersoner i barnehage og skole. Det vil bli gjort lydopptak av dine svar fra intervjuet.

### **Dine rettigheter**

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

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

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er meg og mine veiledere som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Veiledere ved Dronning Mauds Minne Høgskole:

Elisabeth Walsøe Lehn. E-post: [ewl@dmmh.no](mailto:ewl@dmmh.no)

Gry Mette D. Haugen. E-post: [gmdh@dmmh.no](mailto:gmdh@dmmh.no)

### **Hva skjer med opplysningene dine når jeg/vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 06.05.2020. Alle personopplysninger vil bli slettet innen prosjektslutt.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til bachelorprosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning ved.
- Vårt personvernombud: Hans Christian Ristad, Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig  
(Veileder)

Student

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

*Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Studenten må kunne dokumentere for veileder at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.*

*Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du innhente tillatelse fra foreldene.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Overgangen fra barnehage til skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 06.05.20

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)