

MASTEROPPGAVE

Broen over – godt nok forankret på begge sider?

En empirinær innholdsanalyse av overgangsplaner mellom barnehage, skole og SFO i et forebyggende perspektiv

Line Thorgrimsen Berg & Hege Åmodt

Studentnummer: 123665

123664

15.05.2020

*Masterstudium i spesialpedagogikk, deltid
Høgskolen i Østfold, Avdeling for lærerutdanning*



Forord

Bak oss ligger det nå en tid som har vært lærerik, utviklende, intens, frustrerende og inspirerende – en reise både personlig og faglig. Det har vært 4 år med deltidsstudier ved siden av jobb og familie. I prosessen har vi fått med oss mye ny kunnskap og økt forståelse for fagene. Det har vært gode faglige samtaler og til slutt dette forskningsprosjektet, som vi har god nytte av i vårt daglige virke som PP-rådgiver og spesialpedagog.

I rekken av de vi må takke nevner vi først Tor Freyr. Takk for gode innspill, og spesielt takk for at du satte oss i kontakt med Sabreen Selvik. Sabreen, du gjorde en fantastisk jobb med å veilede oss gjennom en full omorganisering av oppgaven på fire uker. Uten deg og dine uunnværlige refleksjoner og tilbakemeldinger, smittende entusiasme og tro på prosjektet hadde vi ikke klart å levere dette håndverket. I tillegg må vi takke Aksel Tjora som på stående fot, via e-poster og telefonsamtaler, fulgte opp våre spørsmål angående SDI-modellen, koding av tekst og veien til de tentative konseptene. Din hjelpsomhet, gode svar og støtte var til stor motivasjon i analysen og i utarbeidelsen av tentative konsepter. Videre fortjener Nils Breilid takk for gode innspill og oppmuntrende ord som vi har fått via e-postkorrespondanse.

Vår avgjørelse om å gjennomføre et masterstudium har også påvirket våre ektefeller og barn. Dere har stått ved vår side i denne perioden når lesepresset og skrivepresset har ridd oss. Det har blitt ofret mye tid på dette arbeidet og vi er takknemlige for at vi nå har gjennomført et fireårig deltidsstudium. Nå ser vi frem til å kunne dele mer tid med dere. Det har ikke vært en dans på roser. Opp og nedturer, operert skulder, amputert haleben, og i innspurten store nasjonale tiltak for å bremse spredning av covid-19. Lange telefonsamtaler, utallige sms og merknader i marginen på Dropbox-dokumenter har erstattet treff.

Til slutt må vi takke hverandre, og vår studievenninne Anne Gro, for å ha dratt hverandre gjennom denne utfordrende prosessen, vært tålmodige med hverandre, raise i nedturene og motiverende i oppturene. Takk for møter, telefonsamtaler, støtte, hyttetur, kjøreturer t/r Hole-Halden, og uendelig mange faglige samtaler. Nå er denne reisen over!

Hole/Halden 15. mai 2020

Hege Åmodt og Line Thorgrimsen Berg

Sammendrag

Det er de siste årene satt fokus på at overgangene ikke er tilstrekkelig ivaretatt og at dette kan sees i sammenheng med økende spesialundervisning og frafall i videregående skole.

Undersøkelsen bygger på en teoretisk forståelse for at overganger er omfattende prosesser og tar utgangspunkt i et systemteoretisk perspektiv (Bronfenbrenner 1979), og at erfaringer og kontinuitet er forutsetninger for læring og positiv utvikling (Dewey, 1976).

Undersøkelsen omhandler de barna som går «under radaren» av ulike årsaker, de blir ikke oppdaget tidlig nok. De kalles bekymringsbarna i denne undersøkelsen. Mange av disse fullfører kanskje ikke videregående skole, og de får ofte spesialundervisning en gang på mellomtrinnet. Det er derfor viktig å oppdage bekymringsbarna, før skolestart, slik at tiltak settes inn allerede i barnehagen for å sikre overgangen. Når de begynner på skolen så kan lærerne fortsette med tiltak der barnehagen slapp. Dette kan forebygge for vansker, eller i alle fall redusere omfanget.

Det at planverk ble valgt som empiri handler om at overgangsplaner kan anses som en minstestandard for rutiner og de tiltak som benyttes. Å forske på slike planverk vil kunne gi informasjon om planen er av god kvalitet og det viser også hvilket syn kommunene har på overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen er en kvalitativ empirinær innholdsanalyse av overgangsplanene for barnehage og skole. Analysen er gjennomført etter Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktive metode, SDI-modellen. Undersøkelsen ser helhetlig på empiriens innhold, med fokus på selve teksten i dokumentet, på årshjulet og de skjemaene som barnehagen benytter for å overføre informasjon om barnet til skolen. I analyseprosessen utviklet det seg fire tentative konsepter; samfunnssystemisk forankring, asymmetri i relasjoner, overgangspedagogikk og overgangskontinuitet.

Funnene fra denne undersøkelsen tyder på at det er en del faktorer som må på plass for at overgangsplanene kan fungere forebyggende for bekymringsbarna. Det handler om hvilken kunnskap og forankring planene bygger på. Undersøkelsen har sett på faktorer i samarbeidet mellom aktørene og funnet at det er asymmetriske forhold som er til hinder for kontinuitet og informasjonsoverføring. Det er behov for en felles forståelse for pedagogikken i overgangen i både barnehage og skole. Pedagogene bør ha kunnskap som er tuftet på nyere forskning som omhandler syn på hva en overgang er og kan være.

Innholdsfortegnelse:

Forord

Sammendrag

1. Innledning	1
1.1. Personlig motivasjon for tema	3
1.2. Beskrivelse av sentrale begreper	4
1.2.1. Bekymringsbarna	4
1.2.2. Forebygging og tidlig innsats	5
1.2.3. Tilpasset ordinær undervisning	5
1.2.4. Forebyggende perspektiv i spesialpedagogikken	6
1.3. Avgrensning	6
1.4. Oppgavens utforming og struktur	7
2. Teori	9
2.1 Teoretisk ramme	9
2.1.1 Bronfenbrenner	9
2.1.2 Dewey	12
2.2 Forskning og litteratur	14
2.2.1 Hva er en overgang	14
2.2.2 Kontinuitet	19
2.2.3 Relasjoner	20
2.2.4 Samarbeid	23
2.2.5 Pedagogenes kompetanse	28
3. Metode	34
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	34
3.1.1 Hermeneutisk perspektiv	34
3.1.2 Forforståelse	35
3.1.3 Sosialkonstruktivismen	36
3.2 Bakgrunn for valg av forskingsdesign	37
3.3 Beskrivelser og begrunnelse for valg av SDI-modellen	38
3.3.1 Steg 1: Generering av empirisk utvalg – data	38

3.3.2 Steg 2: Bearbeiding av rådata	42
3.3.3 Steg 3: Koding av hovedteksten	43
3.3.4 Steg 4: Kategorisering av kodene fra hovedteksten	44
3.3.5 Steg 5: Utvikling av konsepter	46
3.4 Analyse av årshjul og informasjonsoverføringskjema	47
3.5 Undersøkelsens troverdighet	48
3.5.1 Validitet og pålitelighet	48
3.5.2 Reliabilitet og gyldighet	49
3.5.3 Generaliserbarhet	50
3.6 Etske hensyn	50
<u>4. Presentasjon av funn</u>	<u>52</u>
4.1 Samfunnssystemisk forankring	52
4.2 Asymmetriske relasjoner	53
4.3 Overgangspedagogikk	57
4.4 Overgangskontinuitet	59
<u>5. Drøfting</u>	<u>61</u>
5.1 Samfunnssystemisk forankring	61
5.2 Asymmetriske relasjoner	64
5.3 Overgangspedagogikk	70
5.5 Overgangskontinuitet	74
5.5 Sammenhengen mellom de tentative konseptene	79
<u>6. Avslutning/oppsummering</u>	<u>81</u>
<u>7. Litteraturliste</u>	<u>84</u>

Vedlegg:

Vedlegg 1: E-post, innhenting av overgangsplaner

Vedlegg 2: Koder hentet ut av empirien

Vedlegg 3: Koder/overskrifter hentet ut av årshjulene

Vedlegg 4: Koder/overskrifter hentet ut av informasjonsoverføringskjemaene

Vedlegg 5: Kodegrupperingene

Vedlegg 6: Fremgangsmåte tentativt konsept: Samfunnssystemisk forankring

Vedlegg 7: Fremgangsmåte tentativt konsept: Asymmetri i relasjoner

Vedlegg 8: Fremgangsmåte tentativt konsept: Overgangspedagogikk

Vedlegg 9: Fremgangsmåte tentativt konsept: Overgangskontinuitet

1. Innledning

Av alle barn i alderen 1-5 år, er det 92,2% som går i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2020). Barnehagen har blitt en viktig hovedkilde til omsorg og læring, den legger grunnlaget for overgangen til skolen, og på lengre sikt det første grunnlaget for livslang læring. Overgangen fra barnehage til skole er i det siste tiåret viet stor oppmerksomhet både nasjonalt, i Norden og internasjonalt ved blant andre Hogsnes (2019), Broström (2019) og Lillwist & Wilder (2017). Fokuset ligger blant annet på ulike perspektiver på overgang, relasjoner, å bygge bro mellom barnehage og skole, og ulike former for kontinuitet og utarbeidelse av planer for overgangen. I 2010 hevdet Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) at det var lite kunnskap om innholdet i rutinene som var etablert, og om disse bidro til en trygg og god overgang. Ikke alle kommuner hadde rutiner for å sikre overgangen. Et resultat av dette var lovendringen som kom i 2018, om barnehagers, skolars og skolefritidsordningen (Her etter brukes betegnelsen SFO, for både aktivitetsskole – (AKS), og idrettslagets fritidsordning (IFO)) kan bli brukt kan bli brukt plikt til å samarbeide om overgangen (Opplæringslova, 1998, § 13-5; Barnehageloven, 2005, § 2 a). Her understrekes det at skoleeier er ansvarlig for samarbeidet og utarbeidelsen av en overgangsplan.

I 2015 samlet Kunnskapsdepartementet for utdanning en systematisk kunnskapsoversikt over hvilke tiltak som har positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole, basert på analyser av internasjonal forskning (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr, 2015), heretter referert til som Kunnskapsoversikten. De siste årene har en rekke meldinger til Stortinget, kunnskapsrapporter og NOUer nevnt overganger som en avgjørende faktor for et godt skoleløp.

Meld. St. 6 (2019-2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) er den siste av disse og er tuftet på meldinger, rapporter og NOUer som er publisert i det siste tiår. Det er også her satt fokus på overgangen mellom barnehage og skole, og det vises til at de barna som strever gjennom barnehagealder også strever videre i skolen. Meldingen refererer til forskning fra Broström (2005) og Neumann (2002) som uttaler at overgangen er viktig for sensitive barn med særlige behov, og at en trygg og god overgang er viktig i lyset av tidlig innsats. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) er også hentet inn i meldingen, som viser til forskning initiert av EU, hvor de

påpeker at en god overgang har betydning for hele skoleløpet og vil være med på å forhindre frafall skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Det er uttalt at overgangen for mange barn kan være kritisk og har stor betydning for utvikling og læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). I NOU 2019: 3 hevdes det at andelen barn som får vedtak på spesialpedagogisk hjelp i barnehage øker mot skolestart. På 1. trinn i grunnskolen faller antallet, for deretter å øke utover i grunnskolealder. Når tallene på antall elever som får vedtak om spesialundervisning øker utover i grunnskolealder (NOU 2019: 3), kan det stilles spørsmål ved om overgangen er godt nok tilrettelagt. Det er skrevet flere masteroppgaver innenfor det spesialpedagogiske feltet og mange av disse omhandler barn med allerede definerte behov (Tangen, 2017; Nunstad 2017; Tynes, K. 2017; Hegge, L. 2019). En av spesialpedagogikkens hovedoppgaver er å forebygge utviklingen av vansker (Tangen, 2016a). Alt som til nå er skrevet danner grunnlaget for problemstillingen. Oppgaven er en empirinær innholdsanalyse av overgangsplaner for overgangen mellom barnehage og skole. Problemstillingen er eksplorerende. Den har til hensikt å gå i dybden for å få kunnskap og bedre forståelse, og lyder slik:

Hvordan kan overgangsplanene være med på å forebygge vansker i skoleløpet for bekymringsbarna?

Overgangsplanene, skal ifølge Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) sikre god og trygg overgang for alle barn. De påpeker at betegnelsen alle barn er en sammensatt gruppe, og favner om blant andre flerspråklige barn, barn med lære vansker, barn med ulike funksjonsnedsettelse og barn med sosiale og emosjonelle vansker. Disse er av ulike årsaker ikke klare for skolestart. Konsekvensene av å ikke oppdage disse barna tidlig nok er som beskrevet store (Lillejord et. al., 2015). Bekymringsbarna har behov for ansvarlige kommuner, barnehage- og skoleeiere, barnehage- og grunnskolelærere som har kunnskap om hvordan tilrettelegge for gode overganger, og hva dette innebærer i praksis. I tråd med Kunnskapsdepartementet (2019) er det barnehage- og skoleeier som har det overordnede ansvaret for kvaliteten på tilbudet. Disse har ansvar for å sikre rammebetingelsene i overgangsplanene, for en god overgang fra barnehage til skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2019). På den andre siden understreker Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) og Kunnskapsdepartementet (2017a) at det er store variasjoner mellom kommunene i hvor vidt de har jobbet aktivt med overganger for å sikre dette arbeidet.

1.1 Personlig motivasjon for tema

Barnas første møte med skolen har betydning for hvordan de vil klare seg i resten av utdanningsløpet. Våre erfaringer, blant annet gjennom mange år som pedagogiske ledere for barnehagebarn det siste året før skolestart, og nå som spesialpedagog og arbeid i Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT), er at det er mange tilfeldigheter i forhold til hvor god og tilpasset overgangene er. Med forkunnskaper og fordommer innen spesialpedagogiske temaer synes vi fokus på tidlig innsats, tilpasset opplæring og gode overganger er spennende i et forebyggende perspektiv. Når vi ønsker å sette fokus på det forebyggende perspektivet i spesialpedagogikken, henger det sammen med flere faktorer. Det er av avgjørende betydning at vansker oppdages så tidlig som mulig, slik at tiltak settes inn og vanskebildet reduseres. Konsekvensene av å bli oppdaget for sent kan være store. Vårt ønske er at elever ikke skal henvises for vansker på 4. trinn eller senere, de skal oppdages mye tidligere, og helst i barnehagen. Derfor ligger oppgavens fokus på de barna som går under radaren (sårbare barn, barn i risiko, de stille barna, gråsonebarna, bekymringsbarna m.fl.). Dette er ikke de barna som allerede har kjente utfordringer og vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Denne oppgaven handler om å jobbe spesialpedagogisk forebyggende for å unngå at vansker får utvikle seg.

Vi har satt fokus på kommunens overgangsplan mellom barnehage og skole, fordi det er her intensjonene for en ønsket praksis i overgangsarbeidet ligger. Overgangsplanene har derfor blitt det empiriske grunnlaget for dette forskningsprosjektet. Overgangsplanen skal være selve grunnmuren for barnehagens og skolens praksis i overgangen mellom barnehage, SFO og skole. Denne oppgaven vil gi et innblikk i noen overgangsplaner fra forskjellige kommuner, og intensjonen er et ønske om å være med på å gi en oversiktlig inngangsport til utarbeidelse av gode planer i et mer forebyggende perspektiv. Det er et mangfold av litteratur, rapporter, meldinger til Stortinget, veiledere og artikler. Det er mye som skal leses og gjøres om til praktiske handlinger. Vår oppfatning er at forskning og denne type litteratur ikke er lett tilgjengelig for hverken lærere i barnehage og i skole. Har kommunene og skoleeiere tilegnet seg ny kunnskap fra forskning, og er de klar over endringene i forhold til ansvarsfestingen av utarbeidelse av dette planverket? Oppgavens innhold kan være en oversiktlig inngangsport til skoleeiers utarbeidelse av gode planer i et forebyggende perspektiv. Et viktig poeng med oppgaven er å smelte sammen spesialpedagogikkens forebyggende mandat, tidlig innsats, tilpasset opplæring, overgangens rolle for sensitive barn og informasjonsoverføring som tiltak. Å få tilgang til dette vil komme alle barn til gode, men spesielt bekymringsbarna. Planene kan være med på å forhindre negativ utvikling i skoleløpet, og bidra til fullført

skolegang og livsmestring.

1.2 Beskrivelser av sentrale begreper

Det er viktig for oppgaven at det avklares noen begreper tilknyttet problemstillingen. Først presenteres målgruppen bekymringsbarna, så forebygging og tidlig innsats og deretter tilpasset ordinær opplæring. Oppgaven har et forebyggende perspektiv og det presiseres hva som legges i dette begrepet knyttet til spesialpedagogikken. Det presiseres at begrepet foreldre omfatter både foreldre og foresatte.

1.2.1 Bekymringsbarna

De barna det er fokus på i denne forskningen går under ulike betegnelser. Bekymringsbarna er ifølge artikkelen *Om å se bekymringsbarna – og hvilke ord vi bruker om dem* av Inge Bø og Inger Kristine Løge (2015), barna som ikke er lette å oppdage. De har mer eller mindre skjulte vansker, og disse utvikler seg ikke i takt med jevnaldrende. Det er her snakk om avvik i et eller flere utviklingsområder som for eksempel psykososialt, fysisk, kognitivt, avvik i forhold til normer og regler. Det kan også handle om barn i utfordrende oppvekstmiljø og barn som er særlig begavede (Bø & Løge, 2015). Bø og Løge påpeker videre at hvis en klarer å avdekke bekymringsbarna og deres familier i løpet av barnehagealder, eller tidlig grunnskolealder, så vil dette ha mye å si for både familien, barnets læring, utvikling og for hjelpeapparatet. Tiltak ville bli satt inn tidlig og en kunne unngått spesialundervisning.

Folkehelseinstituttet oppgir i en forskningsrapport at det til enhver tid er 15-20 % av alle barn som har så store psykososiale vansker at det går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. For mange kan symptomene være forbigående, men så mye som hver tredje 16-åring vil ha oppfylt kriteriene for en psykisk lidelse i løpet av barneårene (Myklebust, Knudsen, Mathiesen, 2009). Drugli (2008) viser til samme tall, ca. 20 % av barna i barnehage og skole som krever ekstra oppfølging. Hun beskriver dem som de barna en ikke helt vet hvordan man skal jobbe med, der vanlige tiltak ikke ser ut til å fungere. Det som kan være godt nok for de fleste barn, blir ikke nok for disse barna. De trenger tidlig hjelp og forebyggende tiltak slik at problemene ikke utvikler seg. Hun beskriver de som urolige barn, barn som tester grenser, barn som ikke fungerer i lek, barn som er triste eller slitne, barn som er understimulert og barn som er innadvendte. Det er ikke en homogen gruppe, men de har til felles at de skiller seg ut sammenlignet med andre barn. Hun er også opptatt av at det er flere forhold som kan være belastende for barns utvikling og som kan medføre risiko. Barna kan ha

fysiske, psykologiske eller somatiske utfordringer, ulike belastninger i forhold til familieforhold, og til slutt belastninger i systemene rundt barna. Drugli omtaler disse som barn som vekker bekymring. Hun påpeker at det hviler et stort ansvar på pedagogene til å oppdage og forebygge tidlig for å hindre alvorlig problemutvikling. Da tidlig innsats vil kunne hjelpe noen av disse barna (Drugli, 2008). Dette støttes og beskrives i Meld. St. 6 (2019-2020) der de setter søkelys på at det er store utfordringer som må tas tak i:

«Ikke alle barn og elever får den hjelpen de trenger. Mange får hjelp for sent og møtes med for lave forventninger. Det betyr at mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9).

Tangen (2016b) viser til at disse elevene, lenger oppe i skolesystemet strever. De har ikke hatt tydelige og definerte behov og har så vidt «hengt med» på ungdomsskolen. De ville ha profitert på å få tilpasninger, og i noen tilfeller også spesialundervisning. Videregående skole blir for vanskelig og de «dropper ut» (Tangen, 2016b). I denne oppgaven benyttes begrepet bekymringsbarna om denne sammensatte gruppen, selv om det i noen tilfeller benyttes andre begreper i den omtalte forskningen.

1.2.2 Forebygging og tidlig innsats

Edvard Befring (2016) omtaler forebygging som en del av tidlig innsats for å komme uheldig utvikling i forkjøpet. Han mener forebygging kan omhandle å redusere betingelsene for at barn og unge kommer inn på uheldige sidespor, samtidig som det kan bestå i å styrke barn og unges kompetanse. I Utdanningsforbundets Temanotat 2/2018: *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger* påpekes det at tidlig innsats benyttes i politikken både som et tiltak for å heve ferdighetsnivået til alle mennesker, slik at flest mulig opplever god livsmestring privat og i arbeidslivet, men også for å redusere samfunnets kostnader med å vedlikeholde tiltak i fremtiden. I de nasjonale styringsdokumentene benyttes tidlig innsats i et forebyggende perspektiv. Begrepene tidlig innsats og forebygging vil bli brukt om hverandre i denne oppgaven.

1.2.3 Tilpasset ordinær opplæring

Tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i norsk skole. Begrepets intensjon er å være et virkemiddel for at alle elever skal oppleve et godt læringsutbytte av undervisningen. Dette fordrer spesielle og tilpassede krav for elevtilpasning og variasjon i forhold til den

elevgruppen man har. Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er også tilpasset opplæring, men ikke en del av den ordinære undervisningen (Breilid & Sørensen, 2016; Fredagsvik & Fredagsvik, 2016). Det optimale vil være å oppdage bekymringsbarna så tidlig at opplæringen kan skje innenfor det ordinære tilbudet. En slik tilpasning forutsetter at pedagogene i barnehage og skole kjenner eleven og vet hvilke forutsetninger den har for læring (Tangen, 2016c; Dewey, 1976). Regjeringen mener en kvalitetsheving av det allmennpedagogiske tilbudet, tidlig innsats og tilpasset opplæring, er det beste virkemiddelet for å stimulere til best mulig livsmestring og fullført skolegang (Kunnskapsdepartementet, 2019). Lovendringen i Opplæringslova i august 2018 inneholdt også §1-4 *Tidleg innsats på 1.-4. trinn* som sier skolen skal «sørgje for at elever som står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd» (Opplæringslova, 1998). Heretter vil begrepene opplæring og undervisning benyttes om hverandre.

1.2.4 Forebyggende perspektiv i spesialpedagogikken

Spesialpedagogikk er et fagfelt hvor det skal legges et godt grunnlag for læring, utvikling og livsmestring hos barn, unge og voksne som av forskjellige årsaker opplever utfordringer som hindrer dem i å utvikle seg adekvat. Spesialpedagogikken har to hovedoppgaver. Den ene er å jobbe forebyggende for å unngå at det utvikler seg et vanskebilde og/eller begrense vanskebildet. Den andre er å dempe allerede oppståtte vansker (Tangen, 2016a). De siste årene har det vært et stort fokus på at spesialpedagogikken i større grad må inn i skolen for å jobbe forebyggende. Bedre kvalitet på det ordinære tilbudet vil gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 11.)

1.3 Avgrensninger

Fokuset har ligget på bekymringsbarna, i stedet for barn som har vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I noen av overgangsplanene i empirien er det flere av planene som har innhold og skjemaer tilknyttet barn med avdekkede spesielle behov. Disse sidene har vi sett bort fra, og ikke tatt med i analysen.

Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3) løfter frem at skolen er mer tilpasset jenter og at gutter ikke er klare for læring på samme måte så tidlig. Det er en større andel gutter som mottar spesialundervisning enn jenter. Er det flere bekymringsbarn blant guttene? Dette fokuset og

den debatten er ikke inkludert i vår forskning. Bekymringsbarna omhandler her både jenter og gutter.

Vi kommer ikke til å trekke inn refleksjoner knyttet til reform 97, da seksåringene begynte i skolen. Læreplanen som fulgte med vektla at første klasse skulle ha et førskolepreg og at barnehagepedagogikken skulle være fremtredende til og med fjerdeklasse. Leseopplæringen skulle ikke skje før i andre klasse. I 2003 snudde fokuset. Barnehagepedagogikken ble erstattet av et større fokus på leseopplæring. Dette har ikke vært uten konsekvenser. Jentene er tidligere modne enn guttene, så tidligere skolestart gir større konsekvenser for guttene. Dette burde vært viet mer oppmerksomhet nasjonalt, da det vil ha stor betydning for mange elever om de fikk leke og utforske seg til læring det første året i skolen (Haug, 2017).

Underveis i arbeidet har temaet kartlegging av førskolebarn dukket opp. Dette er et stort tema som det hersker uenighet om og det er ikke viet plass til dette i denne oppgaven. Temaet hører sammen med informasjonsoverføring og kompetanse, og nevnes så vidt der, men hvilke konsekvenser dette vil ha, eller ikke ha, utdypes ikke.

1.4. Oppgavens utforming og struktur

Det er brukt APA 6th. i oppgaven.

Kapittel 1 omhandler innledning som er en introduksjon til temaet og dette forskningsprosjektet. Her inkluderes bakgrunn og formål med oppgaven samt problemstilling, begrepsavklaringer, oppgavens avgrensning og en presentasjon av kapitlenes innhold og struktur.

Kapittel 2 omhandler teoretisk ramme og relevant forskning og litteratur i forhold til oppgavens problemstilling. Forskningen er tematisk presentert under fem temaer; synet på overgang, kontinuitet, relasjoner, samarbeid og kompetanse.

Kapittel 3 beskriver metoden som er benyttet i oppgaven. Her begrunnes valg av metode, som er empirinær innholdsanalyse av dokumenter. Vi har benyttet oss av Aksel Tjora (2017) sin stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI-modellen). Så presenteres prosjektets vitenskapsteoretiske forankring, presentasjon av utvalg og bearbeiding av empirisk data, presentasjon av analysen og undersøkelsens troverdighet.

Kapittel 4 gjør rede for analysen med utvikling av koder, kodegrupperinger, genereriske typologier og tentative konsepter, sammenfatting av innholdet i årshjulene og informasjonsoverføringsskjemaene.

Kapittel 5 omhandler drøfting av de tentative konseptene opp mot relevant teori, tidligere forskning, litteratur og politiske dokumenter.

Kapittel 6 er en kort oppsummering av oppgavens hovedfunn samt refleksjoner i forhold til problemstillingen, oppgavens relevans, veien videre og eventuell videre forskning.

2. Teori

I dette kapittelet presenteres de faktorene fra teori, litteratur, forskning og politiske dokumenter som anses som relevante for overgangen fra barnehage til skole og SFO. Først omtales det teoretiske rammeverket, bestående av Bronfenbrenner og Dewey, for å synliggjøre hvilken ramme av eksisterende teori som ligger til grunn i denne oppgaven. Deretter presenteres forskning og litteratur på feltet overgang, organisert etter temaer; hva er en overgang, kontinuitet, relasjoner, samarbeid og pedagogenes kompetanse. Til sammen peker overskriftene på hva en god overgangsplan bør inneholde av temaer og perspektiver for å kunne forebygge, identifisere og støtte vår målgruppe, bekymringsbarna.

2.1 Teoretisk ramme

Som nevnt innledningsvis i denne oppgaven er tidligere erfaringer, forutsigbarhet, forståelse, sammenheng og helhet, relasjoner og gjennomtenkt informasjonsoverføring nødvendig for en god overgang (Lillejord et al., 2015; Kallberg, 2017; Hogsnes, 2019; Broström, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Underliggende for disse nevnte faktorene vektlegges teoriene til Bronfenbrenner (1979) og Dewey (1976). Årsaken til dette er Bronfenbrenners syn på relasjoner og samarbeid mellom nivåene i den utviklingsøkologiske modellen, spesielt mesonivå. På lik linje som Deweys teori er et viktig bidrag inn i forståelsen av helhet og kontinuitet i erfaringer med overganger.

2.1.1 Bronfenbrenner

Bronfenbrenner (1979) viser gjennom sin utviklingsøkologiske modell hvordan barns utvikling og læring er et resultat av samfunnets fokus, engasjement og samarbeid. Dette er et systemperspektiv. Han påpeker at barnet skal være i sentrum, og det er de ulike systemene rundt barnet som har ansvar for å legge til rette for gode økologiske overganger mellom de ulike systemene. Barnets perspektiv skal ivaretas på alle nivå i modellen.

Økologisk utviklingsmodell

Denne modellen, presentert via bøkene til Bronfenbrenner (1979) og Hogsnes (2019), gir en god forståelsesramme for sammenhenger og faktorer som påvirker barnets utvikling på flere

nivåer. Den viser hvordan politiske beslutninger, kommunens planer og barnehagens og skolens praksis virker inn på barnets utvikling. Han var opptatt av å forstå barnets utvikling i samspill med omgivelsene. Barnet og omgivelsene er gjensidig avhengige av hverandre og er virkende i et vekselsamspill. Omgivelsene delte han opp i fire ulike nivåer, eller systemer. Disse presenteres kort og er satt i sammenheng med vår studie. Innerst i modellen er *mikrosystemet*. Her foregår de påvirkningene som befinner seg nærmest barnet og som barnet kjenner gjennom en lengre tids relasjon i hverdagen. Dette er familie, venner, barnehage og skole. Kvaliteten på relasjonene mellom mikrosystemene er avgjørende og kalles mesosystemet. *Mesosystemet* beskriver forholdet mellom påvirkningsfaktorer i mikrosystemet. Dette er forhold og relasjoner som indirekte påvirker barnet. I denne studien vil dette omhandle samarbeidet mellom hjem, barnehage, skole og SFO. Samarbeidet mellom disse aktørene er av avgjørende betydning i dette forskningsprosjektet. Det neste systemet er *eksosystemet* som beskriver faktorer som individet ikke har direkte kontakt med, men som likevel har en påvirkning på individet. Eksempler knyttet til denne oppgave vil her være kommunen og deres utvikling av overgangsplaner mellom barnehage, skole og SFO. Her kan det også nevnes hvordan ledelsen legger til rette for samarbeid mellom skole og barnehage. *Makrosystemet* er faktorer som er langt unna barnet, men som likevel har stor betydning. Eksempler kan være ulike politiske beslutninger som er viktige for det tilbudet som gis både internasjonalt og nasjonalt. Mange beslutninger som tas på dette nivået vil kunne dreie seg om en politisk samfunnsøkonomisk tenkning. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD, 2017) er med på å legge premisser for utdanningspolitikken i Norge ved å anbefale ulike tiltak basert på internasjonal forskning. Det er viktig med en bevissthet om de ulike motivene, da politikk og fag ikke alltid spiller på lag (Hogsnes, 2019). Ny forskning, samt lovendringen om krav til samarbeid mellom barnehage, skole og SFO er eksempler på faktorer som tilhører makrosystemet, og som er påvirket av internasjonale strømninger. I senere tid har Bronfenbrenner også innlemmet *kronosystemet* i sin teori (Helsedirektoratet, 2015). Dette er tidssystemet, og beskriver for eksempel hvordan en endring i eksosystemet kan påvirke barnets utvikling. Reform-97, da 6-åringene ble flyttet fra barnehagen og inn i skolen, er et slikt eksempel.

Økologiske overganger

Hogsnes (2019) viser til at utviklingsmodellen betrakter barns utvikling som en funksjon av samspillet mellom individ og miljøet, og at Bronfenbrenner setter fokus på de økologiske overgangene. Teorien tar opp samspill både i nærmiljøet og i samfunnet, og kvaliteten på

relasjonene i samspillet mellom systemene. Dette er en viktig faktor når barnet tilhører en bestemt institusjon, men særlig viktig å belyse når flere mikronivå må samarbeide om overgangen fra en institusjon til en annen. Det er hele tiden en kontinuerlig og gjensidig påvirkning mellom systemene, hvor både barn og voksne påvirker hverandre. Som nevnt beskriver mesosystemet forholdet mellom de ulike mikrosystemene med barnet som en aktiv deltager. Bronfenbrenner påpeker fire former for samhandling i mesosystemet. Eksistensen av og kvaliteten på denne samhandlingen predikerer kvaliteten på overgangsarbeidet. De fire formene for samhandling gjengis med Bronfenbrenners (1979) egne betegnelser. Den første typen samarbeid kalles *multisetting participation* og vil si samarbeid mellom to nivåer hvor barnet er direkte involvert. Dette er for eksempel samarbeid mellom hjem og barnehage eller hjem og skole. Det kan kalles et primært sosialt nettverk som sees som utgangspunktet for mesosystemet. Den andre typen samarbeid, *indirect linkage*, handler om samarbeidet hvor barnet ikke er direkte involvert, men som har til hensikt å sikre at barnet lærer, utvikler seg og får den tilpasningen som eventuelt trengs. For eksempel foreldres deltagelse på utviklingssamtaler med lærerne i barnehagen eller skolen, eller at foreldrene deltar på temakurs omhandlende barns utvikling. Den tredje typen samarbeid er *intersetting communication* og den handler om kommunikasjon med spesifikk informasjon mellom to mikronivåer som foregår i form av for eksempel informasjonsbrev. Den fjerde formen for samarbeid er *intersetting knowledge* og omhandler informasjon og erfaringer som de ulike mikronivåene har om hverandre. For eksempel det naboen forteller av egne erfaringer om nærskolen. Gode økologiske overganger er slik sett avhengig av gode relasjoner og samarbeid slik at de fire samhandlingsformene fungerer optimalt i overgangen mellom barnehage og skole. Bronfenbrenner (1979) redegjør for en studie gjennomført om overgang for eldre mennesker, hvor han påpeker at det økte behovet for informasjon, veiledning og forberedende aktiviteter hos sårbare mennesker, må prioriteres i overgangsarbeidet (s. 235). Dette vil med stor sannsynlighet også gjelde for bekymringsbarna. I tråd med Bronfenbrenners studie kan overganger være ekstra sårbare for disse barna. Han setter her søkelys på viktige faktorer som styrker det forebyggende arbeidet med overgangene. Et annet perspektiv som vil styrke innholdet og forebyggingen ytterligere er å sette fokus på barns mulighet til å medvirke i sin egen overgang. Hogsnes (2019) hevder at i praksis bærer samarbeidet mellom de ulike systemene preg av et «top-down» perspektiv. Det vil si at det er føringer fra nivåer over barnet som danner retningslinjene for overgangsarbeidet. Barn har lovmessig rett til medvirkning jmf. Barnekonvensjonens artikkel 12 og 13, barnas interesser må stå sentralt. Ved å snu til et «bottom-up» perspektiv, vil det settes fokus på barnets egen stemme. Barnets

eget syn på overgangen og egne erfaringer er et nødvendig utgangspunkt for en optimal overgang og skolestart (Hogsnes, 2019).

Kort oppsummert viser Bronfenbrenner at god kvalitet på relasjonene og samarbeidet mellom systemene i overgangen gir barnet bedre sjanser for en positiv utvikling i et langt skoleløp.

2.1.2 Dewey

Den amerikanske professoren i filosofi, psykologi og pedagogikk, John Dewey, har kommet med refleksjoner som kan benyttes til å forstå og legge til rette for en god overgang mellom barnehage og skole. I boken *Erfaring og Opdragelse* (1976) påpeker han at erfaring og kontinuitet i erfaring er medvirkende for barns utvikling og livsmestring.

Erfaring

For Dewey (1976) dreier erfaring seg om «menneskets umiddelbare vekselvirkning eller samspill med omgivelsene» (1976, s. 15). Det handler ikke om det vi i mange situasjoner omtaler som livserfaring eller at et menneske innehar mye praktisk viten. Erfaring er samspillet som oppstår mellom et individ og dets omgivelser, og er en grunnstein for tenkning, læring og kommunikasjon. Hvis mennesket ikke hadde erfaringer med samspill, ulike objekt og situasjoner ville det heller ikke kunnet fantasere, ha monologer med seg selv og videreutvikle seg. Tidligere erfaringer er derfor svært viktige. Individet påvirkes av erfaringene som oppstår i samspillet, men individet påvirker også sine omgivelser. Slik er erfaring en prosess (1976, s. 16). Erfaring som prosess kan brytes ned og handle om enkeltstående erfaringer som igjen må ses på som opplevelser som ikke nødvendigvis skjer i kronologisk rekkefølge, men henger sammen med tidligere erfaringer og erfaringer som kan oppstå på senere tidspunkt (Dewey, 1976; Hogsnes, 2019). I møtet med nye situasjoner kan tidligere erfaringer benyttes for å finne en løsning på problemet – en gjentilpasning til omgivelsene. Målet med menneskets gjentilpasning er å både kunne løse problemene en har her og nå, og å ha verktøy til raskt og effektivt kunne løse lignende utfordringer ved senere anledninger. I den virkelige verden opplever mennesket uforutsigbarhet og problemer med å forstå og henge med. Derfor trengs det fruktbare erfaringer som systematiseres og lagres i hjernens erfaringsdatabase, og som videre skal benyttes som grunnlag for å danne hypoteser om konstruktive handlingsmåter innenfor bestemte områder. Et slikt system av hypoteser er nødvendig for at mennesket på en god måte skal kunne komme seg gjennom fremtidige utfordringer og overganger, og det er avgjørende for dets trivsel og utvikling (Dewey, 1976).

Videre påpeker Dewey (1976) at dette som til nå er skrevet om erfaring ikke må forstås slik at alle erfaringer er av utviklende og god art. Det finnes erfaringer som begrenser et individ i sin utvikling, de stimulerer ikke til refleksjon og blir derfor ikke konstruktive for individet. Med andre ord er negative erfaringer de erfaringene som innsnevrer eller stenger sjansen for å kunne erverve nye erfaringer. Slike erfaringer kan der og da oppleves som behagelige, men usammenhengende og forvirrende, og føre til at individet opplever og lagrer dem hver for seg i stedet for som en helhet med andre erfaringer. Når erfaringer lagres som enkeltopplevelser og ikke en sammensatt rekke av erfaringer, blir det vanskelig for individet å ha kontroll på senere erfaringer. I stedet vil individet møte de nye erfaringene i affekt etter hvert som de kommer, uten å få en konstruktiv og utviklende nytte av dem (Dewey, 1976).

Kontinuitet i erfaring

For at individet skal kunne skille mellom erfaringer som er verdifulle og erfaringer som ikke er det, mener Dewey (1976) det er nødvendig med kontinuitet i erfaringer. For å oppnå utvikling og evne til å skaffe seg rike erfaringer i fremtiden, må mennesket utsettes for flest mulig erfaringer som kan settes i sammenheng med tidligere erfaringer og som kan benyttes konstruktivt i de fremtidige. Slik forstått er det nødvendig at de første overgangene i et barns liv inneholder erfaringer som gir barnet gode strategier det kan benytte til å mestre fremtidige overganger på en trygg og konstruktiv måte. Dette kan settes i sammenheng med overgangsplanens innhold. Det er oppdragerens (foreldre og pedagoger i barnehage og skole) ansvar å tilse at barnets erfaringer er av en slik art at de bygger videre på dets tidligere erfaringer og samtidig legger grunnlag for videre vekst. Videre vekst oppnås hvis barnet har fått vekket evnen til refleksjon. Uten refleksjon, ingen videreutvikling. Det er fra John Dewey begrepet «learning by doing» har oppstått. Dette uttrykket er noe forkortet og Deweys egentlige utsagn var «learn to know by doing, and to do by knowing» (John Dewey, 2019). En må være bevisst på at det er menneskets interesse og motivasjon som er den viktigste drivkraften til videre læring. Gjennom egenaktivitet videreutvikler mennesket seg, det skjer ingen utvikling når et individ forholder seg passivt og det kun foregår påvirkninger fra miljøet rundt. Det er først når et menneske velger å gjøre noe mer enn vanene det har opparbeidet seg, at det skjer en utvikling (Hogsnes, 2019). Deweys teori om kontinuitet i erfaring er ikke ensbetydende med en overgang uten brudd. Hogsnes (2019) påpeker at han mener det er nødvendig at barn opplever endring for å kunne videreutvikle seg, slik det er forklart tidligere om erfaring. Barnehagens og skolens pedagoger må derfor ha kjennskap til barnets tidligere

erfaringer og gjøre seg nytte av denne kunnskapen som utgangspunkt når de skal bygge relasjon og tilpasse opplæringen til den ferske 1. klassingen.

2.2 Forskning og litteratur

Det er i de senere årene gjort mye forskning på overgangen fra barnehage til skole, og det er satt søkelys på hvor viktig overgangen er som et grunnlag for en videre god skolegang. Overgang har blitt et nasjonalt prioritert område som bygger på både nasjonal og internasjonal forskning. Barnehagens og skolens innhold og oppgaver må utvikles i takt med samfunnsendringer og ny kunnskap. Forskning og litteratur presenteres her tematisk ut fra de faktorer som, for denne problemstillingen, har vært mest fremtredende; synet på overgang, kontinuitet, relasjoner, samarbeid og kompetanse. Disse faktorene presenteres i egne underkapitler hvorav noen også inneholder underpunkter. Målet er å gi en oversiktlig innsikt i hvilke faktorer som kan sees som relevante for overgangen, og dermed bør omtales og inkluderes i overgangsplanen mellom barnehage og skole.

2.2.1 Hva er en overgang?

Begrepet overgang er sentralt i denne oppgaven. I dette punktet redegjøres det for hva en overgang innebærer, overgangens tidsperspektiv, prosesser som karakteriserer overganger og overgangen presentert i en bro-metafor.

Til tross for barns lave levealder er overgangen mellom barnehage og skole en overgang som kommer et «godt stykke» ut i et barns liv. Før denne spesifikke overgangen finner sted har de aller fleste barn allerede knyttet erfaring med flere overganger. Hogsnes (2019) beskriver to typer overganger som barn opplever, det er *vertikale* og *horisontale* overganger. Broström (2019) omtaler de samme typene overganger som *store* og *mellomstore*. Ifølge Hogsnes (2019) og Broström (2019) innebærer vertikale (store) overganger brudd. De sier videre at bruddene kan i noen tilfeller være endelige, og de dreier seg for eksempel om relasjoner og fysisk miljø. Når barn bytter avdeling i barnehagen eller begynner på SFO og skole hender det ofte at de mister kontakten med de voksne som de kjente så godt og enkelte lekekamerater som ikke følger med i overgangen. For noen barn innebærer det også at de aldri besøker avdelingen/barnehagens lokaler igjen (Hogsnes, 2019). Horisontale (mellomstore) overganger finner, ifølge Hogsnes (2019) og Broström (2019), sted i det daglige, og dreier seg for

eksempel om overgangen mellom hjem og barnehage. Her dreier det seg ikke om brudd. Barnet erfarer at de får treffe foreldrene igjen når de kommer fra jobb og henter dem i barnehagen, og relasjonen er der fortsatt selv om de ikke alltid er sammen. Kvaliteten på både de horisontale og de vertikale overgangene som barn opplever i tidlig alder er med på å avgjøre hvordan overgangen mellom barnehage og skole blir. Gode opplevelser med tidlige overganger skaper et godt grunnlag for å erfare senere overganger som gode og trygge. Slik kan barna tilegne seg en type overgangskompetanse som de kan nyttiggjøre seg i overgangene de møter senere i livet (Kallberg, 2017; Hogsnes; 2019, Broström, 2019).

Broström (2019) trekker frem to hovedsyn på overgang. Det første perspektivet har sitt utgangspunkt i utviklingspsykologien. Barns utvikling sees i ulike utviklingstrinn hvor de beveger seg i diskontinuerlige sprang fra trinn til trinn. Det pedagogiske arbeidet i barnehagen baseres på lek og aktiviteter hvor barnet har stor mulighet for selvbestemmelse og aktiv deltagelse. Prinsippet som ligger til grunn i denne tenkningen er at barnet på egenhånd skal mestre overgangen og slik være ansvarlig for sin egen utvikling. Omsorgspersonene er tilstede og sørger for trygghet. Hvis det oppstår utfordringer i overgangen vil barnet lære og utvikle seg gjennom å løse disse utfordringene. Det vil kjenne på egen mestring. På denne måten representerer overgangen de samme faktorene som livet ellers. Utfordringer som kan oppstå i en overgang ses som grunnlag for læring og utvikling. Utviklingen oppstår når man jobber med problemene og etter hvert oppnår mestring. Tilhengerne av dette perspektivet mener det ikke skal gis for mye informasjon videre til skole og SFO. Barnet skal få begynne med «blanke ark» og få muligheten til å starte på nytt uten beskrivelser fra tidligere omsorgspersoner. Bø og Løge (2015) hevder at flere forskere ser denne tendensen knyttet til overganger. Fagfolk som venter og ser. Denne holdningen vedlikeholdes også i overgangen mellom barnehage og skole. Det tas ikke tak i barnets utfordringer i barnehagen. Videre setter de søkelys på ulike årsaker til fagfolks beslutning om å ikke ta disse barnas symptomer på alvor. Det kan oppleves vanskelig for pedagogen å ta det opp og stå i det, en er redd for å ødelegge tilliten til barnet og foreldrene og dermed skade samarbeidsklimaet mellom foreldrene og barnehagen/skolen. Dette kan skyldes manglende kompetanse til å avdekke (Bø & Løge, 2015).

Det andre perspektivet på overgang er motstykket til det utviklingspsykologiske synspunktet. I forhold til Broström (2019) bygger dette perspektivet på synet om kontinuitet og helhet, og innebærer at det er nødvendig med noen likheter i det pedagogiske arbeidet og den institusjonelle kulturen mellom barnehage og skole. Slik skapes gode forutsetninger for

utvikling og læring både før, under og etter skolestarten. Barnet vil oppleve trygghet gjennom gjenkjennbare elementer og det vil kunne benytte sine tidligere erfaringer i prosessen med å håndtere det nye som skolestarten representerer. Her forutsettes det at det er en sammenheng mellom tidligere og fremtidige erfaringen. Dette synet verdsetter informasjonsoverføring i overganger, og er sammenfallende med Deweys (1976) teori om erfaringer og kontinuitet i erfaring. Både Broström (2019) og Hogsnes (2019) støtter seg til dette andre perspektivet på overgang. Det er også fremtredende at politiske dokumenter, forskning og litteratur som har kommet i de siste årene bygger på et kontinuitets- og helhetssyn (Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillvist & Wilder, 2017; Hogsnes, 2019; Tveitereid, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Broström, 2019).

Overganger ses som sårbare perioder (Lillejord et al., 2015; Kallberg, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Hvor forberedt barn, foreldre og skole er på dette nye er avgjørende for om det blir kontinuitet eller diskontinuitet, om den fremmer eller hemmer utvikling, og hvor god kvaliteten på overgangen oppleves for de involverte. Det løftes frem at tidligere erfaringer, forutsigbarhet, forståelse, sammenheng og helhet, relasjoner og gjennomtenkt informasjonsoverføring er nødvendig for en god overgang. Skolen skal bygge videre der barnehagen slapp, eller rettere sagt der barnet er i sin utvikling (Lillejord et al., 2015; Kallberg, 2017; Hogsnes 2019). En overgang inneholder flere elementer. Det handler om en fysisk overgang fra ett sted til et annet og er en kontekstuell og relasjonell prosess (Lillvist & Wilder, 2017; Hogsnes, 2019). Det skrives videre at den er både kollektiv og individuell, og den påvirkes av mange faktorer. Det er komplekst og det må erkjennes at det er kompetansen og forståelsen til de voksne rundt barna som er avgjørende for en god overgang (Lillvist & Wilder, 2017). I tillegg til at hver enkelt overgang vil være unik og individuell. Dette fører til at det ikke kan utvikles en suksessmetode som alltid vil lykkes (Kallberg, 2017; Hogsnes, 2019; Broström, 2019).

Overgangens tidsperspektiv

Broström (2019) omtaler begrepet overgangsritualer. Videre utdyper han at et slikt overgangsrituale innebærer fire faser: forberedelse, adskillelse, overskridelse og integrasjon. Den første fasen innebærer informasjon og forberedelse om overgangen til skolen. Den andre fasen innebærer bli-kjent-aktiviteter som å besøke skolen og hilse på læreren. I den tredje fasen finner vi selve skrittet fra barnehage over til SFO og skole, det er det tidspunktet hvor barnet ikke er et barnehagebarn lenger, men et skolebarn. Fjerde og siste fase innebærer når

barnet har funnet seg til rette på skolen. Det kan stå på egne ben, har utviklet en identitet som skolebarn og opplever seg innlemmet i den nye gruppen. Tidsperspektivet på overgangen vil på mange måter være individuell. Ideelt sett bør første fase i overgangen starte når barnet begynner å interessere seg for overgangen og avsluttes når individet er innlemmet i den nye gruppen (Wilder & Lillvist, 2017; Dockett & Perry, 2017; Hogsnes, 2019; Broström, 2019). Dockett & Perry (2017) definerer overgangsprosessen som ferdig når barnet, foreldrene og lærerne opplever å ha blitt innlemmet i den nye gruppen. Med andre ord kan overgangen være godt inn i skoleåret. Det er individuelt hvor lang tid denne prosessen tar. Noen elever trenger kort tid, andre lang tid. Det finnes også noen som aldri vil kunne si at de føler seg innlemmet i fellesskapet i løpet av et skoleløp. Dette gir et perspektiv på at en overgang har et individuelt fokus på en prosess, som en i forkant ikke kan tidfeste når starter og er endelig ferdig. Det er gjennomgående i dette teorigrunnet at overgang må sees som en prosess og ikke som én enkelt hendelse.

Prosesser som karakteriserer overganger

Broström er med i forskergruppen *Educational Transitions and Change (ETC)* og har forsket på pedagogiske overganger (ETC, 2011). Forskergruppen har kommet frem til fire hovedføringer som bør karakterisere prosessen for overganger. Den første omhandler muligheter. Her er det fokus på at barn må få muligheter til å fortsette å utvikle sin identitet og bygge på sine kunnskaper og ferdigheter gjennom samspill med voksne, venner og familie. Dette henger sammen med Deweys (1976) syn på erfaring. Den andre handler om at lærere og ansatte i skolen og SFO må gis muligheter til å bygge gode relasjoner mellom barna og deres familier. Den tredje hovedføringer handler om ambisjoner. Barna må glede seg og ha positive forventninger til å lære, få nye venner og leke. Familien må kjenne forventninger om det samme. De ansatte i skolen og SFO må ha ambisjoner om å arbeide profesjonelt for å skape gode læringsmiljø for alle barn. Til slutt kommer den fjerde som innebærer pedagogenes forventninger og kunnskap om barns rettigheter.

I boken *Foreldresamarbeid i praksis* viser Liv M. Lassen og Nils Breilid (2012) til at samfunns- og skolepolitikk må bygges på positiv pedagogikk og psykologi. Dette synet både styrker og støtter utsagnene i de fire prosessene ETC (2011) viser til med muligheter og ambisjoner. Utgangspunktet for positiv pedagogikk og psykologi er å utvikle barns lek og læring gjennom å styrke barnets optimisme, og å videreutvikle dets «grunnleggende sterke sider og konstruktive karaktertrekk» (s. 23). Her trekkes det frem fem viktige elementer i denne prosessen samlet i betegnelsen PERMA:

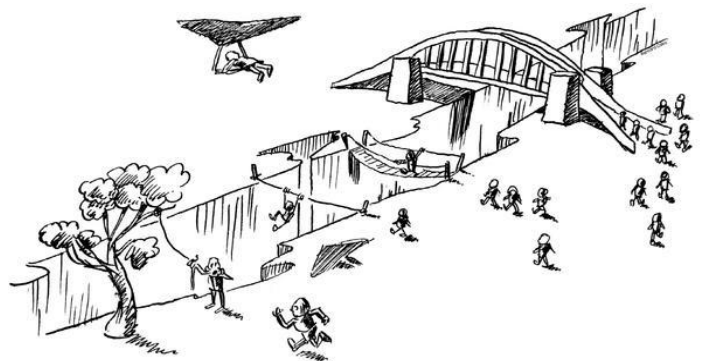
- P – Positive følelser: å oppleve tilfredshet og positive følelser til livet
- E – Engasjement: å oppleve engasjement i utfordringer og oppgaver
- R – Positive relasjoner: å oppleve at det er mennesker i ditt liv som bryr seg om deg, og som du bryr deg om
- M – Mening: å oppleve at det man gjør, er av verdi og er givende
- A – «Accomplishment»: å prestere og gjennomføre oppgaver som krever både bruk av tid og innsats («accomplishment» = tid x innsats) (Lassen & Breilid, 2012, s 23).

Punktene til Broströms forskergruppe og punktene som Lassen & Breilid fremhever ovenfor, kan være viktige for å legge til rette for en god overgang for bekymringsbarna. Dette fordi barna på denne måten kan bli møtt på deres utviklingsnivå og sett for den de er.

Regjeringen oppsummerer prosessen i overgangsarbeidet slik: «Overganger skal være preget av kontinuitet og oppleves som trygge for barna og elevene. Det krever god planlegging, god ledelse, god informasjonsoverføring og godt samarbeid på tvers av nivåer og fag» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 26). Her stilles det tydelige krav både til pedagogene og til ledelsen, og at dette må planlegges godt med alle involverte parter. Ansvarer ligger ikke på den enkelte lærer, men på systemnivå.

Bro-metaforen og grensearbeidere

Forskergruppen ETC (2011) er opptatt av overganger og i forbindelse med en konferanse laget de illustrasjonen som er vist til høyre (figur 2.1). Målet var å gjengi en felles beskrivelse av overganger og den ble presentert på en poster. I ettertid har illustrasjonen blitt benyttet av flere i forbindelse med overganger. Broström er en av



Figur 2.1 Poster: ETC Research Group (2011). Transition to school: Position Statement. Albury-Wodonga, NSW, Australia: Charles Sturt University

dem som ofte benytter seg av denne illustrasjonen. I boken *Sammenheng og kontinuitet* intervjuet Tveitereid (2019) Broström og belyste blant annet tanker om og rundt illustrasjonen og hvordan han tolker denne. Essensen er ulike måter å ta seg over kløften på - å ta seg trygt over fra den ene institusjonen til den andre. Hogsnes (2019) benytter begrepet grensearbeidere og hvordan de ansatte i barnehage, SFO og skole koordinerer overgangsarbeidet og fungerer som brobyggere. Grensearbeiderne skal forberede, tilrettelegge og være til støtte underveis for

barna, men når det kommer til stykket er det barna som på egenhånd må håndtere overgangen. Broström (2019) hevder videre at overgangen skal være positiv, for alle. Suksessfaktorene er kunnskap om betydningen av sammenheng i overgangen, samarbeid i overgangen og generering av fellesskap.

2.2.2 Kontinuitet

Gjennom teorien til Dewey (1976) er det allerede påpekt hvor viktig det er med kontinuitet i erfaring. For å oppnå helhet i opplæringsløpet må barnet oppleve sammenheng i alle de erfaringene det gjør seg fra før skolealder og inn i skoletiden. Poenget er ikke at det ikke skal forekomme brudd, men at barnet skal inneha erfaringer som gjennom egenrefleksjon kan bidra til å løse det gjennom nye situasjoner. F.eks. når det ved skolestart skal håndtere å være i en ny gruppe jevnaldrende som består av få allerede kjente personer, nye forventninger, nye regler og nye måter å organisere dagen på. Broström (2019), Hogsnes (2019), Tveitereid (2019), Lillvist & Wilder (2017), Ackesjö (2017) og Hogsnes & Moser (2014) er forskere og fagfolk som påpeker kontinuitetens betydning i overgangen mellom barnehage og skole. Meld. St. 6 (2019-2020) fremhever også kontinuitet og sammenheng, og viser blant annet til både Hogsnes, Moser og Broström. Dette viser en bred faglig og politisk enighet om at kontinuitet er en viktig faktor i overgangsarbeidet. Hogsnes (2019) påpeker at kontinuitet kan defineres på flere måter. For det første kan det ses som en «uavbrutt sammenheng» (s. 60), hvor man tenker at barnehagen skal gjøre barna skoleklare til skolestart. Hun mener skoleklar vil si at de innehar adekvate emosjonelle, psykiske, fysiske og intellektuelle ferdigheter til å kunne delta i og tilpasse seg skolen, og er et individperspektiv. For det andre kan kontinuitet ses i sammenheng med praksisen og motivasjonen institusjonene har til å samarbeide med barn og foreldre om overgangen. I denne sammenheng blir kontinuitet knyttet opp mot systemperspektivet. Hogsnes (2019, s. 60) påpeker at er dette sammenfallende med OECDs understreking om at det ikke bare er barna som skal tilpasses skolen, men at skolen må gjøre seg klar til å ta imot det enkelte barn. I politiske dokumenter og fagbøker (Kunnskapsdepartementet, 2019; Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Tveitereid, 2019; Ackesjö, 2017; Hogsnes & Moser, 2014) omtales kontinuitet og sammenheng blant annet i forbindelse med temaer som relasjoner, samarbeid, transparens og kompetanse. Hogsnes & Moser (2014), Ackesjö (2017) og Hogsnes (2019) viser til blant andre Broström når de redegjør for ulike former kontinuitet som et teoretisk utgangspunkt når de beskriver overgangens viktige ingredienser. Dette er de ulike formene for kontinuitet:

- *Fysisk kontinuitet* omhandler sammenhenger mellom barnehagens og skolens fysiske miljø (dagene utformes på ulike måter, ulike rom, ulike og ulik bruk av leke- og læringsmateriell, nye og færre voksne o.l.).
- *Sosial kontinuitet* omhandler blant annet at det er færre voksne i en større barnegruppe, nye sosiale grupperinger, barna kan oppleve en form for identitetsskifte, det er nye sosiale koder og det må opprettes nye relasjoner til både barn og voksne.
- *Filosofisk kontinuitet* innebærer nye krav og forventninger om læring, kompetansemål i fag, og de ulike pedagogiske og verdimeslige forutsetningene for innhold og arbeidsmetoder i institusjonene.
- *Kommunikasjonsmessig kontinuitet* vil si at aktørene som er involvert i overgangsarbeidet har kunnskap om hverandre og at de deler informasjon og kunnskap med hverandre.

2.2.3 Relasjoner

Mennesker er avhengige av gode og rike erfaringsarenaer i samspill for å oppnå best mulig utvikling av grunnleggende ferdigheter. Samtidig er mennesket avhengig av trygghet for i størst mulig grad kunne tilegne seg erfaringer og lærdom fra omgivelsene jmf.

Bronfenbrenner (1979) og Dewey (1976). Kallberg (2017) uttaler at en vellykket overgang er avhengig av kvaliteten på relasjonene mellom de involverte individene. Både barn og voksne. Det sentrale for barna er vennskap, relasjonen til jevnaldrende og lærer-barn-relasjonen (s. 44). I det følgende beskrives relasjoners betydning i overgangen for bekymringsbarna, barn-barn relasjoner og voksen-barn relasjoner

Relasjoners betydning for læring

Lassen og Breilid (2012) viser til at det er undervisningens kvalitet og lærer-barn relasjonen som bidrar til barns mestring. Det er ikke lærerens faglige kompetanse, men lærerens strategier for å få elevene delaktige i skolearbeidet, følge opp barnas utviklingsnivå og gi barna tilbakemeldinger på deres muligheter til å nå egne mål som er avgjørende (s. 30). Ifølge Kinge (2006) er den avgjørende faktoren for å lykkes med denne typen læringsstrategi å opprette en trygg relasjon. Videre er det nødvendig med fokus på den aktuelle eleven og sammen finne høye, men adekvate, mål om hva fremgang vil si for hver enkelt elev. Hun viser også til at for å oppnå fremgang har de positive forventningene til utvikling mer å si enn barnets intelligens. Videre beskriver hun at barn som er utrygge kamuflerer vansker og

usikkerhet ofte ved uakseptabel adferd, eller på den andre siden blir de stille og usynlige. Det vil ta tid for læreren å bli kjent. Det å forstå barna som strever krever noe ekstra av pedagogene. De må skape trygghet og tillit for å kunne nå inn til barnet som står i opposisjon (Kinge, 2006). I Meld. St. 6 (2019-2020) står det kort og konsist, «trygge barn som trives lærer bedre» (s. 7). En forutsetning for at barn skal utvikle seg både sosialt og faglig er gode læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er preget av gode relasjoner mellom individene, og utfordringer som er tilpasset den enkeltes utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34). Drugli (2015) understreker at læring foregår i størst grad i samspill med mennesker en trives sammen med. Det er nødvendig med en trygg base, som kan være en eller flere venner, eller en god lærer. Hvis læringsmiljøet oppleves utrygt vil barnets energi benyttes til bekymringer i stedet for til utvikling og tilegnelse av nye ferdigheter (Drugli, 2015).

Barn-barn relasjoner

I arbeidet med relasjoner er det viktig å merke seg at den frie og ustrukturerte leken er et nyttig verktøy for å la barna, med utgangspunkt i selvvalgte og lystbetonte aktiviteter, få bygge relasjoner med jevnaldrende. Samtidig må en være oppmerksom på at dette ikke gjelder alle barn. Kallberg (2017) har sett på to svenske doktorgradsavhandlinger i tillegg til internasjonale artikler for å belyse læreres arbeid med barns relasjoner. Hun peker på at ikke alle barn har tilstrekkelig med erfaring og ferdigheter til å kunne benytte frileken på en konstruktiv og relasjonsskapende måte. Noen barn opplever å gå i en barnehage hvor barna har en god relasjon med hverandre og leker på tvers av kjønn. Hun sier videre at barn med erfaringer fra denne typen barnegruppe er flinkere til å tilpasse seg nye sosiale grupper. Mens erfaringer med barnegrupper uten god tilknytning mellom individene i gruppen kan føre til vanskeligheter med å tilpasse seg nye situasjoner. Her har pedagogene som deltar i overgangen en viktig oppgave i å vurdere hvorvidt barns relasjoner er fruktbare å beholde i overgangen, eller om de bør splittes opp fordi de har negativ innvirkning for enkeltindivid (Kallberg, 2017).

Endringer i relasjoner som følge av overganger, f.eks. brudd i relasjoner, kan føre til at noen barn får sosial vegring og lavere selvsikkerhet (Kallberg, 2017, s. 49). Kallberg (2017) sier videre at å gå fra å være barnehagebarn til å være skoleelev medfører nye forventninger og krav til egen rolle, lek og relasjoner. Hogsnes (2019) viser til forskning som støtter fadderordningen som praktiseres i mange norske skoler. I tillegg til rikelig med arenaer for å skape nye relasjoner både gjennom lek, dialog og undervisning med fokus på samspill og

sosial kompetanse. Det er nødvendig å sikre at barn opplever seg selv som en del av fellesskapet. De må ønske å være en del av noe. Dette kan sikres gjennom gode relasjoner mellom barna. Gjennom sitt materiale ser Kallberg (2017) at de gode relasjonene som dannes i førskolealder utgjør et godt utgangspunkt for å mestre overgangen mellom barnehage og skole, og de nye utfordringene som det innebærer. På dette området, påpeker Broström (2019), er internasjonal forskning sammenfallende med den danske forskningen. I de sosiale relasjonene erfarer og lærer barna om sin nye rolle og identitet i gruppen, hvordan skolen fungerer og hvilke forventninger som stilles. Slik sett blir lærerens evne til å skape, videreføre og utvikle relasjoner svært avgjørende for resultatet (Kallberg, 2017).

Voksen-barn relasjoner

Når barn opplever relasjoner som preges av anerkjennelse og tillit har de den beste forutsetningen for å benytte tidligere erfaringer til å håndtere det nye på en fruktbar måte. Det er derfor av stor betydning hvem som møter barna ved oppstart på skolen og SFO, hvem barna har rundt seg i dette møtet og hvordan møtet foregår (Kallberg, 2017). Både skoleprestasjonene og holdningene til skolen påvirkes av lærer-barn-relasjon og foreldre-barn relasjon. Disse relasjonene har betydning for her og nå, og for fremtiden (Kallberg, 2017). Relasjoner kan deles i positive og negative. Positive relasjoner har sammenheng med positive tanker om skolen, gode faglige resultater, god sosial kompetanse og få adferdsvansker. Negative relasjoner settes i sammenheng med dårlig sosial kompetanse, negative tanker om skolen, dårlige faglige resultater og høyere grad av adferdsvansker (Kallberg, 2017). Lassen og Breilid (2012) påpeker at foreldre-barn relasjonen og det engasjementet foreldrene viser til barnas utvikling er en avgjørende faktor, mer enn det kvaliteten på foreldrenes kontakt med skolen er. Barnets faglige tilegnelse øker i takt med foreldrenes håp og forventninger for dets læring og utvikling. De benytter sin studie om samarbeidet mellom skole og hjem i den norske ungdomsskolen som utgangspunkt, og det må presiseres at selv om denne studien ikke omhandler barn i overgangen mellom barnehage og skole, er det i denne oppgaven tatt utgangspunkt i at resultatene kan overføres til barna i overgangen mellom barnehage og skole. Elevene forteller at de opplever foreldrene som viktige støttepersoner og at de vektlegger et ønske om å ha en god relasjon med foreldrene. I tillegg er det viktig for elevene med en god lærer-barn relasjon. Pedagogene må se på overgangen fra barnas perspektiv, legge til rette for å ta gode pedagogiske avgjørelser som frigjør tid og rom til å jobbe med relasjoner, i tillegg til å skaffe seg kunnskap om hvordan stimulere til gode relasjonelle klasse miljø (Kallberg, 2017).

Broström (2019) påpeker at på samme måte som det er viktig å gjennomføre overgangen med en venn, er det å kunne få gjennomføre overgangen med det han omtaler som en kjent grensearbeider like viktig. Det optimale ville være å ha en trygghetsperson fra barnehagen til stede noen timer i uken på SFO eller i skoletiden – en voksen som overgangssubjekt over grensen og inn på den ukjente bredden. Dette kan tenkes å være et aktuelt tiltak for bekymringsbarna. På den måten kan de arbeidsmetodene som barnet og den voksne sammen har fått til å fungere, sikres og overføres til SFO og skolen. Tryggheten i læringsmiljøet, samt læring og utvikling, er ifølge Lassen og Breilid (2012, s. 31) avhengig av elevenes opplevelse av at læreren liker dem. Det samme gjelder for elevenes motivasjon til å gjennomføre oppgaver relatert til skolen og til å be om hjelp hvis de opplever oppgavene som vanskelige (Sørensen, Teie, Lassen og Breilid, 2011). Videre viste et økt antall elevsamtaler gjennom året å gi resultater i forhold til økt arbeidsinnsats på skolen, det ga bedre relasjoner mellom elevene, elevene var mer oppmerksomme og de viste roligere atferd og det var mindre mobbing (s. 75). Lærerne opplevde det som en fordel å kommunisere bedre med eleven, de fikk bedre tid til å bygge relasjon, og flere muligheter til å gi elevene tilbakemeldinger og det ga et bedre grunnlag for å tilrettelegge undervisningen (Sørensen et al., 2011).

2.2.4 Samarbeid

Samarbeid er en annen faktor i overgangen. Regjeringen mener sammenhengen i overgangen må bedres, derfor ble samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO lovfestet i 2018 (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5). Skoleeier ble delegert ansvaret for samarbeidet og i dette ligger det blant annet at det skal utarbeides en overgangsplan. Videre understrekes det at overganger skal preges av kontinuitet og dette fordrer blant annet at samarbeidet på tvers av fag og nivåer holder god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Broström (2019) skriver at et vellykket samarbeid på tvers av institusjoner letter arbeidet for den enkelte aktør. I det følgende presenteres disse punkter; samarbeid mellom barnehage og skole, SFO en viktig samarbeidspartner, foreldre samarbeid og barns rett til å bli hørt og medvirke.

Samarbeid mellom barnehage og skole

Hogsnes (2019) redegjør for det faktum at barnehage og skole har begge et pedagogisk mandat om å bidra til omsorg, trygghet og utvikling for alle barn. Dette mandatet utføres på ulike måter i de to institusjonene. Samfunnet er så vant til disse ulikhetene, og mange har

forventninger til hvordan institusjonene skal organiseres. Mye av dette handler om skolesystemets tradisjoner som strekker seg ganske langt tilbake i historien. I 2005 ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Barnehagen skulle være en del av det formelle utdanningsløpet, men holde på sin egenart (Kunnskapsdepartementet, 2012; Lillejord et. al. 2015; Hogsnes, 2019; Broström, 2019). Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) og Hogsnes (2019) påpeker at barnehagen er med på å legge grunnlaget for livslang læring. Denne doble forventningen til egenart og læring skaper utfordringer, spenninger og bekymringer, og det kan være utfordrende for barnehagene å selv definere dette tydelig i møte med skolen. Ordene som ofte blir brukt om barnehagens læring er nysgjerrigdrevne og undersøkende aktiviteter, mens skolen forventes å ha et større fokus på stillesittende læring. Det oppstod nå et behov for å kvalitetssikre overgangen mellom barnehage og skole derfor kom Kunnskapsdepartementet med veilederen *Fra eldst til yngst* i 2008. Denne omhandler samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veilederens innhold omhandler i stor grad aktiviteter som skal gjøres før skolestart og som barnehagen har ansvar for å gjennomføre.

Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) satte søkelys på at barnehagene er mer innstilt på å samarbeide om overgangen enn det skolene er. Utvalget mente det var problematisk at barnehagene tok mer ansvar for overgangen og at samarbeidet måtte styrkes. Utvalget fremhevet også at det var mangel på kontinuitet mellom barnehage og skole, og at dette er en stor utfordring. Miljøet i skolen er annerledes og stiller helt andre krav til adferd og sosial kompetanse. Brenna-utvalget var tidlig ute og satte søkelyset på SFO. De mente strukturen i SFO skilte seg fra barnehage og skole. Dette er den arenaen barna møter først, og som kan ha innvirkning på overgangen til skolen. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) belyser en asymmetrisk relasjon mellom lærerne i barnehage og skole. Årsaken til dette kan være deres to ulike arbeidsmåter, og kanskje også deres manglende forståelse for hverandres syn på læring og hva som er viktig. For å komme videre må en ha kunnskap om at dette er historisk og kulturelt forankret, forskjellene må anerkjennes. Kunnskapsoversikten understreker at det er en forutsetning at barnehagen er kjent med hovedinnholdet i skolens læreplanverk, og at skolen er kjent med hovedinnholdet i rammeplanen til barnehagene (Lillejord et al., 2015). Videre vises det til at et slikt samarbeid mellom barnehage og skole kan føre til at barnehagen går bort fra sin egenart med pedagogiske aktiviteter som bygger på barns interesse og motivasjon, og læring gjennom lek, relasjoner og egenaktivitet (Lillejord et al., 2015). I stedet

benytter de seg av læringsstrategier som er typiske for skolen. Denne tendensen ses også i Sverige (Hogsnes, 2019, s. 18).

Med Meld. St. 21 (2016-2017) kom fokuset på skolens ansvar og mulige behov for endring i samarbeidet. Søkelyset ble satt på at skolen skulle være forberedt på å møte de barna som kom, og bygge videre på grunnlaget fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016). I Meld. St. 6 (2019-2020) understrekes nødvendigheten av et godt samarbeid på tvers av enheter ute i kommunene. De ulike faggruppene skal samarbeide og se sammenhengen som finnes mellom de ulike tilbudene som tilbys barn, i denne sammenhengen gjelder det barnehage og skole. Videre hevdes det at samarbeidets fokus skal være barnets behov, og det er ledelsen i kommunen som har ansvaret for at et slikt samarbeid fungerer og gjennomføres. Regjeringen skriver i samme melding at et godt samarbeid på tvers av institusjoner fører til god inkludering og at barna opplever mestring og tilhørighet til fellesskapet. Det er kjent at manglende samarbeid kan resultere i at viktig informasjon ikke formidles til rette vedkommende og nødvendige tiltak ikke settes inn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

SFO, en viktig samarbeidspartner

Som nevnt tidligere var det Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) som først satte søkelys på SFO som en viktig arena for overgangen. Ulikt fra barnehage og skole har ikke SFO et pedagogisk mandat. Regjeringen har fremmet et forslag om at grunnlaget som gjelder for både barnehage og skole, også skal gjelde for SFO i Meld. St. 6 (2019-2020). I samme melding hevder Regjeringen at SFO spiller en svært viktig rolle for å kunne se alle barn, sette inn tiltak tidlig og ikke minst forebygger vansker. Det er en arena hvor mange barn oppholder seg som en forlengelse av skolehverdagen, og det er nødvendig at barna blir møtt med like rammer og tiltak der.

Hogsnes og Moser (2014) har gjennomført en casestudie *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO*. Her har de fokus på hvilke elementer pedagogisk ledere, førsteklasseleerere og SFO-ledere anser som viktige for barns overgang. I informasjonen fra både førsteklasseleererne og SFO-lederne, påpekes det at mange barn starter opp på SFO i ukene før oppstart på skolen i august. Det er den første arenaen barna møter. Det er nødvendig at SFO anerkjennes som en viktig aktør i overgangen mellom barnehage og skole, hvor de i stor grad kan medvirke til barnas trygghetsfølelse når skolehverdagen starter opp (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2019). Organiseringen på SFO ligner mer på hverdagen i barnehagen enn det organiseringen av skolehverdagen gjør

(Hogsnes & Moser, 2014). På SFO kan barna bygge relasjoner med jevnaldrende og i større grad bli inkludert i en gruppe. De kan også treffe igjen venner fra barnehagen eller nabolaget hjemme som de ikke går i samme klasse med. Dette er viktig for alle, men kan spesielt være viktig for barn med behov for særskilt tilrettelegging, hevder Kunnskapsdepartementet (2019). Dette fordi de mener barna gjennom lek, aktiviteter og samtaler i SFO-tiden kan utjevne sosiale forskjeller og minoritetsspråklige barn kan oppleve en bedre inkludering. Samspillet mellom voksne og barn på SFO kan styrke språklige ferdigheter, den sosiale og emosjonelle utviklingen, tilhørighet til en gruppe og bedre fysisk og psykisk helse (Kunnskapsdepartementet, 2019). En foreløpig ulempe er at kvaliteten på SFO-tilbudet varierer mye mellom kommunene. Det er ingen krav til utforming av innhold. Det er stor forskjell på hvilke muligheter det er til samarbeid mellom SFO og kommunens tilbud av fritidsaktiviteter, de ansattes kompetanse, beliggenhet og innbyggernes behov og muligheter til å benytte seg av et SFO-tilbud. Derfor ønsker Regjeringen å kvalitetssikre SFO-tilbudet gjennom å innføre en nasjonal rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 99).

I studier fra både Norge og Sverige ser en at dialog mellom pedagogene er mer verdsatt i overgangen enn dialog med SFO-ledere (Hogsnes & Moser, 2014). Denne tendensen er det viktig å snu slik at en kan få utnyttet SFO sitt potensiale som brobygger i overgangen mellom barnehage og skole. I Meld. St. 6 (2019-2020) hevdes det at SFO spiller en viktig rolle for å kunne være med å se alle barn, sette inn tidlige tiltak og ikke minst forebygge vansker. SFO er en viktig samarbeidspartner og kan utnyttes mer enn det gjøres i dag.

Foreldresamarbeid

Overgangsarbeidets hva, hvorfor og hvordan må tydeliggjøres for alle parter. Åpenhet om, innsikt i og forståelse for, hvorfor de ulike aktivitetene gjennomføres i overgangen mellom barnehage og skole vil redusere eventuell usikkerhet og engstelse hos både barn og foreldre (Lillejord et.al., 2015). Drugli og Nordhal (2016) hevder at det er pedagogene som har hovedansvaret for å danne et godt samarbeidsklima med foreldrene.

Utdanningsforbundet, Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) og Foreldreutvalget for barnehagen (FUB) (2019) har i samarbeid utarbeidet en sjekkliste for den gode overgangen mellom barnehage og skole. Oversiktlig, under godt beskrivende overskrifter, er det satt opp punkter som foreldrene kan gjenkjenne i barnehagens planer eller spørre pedagogisk leder om. Sjekklisten kan sikre foreldrene en oversikt over overgangsarbeidet, denne må gjøres kjent for foreldre.

Det er godt dokumentert at foreldrenes interesse, og deres omtale av barnehagen og skolen i stor grad påvirker hvordan barna lærer og utvikler seg i de samme institusjonene (Tveitereid, 2019). Foreldre som har gode erfaringer fra egen skolegang vil overføre positive tanker og forventninger om overgangen til barnet. Motsatt vil negative erfaringer fra egen skolegang kunne overføre pessimistiske tanker og forventninger. I barnehagelovens §1 Formål (2005) står det at «barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning». Det samme gjelder for skolen og er lovhjemlet i Opplæringslova §1-1 (1998), «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring». Kvello (2015) påpeker følgende: «En god allianse med den som de skal bistå, og en samtaleatmosfære preget av trygghet» (s. 60) er viktig for å kunne gjøre et godt pedagogisk arbeid med overgangen mellom barnehage og skole. På denne måten kan en også få oversikt over risikofaktorer som eventuelt finnes i barnet og/eller i barnets omgivelser. Kvaliteten på disse relasjonene påvirker barnet. Eventuelle spenninger som kan oppstå mellom ulike aktører fanges opp av barna og kan skape utrygghet som påvirker deres fungering både faglig og sosialt i overgangen (Lillejord et al., 2015; Drugli & Nordhal, 2016). Dette støttes av Lassen og Breilid (2012). En forutsetning for å kunne samarbeide om å gi barnet en best mulig opplæring og oppdragelse, er gode relasjoner hvor foreldre og lærere kan snakke om det meste. Mangel på gode relasjoner mellom foreldre og lærere vil kunne sette alle de involverte, også barnet, i et sårbart mistillitsforhold (s. 16). Manglende relasjoner mellom foreldre og lærere kan føre til at skolen overser foreldrene og overtar deres oppdrager ansvaret. Dette kan ødelegge foreldrenes mulighet til å være en ressurs for eget barn (Drugli & Nordhal, 2016).

Barnets rett til å bli hørt og medvirke

Ifølge Barnekonvensjonens artikkel 12 *Barns rett til å bli hørt* skal barn få gjøre seg opp egne meninger om saker som gjelder dem, i tillegg til å få gi uttrykk for sine meninger. Hogsnes (2019) er opptatt av barns medvirkning og deres stemme. Hun hevder den er avgjørende for en god og trygg overgang. Barnas perspektiver er ikke alltid sammenfallende med de voksnes. Barna kan selv fortelle hva de synes er viktig, hva de gleder seg til og hva de eventuelt gruer seg til. Denne informasjonen skal benyttes for å tilpasse overgangen til det enkelte barn og på denne måten sikre trygghet tidlig, mener Hogsnes (2019). Klefbeck og Ogden (2003) er tydelige på at barn må bli hørt, jmf. Barnekonvensjonens artikkel 12. De argumenterer sterkt for å se overgangen fra barnets perspektiv, da barn i risiko kan komme dårlig ut hvis de blir

utsatt for situasjoner de ikke er rustet til å møte. «Skal barn bli synlige, må den retten de har til medvirkning og deltagelse i beslutninger, styrkes» (Gjertsen, 2013, s. 217).

2.2.5 Pedagogenes kompetanse

Det må være god kompetanse der barna er (Kunnskapsdepartementet, 2019). Carolina Øverlien og Linda Holen Moen (2016) har gjennomført en studie blant norske sisteårsstudenter på barnehagelærerstudiet, grunnskolelærerstudiet og barneverbspedagogstudie. Studien tok sikte på å kartlegge hvilken kunnskap studentene får om FNs barnekonvensjon, fysiske- og seksuelle overgrep mot barn, i tillegg til ferdigheter i å samtale med barn om disse temaene. Første del av studien ble gjennomført i 2007, mens andre del ble gjennomført i 2016. De fant ut at det i løpet av disse årene i større grad hadde blitt undervist om de aktuelle temaene, men at studentene mente det ikke var noe økt fokus i utdannelsen. Studentene opplever at det er en manglende kvalitet og kontinuitet i undervisningen angående temaer tilknyttet utsatte barn. Videre melder de at det i stor grad er opp til dem selv om de tilegner seg denne kunnskapen og det er spesielt ønskelig med mer praktisk undervisning. Øverlien og Moen (2016) sier at dette beviser et behov for å utbedre utdanningsinstitusjonenes læreplaner. Dette er i tråd med at Regjeringen sier de vil innføre en rekke tiltak, som skal bidra til at barn som har behov for ekstra tilrettelegging i større grad møter fagpersoner med relevant kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2019). I Meld. St. 6 (2019-2020) sier Regjeringen at de er klar over manglende kompetanse hos pedagogene. Det er derfor satt søkelys på innholdet i lærerutdanningene til pedagoger i både barnehage og skole.

Grunnleggende ferdigheter i barnehagen konkretiseres som omsorg, danning, lek, læring, sosial kompetanse, kommunikasjon og språk (Kunnskapsdepartementet, 2017d). I skolesammenheng er de grunnleggende ferdighetene definert til lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter, i tillegg til sosiale ferdigheter, livsmestring og dybdelæring som er omtalt i planens overordnede del (Kunnskapsdepartementet, 2017e). Når regjeringen påpeker at barnehagelærere og grunnskolelærere skal inneha «høy og relevant kompetanse» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 63) innebærer dette kunnskap og ferdigheter til å tilrettelegge for hvert barns læring og utvikling i de definerte grunnleggende ferdighetene/kjerneområdene fra barnehage og skole. Agderprosjektet (Universitetet i Agder & Universitetet i Stavanger, 2017), undersøkte hvilke områder som er viktige for de eldste

barna i barnehagen i forhold til overgang fra barnehage til skole og SFO, og utviklet et førskoleprogram kalt *Lekbasert læring* (2017). Hensikten var å bidra til at alle barn skal få et likere og bedre læringsgrunnlag til skolestart. Prosjektet viste at kjerneområdene sosial kompetanse, selvregulering, språk og matematikk er viktige kompetanser å inneha for å kunne tilpasse seg godt både faglig og sosialt på skolen. Det kom også frem at barn av foreldre med lav utdanning og lav inntekt skårer i gjennomsnitt lavere på disse kompetanseområdene. I etterkant av prosjektet skriver Midttveit (2019) at opplegget viser positive resultater i matematikk, språk og selvregulering. Læringsgevinsten var spesielt stor for matematikk. De erfaringene barna fikk gjennom *Lekbasert læring* tok de med seg videre inn i første klasse. Læringsgevinsten viste seg å være enda større ett år etter skolestart, og at det var barna i barnehagene med det dårligst tilrettelagte tilbudet som hadde det største utbyttet. Videre skriver Midttveit at resultatene viste seg å være motsatt av hva de forventet. Læringsgevinsten var lik for barna, uavhengig av foreldrenes utdanningsnivå. Intervensjonsprogrammet gir en gevinst til alle førskolebarn, uavhengig av hvilke forutsetninger de hadde før oppstart.

Kunnskap om overganger finnes på nett. Kunnskapsdepartementet igangsatte nettressursen Språkløyper i 2016, et samarbeid mellom Skrivsesenteret og Utdanningsdirektoratet. Nettressursen består av kompetansepakker som er laget i samarbeid med forskere, barnehagepedagoger og lærere, og er utarbeidet som en nasjonal strategi for å styrke norske elever i språk, lesing og skriving. Barnehager og skoler kan fritt benytte disse digitale kompetansepakkene. De ulike kompetansehevingspakkene passer for barnehage, barnetrinnet, ungdomsskole, videregående og for eiere og ledelse, og består av moduler som skal gjennomgås med ulike fokusområder innenfor aktuelle temaer. «Pakkene» har et forebyggende perspektiv. En av disse «pakkene» er kompetanseheving for overgangen fra barnehage til skole, hvor målet er å gi kommuner kunnskap om hvordan de kan utvikle rutiner og systemer som ivaretar barns språk, lese- og skriveutvikling i overgangen fra barnehage til skole. «Pakken» ligger under barnehagen sitt område. Selv om det fortrinnsvis er fokus på språk, lesing og skriving er det også noe fokus på kontinuitet og samarbeid mellom pedagogene i barnehagen og skolen. En av modulene til overgang barnehage skole er ment for ledelsen.

Risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer

Risikofaktorer er en beskrivelse på ulike komponenter som kan gi en økt fare for utvikling av psykiske og/eller sosiale vansker hos mennesker (Kvillo, 2015). Kvillo beskriver at disse komponentene kan være av genetisk, biologisk, mental, miljømessig og sosial art (s. 246). I

hovedsak er det kvantiteten av risikofaktorer, fremfor kvaliteten, som kan si noe om risikoen for å utvikle vansker. I tillegg viser det seg å være det langvarige stresset ved å leve med risikofaktorer over tid som er skadelig, ikke de kortvarige periodene med stress. Barnets utvikling avhenger av hvor tydelige og alvorlige risikofaktorene er, og hvor tidlig disse forekommer. Symptomer på at barn lever med risikofaktorer viser seg ikke nødvendigvis i det risikofaktorene inntreffer, men ofte trer de første tegnene frem når barnet er i slutten av førskolealder. Kvello understreker: «Det er derfor etisk viktig å utvikle kunnskap om risikofaktorer slik at man kan yte bistand når de foreligger, fremfor å vente til barnet viser tydelige symptomer på å lide overlast av dem» (s. 246). Dette er sammenfallende med tidlig innsats.

Det finnes også komponenter som kan legge en demper for utvikling av vansker. Disse kalles beskyttelsesfaktorer. Beskyttelsesfaktorer forekommer i samme art som risikofaktorene. En beskyttende komponent kan først betegnes som en beskyttelsesfaktor når den har en reell «dempende effekt på risikofaktorer» (s. 246). Det er først når en risikofaktor vedvarer over tid at en kan se beskyttelsesfaktorenes effekt.

Sosial-, emosjonell- og språklig utvikling

Sosial kompetanse er samspillende, og derfor avgjørende grunnleggende for de andre utviklingsområdene (Universitetet i Agder & Universitetet i Stavanger, 2017). «Brudd» i den sosiale kompetansen vil ha konsekvenser for utvikling innen de øvrige områdene. Barn som har svake relasjoner til voksne og medelever, og som sliter med å knytte vennsksapsrelasjoner, har en økt risiko for å falle utenfor på skolen (Ogden, 2015). Samtidig påpeker Anne Høigård (2015) at «all språkutvikling går føre seg i eit dialogisk samspel der barnet er ein aktiv deltakar» (s. 15) og «gode samtalar om engasjerande emne, der barna også opplever eit godt emosjonelt klima, er det som best fremjar språkutviklinga» (s.25). Videre påpeker Høigård at når barn skal delta i rollelek må de ha utviklet språket så mye at de kan benytte det til å fantasere med. Oppsummert kan det sies at sosial kompetanse er grunnleggende for språkutviklingen, samtidig som den språklige utviklingen er avhengig av den sosiale utviklingen.

Ivar Bråten (2016) understreker at kvaliteten på språkutviklingens mange delkomponenter legger grunnlaget for hvilken kvalitet lese- og skriveferdighetene får. Språkutviklingen foregår hovedsakelig i førskolealder, derfor er dette avgjørende kunnskap for barnehagelærere. Videre må grunnskolelærerne inneha den samme kunnskapen for å tilpasse

opplæringen og forebygge utvikling av vansker når barnet kommer på skolen. Å kunne lese og skrive er svært grunnleggende for å mestre et langt skoleløp og livet ellers (Aukrust, 2016; Bråten, 2016). Barna starter på skolen med svært forskjellige forutsetninger og ballast. Noen kommer fra hjem og miljøer hvor barna blir «badet» i språk, mens andre kommer fra mer ordfattige hjem (Høigård, 2015). Videre påpeker Høigård (2015) at grunnleggende språkkompetanse i morsmålet er en viktig forutsetning for å utvikle leseforståelsen. Denne språkkompetansen antas det at barn har opparbeidet seg rundt 7 års alder (Høigård, 2015). Kvaliteten på barnets vokabular i førskolealder kan forutsi leseforståelse på mellomtrinnet (Aukrust, 2016). Mange barn begynner på skolen når de er 5 år, derfor er det nødvendig å ta høyde for at disse elvene fortsatt trenger støtte til sin generelle språkutvikling ved skolestart (Bråten, 2016; Høigård, 2015). Regjeringen er opptatt av at barnehagene jobber systematisk med å vurdere og følge opp barnas språkutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019). De vil ta sikte på å innføre en plikt for å vurdere alle barns norskkunnskaper før skolestart. Videre mener de at barna må fanges opp tidlig nok slik at de kan få den hjelpen og støtten de trenger, og at de kan delta i og ha utbytte av ordinær opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Grenseobjekter

Som et ledd i prinsippet om kontinuitets- og helhetstenkningen er det flere og flere kommuner som benytter seg av såkalte «grenseobjekter» (Hogsnes, 2019, s. 90). Grenseobjekter ses i sammenheng med teorien til Dewey (1976), og kan beskrives som objekter som benyttes av de ulike institusjonene i overgangen. Barna får erfaring med disse objektene i trygge omgivelser (mens de fortsatt går i barnehagen) og får videre erfaring med de samme objektene når de benyttes i ulike sammenhenger på skolen og SFO. Slik blir disse objektene noe kjent og håndgripelig som kan bidra til å skape trygghet i overgangen. Objektene kan benyttes på ulike måter i opplæringen fordi de er fleksible (Hogsnes, 2019). Eksempel på grenseobjekter kan være spillet *Villkatten*, leken *Rødt lys*, boken *Geitekillingen som kunne telle til ti* og sangen *Stopp! Ikke mobb!* (Bærum kommune, 2017). Grenseobjekter kan derfor bidra til forutsigbarhet i en periode hvor barna står overfor brudd og en rekke nye situasjoner. For barnas beste er det om å gjøre å bli best mulig forberedt i god tid før første skoledag. Desto høyere antall faktorer barnet er kjent med før skolestart, desto tryggere kan det antas at skolestarten blir. Å bli hundre prosent forberedt på alt som møter dem i overgangen er ikke mulig.

Informasjonsoverføring

I Meld. St. 6 (2019-2020) påpeker Regjeringen at god informasjonsoverføring er viktig for å få en best mulig overgang. Hvordan dette gjøres i praksis varierer fra kommune til kommune. Regjeringen har derfor bedt Utdanningsdirektoratet om å se på tiltak for å fremme bedre informasjonsoverføringer mellom utdanningsnivåene. Skolen og SFO skal bygge videre der barnehagen slapp, der barnet er i sin utvikling. Det påpekes også at relevant informasjon og dokumentasjon må formidles til alle inkluderte parter. Med en god og beskrivende informasjonsutveksling i overgangen kan mye legges til rette for tidlig og tilpasset innsats. Dette er nødvendig for å kunne forebygge og forhindre vansker (Kunnskapsdepartementet, 2019). God informasjonsoverføring er avhengig av godt samarbeid mellom pedagogene i barnehagen og skolen. Både barnehage og skole skal jobbe mot at barn innehar adekvate språklige, sosiale- og kognitive ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det skrives videre at for å kunne tilrettelegge tilbudet til alle barn, må de ansatte ha kunnskap om behovene som både enkeltindividet og gruppen har. Systematisk vurdering av barns ferdighetsnivå kan avdekke barn som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2019)

I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017d) står det at barnehagen skal sørge for en jevnlig utveksling av informasjon og observasjoner av barnet med foreldrene. Informasjon om faktorer som familieforhold, eventuelle sykdommer, vansker eller diagnoser i nær familie gir informasjon som kan benyttes i et forebyggende perspektiv og begrense utviklingen av et vanskebilde (Gjertsen, 2013). Det kan også bidra til å jevne ut sosiale forskjeller som finnes i barnegruppen og pedagogene kan vise ekstra omsorg hvis barnet står i krevende perioder i livet (Kunnskapsdepartementet, 2017d). I Meld. St. 6 (2019-2020) konstateres det at foreldre er en ressurs vedrørende uttalelser om eget barn, og at kommunene må sikre at det er god tillitsbasert kommunikasjon mellom institusjonene og foreldrene (s. 30). Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) har avdekket at foreldre ikke føler seg hørt i overgangen og at samtaler mellom foreldre og pedagog bærer preg av asymmetri i forholdet. Det vises videre til at pedagogene aktivt må søke å etablere respektfulle relasjoner slik at foreldrene kan engasjere seg og bli trygge i fasen når det skal overføres informasjon til skolen. Hogsnes (2019) viser til studier fra både Norge og Sverige hvor samarbeidet mellom lærerne i barnehagen og skolen verdsettes mer enn samarbeid med både foreldrene og SFO-leder (s. 58). Hun er tydelig på at de som innehar kunnskap om barnets tidligere erfaringer og hvilke forventninger det har til å starte på skolen, bør inkluderes i samarbeidet med informasjonsoverføringen.

Hogsnes og Moser (2014) fant gjennom sin studie at barnas egne synspunkter i liten grad involveres i overgangsarbeidet. Hogsnes (2019) mener at barnet må ses som en likeverdig samarbeidspartner i informasjonsoverføringen. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017d) påpeker at det er barnas opplevelse av sammenheng i overgangsarbeidet som er viktig. Dette sammen med Hogsnes (2019) sine meninger understreker betydningen av å se på barnet som en likeverdig samarbeidspartner, og legge vekt på barns medvirkning i informasjonsoverføringen. Barnets styrker og utfordringer innenfor de ulike utviklingsområdene gir viktig informasjon i retning av hvordan opplæring og frie aktiviteter kan tilrettelegges for å bygge videre på det barnet allerede kan, og unngå eller begrense utvikling av vansker (Hogsnes, 2019). Ifølge Barnekonvensjonens artikkel 13 har barn ytringsfrihet og derfor skal det tas hensyn til de tankene og forventningene barnet har til SFO, skolen og skolestart. Barna skal få uttrykke om det gleder seg, gruer seg, trenger mer informasjon eller tettere oppfølging i overgangsprosessen. I denne forbindelsen bør barnet få informere om hvilke trygghetsfaktorer som eventuelt allerede eksisterer eller som trengs.

3. Metode

Metode beskrives som den fremgangsmåten som benyttes for å produsere og dokumentere kunnskap. Selve forskningsprosessen har flere faser, og starter med et tema eller et emne man ønsker å vite mer om. Deretter utvikles en problemstilling knyttet til temaet som det skal forskes videre på. Det er et mål for forskning at kunnskapen man kommer frem til skal bli så pålitelig som mulig. Det er derfor viktig å velge den metoden som best vil kunne gi svar på det forskningen søker å finne ut av. Metodevalget vil være avgjørende for å kunne sikre at svaret på problemstillingen blir gyldige og pålitelige (Jacobsen, 2016).

I dette kapitlet vil det begrunnes for valg av metode, samt en redegjørelse av dokumenter som empiri, beskrivelser av den vitenskapsteoretiske forankringen og forskerposisjon. Utvalget presenteres sammen med bearbeiding av empiriske data. Analysen av empirien beskrives før undersøkelsens troverdighet og etiske hensyn gjøres rede for.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kunnskapssyn og forforståelse påvirker hvordan man tar innover seg og behandler informasjon. Som forskere er det derfor viktig med egen refleksjon rundt disse temaene og gjøre dette eksplisitt. Det redegjøres her for vår forforståelse og forskerposisjon og for oppgavens vitenskapelige forankring i hermeneutikken og sosialkonstruktivismen.

3.1.1 Hermeneutisk perspektiv

Kleven og Hjordemaal (2018) beskriver Hans-Georg Gadamer sine tanker omkring forforståelse og har spilt en viktig rolle for hermeneutikken. Han er opptatt av at forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse skal være mulig. Vitenskapsteoretisk tilnærming innenfor kvalitativ forskning bygger ofte på hermeneutiske perspektiver. For Gadamer var hermeneutikken en eksistensiell fortolkningslære, hvor man er i ett med den verden man forsøker å forstå. Han påpekte videre at vi går inn i teksten med ulike forutsetninger og forforståelser. Det er utopisk å tro at man kan se bort fra fortolkninger og tro at man har full objektivitet. Forforståelsen vil prege fortolkningen, selv om det tilstrebes en induktiv tilnærming til empirien. Innenfor forskning og kvalitativ metode snakker man gjerne om den hermeneutiske spiral. Dette er en beskrivelse av fortolkningsprosessen som er i stadig bevegelse mellom forståelse/forforståelse og fortolkning. Det er en dynamisk vekselvirkning

mellom helhet og deler som fører til at det studerte forstås bedre for hver «dreining» i spiralen. Målet er hele tiden å finne frem til en dypere forståelse bak teksten (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette blir som å gå inn i en dialog med teksten hvor det må tas hensyn til hva forfatteren har ment, hva teksten selv forteller og det forskeren tolker inn i den. Etter hvert som en leser dokumentenes deler og ser dette i sammenheng med helheten og omvendt, får en stadig ny forståelse for temaet (Fuglseth & Skogen, 2006).

3.1.2 Forforståelse

Forskerens teoretiske bakgrunn kan gi perspektiver for fortolkningen av dataens meningsinnhold, og er med på å prege forståelsen (Thagaard, 2010). Neumann & Neumann (2012) beskriver forforståelse som et resultat av forskerens egne livserfaringer, arbeids og hverdagserfaringer, erfaringer fra studier, og profesjonelle erfaringer, og mener at disse i noen grad er tilgjengelig for egenrefleksjon.

Vi går inn i forskningsprosessen med både forkunnskaper, fordommer og våre egne erfaringer til temaet. Begge har erfaringer fra praksisfeltet i forhold til overgang fra barnehage til skole, samt også hvordan elevene blir møtt og ivaretatt når de har begynt på skolen. Disse tidligere erfaringene har bidratt til at vi har gått inn i undersøkelsen med et noe kritisk blikk, men samtidig er dette en motivasjon for gjennomføringen av studien, da vi har tro på at dette er et felt som kan forbedres. Vi går inn i oppgaven med egne meninger og oppfatninger om det som skal studeres, samtidig som vi har ervervet ny kunnskap gjennom å lese teori og forskning på feltet. Det er viktig å være bevisst på egen forskerposisjon i analyseprosessen. Andre kan tolke og analysere de samme tekstene på andre måter. Ved å reflektere rundt forforståelse, ved blant annet å forsøke å sortere ut egne synspunkter, forutinntatte holdninger og tolkninger, vil forhåpentligvis vår forforståelse kunne stå mindre i veien for å se hva dokumentene uttrykker i seg selv. Fordelen med å være to stykker er muligheten til å kunne utfordre hverandre og derved lettere se og være klar over egne forutinntatte holdninger. Analysemodellen som er brukt i denne studien har også vært til hjelp for å legge til side forforståelsen og forutinntatte holdninger. Dette er Tjora (2017) sin SDI-modell. Modellen starter med en induktiv tilnærming til empirien uten tanker på forskning, teori og litteratur. I vårt tilfelle ble teori, forskning og litteratur lest i forkant av analysen da dette krevdes i oppstarten av masterprosjektet. Dette utgjør grunnlaget for utforming av prosjektbeskrivelsen. Denne praksisen kan sees på som en motsetning til SDI-modellen, og det er derfor viktig å være seg bevisst den hermeneutiske spiral. Modellens tilnærming til kodingen ga en nærhet til

de empiriske data og innsikt i hva som faktisk stod i planene, fremfor å være opptatt av forankring i teori, forskning, litteratur og egne erfaringer.

3.1.3 Sosialkonstruktivisme

Sosialkonstruktivisme er et perspektiv innenfor sosiologi og samfunnsfag og anses som en nyere vitenskapsfilosofisk retning, som har hatt innflytelse på pedagogisk forskning. Innenfor dette perspektivet hevdes det at vår kunnskap om virkeligheten er sosialt konstruert. Det handler om kognisjoner av ulike tanke- og forestillingssett på individuelle eller kollektive nivåer (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette perspektivet er viktig fordi oppgaven handler om de erfaringene som gjøres av andre knyttet til overganger mellom barnehage og skole. Hva sier ny forskning om temaet, og hva mener kommunene er viktig i overgangen fra barnehage til SFO og skole? Hvert enkelt individ gjør seg ulike subjektive erfaringer som danner forestillingssett angående overganger. Dette gjelder både individuelt og kollektivt. På individnivå blir tidligere erfaringer og tanker avgjørende for hvordan en håndterer senere erfaringer på nye måter, slik skjer utvikling. Det er derfor særlig viktig å ha en bevissthet rundt hvordan barna opplever overgangen, men også de andre aktørene i overgangsarbeidet. Det handler om erfaringer i samarbeidet mellom pedagogene, og pedagogenes samarbeid med foreldrene. Erfaringene oppleves i samspill med ulike mennesker og derfor vil erfaringene variere ut fra hvilke mennesker en er sammen med. Det er her det er viktig med en god forståelse for overgangen, hos alle aktører. Overgangsplanene vil spille en viktig rolle for kjennskap til kunnskap, og som rammeverk for praksis på overgang. Det er nødvendig at barna får gode erfaringer for å oppnå trygghet, god læring og utvikling. Dette synet støtter Dewey (1976), som er en del av den teoretiske rammen i oppgaven.

Sosialkonstruktivismen peker på de kollektive tankene omkring et fenomen, og at dette er sosialt konstruert (Kleven & Hjordemaal, 2018). Overganger har fått et større fokus de siste årene, både nasjonalt og internasjonalt. Det er pekt på at gode overganger er en av forutsetningen for at elever gjennomfører hele skolegangen. Fokuset har ført til endringer i Barnehageloven (2005) og Opplæringslova (1998). Det er avgjørende at disse institusjonene samarbeider og legger til rette for gode overganger. «Kunnskaps-toget» går fort, og det er i dag helt andre krav til tidlig læring i skolen. Skolen skal kunne tilrettelegge for hver enkelt elev fra første skoledag. Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv tar man utgangspunkt i at viten blir til gjennom sosial interaksjon og individuell kognitiv tenkning. Det er et perspektiv som både erkjenner at individer selv konstruerer kunnskap, og som anerkjenner at denne

konstruksjonen skjer i sammenheng med andre mennesker plassert i en historisk og kulturell kontekst (Burr, 2003).

3.2 Bakgrunn for valg av forskningsdesign

Problemstillingen i oppgaven søker å finne frem til meningsinnholdet og et ønske om å fordype og utvide forståelsen av fenomenet overgangsplaner mellom barnehage og skole i et forebyggende perspektiv. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er det vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ forskning. Kvantitativ forskning benytter ofte informasjon som kan tallfestes. Det er ofte store utvalg slik at tallene er statistisk generaliserbare til en større populasjon. Kvalitativ forskning har ofte som formål å gå i dybden, og den er ikke avhengig av store antall, men det er språket og teksten som benyttes for å beskrive fenomener. Der kvantitative undersøkelser sier oss noe om utbredelse og sammenhenger mellom fenomener, kan kvalitative undersøkelser gi oss inngående og ny informasjon om fenomener (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2016). Problemstillingen er utformet beskrivende, og vil kreve en eksplorerende tilnærming. Det kreves et forskningsdesign og en metode som får frem nyanserte data, som går i dybden og som skal være sensitiv på uventede funn, og ta med seg kontekstuelle forhold. Det er da ikke mulig å forholde seg til store datainnsamlinger, men det er behov for å konsentrere seg om noen få undersøkelsesenheter. Kvalitativ forskning kjennetegnes av fleksibilitet og et skille mellom planlegging, gjennomføring og analyse kan være vanskelige å trekke opp. Metoden kan tilpasses til den nye kunnskapen en tilegner seg underveis. En kan se på deler av materialet for å oppfatte at en må ta andre grep med tanke på den videre prosessen (Jacobsen, 2016).

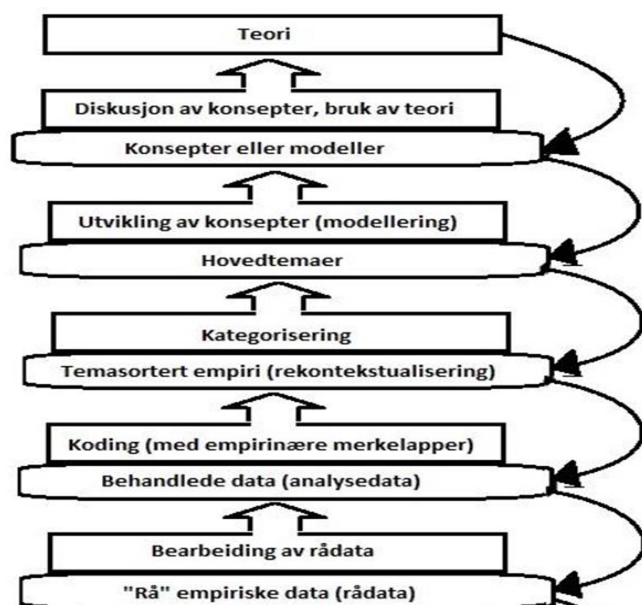
I denne oppgaven benyttes dokumenter som empiri. For å få innblikk og kunnskap om dokumentene anvendes en kvalitativ tilnærming med empirinær innholdsanalyse. Empirinær innholdsanalyse av kvalitative data er basert på å kunne redusere dataene til mer overordnede og meningsfylte kategorier. Det handler om å trekke det fornuftige ut av datamaterialet ved å redusere noe av kompleksiteten. Dataene må forenkles og struktureres, og det er strenge krav til systematisk gjennomføring (Tjora, 2017). Tjora (2017) har utarbeidet SDI-modellen som i denne oppgaven anvendes til bearbeiding og analyse av dokumenter.

3.3 Beskrivelse og begrunnelse for valg av SDI- modellen

Til grunn for modellen ligger en induktiv nysgjerrighet som utgangspunkt, ved at man starter forskningen i empiri. Modellen består av 7 såkalte steg som begynner i bunnen og beveger seg oppover med piler (figur 3.1). Det er samtidig en nedadgående prosess med piler mellom stegene. Dette er en form for tilbakekobling som består av seks ulike tester. Disse danner utgangspunkt for interaksjoner mellom to steg i modellen, og er til hjelp for å sikre at stegene oppover i modellen er gjennomført riktig. Den nedadgående prosessen er en mer deduktiv tilnærming hvor teorien er mer i fokus når en ser på og analyserer empiri. I empirisk forskning vil teori og empiri påvirke hverandre gjensidig gjennom hele forskningsprosessen, både i forkant, under og i slutfase. En masteroppgave utvikles og forandres underveis i prosessen ettersom det erverves mer kunnskap og forståelse. SDI-modellen er omfattende, og det er mange steg før en kommer til utvikling av teorier. Modellen har vært en god støtte i flere av prosessene. Den induktive nysgjerrigheten ved tilnærmingen til kodingen av empirien førte til færre muligheter for å bli farget av forforståelsen, og metoden gjorde at tidligere forskning og teori ikke ble det viktige. Oppmerksomheten ble rettet mot selve teksten i dokumentene, deres innhold ved ord og fraser. Dette førte til inngående kunnskap om innholdet i empirien. Modellen fremstod detaljert og systematisk, og den godt beskrevne kodingen var oversiktlig og hadde et godt system på hvordan gripe an analysen. De strukturerte stegene gjorde prosessen transparent. SDI-modellens steg og struktur vil i fortsettelsen være rammen for presentasjon og beskrivelser av innhenting, bearbeiding og analyse av empirien.

3.3.1 Steg 1: Generering av empiriske data – utvalg

Generering av empirisk data er første steg i SDI-modellen og steget består av flere elementer. Her gjøres det rede for dokumenter som empiri, for oppgavens empiri (dokumentet overgangsplan mellom barnehage og skole), hvordan datautvalget ble generert, og til slutt presenteres utvalget.



Figur 3.1 SDI-modellen. Fra "Kvalitative forskningsmetoder i praksis" av A. Tjora, 2017, s. 19. Copyright 2017, GYLDENDAL NORSK FORLAG AS.

Dokumenter som empiri

Analyser av dokumenter har ofte blitt benyttet sammen med andre metoder, men i empirisk analyse er den nå mer ansett som en selvstendig metode. Det spesielle ved det å analysere dokumenter er at forskerne ikke medvirker til dokumentets produksjon, og at selve dokumentet i utgangspunktet ikke er produsert for å inngå som data i en samfunnsvitenskapelig analyse (Brinkmann & Tanggaard, 2015). Det finnes forskjellige måter å analysere dokumenter på. Felles er at de forsøker å lage en objektiv og systematisk beskrivelse av tekstinholdet. Innholdet i ulike dokumenter blir gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forhold som skal studeres. Det er mest vanlig å benytte kvalitative analyser når dokumentene har verbalt innhold i form av tekster og dokumenter som foreligger skriftlig, på papir, som lydopptak, på internett, i bokform eller som datafiler (Grønmo, 2016).

Dokumenter er å regne for sekundærdata. Det vil si at materialet er skrevet eller samlet inn av andre, ikke forskeren selv. Offentlige kilder, eller dokumenter, er informasjon som er tenkt produsert og publisert for et større publikum, og har som regel til hensikt å skape et spesielt inntrykk av en situasjon. Dokumentet overgangsplaner, er typer dokumenter som baserer seg på informasjon som er lite spontan. Det er produsert og skriftliggjort og kan fremstå reflektert og gjennomtenkt. Men dokumentene kan også gi et forvridt bilde, særlig hvis det er et ønske fra kilden å gi et spesielt inntrykk. Dokumentene er skrevet med et annet formål enn det vi som forskere ønsker å belyse. Slike offentlige dokumenter er viktige å studere hvis vi vil forstå hvordan de som har forfattet informasjonen ønsker å bli oppfattet av andre (Jacobsen, 2016).

Overgangsplan mellom barnehage og skole

En overgangsplan er et dokument med flere funksjoner. Det er beskrivelser av rutiner i overgangen mellom barnehage og skole, det er et dokument som har til hensikt å både informere og beskrive. Planen har en informativ hensikt overfor pedagoger, foreldre og politikere. Det er ikke like lett å se hvem som har deltatt og utformet planene. Det er nedfelt i lov at kommunene skal ha styringsdokumenter, i form av overgangsplaner, som legger føringer for overgangen mellom barnehage og skole. Det har ikke tidligere vært lovfestet hvem som har ansvar for et samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, eller hvem som skal utarbeide overgangsplanen. Den 1. august 2018 kom det endringer i både Barnehageloven (2005) og Opplæringslova (1998) med en tydelig ansvarsfordeling:

Barnehageloven § 2 a. Plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole: 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.

Opplæringslova § 13-5. Plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen: Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning.

Grunnlaget for loven var å sikre barn, uavhengig av hvilke kommune, barnehage og skole det går på, en kvalitetsmessig god overgang. Dokumentenes innhold og formål gir oss informasjon om hvordan barnehagene og skolene jobber med overgangen

Innhenting av empiri

Innhenting av utvalg ble gjort fra et middels stort fylke i Norge, beliggende sentralt på Østlandet. Det var et ønske om å ha noe form for nærhet til utvalget, både i form av tilgjengelighet og nytteverdi. Med ønske om å kunne bidra til økt kvalitet på overgangsplanen mellom barnehage og skole ble tidligere Buskerud fylke valgt. Begge har bosted her og har tidligere jobbet sammen som pedagogisk ledere i området, og en av oss jobber her fortsatt. Det har vært en tanke om å kunne, i kraft av våre jobber, være med på å heve kompetansen på overgangene i distriktet. Valg av fylke ga innsikt og kunnskap om hvordan overganger er prioritert og gjennomført i dette distriktet. Innhenting av dataene er foretatt i perioden juni-august 2019, midt i prosessen med sammenslåing av flere fylker, før ny inndeling. Derfor benyttes det gamle fylkesnavnet. Buskerud hadde 21 kommuner som strakk seg fra Hurum i sørøst til Hemsedal i nordvest.

Proessen med å generere data foregikk på internett ved å gå inn på hjemmesiden til hver enkelt kommune. Planen var ofte sortert under oppvekst, skole eller barnehage. 13 (61,9%) av kommunene hadde planen liggende tilgjengelig på sin hjemmeside. I begynnelsen av undersøkelsen var det et ønske om en større prosent på funn av planer. Via kommunenes hjemmeside ble det hentet ut e-postadresser til personer som kunne tenkes å ha ansvar for eller tilgang til overgangsplanene. Dette var ofte personer som var ansvarlige for seksjonen oppvekst. Det ble sendt en e-post til disse med forespørsel etter planene (vedlegg 1). I løpet av noen få uker hadde svarprosenten steget til 90,47%, det var innhentet 19 planer fra 21 kommuner.

Utvalg

Overgangsplanene er innholdsrike, og har flere elementer inkludert. Utvalg av planer i denne studien spenner seg fra 11-21 sider pr. dokument. Flere har egne beskrivelser av hvordan de skal ivareta barn med spesielle behov, definert ved at de har spesialpedagogisk hjelp, og flere beskriver også hvordan de skal ivareta flerspråklige barn. I tillegg har noen planer vedlegg til hvordan kartlegge ulike utviklingsområder og vedlegg med forslag til aktiviteter som er nyttige for barna med tanke på skolestart. Denne studien konsentrerer seg om tre deler i overgangsplanene, og har derfor oversatt noen av de overnevnte punktene. Disse tre delene er utgangspunktet for analysen:

1. Hovedteksten i overgangsplanene er definert som de første sidene i dokumentet og har beskrivelser av syn på overgangen og ofte også beskrivelser av samarbeid mellom barnehage og skole, og foreldre. Hovedteksten i planene var forskjellige fra kommune til kommune, og varierte i størrelse fra 1-7 sider av dokumentet. Her kan man finne uttalelser som omhandler syn på både barn og foreldre. Det henvises til ulike typer forankring i politiske dokumenter eller annen litteratur eller teori. Denne delen av planen bli analysert via SDI-metoden (Tjora, 2017).
2. Årshjulet er en oversikt (aktivitetsplan) over rutiner og aktiviteter og når disse skal gjennomføres i løpet av overgangsarbeidet. Den ligger rett etter hovedteksten i dokumentene og er oftest systematisk satt opp i en tabell, slik at leseren får en oversikt over de ulike aktivitetene som aktørene i overgangsarbeidet skal delta i. Her sees hvilke aktiviteter som er prioritert og når de gjennomføres. Informasjon om ulike aktiviteter viser til praksiser og også til tidsperspektivet på overgangen. Innholdet i årshjulene er sammenfattet i et felles skjema for å få oversikt over alle årshjulenes innhold (vedlegg 3).
3. Informasjonsoverføringsskjemaet benyttes når barnehagen skal overføre informasjon om barnet fra barnehagen og over til skolen og SFO. Skjemaene har ulikt innhold, men de viser til fokusområder som den enkelte kommune anser som viktige at skolen får informasjon om. Det er noe ulike praksiser i forhold til hvem som er delaktig i utfyllingen, hvordan informasjonen overbringes og hvem som får den. Innholdet i informasjonsoverføringsskjemaene er sammenfattet i et felles skjema for å få oversikt over alle skjemaenes innhold (vedlegg 4).

3.3.2 Steg 2: Bearbeiding av rådata

Bearbeiding av rådata er steg 2. i SDI- modellen, og handler om å se på hvilke planer som skulle velges ut for analyse. 19 planer var for stort og omfattende. I forhold til problemstillingen i dette forskningsprosjektet ble vi underveis oppmerksomme på at informasjonsoverføringsskjemaet var viktig. Det ble nødvendig å vite noe om hvilken informasjon som er tenkt overført fra barnehage til skole på individnivå i det forebyggende perspektivet. Noen av planene hadde disse skjemaene integrert i selve dokumentet. Andre planer bare refererte til skjemaene og de var ikke tilgjengelige på nettsidene. I de 19 overgangsplanene var det i alt 7 som hadde skjemaene inkludert i selve planen. Et av kriteriene for utvalg av planene var at informasjonsoverføringsskjemaet var inkludert, og utvalget ble redusert på bakgrunn av dette. Ytterligere en plan ble tatt bort, da dette var en plan som omhandlet alle overganger i et barns liv, fra barnehage til videregående. Den ble for stor og kompleks til å klare å skille ut hva som var hovedsynet på overgangen mellom bare barnehage og skole. Dermed var det 6 planer som dannet utvalget og utgangspunktet for en empirinær innholdsanalyse av dokumenter. I alle disse planene var det en generell del med tekst om overganger, kalt hovedteksten, et årshjul og informasjonsoverføringsskjema. Planene var forskjellige både med tanke på visuell fremstilling, innhold og form. Materialet var fortsatt stort, og det ble behov for å analysere de ulike delene forskjellige for å få oversikt over materialet.

Hovedteksten ble besluttet å kode etter SDI- modellen (Tjora, 2017). Det ble vanskelig å skulle bruke samme metode på årshjulene og informasjonsoverføringsskjemaene da de inneholdt datofestede arrangementer og utviklingsområder som skulle utdypes. Dette førte til at delene ble analysert hver for seg. Analysen startet med å se på alle hovedtekstene i planene, videre på alle årshjulene, og tilslutt alle informasjonsoverføringsskjemaene. Derfor ble det tre ulike analysedokumenter ut ifra de 6 ulike overgangsplanene. Begrunnelsen for å slå sammen de ulike delene fra hver plan, var for å kunne se helhetlig på hva overgangsplanene inneholdt. Det har ikke vært et poeng å se på en og en plan og vurdere dem opp imot hverandre, men heller slå innholdet i de tre delene sammen og se hva de inneholder generelt. Slik vil en unngå å kommentere hver enkelt plan så den er gjenkjennelig i selve oppgaven, og det unngås å rangere og kritisere planer. Studien er ute etter å finne ut hvordan kommunene helhetlig ser på fenomenet overgang.

Under analysearbeidet ble det valgt å skille overgangsplanene fra hverandre ved å gi de ulike farge i analysene. Hver plan har egen farge gjennomgående i alle de tre analysedokumentene.

Dette ble gjort for å kunne se om alle planer var representert i forhold til en kodegruppering, samt at hvis det ble behov for å se hver enkelt plan for seg, så lot det seg gjøre. Det viste seg å være nyttig at hver overgangsplan hadde hver sin farge. Selv om utgangspunktet ikke var å se på hver enkelt plan, ble det på et tidspunkt viktig å se om det de hadde skrevet i hovedteksten samsvarte med årshjul og informasjonsoverføringsskjema. Dette ga god innsikt i materialet generelt, men også i hver enkelt plan når det ble gjort på denne måten.

3.3.3 Steg: 3 Koding av hovedteksten

Dette steget er starten på analysen, som krever en induktiv tilnærming til empirien når kodene hentes ut. Det er ikke mulig å ha en rendyrket induksjon. Tilnærmingen til dataene baseres på empirisk finlesning, og dette bidrar til at en i større grad «glemmer» forforståelse og teori i denne delen av prosessen. Dette er noe av det som kjennetegner SDI-modellen.

Fremgangsmåten i selve kodingen skal ligge tett på empirien. Det vil si at en skal bruke begreper som er i teksten. Dette kalles «innfødte begreper» som Tjora (2017) refererer til at sammenlignes med «in vivo»-koding basert på Saldaña (2013) sin teori om koding i *The Coding Manual of Qualitative Researchers* (Tjora, 2017, s.197). Dette handler om å ikke definere teksten til en kode, men heller referere til selve tekstens setning, fraser eller ord. Kodene formes og utvikles direkte fra teksten, og ikke ved å sortere kodene i generelle temaer, noe som ofte gjøres i kvalitative analyser. Problemet med å sortere kodene i generelle temaer er at man stadig må vende tilbake i teksten for å se hva som stod direkte. Kodene i SDI-modellen er mer empirinære og beskriver i detalj det som fremkommer i teksten. Koden kan dermed isolert sett fortelle hva informanten sier, og er med på å peke ut interessante aspekter til den videre kodegrupperingen i analysen. For å kunne se om en kode er god, er det viktig å bruke kodetesten (som er en nedadgående prosess, steg 3 i modellen, fig. 3.1). Den bidrar til å avdekke om kodene faktisk representerer empirinær koding. For hver kode som ble laget ble det stilt spørsmål til om denne koden kunne vært laget tidlig i prosessen uten å ha lest teksten, hvis ja så var den ikke empirinær. Videre var det viktig å se på hva forteller koden, kan den gjenspeile et konkret innhold? Hvis ja på dette spørsmålet, så var koden å anse som god. På denne måten kom det frem helt andre koder og perspektiver fra dokumentene enn det ellers ville ha gjort. Her fremkom det tydelig hva som faktisk ble sagt i teksten, og ikke hva de snakker om. Dette førte til mer avstand fra forutinntatte holdninger, og også det som var lest av forskning og litteratur. Det ble lettere å legge teorien bak seg og se hva som virkelig stod der.

Hovedtekstene er svært fortettede tekster, det vil si at nesten hver eneste setning er veldig innholdsrike og med meningsinnhold. Prosessen for koding startet med at vi satt med hvert vårt eksemplar av overgangsplanene. Det ble tatt en og en plan av gangen i forhold til hovedteksten. Teksten ble lest høyt og det ble vurdert hva som kunne være en god kode ut fra kodetesten. Dette tok tid og det ble mange diskusjoner omkring hvorvidt det var en god kode eller ikke. Her opplevdes det konstruktivt å være to. Da det var enighet om at det var en betydningsfull og god kode etter kodetesten, ble den skrevet ned på et stort A1 ark, med egen farge for hver plan (vedlegg 2). Den fortettede teksten i planene førte til mange koder, totalt 174. Da det var noe usikkerhet omkring koding av et slik dokument, og at det førte til et stort antall koder, tok vi kontakt med Aksel Tjora på e-post og telefon (A. Tjora, personlig kommunikasjon, 22. januar 2020) for å undersøke om prosessen med koding var forstått. Tjora tok kontakt og ønsket å få tilsendt dokumentet og hvilke koder som var trukket ut. Han ga tilbakemelding på at modellen kunne brukes på denne type dokumenter, samt at kodene som var trukket ut fremsto gode (A. Tjora, personlig kommunikasjon, 23. januar). Underveis i kodingsarbeidet ble det forsøkt å sette like koder delvis sammen på arket, for å se om det framkom noen tydelige kodegrupperinger (vedlegg 2). Dette ble fort uoversiktlig, kodene måtte skrives inn på PC (også her med farge tilhørende hver plan) for så å klippe dem opp en etter en for klargjøring til neste steg.

3.3.4. Steg 4: Kategorisering av kodene fra hovedtekstene

Her starter kategoriseringen av kodene, og er det Tjora (2017) beskriver som kodegrupperinger. Her skal de empirinære kodene tematisk begynne å forme en struktur, også denne prosessen er induktiv. Målet er å samle et antall kodegrupper, hvor hver kodegruppe har en «indre konsistens» som skiller seg tematisk fra hverandre (Tjora, 2017, s.209). Ved et stort antall kodegrupperinger kan det være hensiktsmessig å gjøre et neste nivå og se om noen sammenfaller. Når kodegrupperingene er ferdig utviklet er man i ferd med å forlate den empirisk styrte analysen. Nå kan teoretiske innspill, forskning og litteratur innenfor temaene gjøres gjeldende. Kodegrupperingene starter induktivt og går mer over til en abduktiv tilnærming i neste steg.

Prosessen startet med at koden ble lest opp. Innholdet i hver kode ble grundig diskutert før hver og en ble plassert på bordet i grupper etter tema og innhold (vedlegg 5). Dette ble etter hvert til ulike grupperinger, og utgjorde grunnlaget for å se om det framkom noen tydelige kodegrupperinger. Denne prosessen var spennende da det utformet seg tydelige kategorier.

Kodene «stod seg godt», de var beskrivende. Det var bare behov for å gå tilbake til planene på fem av kodene for å være sikre på hva de representerte. Først dannet det seg 12 ulike grupperinger (figur 3.4), disse ble bearbeidet til 8 stykker. Dette ble fortsatt for mange, og kodene ble gått igjennom en gang til for å sikre hvor de hørte til og om det eventuelt fremkom noen nye grupper, eller om det var hensiktsmessig å slå noen sammen. Det fremkom en ny kode som omhandlet beskrivelser av ulike følelser. Det ble foretatt noen endringer og det ble tilslutt 6 kodegrupperinger. Det ble igjen noen «rest»-koder, disse passet ikke inn eller ga mening i konteksten. Modellen under (figur 3.4) viser prosessen i utarbeidelse av kodegrupperingene og hvordan de ble slått sammen slik at det gjenstod 6 koder til slutt.

Første kodegruppering:	Andre kodegruppering:	Siste kodegruppering:
1. Forankring i lovverk og annet	1. Forankring i lovverk og politiske dokumenter (5 koder)	1. Forankring
2. Føringer	2. Føringer (30 koder)	2. Føringer
3. Syn på overgang	3. Perspektiver på overgang (7 koder)	3. Perspektiver på overgang
4. Tidsperspektiv på overgang		
5. Barns medvirkning	4. Barns medvirkning og barneperspektiv (25 koder)	4. Samarbeid
6. Barneperspektiv		
7. Koder hvor SFO ble nevnt	5. Samarbeid mellom barnehage, skole og SFO (21 koder)	
8. Koder med samarbeid og ansvarsfordeling		
9. Foreldre samarbeid og syn på foreldre		
10. Transparens	6. Foreldresamarbeid, syn på foreldre og transparens (23 koder)	
11. Kompetanse hos pedagogene	7. Kompetanse hos pedagogene (33 koder)	5. Kompetanse
12. Koder hvor det fremkom tanker om kontinuitet	8. Koder hvor det fremkom tanker om kontinuitet (21 koder)	- disse ble slått sammen og flyttet til perspektiver på overgang
		6. Følelser

Figur 3.4 Oversikt over kodegrupperingene

Kodegrupperingene føringer og følelser ble ikke tatt med videre i prosessen mot utvikling av konsepter. Begrunnelsen for at de ikke trekkes med videre er at det måtte gjøres et utvalg, da 6 kodegrupperinger var for mye å ta tak i. De ble vurdert opp imot problemstillingens relevans, og om de ville egnet seg for neste steg hvor de skulle løftes mer mot et teoretisk perspektiv. Kodegrupperingene blir beskrevet kort her da de viser til funn i empirien som trekkes inn i drøftingen.

Føringer ble dannet på bakgrunn av koder som beskrev ansvar, forpliktelser eller føringer. Denne kodegrupperingen bestod av 33 koder. Det framkom store variasjoner i forhold til hva

de forskjellige planene mente var føringer i overgangen og hvem som hadde ansvar. Det var for eksempel forskjeller på om de private barnehagene var for pliktet til planen eller ikke. Det var ingen tydelig fellesnevner for hvem som hadde ansvar for hva, det var kommunale forskjeller for føringer i overgangen. Denne kodegrupperingen var viktig å se opp imot årshjulene. Der var det mange føringer for aktiviteter som skulle gjennomføres det siste året i barnehagen, ofte også ansvarsfestet. I koder fra hovedteksten fremkom det føringer for hvordan og hvem som skulle være delaktige i tilknytning til informasjonsoverføringen. Føringerne derfra var ikke alltid sammenfallende med hva som stod i selve informasjonsoverføringsskjemaene.

Kodegrupperingen følelser fremkom i den siste kategoriseringen av kodene. Det var en del koder som i denne prosessen skilte seg ut og var vanskelig å plassere, og det viste seg at disse hadde uttalelser som omhandlet følelser; foreldre skal være den trygge hånden, barna skal glede seg til å begynne på skolen, foreldrene skal være trygge i overgangen, barna skal oppleve overgangen spennende. Det var i alt 14 koder.

3.3.5 Steg 5: Utvikling av konsepter

Denne oppgaven omfatter ikke det å utvikle fullgode konsepter og teorier, men innenfor noen av kodegrupperingene er det jobbet mot mulige tentative konsepter. Det ble tatt kontakt med Tjora (A. Tjora, personlig kommunikasjon, 7. mai 2020) for å sikre riktige beskrivelser av det å bevege seg mot noen tentative konsepter. Full konseptutvikling krever at en går vekk fra forutinntatte meninger og søker etter nye «fortellinger» om det vi forsøker å forstå. Disse nye perspektivene eller «fortellingene» skal være fenomener som ikke videreutvikles til den eksisterende teori. Det ble utviklet 6 kodegrupperinger i steg 4, som kunne videreutvikles til tentative konsepter. Tjora (2017) anbefaler å sitte igjen med 3-5 relevante kodegrupperinger innenfor et prosjekt, eller en masteroppgave. Det ble tatt en avgjørelse på at kodegrupperingene forankring, samarbeid, kompetanse og perspektiver på overgang skulle sees på i forhold til om det var mulig å komme til noen former for konseptutvikling. Ved utvikling av de tentative konseptene sees kodegrupperinger opp mot nye perspektiver eller forklaringer. Det løftes opp noen spørsmål som er til hjelp for å komme videre i prosessen til konseptutvikling. Disse var: hva handler dette om, hva er dette et tilfelle av og hvordan kan vi se dette opp imot relevante teorier og perspektiver? Finnes det et annet empirisk-analytisk innblikk? Gjennom refleksjoner omkring svarene på disse spørsmålene kom det til syne noen generiske typologier, eller samlebetegnelser på det som fremkom i kodene. Det varierte hvor

mange det ble innenfor hver kodegruppering. De generiske typologiene koblet kodegrupperingen mer mot de tentative konseptene, og hjalp oss til å knytte innholdet mot eksisterende teorier. Selv om det ikke er utviklet fullgode konsepter viser de likevel til reelle funn som andre kan forstå og kjenne seg igjen i, og det gir en form for generaliserbarhet. Det kan derfor hentes ut mening og forståelse uten å lese selve analysen. Dette kan danne grunnlag for nye forskningsprosjekter. De tentative konseptene ble samfunnssystemisk forankring, asymmetri i relasjoner, overgangspedagogikk og overgangskontinuitet. Konseptene og deres tilblivelse blir presentert som analysens funn i kap. 4, med egne vedlegg som synliggjør prosessen (vedlegg 6, 7, 8,9).

For å komme til fullgode konsepter og mulig utvikling av teori vil det i større grad være behov for å se på et mer utvidet utvalg, enn denne oppgavens 6 overgangsplaner. Kodingen av disse planene ga et stort materiale som ble behandlet manuelt og var tidkrevende. Skulle flere planer vært analysert ville det vært behov for bruk av dataprogrammer for å bistå i systematiseringen av kodingsarbeidet. For at et konsept kan utvikles til en teori må det være falsifiserbart og prøvbart. Metoden skal hjelpe til med å sikre at forholdene eller fenomenene er utforsket på en nyansert måte og har som et mål å danne generaliserbarhet og teori i siste steg (Tjora, 2017).

3.4. Analyse av årshjulene og informasjonsoverføringskjemaene

Som nevnt tidligere var det ikke mulig å bruke den samme kodingen på årshjulene og informasjonsoverføringskjemaene som på hovedteksten i planene. Årshjulene inneholdt svært mye informasjon. Her ble det viktig å ekstrahere essensen i empirien og redusere materialets volum for å få en oversikt over innhold. Innholdet fra alle årshjulene ble satt inn i et tabellskjema basert på den teksten som framkom i dokumentet (vedlegg 3). Radene horisontalt i tabellen ble utviklet på bakgrunn av de aktivitetene som ble nevnt i planene. Disse aktivitetene ble nærmest som koder: «samarbeid mellom pedagogene», «foreldremøter» og «treff med lærerne» for å nevne noen. Det ble lagt til noen punkter, utover det som fremkom i teksten, som opplevdes nødvendig for å få oversikt. Dette var «planens tidsperspektiv» og «årshjulets utforming». Hver kommune fikk en kolonne vertikalt i tabellskjemaet hvor det ble skrevet inn hva planen hadde av bestemmelser knyttet til «kodene». Slik ble det en systematisk oversikt over innholdet i alle planene. Her var det mange aktiviteter som sammenfalt i flere planer, mens enkelte planer hadde innhold som ikke de andre hadde. Det ble oversiktlig å se hvilke aktiviteter de forskjellige planene inneholdt,

hva som gikk igjen og eventuelt hva som skilte seg ut. Nøyaktig samme prosess ble gjennomført på informasjonsoverføringskjemaene (vedlegg 4) som på årshjulene.

Disse tabellskjemaene med total oversikt over årshjul og informasjonsoverføringskjema ble gode verktøy. Innholdet i hver plan ble tydelig og det ble visuelt lett å se hva planene la vekt på og hva de ikke hadde fokus på. Det var tydelig å se om noen planer hadde noe ekstra som de andre manglet. De utviklede konseptene danner overskrifter hvor funn fra årshjulene og informasjonsoverføringskjemaene supplerer og understreker det totale bildet.

3.5 Undersøkelsens troverdighet

Det er viktig å peke på noen kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning for at selve forskningen skal kunne være troverdig. Begrepene validitet og reliabilitet er opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning. Innenfor kvalitativ forskning får de en annen betydning (Thagaard, 2010). Det er mer vanlig i kvalitativ forskning å betrakte forskerne som et forskningsinstrument (Kvale & Brinkman, 2009). Det vil si at forskeren vil påvirke perspektiver og vurderinger som tas underveis, og dette vil farge forskningen. Det er derfor mindre sjanser for at andre forskere vil kunne oppnå samme resultat selv med samme metode. Det er av den grunn kvalitativ forskning må beskrives grundig. I kvantitativ forskning vil ikke forskeren farge resultatet i samme grad. Behandling og analyse av kvantitative data foregår ofte ved hjelp av dataprogrammer. Forskeren baserer seg på metoder som innebærer større avstand og resultatene dreier seg om statistiske generaliseringer. Resultatene vil ikke bli påvirket i samme grad som i kvalitativ forskning (Thagaard, 2010).

Tjora (2017) peker på at innenfor kvalitativ forskning kan det være hensiktsmessig å bruke begrepene pålitelighet, gyldighet og generaliserbarhet. Disse tre kriteriene brukes og utdypes i dette kapittelet.

3.5.1 Validitet og pålitelighet

Validitet og pålitelighet omhandler forskningens gyldighet. Dette handler om den interne logikken eller sammenhengen som er utført gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2010). Det er her viktig å kunne vise transparens gjennom hele oppgaven, og forskningsprosessen må formidles så presist som mulig (Tjora, 2017). SDI-modellen har vært en god og tydelig rettesnor for hvordan deler av analysen ble gjennomført. Det er laget

vedlegg (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) til oppgaven for å synliggjøre prosessene fra kodene og til og med utviklingen av de tentative konseptene. Prosessen er også beskrevet steg for steg i metodekapittelet. Dette for å tilstrebe transparens gjennom hele undersøkelsen.

Et annet aspekt som påvirker påliteligheten innenfor kvalitativ forskning er forskernes egne perspektiver og følelser. Eget engasjement og egne holdninger kan betraktes som «støy» og vil være med på å påvirke resultatene. Det at vi er en del av miljøet vil påvirke både positivt og kan hende negativt. Thagaard (2010) hevder at når forskerne har tilknytning til miljøet de studerer, kan det gi et særlig godt grunnlag for forståelse av fenomenet som studeres. På den andre siden påpeker hun at kjennskap til miljøet også vil kunne føre til at forskerne kan overse det som er forskjellig. Vi har i denne prosessen forsøkt å være så tydelig vi kan i forhold til vårt syn og forforståelse slik at dette kan gi et tydelig grunnlag for fortolkningene våre. Dette er beskrevet i kap. 3.1.2 forforståelse. Det har vært en styrke å være to, da vi har hjulpet hverandre når forforståelsen og antakelsene har stått «i veien» for andre tolkninger.

Diskusjoner og refleksjoner vi har hatt underveis i arbeidet har beriket oppgaven og gjort at vi har kommet til konklusjoner og vurderinger som vi ikke ville kommet frem til alene. Vi har også vært bevisste på å trekke frem utsagn i planene som både bekreftet og kunne stå i kontrast til vår forforståelse. Det å bruke empirinære koder, som hadde fokus på ord og begreper fra teksten gjorde at kodene ikke ble farget av vår faglige og erfaringsmessige forforståelse.

3.5.2 Reliabilitet og gyldighet

I kvalitativ forskning refererer reliabilitet og gyldighet til riktig og hensiktsmessig bruk av metode, og om metoden egner seg til å få svar på problemstillingen. (Kvale & Brinkmann, 2009). Spørsmålet blir da om analysen av dokumenter belyser problemstillingen eller ikke? Gyldigheten kan styrkes ved å tydeliggjøre hvordan vi har gjennomført undersøkelsen, og de endringer og valg som er gjort underveis. Funnene viste til et stort fokus på samarbeid, og at det fremkom asymmetriske forhold. Dette førte til at teorikapittelet måtte tilføres mer teori på emnet. Synet på overgang i nyere forskningen (Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Lillejord, et al., 2015) omtalte begrepet kontinuitet, som har blitt noe styrende for vårt syn på overgang. En kodegruppering som het perspektiver på overgang, ble løftet videre mot kontinuitet som et tentativt konsept. Ifølge metoden for å utvikle konsepter vil ikke dette være rett måte å gjøre det på. Gjennom refleksjoner i samtale med Tjora (A. Tjora, personlig kommunikasjon, 29. april 2020) kom det frem at det nærmest er en empirisk forpliktelse å fremheve dette etablerte

begrepet som et konsept. Dette kan støttes med at den nye forskningen er betydelig og utgjør et etablert syn med en allerede teoretisk utvikling. Tjora (2017) hevder at det viktigste elementet for høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet som er forankret i annen forskning.

3.5.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er ofte referert til som overførbarhet, og handler om hvorvidt de resultater som forekommer i vår studie kan overføres til andre overgangsplaner (Kvale & Brinkmann, 2009). Tjora (2017) beskriver tre former for generaliserbarhet innenfor kvalitativ forskning. Det første omhandler *naturalistisk generalisering*, hvor det er avgjørende at forskerne kan redegjøre godt nok for detaljene i studien til at funnene kan oppleves som gyldige for andres forskning. Vi har bestrebet å gjøre oppgaven transparent ved å beskrive det som er gjort i analysen og brukt SDI-modellen som en tydelig rettesnor. Vi har tilstrebet transparente forklaringer på det som er gjort i studien.

Moderat generalisering handler om at forskeren beskriver i hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige. Vårt råmateriale av utvalg bestod i alt av 19 planer innenfor samme fylke. Disse er lest grundig, og de samme tendenser vises i stor grad i alle planene sammenlignet med de 6 utvalgte planene. Overgangsplanene i denne studien er hentet fra forholdsvis små kommuner, og ikke med nærhet til universiteter og høgskoler.

Det siste, *konseptuell generalisering*, omhandler å utvikle konsepter, typologier eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn det som er studert. Funnene belyser flere perspektiver via de generiske typologiene. Veien videre mot de tentative konseptene påpeker fenomener som er gjenkjennbare og som kan generaliseres overfor ulike perspektiver knyttet til overgangen mellom barnehage og skole. De tentative konseptene knyttes til teori som er viktige å ha kjennskap til for å kunne lage en overgangsplan som kan sikre en god overgang og forebygge for vansker tidlig i skoleløpet.

3.6 Etske hensyn

Selv om dokumentanalyse er en diskre metode som ikke inneholder så mange faktorer i forhold til etiske hensyn, er det likevel noen hensyn å ta. Da vi har vært noe kritisk til empirien har vi valgt å ikke opplyse om hvilke overgangsplaner som er med i studien. Planene er anonymisert så en ikke kan finne ut hvilke kommuner de kommer fra, likevel er vi klar

over at planene kan identifiseres gjennom søk på internett. Planene ble valgt å analyseres som en helhet og ikke hver for seg. Som forskere er en ikke i direkte kontakt med de som har skrevet planene, og det kan føre til en «falsk» avstand. Det vil kunne være lettere å uttale seg kritisk. Når man går inn og vurderer og analyserer noe som er laget og utformet av andre personer, så vil de bli berørt av det som skrives om deres planer. Forskeren analyserer, tolker og vurderer andres utsagn. Det er ikke sikkert forfatterne av planene har lagt det samme i det som forskeren har tolket ut av tekstene.

4. Presentasjon av funn

I dette kapittelet presenteres funnene fra datamaterialet som består av overgangsplanene. Funnene blir presentert via de fire tentative konseptene som overskrifter; samfunnssystemisk forankring, asymmetri i relasjoner, overgangspedagogikk og overgangskontinuitet. Under hvert tentative konsept beskrives noen av de generiske typologiene. Denne prosessen er synliggjort i tabeller tilknyttet hvert tentative konsept. De generiske typologiene fremheves i teksten ved at de skrives i kursiv. I vedleggene har hvert generiske typologi sin egen farge, kodene som tilhører typologiene har fått tilsvarende farge for å synliggjøre sammenhengen. Noen koder vil bli trukket inn for å synliggjøre og understreke funnene.

Planenes ulike deler, hovedtekst, årshjul og informasjonsoverføringskjema, er analysert forskjellig. Det er hovedteksten som er utgangspunktet for de tentative konseptene som en følge av SDI analysen, men det vil også her trekkes inn og presenteres funn fra årshjul og informasjonsoverføringskjema for å understreke og belyse sammenhenger og helhet i overgangsplanene.

4.1. Samfunnssystemisk forankring

Dette tentative konseptet innebærer en forståelse av hva som ligger til grunn for utarbeidelsen av overgangsplanene til kommunene. De generiske typologiene som fremkom her viste at det handlet om ulike typer forankring. Disse er påvirket og preget av varierte institusjonelle og personlige systemer. Dette konseptet er basert på fire generiske typologier. Prosessen er synliggjort i vedlegg 6.

Den første typologien, som var størst, omhandler *dokumentforankring*. Alle planene henviste til noen former for politiske og offentlige dokumenter. Veilederen *Fra eldst til yngst* (2008) blir referert til i 5 av planene, og er det dokumentet som de fleste overgangsplanene støtter seg til og siterer fra. To planer referer til St. Meld. 16 (2006-2007), og en til Brenna-utvalget (NOU 2010: 8). En plan refererer til opplæringslovens § 5-7 for spesialpedagogisk hjelp for barn i førskolealder, dette ble endret med ny barnehagelov i 2016 hvor spesialpedagogisk hjelp ligger under § 19a. To av planene referer til Rammeplan for barnehager fra 2011, mens to referer til den nye Rammeplanen fra 2017. Funnene viser at planene bygger på og refererer til forholdsvis eldre politiske dokumenter, det er flere planer som viser til lovverk eller forskrifter som ble endret for flere år siden. To kommuner har tydelig revidert planen etter

lovendringen, og viser til den nye § 13-5 fra opplæringsloven (1998). I de fleste av planene refereres det til lokale planverk som kommunen har utarbeidet (eks: «Kvalitetsutviklingsplan», «Språkplanen til kommunen», «Helhetlig plan for sosial- og emosjonell kompetanse i kommunen» og «Overordnet sektorplan»).

Det vises til *forarbeidsforankring*, med utsagn fra to kommuner, som skriver i hovedteksten at planen for overgangen bygger på omfattende forarbeid uten at dette blir beskrevet. De samme planene, samt en til, skriver at planene er basert på flere års erfaring, hvor av en av dem refererte til at de hadde hatt plan for overgang siden 90 tallet. Denne generiske typologien er *erfaringsforankring*. En plan viser til *forskningsforankring*, der det henvises til Fabian, uten en referanse å se til.

Disse ulike forankringer kan forstås opp imot ulike type samfunnssystemer i den økologiske systemteorien til Bronfenbrenner (1979). Offentlige dokumenter er produsert i makrosystemet og har ulike formål som ofte er knyttet til økonomi og politikk. Overgangsplanene tilhører eksosystemet og blir påvirket av makrosystemet. Planen som er produsert har innvirkning på mikrosystemene som barnehage, skole, familiene og barna. Hvordan denne samfunnssystemiske forankringen påvirker planenes muligheter til å kunne forebygge for bekymringsbarna svares ut i drøftingen.

4.2 Asymmetri i relasjoner

Det tentative konseptet, asymmetri i relasjoner, fremkom i refleksjoner knyttet til samarbeidet mellom aktørene i overgangen. Den omhandler samarbeid mellom skole, barnehage og SFO, samt samarbeid med foreldre og barnet. Kodegrupperingen som ligger til grunn for dette tentative konseptet er samarbeid og bestod i 44 koder. Denne konseptutviklingen har utgangspunkt i 10 generiske typologier, kun de 5 største blir presentert i dette punktet. Alle er synliggjort i vedlegg 7.

Institusjonelt samarbeid er typologien med flest koder hvor det beskrives et samarbeid mellom institusjonene barnehage, skole og SFO, og det nevnes også tverrfaglig samarbeid med eksempelvis helsestasjon, PP-tjenesten, barnevern og fysioterapitjenesten. Samarbeidet mellom barnehagen og skolen blir ofte nevnt i hovedteksten, og dette er koder som: «Begge institusjonene har ansvar for å utvikle et samarbeid», og «Tett samarbeid mellom ansatte i barnehage og skole», men det fremkommer i liten grad direkte beskrivelser av hvordan

samarbeidet skal utføres, med hvem, rutiner, retningslinjer, målet med samarbeidet og hvorfor det er viktig. Det samme gjelder årshjulene. Der vises det til samarbeid som omhandler utvikling av planer med innhold og datoer for overgangsarbeidet, hospitering hos hverandre, informasjonsoverførings møter og evaluering av forrige års overgangsarbeid. Det er lagt opp til møtepunkt rundt disse temaene årlig, noen kommuner vektlegger flere møtepunkt enn andre, men jevnt over ligger det på ca. 4 treff mellom pedagoger i barnehage og skole. Det fremkommer ikke hva det jobbes med og hvordan de jobber sammen i disse treffene. Årshjulene informerer stort sett om aktiviteter som er knyttet til tiden i barnehagen, og som skal gjennomføres der. Det er i liten grad beskrevet aktiviteter som foregår etter skolestart. Dette kan virke lite transparent for pedagogene i barnehagen som skal forberede barna på skolestart, dette kan vise til noe av det asymmetriske forholdet. Pedagogene i barnehagen synliggjøre sitt arbeid i årshjulet, mens aktivitetene i skolen ikke er skrevet inn. Forholdet til SFO er ikke definert i verken koder eller i årshjul. Få koder viser til at de er en likeverdig part i samarbeidet. SFO blir enten utelatt eller trukket inn i samarbeidet mellom institusjonene ved behov. Dette belyses av kodene; «Skolen involverer AKS når det er relevant», «eventuelt SFO». Når foreldre og barn skal inkluderes i samarbeidet, så blir SFO trukket inn som en viktig arena; «Foreldre opplever en trygg og god skolestart inkludert oppstart i SFO». I forhold til den nye lovendringen er det plikt til å samarbeide med SFO i overgangsarbeidet (Opplæringslova, 1998, § 13-5).

En annen typologi tilknyttet samarbeidet mellom barnehage og skole er *informasjonsoverføring*, og hvordan informasjon om hvert enkelt barn overføres fra barnehage til skole. De fleste har informasjonsoverføringsmøte mellom lærer på skolen og pedagog fra barnehagen hvor de går igjennom informasjonsoverføringsskjemaet. I en kommune sendes informasjonsoverføringsskjemaene over til skolen, uten et felles møte, mens en annen kommune rapporterer at de kun har møte om utvalgte barn. En plan viser til at SFO skal få tilgang på informasjonen fra barnehagen, de andre planene refererer til at det er de ansatte ved skolen som skal få det. Foreldrene er ikke tilstede på disse overføringsmøtene. Oppsummert sees det forskjeller i hvordan selve informasjonsoverføringen gjennomføres. Det er også forskjeller i hvem som er med og uttaler seg angående barnet, om foreldrene er med og om barna er delaktige i å fylle ut informasjonsoverføringsskjemaet.

Den neste typologien er *foreldresamarbeid* og omhandler flere elementer. I kodene fremkommer det syn på samarbeidet med foreldrene og deres posisjon, samt hvor transparent

samarbeidet var fra foreldrenes perspektiv. Det er mange positive koder som understreker at foreldrene skal involveres og at de er en viktig samarbeidspart; «god dialog med foreldrene er avgjørende», «foreldrene trekkes inn når barnehagen skal dokumentere barnas progresjon», «trygge foreldre er involverte foreldre». I motsatt ende av skalaen forekom det utsagn som uttrykte at foreldrene kun kan ha hovedansvaret for barnas opplæring hvis de involverer seg og at samtykke til overføring av informasjon ikke er nødvendig. Dette viser et sprik i synet på foreldremedvirkning. Både innad i en plan og når utsagnene fra planene samles og sees under ett. Når hovedteksten sees opp mot årshjulene og informasjonsoverføringsskjemaene endrer bildet seg noe. Planen som mente samtykke ikke var nødvendig skriver i årshjulet at dette innhentes på høsten, det siste året før skolestart. En annen plan som har negative ytringer mot foreldresamarbeidet i hovedteksten, viser til flere arenaer for samarbeid i årshjulet. Det var også funn som viste motsatt fall. Positive ytringer i hovedteksten, men dette gjenspeilet seg ikke i årshjulet i form aktiviteter omhandlende samarbeid. Det så blant annet ut som om det var pedagogisk leder som fylte ut informasjonsoverføringsskjemaet uten samarbeid. Hovedbudskapet i kodene fra hovedteksten er at foreldrene skal involveres i overgangsarbeidet. Samtidig finnes det negative utsagn mot foreldre. Det er et sprik i synet på foreldremedvirkning både innad i planen og når planene sees under ett.

En typologi ble *forventninger til foreldrene*. Det var tydelige forventninger i kodene. Det er forventninger til foreldre om høytlesning for barna, og det forventes at foreldre følger opp informasjon fra barnehagen.

I foreldresamarbeidet avholdes det foreldremøter. I årshjulene fremgår det at disse møtene holdes på ulike tidspunkt. Det vises til møter på høst og vår hvor det i ulik grad informeres om innholdet i det siste året i barnehagen, informasjon om skolen, SFO og Skolehelsetjenesten. Nesten alle kommunene hadde 1-2 slike møter i løpet av det siste året i barnehagen. Noen har møter på høsten, andre på våren, og en plan har både høst og vår. En annen faktor som inkluderes i funn er overgangsplanenes utforming. Planene og årshjulene inneholdt i varierende grad mål, innhold, begrunnelser, tidspunkt og aktiviteter som viser gir innsikt i overgangsarbeidet. En av kommunene har laget et eget årshjul for foreldrene som beskriver de aktivitetene foreldre og barn skal delta på. Ut fra dette viser empirien en variasjon fra kommune til kommune i hvilken informasjon foreldre får.

Typologien *barnesamarbeid* baserer seg på koder som var tydelige på barns medvirkning i overgangen. Det var totalt 5 koder i hovedteksten som omhandlet dette i tre av planene. De

var opptatt av at barna skulle medvirke i informasjonsoverføringen til skolen. En plan var opptatt av at barns medvirkning var særlig viktig for de barna som hadde behov for ekstra støtte av ulike grunner, og en kode uttrykte at barna var den viktigste aktøren i samarbeidet. Fire overgangsplaner hadde et eget punkt i informasjonsoverføringskjemaene hvor barnet skulle uttale seg om: «Dette tenker jeg om å begynne på skolen» og «Dette vil jeg at skolen skal vite om meg». Totalt 20 koder omhandlet utsagn som representerte et barneperspektiv i hovedteksten. Her fremkom det mange uttalelser om hvordan barna skulle oppleve overgangen og oppstart på skole; «Barna skal oppleve overgangen spennende, trygg og preget av mestring», «Barna skal få kjennskap til hvem og hvordan læreren er og hvilke aktiviteter som skjer på skolen». I årshjulet fremkom det ulike aktiviteter som barna skulle delta på. Det omhandlet besøk på skolene, det var variasjoner i antall besøk på skolen og treff med læreren, alt fra en til fem ganger i løpet av ett år. En kommune informerer om at førskolebarna besøker skolen ukentlig det siste halve året før skolestart. To årshjul viser til aktiviteter hvor førskolebarna treffes på tvers av barnehager før oppstart. Tre planer viser til fadderordninger med ett til tre treff før skolestart. Videre i analysen var det 20 koder som omhandler et barneperspektiv. Disse kodene inneholder utsagn som omhandler barnas opplevelse. Det er uklart om disse sjekkes opp mot intervju av barna, eller mot ansattes observasjoner (et barneperspektiv sett gjennom voksnes øyne). Antall koder som inneholder barneperspektivet (20 stk) sammenlignet med antall koder om barns medvirkning (5 stk) viser at det er lite samsvar. Det er få aktiviteter i årshjulene hvor det er satt av tid til å lytte til barna, mange aktiviteter er allerede bestemt. Ikke alle informasjonsoverføringskjemaene har inkludert barnets stemme. Barna ser ikke ut til å i særlig stor grad få være aktører og være med på å bestemme aktiviteter.

Beskrivelsene av de ulike typologiene kan forstås i lys av teori og forskning som peker på asymmetri knyttet til flere samarbeid. Samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole er omtalt i nyere forskning (Hogsnes, 2019; Lillejord et al., 2015). Samarbeidet mellom pedagoger og foreldre er også av vesentlig art i overgangen og påvirker barnas, sammen med barnas muligheter for medvirkning (Hogsnes, 2019; Lassen & Breilid; 2012, Lillejord et al., 2015). Denne asymmetrien i de ulike samarbeidene vil ha betydning for kvaliteten på relasjonene. Hvordan denne asymmetrien påvirker samarbeidet svares ut i drøftingen.

4.3 Overgangspedagogikk

Overgangspedagogikk er et tentativt konsept som er dannet på bakgrunn av kodegrupperingen kompetanse. Det ligger kunnskap bak det som er skrevet i planene, det er brukt fagspråk og det kreves kunnskap for å forstå og utføre. De generiske typologiene som fremkom handlet om forskjellige typer kompetanse knyttet til overgangen. Dette tentative konseptet er bestående av 24 koder, det ble i alt 8 typologier, kun de 5 største blir presentert i dette punktet. Alle er synliggjort i vedlegg 8.

I alt 14 koder fra denne kodegrupperingen ble til typologien *kompetanse om barns utvikling*. Det er til dels mange koder som omhandler at pedagogene skal legge til rette for barnas utvikling. Det er størst fokus på språkutvikling og god utvikling av sosial kompetanse. Her legges det meste av ansvaret på pedagogene i barnehagen; «Barnehagen skal gi barna verdifull bagasje i skolesekken», «Personalet i barnehagen skal jobbe systematisk med språklig kompetanse, kommunikasjon, språk og tekst, begreper og ordforråd, antall, rom og form», «Sosial, språklig og kulturell kompetanse fra barnehagen». Sees fokuset på barnas utvikling opp mot informasjonsoverføringsskjemaene, bekreftes det samme der. Alle skjemaene overfører informasjon som omhandler barnets språkutvikling og sosiale kompetanse, men det er store forskjeller i hvor detaljerte underpunktene er for operasjonalisering. Noen er svært detaljerte og lister opp mange elementer innenfor de forskjellige utviklingsområdene. Når det i noen skjemaer bare står at en skal beskrive sosial kompetanse eller språkutviklingen, uten underpunkter, er en avhengig av å ha pedagoger som kan operasjonalisere utviklingsområdene.

Går vi tilbake til kodene fra hovedteksten ser vi at to kommuner bruker kartleggingsverktøy for utredning av språklig- og sosial utvikling. Dette *fordrer kartleggings-kompetanse*. I to av informasjonsoverføringsskjemaene ser vi at det skal legges ved ulike kartlegginger. I alt er det 3 planer som viser til ulike kartleggingsverktøy som fortrinnsvis skal utføres i barnehagen. En plan viser til kartlegginger i skolen.

Forebyggings-kompetanse viste seg i 7 koder, som viste til en varhet for enkelte individer og eventuelt deres sårbarhet i overgangen. Her var det utsagn som: «tidlig fange opp og følge opp barn som av ulike grunner er i behov av ekstra støtte», «små startvansker skal ikke få utvikle seg til store utfordringer», «Vi som voksne rundt må ikke trå feil». I informasjonsoverføringsskjemaene hadde samtlige et punkt som heter «Annet skolen bør vite», og 4 av 6 skjemaer hadde et punkt for utfylling som het «Situasjoner hvor barnet

trenger ekstra tilrettelegging». En overgangsplan viste til at de var opptatte av at noen barn kunne trenge ekstra stimulering knyttet til språk og sosial kompetanse før skolestart for å oppfylle barnehagens utjevningsmandat.

Kunnskapsutveksling mellom pedagoger og kompetansebygging med pedagoger er to typologier som kan sees sammen eller i sammenheng. Kunnskapsutveksling vil som oftest føre til kompetansebygging, selv om det er to forskjellige perspektiver i utgangspunktet. Det å utveksle forskjellige syn og perspektiver trenger ikke å føre til ny kunnskap. Men de er vanskelige å skille i kodene. Det er ikke sikkert at det er en bevissthet bak begrepene kunnskapsutveksling og kompetansebygging. Intensjonen er å samhandle og sikre gode overganger. I hovedteksten pekte kodene på at pedagogene fra barnehage og skole skulle samarbeide om kompetanseutveksling, og det var flere koder som omhandlet kompetansebygging i fellesskap mellom barnehage, skole og SFO. Det fremkommer utsagn i hovedteksten til alle planene om at dette samarbeidet var viktig; «sikre gode møteplasser mellom ansatte for kompetanseutveksling og kulturdeling», «hospitering hos hverandre», «praksisen skal fremstå som ens», «forståelse og kunnskap for de to institusjonenes særpreg og likheter». Det fremkommer også at barnehage og skole har ulike mandat. Det understrekes i flere planer at begge skal ha gjensidig kunnskap om innhold og arbeidsmåter. Dette sees også i årshjulet hvor det er avsatt møter for å utveksle kunnskap og erfaringer. Kodene som beskriver dette er: «Barnehagen og skolen skal ha gjensidig kunnskap om innholdet og arbeidsmåter», «Barnehagen og skolen er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring.», «De er pedagogiske institusjoner med forskjellig mandat, men de skal begge bidra til en god start på livet og livslang læring.»

Refleksjonene som førte til det tentative konseptet overgangspedagogikk, er prosessen fra kodene og kodegrupperingene over til de generiske typologiene. Dette tentative konseptet kan forstås og diskuteres i lys av teorier og forskning om overgang (Lillejord et al., 2015). Det fremheves at de forskjellige læringskulturene i skole og barnehage kan være til hinder for gode overganger, barna opplever ikke kontinuitet (Hogsnes, 2019). Barnets erfaringer må være av en slik art at de bygger videre på dets tidligere erfaringer og samtidig legger grunnlag for videre vekst (Dewey, 1976). Kunnskapsoversikten beskriver et mulighetsbilde i å «smelte sammen» kulturene fra barnehage og skole til en hybrid pedagogikk (Lillejord et al., 2015). Tanker omkring dette vil belyses i drøftingen.

4.4 Overgangskontinuitet

Det at begrepet overgangskontinuitet blir brukt som tentativt konsept, må tilskrives at fokuset på kontinuitet har blitt noe styrende for denne oppgavens syn på overgang. Dette omtaler Tjora (2017) som teoretisk sensitivitet, som handler om å kunne se hva som er viktig å trekke ut av empirien. Det er nærmest en empirisk forpliktelse å fremheve dette begrepet som er etablert i nyere forskning og som viser til en teoretisk utvikling. Kodegrupperingen perspektiver på overgang, med 36 koder, var utgangspunktet for overgangskontinuitet som et tentativt konsept. Det er særlig fem generiske typologier som støttet opp om å videreutvikle det tentative konseptet. Prosessen er synliggjort i vedlegg 9.

Sammenheng og kontinuitetsperspektiv viser til hele 20 koder. Disse kodene refererer til perspektiver som anser barnehage og skole som et helhetlig læringsløp, hvor barnehagen legger grunnlaget som skolen skal bygge videre på, det handler om kontinuitet i erfaringer; «Barnehagen er en del av utdanningsløpet», «Meningsfull sammenheng i opplæringsløpet», «Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper» og «Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet». Planene henviser til at barnehagen er en del av opplæringsløpet.

Flere av planene viser til en varhet for at overganger er sårbare, dette ble typologien *sårbarhetsperspektiv*. Perspektivet kom frem i tre planer via koder som: «overganger er sårbare og kan støtte eller svekke barns utvikling», «Overganger kan være sårbare for barn, som de må lære å mestre», og «Overganger byr på særlige utfordringer og må gjøres så god og overkommelig som mulig».

En annen typologi som er vesentlig i forhold til overgangen er *tidsperspektiv*, hvor det fremkom 3 koder i hovedteksten. Overgangsplanene inneholder i liten grad tydelig definerte tidsperspektiver på overgang mellom barnehage og skole. En plan definerer tidsperspektivet på overgangen i hovedteksten; «det siste året i barnehagen, og det første året på skolen». Det er sammenfallende i alle planer og årshjul at det ikke er beskrevet oppgaver eller aktiviteter som skjer i løpet av det første året på skolen. Tidsperspektivet i planene er fra 10-14 måneder, hvorav det meste av aktivitetene skjer når barnet går i barnehagen. Her beskrives aktiviteter som er viktige for en videre trygg og god overgang inn i skolen.

Det er i alt 10 koder som omhandler et *mestringsperspektiv*, der det er satt fokus på at barnet skal oppleve mestring i overgangen. Det er koder som: «Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i

overgangen», «Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet». Det er et fokus på enkeltindividet og at skolen skal bygge videre på den kunnskapen barnet tilegnet seg i førskolealder. Mestring og progresjon har betydning for videre utvikling.

Bli-kjent-perspektiv handler om at barna skal forberedes. Dette er understreket i hovedteksten med flere koder; «Barna skal bli kjent med fysisk miljø», «Barna skal få kjennskap til hvem og hvordan læreren er», «Barna skal få kjennskap til hvilke aktiviteter som skjer på skolen», og «Barna skal få vite noe om systemet/reglene». Disse aktivitetene er å se igjen i årshjulene hvor alle har besøk på skolen, men det er variasjoner i hvor mange. En plan viser til treff en gang på våren, mens en annen er ukentlig på skolen det siste halve året. Det er tre årshjul som viser til fadderordninger hvor det er eldre elver som barna har felles aktiviteter med før oppstart, og som fortsetter når de begynner på skolen. Noen årshjul viser til at barn fra ulike barnehager møtes før skolestart for å bli kjent.

Disse generiske typologiene er med på å beskrive aktiviteter og perspektiver på overgangen som er viktige for kontinuitet. Begrepet kontinuitet viser til en noe mer kompleks og har mer innhold enn bare et helhetlig syn. Det tentative konseptet overgangskontinuitet er tuftet på bakgrunn av lest forskning og litteratur fra blant annet Hogsnes og Moser (2014) og Broström (2019).

5. Drøfting av funn

Det er nå funnene skal drøftes i sammenheng med teori, litteratur, forskning og politiske dokumenter presentert i kapittel 2. *Teori* for å se om oppgaven kan svare ut problemstillingen:

Hvordan kan overgangsplanene være med på å forebygge vansker i skoleløpet for «bekymringsbarna»?

I likhet med presentasjonen av funn vil drøftingen organiseres via de tentative konseptene. Innholdet og teorien som ligger inn under de ulike tentative konseptene er på ulike måter knyttet til hverandre og skaper en naturlig rekkefølge på drøftingen. Det starter med samfunnssystemisk forankring, går over til asymmetri i relasjoner, for å fortsette til overgangspedagogikk og til slutt overgangskontinuitet.

5.1 Samfunnssystemisk forankring

Samfunnssystemisk forankring omhandler det overgangsplanene bygger på av kunnskap knyttet til innsikt i forskning, politiske dokumenter, teori og erfaringer, sammen med at de er påvirket og preget av varierte institusjonelle og personlige systemer. Et måten å se om overgangsplanene kan medvirke i et forebyggende perspektiv for bekymringsbarna, kan være å se hvilke dokumenter kommunen legger til grunn i utarbeidelsen. Hva bygger de på og hva er de påvirket av? Hvilket fokus har de? Den samfunnssystemiske forankringen kan sees opp mot Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori. Overgangsplaner er kommunens lokale rammeverk og både tilhører og er utarbeidet i eksosystemet. Eksosystemet vil særlig være påvirket av makrosystemet som består av ulike politiske beslutninger som er tuftet på nasjonal og internasjonal forskning. Internasjonale forskning har ofte politiske og økonomiske aspekter. Et eksempel på dette er rapporter fra OECD (Organisasjon for økonomisk utviklingsarbeid). Den siste rapporten *Starting Strong V Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education* (OECD, 2017) omhandler blant annet at flere land investerer i å forbedre kvaliteten på de tidlige årene hos barn med ønske om å øke kvaliteten på skolesystemet. Internasjonal forskning påvirker nasjonale offentlige dokumenter og kan ligge til grunn for utarbeidelse av blant annet meldinger til Stortinget, endringer i lovverk,

forskrifter eller veiledere. Det er mange dokumenter å orientere seg i, og det kan være utfordrende å plukke ut «de riktige».

Empirigrunnlaget i denne oppgaven er utarbeidet i kommunene, og det kan se ut til at disse i hovedsak er tuftet på politiske dokumenter og at det i liten grad vises til forskning.

Dokumentet de fleste kommuner har benyttet i produksjonen av overgangsplanene er veilederen fra Kunnskapsdepartementet (2008). Denne er i sin tid tuftet på politiske dokumenter, litteratur og forskning og vil kunne være med på å gi et godt faglig grunnlag. Veilederen er imidlertid forholdsvis gammel, og innholdet omhandler i stor grad aktiviteter som skal gjøres før skolestart og som barnehagen har ansvar for å gjennomføre. Den viser til få aktiviteter som skjer det første året i skolen.

Overgangsplanene ser ut til å vise til forholdsvis gamle dokumenter, hvor det er lite avtrykk fra nyere forskning for eksempel Lillejord et al., 2015 og Hogsnes & Moser, 2014. Funnene i empirien tyder på at det er Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) som har hatt størst påvirkning for fokuset i overgangsplanene. Det sees også i forhold til aktivitetene i årshjulet, som for det meste omhandler det som skjer i barnehagen. Veilederen (2008) fokuserer på alle barn generelt, barn med spesielle behov og barn som er flerspråklige spesielt. Kan dette være en forklaring på at overgangsplanene i hovedsak har fokus på de samme gruppene? Det kan synes som om Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) er et viktig grunnlagsdokument for overgangsplanene. I forbindelse med lovendringen i 2018 ble det uttalt at Veilederen skulle oppdateres (Kunnskapsdepartementet, 2017c), så langt kan det se ut som dette ikke er planlagt gjennomført ennå. Funnene i empirien tyder på at det er behov for en ny og oppdatert veileder. Det er løftet frem at overgangene må sikres bedre enn i dag.

Kunnskapsdepartementet (2019) publiserte Meld. St. 6 (2019-2020) i november 2019, denne meldingen bygger på bred ny forskning, litteratur og tidligere politiske dokumenter, og er opptatt av å sikre og forbedre overganger. Denne meldingen til Stortinget presenterer flere faktorer som de mener er avgjørende, og de viser til tiltak som kan styrke overgangene. Regjeringen har varslet endringer i forhold til denne meldingen, og det kan se ut som den er et godt utgangspunkt for å utarbeide retningslinjer for arbeidet med overgangen fra barnehage til SFO og skole.

Å bygge en plan på erfaring krever innsikt og kunnskap hvis en skal lykkes. Har man erfaringer som er i tråd med retningslinjer, forskning og teori på overgangsarbeid er det å anbefale. Hvis det derimot handler om personlige erfaringer som ikke bygger på faglige begrunnelser stiller det seg annerledes. Det faglige utgangspunktet i politiske dokumenter,

teori, forskning og litteratur gir begrunnelser og tiltak som kan styrke overgangsarbeidet og gi positive resultater knyttet til bekymringsbarna. Her kan det vises til Meld. St. 6 (2019-2020), Dewey (1976), Bronfenbrenner (1979), Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015), Broström (2019) og Hogsnes (2019). Samtidig må det tas med at ingen førskolekull er like, og av den grunn kan en erfaring gjort med ett kull oppleves å ikke fungere like godt med et annen kull (Dockett & Perry, 2017). Dette legger et grunnlag for å nedtone erfaringer som grunnlag i overgangsplanene og i stedet øke fokuset på faktorer hentet fra forskning. Kunnskapen om erfaringer i kontinuitet (Dewey, 1976) og de ulike perspektiver på overgangen er avgjørende for bekymringsbarna. Kunnskapsoversikten refererer til Broström (2005) og Neumann (2002) som har uttalt at en trygg og god overgang er viktig for sensitive barn i lyset av tidlig innsats (Lillejord et al., 2015). For at overgangsplanene skal kunne forebygge vansker for bekymringsbarna bør den bygge på kunnskap om overganger og planer som har fokus på tidlig innsats i god tid før skolestart, og også et godt blikk for å bygge på de erfaringer barna har når de kommer til skolen.

Det var en av overgangsplanene i empirien som ikke refererte til Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008), men i stedet til samarbeid mellom instanser i kommunen hvor de bygde på ulike erfaringer knyttet til tidligere planer for overgang. I denne planen var det et punkt om barn som vurderes å ha behov for ekstra støtte det siste året, og de ble referert til som barn som er utsatte og i risiko. Kom dette fokuset frem i lys av samarbeid med andre instanser? Eller er det tuftet på forskning og teori? Mye av forskningen og litteraturen på overgang omhandler «vanlige» barn, men det er satt fokus på et forebyggende perspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det å avdekke og sette i verk tiltak allerede i førskolealder er avgjørende for videre skolegang (Lillejord et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2019). Å avdekke om barnet er adekvat i sin utvikling kan ansees å avgjørende for å hjelpe de barna som dette forskningsprosjektet har fokus på. Et slikt fokus kan ha behov for klare retningslinjer fra planene for hvordan praksisen bør utføres i mikrosystemene. Med fokus på barn som er utsatte eller i risiko så vil pedagogene kunne oppdage og jobbe forebyggende.

Fokuset til planene er avgjørende for hvordan praksisen for overgangene er. Deler av empirien viser til at overgangsplanene bygger på et stort forarbeid og at kommunene har hatt overgangsplaner i mange år. I tillegg er det 1 henvisning til forskning. Det er uklart hva som legges i forarbeid. På den ene siden kan det tenkes at fagfolk fra blant andre barnehage, skole og SFO over tid har samarbeidet om planenes forankring og retningslinjer. På den annen side kan planer videreføres uten evalueringer og samarbeidsmøter. Slik kan videreutvikling,

tilpasninger og oppdateringer i tråd med f.eks. de sist publiserte politiske dokumentene og forskning utebli. Videre bør utviklingen av planene kort beskrives og gjøres kjent for leseren. Beskrivelser av forarbeidet og henvisning til kilder kan styrke planens troverdighet. Slik sett kan den planen som henviser til ett forskernavn kan øke sin troverdighet gjennom nøyaktig kildehenvisning.

Nytten av å tenke samfunnssystemisk forankring knyttet til utvikling av overgangsplanene tilfører en bevissthet om de ulike systemene som påvirker hverandre jmf. Bronfenbrenners systemteori (1979). Overgangsplanene skal bygge på ulike føringer og dokumenter fra makrosystemet. Det er nødvendig at eksosystemet, dvs. kommunene, har et bevisst forhold til hvilke dokumenter de bygger planene på. Ved utarbeidelse av planer må det også sees til forskning gjort i praksisfeltet som kilde til forbedring. Hogsnes (2019) hevder at samarbeidet mellom makro-, ekso-, og mikronivåene bærer preg av et «top-down-perspektiv. Det vil si at det er føringer fra nivåer over som legger grunnlag for det som skjer i mikronivåene, barnehage og skole. Bronfenbrenner (1979) vektlegger gjensidige samspill mellom nivåer og systemer. Gjensidigheten kan oppnås ved at alle systemene ser til hverandre, både ovenfra og nedenfra. Både top-down og bottom-up er å foretrekke, og for eksempel at eksosystemet innhenter synspunkter og erfaringer fra praksisfeltet. Slik kan overgangsplanen bygge på elementer fra både makrosystemet og mikrosystemene. I dette ligger det også å være bevisst ulike utfordringer som kan forekomme på mesonivå, for eksempel en eventuell asymmetri mellom barnehage og skole. Bronfenbrenner (1979) viser til at god kvalitet på samarbeidet mellom systemene gir grunnlag for positiv utvikling til det beste for barnet.

5.2 Asymmetri i relasjoner

Asymmetri i relasjoner omhandler hvordan empirien fremstilte samarbeidet mellom de forskjellige aktørene i overgangen mellom barnehage og skole. Asymmetrien var fremtredende i forhold til informasjonsoverføringen. Både mellom lærerne i barnehage og skole, mellom barnehagelærere og foreldre, mellom grunnskolelærere og foreldre og mellom lærere og barn. Imidlertid var det ulikheter mellom kommunene i synet på samarbeid. På den ene siden viste noen av overgangsplanene til samarbeid mellom alle overgangsaktørene, i tråd med Bronfenbrenners mesonivå (1979). Han viser til at samarbeidet mellom de ulike mikronivåene, som barnet er en del av, er viktig for å få til gode overganger. Empiriens overgangsplaner er også i tråd med styringsdokumentene Barnehageloven (2005, §§ 1 og 2a), Opplæringslova (1998, §§ 1-1 og 13-5) og Barnekonvensjonen. Gjennom et godt samarbeid

på tvers av mikronivåene vil barnet kunne bli hørt gjennom seg selv, foreldrene og barnehagelærerne, og barnets perspektiv kan ivaretas i overgangen. Slik kan det forebygges at bekymringsbarna møter situasjoner de ikke er rustet til å møte (Klefbeck & Ogden, 2003). På den andre siden var det noen av planene i empirien som ikke viste til samarbeid med overgangsaktørene. Dette er sammenfallende med Kunnskapsoversiktens belysning av en asymmetrisk relasjon mellom lærerne i barnehage og skole (Lillejord et al., 2015). I tillegg strider det imot Barnehageloven (2005, §§ 1 og 2a) og Opplæringslova (1998, §§ 1-1 og 13-5) som viser til en plikt til samarbeid mellom institusjoner og mellom institusjonene og foreldre, men også Barnekonvensjonens artikkel 12 og 13 i forhold til barns medvirkning. Disse ulike synene på samarbeid i empirien utløste det tentative konseptet asymmetri i relasjoner.

Når dette tentative konseptet kobles sammen med teori, forskning, litteratur og politiske dokumenter er det sammenfallende med kommunikasjonsmessig kontinuitet og den økologiske utviklingsmodellen (Hogsnes & Moser, 2014; Ackesjö, 2017; Bronfenbrenner, 1979). Kommunikasjonsmessig kontinuitet omhandler samarbeidet mellom pedagogene, deres kunnskap om hverandre og praksis for å dele og formidle kunnskap og informasjon med hverandre. I litteratur, forskning og politiske dokumenter kommer det frem at disse relasjonene ofte ikke er likeverdige (Klefbeck & Ogden, 2003; Lillejord et al., 2015; NOU 2010: 8). En bevissthet rundt hvilken kvalitet det er på relasjonene mellom de ulike aktørene i overgangsarbeidet kan være en medvirkende faktor til å lykkes med en god overgang. For å kunne ivareta bekymringsbarna i overgangen er det flere faktorer som kan være medvirkende. Disse belyses nedenfor.

Empirien viste til samarbeid med barna gjennom barnesamtaler og egne punkt for barnets ytring om ulike temaer i informasjonsoverføringskjemaene. Dette er, som nevnt over, helt i tråd med styringsdokumenter. Barna er avhengige av de voksnes innsats i overgangen fordi det er de voksne som planlegger og tilpasser overgangene (Hogsnes, 2019). Generelt kan det sies at det er en asymmetri i voksen-barn relasjonen. Barn er i vekst, modning og utvikling og det er foreldrene som har hovedansvaret for at barnet har det bra. Derfor kan det sies at barna trenger ansvarlige kommuner som tar overgangen på alvor, de trenger pedagoger med kunnskap om overgangens dimensjoner, og de trenger trygge foreldre som støtter opp og motiverer (Kunnskapsdepartementet, 2019; Lillejord et al., 2015). Hogsnes (2019) trekker frem hvor viktig det er at barna er delaktige i overgangen, hun beskriver hvordan de kan være det. Hun er tydelig på at barna må involveres mer, deres perspektiv er avgjørende for en god overgang. Barna kan komme med informasjon og innspill om hva de gleder seg til, eventuelt

gruer seg til, hva de ønsker å få vite mer om før skolestart og hva overgangsaktørene kan gjøre for å bidra til at barnet ikke engster seg. Disse temaene kan være nyttige å kartlegge allerede ett år før skolestart, slik at det siste året i barnehagen kan benyttes til å imøtekomme barna på deres tanker om overgangen. Barna kan medvirke til det som skal skje, forberedes og bli trygge (Hogsnes, 2019; Broström, 2019). Hvis barnets perspektiv hentes ut på våren kan det være for kort tid til å imøtekomme dets behov og ønsker for overgangsprosessen.

Overgang sees som en prosess (ETC, 2011). Dette taler for at overgangen og dens aktører må gis tid for å gå gjennom de fire hovedføringene som ETC (2011) mener bør karakterisere overgangsprosessen. Muligheter, relasjoner, ambisjoner og barns rettigheter. For å ivareta disse fire hovedføringene kan det tenkes at informasjon hentet fra barnet på høsten siste året i barnehagen, er den beste løsningen. Slik vil overgangsarbeidet være i tråd med Barnekonvensjonens artikkel 12 *Barns rett til å gi uttrykk for sin mening* og artikkel 13 *Om ytrings- og opplysningsfridom*.

I forbindelse med utarbeidelsen av lovendringen (Kunnskapsdepartementet, 2017c) ble det pekt på at barns rett til å medvirke burde tas med i lovteksten. Dette ble ikke tatt med i lovendringen da Stortinget mente det ivaretas gjennom artiklene i Barnekonvensjonen. Det kan synes som om barneperspektivet ikke blir sett tilstrekkelig på som en ressurs i overgangs arbeidet. Barn som, av ulike årsaker, ikke kommer fra trygge hjem trenger å få ekstra støtte i overgangen. Deres bekymringer bør fanges opp tidlig slik at pedagogene kan tilpasse og tilrettelegge ekstra i overgangen. I motsatt fall kan oppstarten på skolen oppleves skremmende og overveldende, og føre til skjevutviklinger (Drugli, 2008).

I forhold til foreldresamarbeid viser de seks overgangsplanene til noen samarbeidsarenaer. Dette gjelder både felles foreldremøter for alle som har førskolebarn og individuelle samtaler hvor det handler om enkeltbarn. I de individuelle samtalerne er det nærliggende å anta at det utveksles informasjon om barnet som kan benyttes i informasjonsoverføringen med skolen og SFO. Dette kan være i tråd med Meld. St. 6 (2019-2020) som peker på at god og beskrivende informasjonsutveksling i overgangen kan legge til rette for tidlig innsats og tilpasset opplæring. Den hevder også at god informasjonsoverføring er viktig for å forhindre vansker (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forskning viser også til at god informasjonsoverføring er avgjørende for at skolen skal kunne fortsette der barnehagen slapp (Lillejord et al., 2015; Kallberg, 2017; Hogsnes (2019). Informasjonsoverføringen kan videreføre detaljer som kan bidra til å avdekke vansker og forebygge skjevutvikling ved å starte med tilpasset opplæring med fokus på tidlig innsats. Foreldrene er en viktig brikke i dette arbeidet, og deres ressurser

kan utnyttes bedre i overgangsarbeidet. Samarbeidet mellom pedagoger og foreldre bærer preg av at pedagogene har faglig kunnskap om barnet og at foreldrene skal bidra i faglige vurderinger av barna sine (Lassen & Breilid, 2012; Lillejord et al., 2015).

Informasjonsoverføringsskjemaene i empirien benytter pedagogiske begreper og kan inneha fagspråk som foreldrene ikke er kjent med, det er begreper som sosial kompetanse, lekekompetanse og språklig bevissthet. Det krever en viss fagligkompetanse for å kunne fylle ut disse utviklingsområdene. Begrepene sosial kompetanse, lekekompetanse og språklig bevissthet er faguttrykk som av den grunn bør defineres og belyses slik at foreldrene får innsikt i mening og innhold og kan bistå med hva de tenker om barnets ferdigheter på disse områdene. På den annen side er det positivt at foreldrene blir spurt, det bør derfor legges til rette for at de skal kunne besvare disse store spørsmålene. Med et tett samarbeid vil det kunne la seg gjøre. Empirien viser til en eller to samtaler i løpet av det siste året. Det kan tenkes at en til to planlagte samtaler mellom pedagoger og foreldre er en medvirkende faktor til asymmetrien som Kunnskapsoversikten finner i samarbeidet mellom pedagogene og foreldrene. Derfor kan det også tenkes at flere årlige samtaler kan bidra til mer symmetri og et bedre samarbeid. Gode læringsmiljø er avhengige av samarbeidet mellom pedagoger og foreldre (Lassen og Breilid, 2012). Med flere samtaler årlig kan det oppleves lettere for foreldrene å komme med synspunkter som er interessante for tilretteleggingen av barnets læringsmiljø, og foreldrene kan slik bli en viktig ressurs for sitt barn, og bidra til å tilpasse opplæringen fra dag en. For få møtepunkter mellom barnehagelæreren og foreldrene kan føre til at informasjon, som kan være nødvendig for et godt samarbeid og en vellykket overføring, ikke hentes ut. I tråd med Kunnskapsoversikten (2015) har barnehagen et ansvar for å legge til rette for et jevnt samarbeid med foreldrene hvor temaet er barnets utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017d). Her kan det tenkes å ligge et potensiale til å skape et klima for et fruktbart samarbeide med foreldrene. Foreldres erfaringer fra egen skoletid, informasjon om familieforhold, vansker i nær familie og foreldrenes tanker om barnets ferdighetsnivå kan benyttes i et forebyggende perspektiv og begrense utviklingen av et vanskebilde (Gjertsen, 2013; Tveitereid, 2019). For å få til et symmetrisk samarbeid bør dette bygges på trygghet og gode relasjoner (Kvello, 2015). I denne forbindelsen må det også nevnes at overgangsplaner som ligger lett tilgjengelig på kommunens, barnehagens og skolens sider på internett gjør overgangsarbeidet mer transparent for foreldrene. Dette er en av styrkene til empirien. Samtlige av disse ligger på internett og har både årshjul og informasjonsoverføringsskjema inkludert.

Gjennom empirien var det lite informasjon om skolens samarbeid med foreldrene til tross for at Opplæringslova (1998, § 1-1) viser til at skolen skal sørge for et slikt samarbeid.

Overgangsarbeidet som empiriens overgangsplaner viser til skulle i hovedsak gjennomføres av barnehagen og i barnehagetiden. Skolens samarbeid med foreldrene kan øke barnets trivsel, læringsutbytte, relasjonelle forhold med lærere og jevnaldrende og forebygge at de dropper ut av videregående (Drugli & Nordahl, 2016). Motsatt kan en mangel på samarbeid mellom lærer og foreldre føre til at skolen til en viss grad overtar foreldrenes ansvar for barnets oppdragelse. Dette har ikke skolen mandat til og kan forstyrre/ødelegge foreldrenes mulighet til å være en ressurs for sitt barns opplæring og faglige utvikling (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldresamarbeidets mål bør være symmetri i relasjoner hvor partene kan være i dialog om det meste (Lassen & Breilid, 2012). Et samarbeid bestående av møtepunkt hvor lærerne kan bygge gode relasjoner med foreldrene, få til god informasjonsflyt generelt og om overgangsarbeidet spesielt, kan gjøre overgangsarbeidet transparent. Her kan igjen overgangsplaner som er publisert på internett bidra med informasjon.

Hvorvidt empiriens informasjonsoverføringsskjemaer er utarbeidet i fellesskap mellom barnehage og skole, er uklart, men i forhold til den store forskjellen som foreligger i informasjonsoverføringsskjemaenes innhold kan det forstås som å være i tråd med Kunnskapsdepartementets (2019) ønsker om en gjennomgang av informasjonsoverføringen. På den ene siden kan det tenkes at det er skolen som er det svake leddet siden denne institusjonen i minst grad er nevnt i planene og det derfor er nærliggende å tro at det er barnehagesektoren som har hatt størst innvirkning på planens innhold og utforming. I forhold til at bekymringsbarna ikke er lette å oppdage, og har mer eller mindre skjulte vansker (Bø & Løge, 2015) vil en systematisk vurdering av barnas ferdighetsnivå kunne bidra til å avdekke de barna som trenger ekstra støtte (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik sett kan det tenkes at skjemaenes innhold og hvilken informasjon som overføres fra barnehage til skole, er en av de viktigste faktorene ut fra det som nå er hentet frem fra teorien om informasjonsoverføring. Regjeringen (Kunnskapsdepartementet, 2019) hevder at pedagogenes kompetanse er avgjørende. Meldingen skriver videre at Regjeringen skal følge opp med et nasjonalt overføringsskjema og kartleggingsverktøy for overgangen mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan være et nødvendig tiltak for å heve kvaliteten på informasjonsoverføringen, samtidig som det kan være hensiktsmessig å beskrive hvordan informasjonen skal innhentes og hvordan den videre skal benyttes av skolen.

Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) viser til at barnehagelærere og grunnskolelærere

kan hente ut nyttig informasjon om ønsket praksis i overgangsarbeidet, og i beste fall bidra til å utjevne det asymmetriske forholdet som forskningen viser til.

Empirien viser til i snitt fire treff i året mellom pedagogene i barnehage og skole. Det er uvisst om det er nok for å ivareta et samarbeid som sikrer felles forståelse og utarbeidelse av rutiner og aktiviteter i overgangen. Samtidig kan en mangel på møtepunkt mellom de ansatte i de ulike institusjonene være årsaken til en manglende forståelse for hverandres syn på læring og arbeidsmetoder. Kan imidlertid den nye lovendringen (Opplæringslova, 1998, §13-5; Barnehageloven, 2005, § 2 a) etter hvert bidra til en endring? Den kan hente skoleperspektivet tydeligere inn i overgangsplanene, men samtidig kan den føre til at barnehageperspektivet skyves ut. En forening av disse to institusjonenes arbeidsmåter vil være å foretrekke. Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) viser til at det er barnehagen som har tatt størst ansvar i overgangen, og senere kom Meld. St. 21 (2016-2017) med fokus på skolens ansvar i overgangen, samt behov for endring i samarbeidet mellom barnehage og skole. Broström (2019) understreker at på grunn av den forholdsvis store forskjellen mellom barnehage og skole er det nødvendig at samarbeidet fungerer godt og sørger for kontinuitet i overgangen. Lovendringen kan derfor tenkes å være en utløsende faktor til at skolen tar mer ansvar for informasjonsoverføringsskjemaet, informasjonshenting og at informasjonen benyttes til å forberede tilpassede læringsmiljø for både gruppen som helhet og enkeltindividet.

I samarbeidet mellom ulike institusjoner er samarbeidet med SFO en faktor som bør nevnes. Empirien viser til at SFO ikke er inkludert tilstrekkelig i forhold til lovverket. Den manglende involveringen, asymmetrien, som sees i empirien er sammenfallende med studier fra Norge (Hogsnes & Moser, 2014) og Sverige (Ackesjö, 2017). I studiene til Hogsnes og Moser (2014) fremkommer det at dialogene mellom pedagogene er mer vedsatt i overgangen enn dialogen med SFO-leder. Broström (2019) hevder at mange barn har behov for ekstra støtte fra overgangsaktørene de har rundt seg når de skal slutte i barnehagen og begynne på SFO og skole. Lovendringen (Opplæringslova, 1998, §13-5; Barnehageloven, 2005, § 2 a) nevner en plikt for barnehage og skole til å samarbeide med SFO. Regjeringen viser til SFO sin betydning for barna, i det helhetlige tilbudet. De er en viktig samarbeidspart både med tanke på å videreføre tiltak fra skolen, og at de også kan være med på å oppdage barn som strever (Kunnskapsdepartementet, 2019). SFO kan medvirke til en trygg og forutsigbar overgang med kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014; Hogsnes, 2019). Her vises det til en bred oppslutning om SFO som en betydningsfull aktør i overgangen. Disse viser til at det på SFO er mer tid til valgfrie aktiviteter og å kunne leke over tid. En slik organisering stiller krav til

enkeltindividets sosiale kompetanse, noe som er en av ferdighetene en del bekymringsbarn strever med. Disse barna er avhengige av voksne med adekvat kompetanse for å få støtte og hjelp til å få utviklingen på riktig vei. Slik sett er bekymringsbarna avhengige av at alle som er involvert i overgangen fra barnehage til SFO og skole, samarbeider og får formidlet informasjon som er vesentlig for å møte dem på de behovene de har. På den annen side blir nå SFO sin rolle fremhevet i forskning, litteratur og politiske dokumenter (Hogsnes & Moser, 2014; Ackesjö, 2017; Hogsnes, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Opplæringslova, 1998, §13-5; Barnehageloven, 2005, § 2 a). Dette understreker SFO sin rolle i overgangen som viktig. Gjennom det nye lovverket bør SFO få en tydeligere plass i overgangsplanene de nærmeste årene. Et godt samarbeid på tvers av barnehage, skole og SFO, og utveksling av kunnskap om overganger, kan skape et godt grunnlag for å samarbeide om bekymringsbarna. Et manglende samarbeid kan medføre til at viktig informasjon ikke videreføres til rette vedkommende, men i beste fall kan det bidra til å avdekke og tidlig hjelpe bekymringsbarn som trenger det.

Styrken til empirien ligger i at de seks overgangsplanene sammen utgjør en fyldig og god overgangsplan. En sammenslåing av planene vil kunne bidra til at samhandlingen i overgangene blir god og sørger for at alle aktørene får være ressurser som hever kvaliteten på overgangen. Slik kan samhandlingen være i tråd med Bronfenbrenner (1979) og hans mesonivå, som han mener er avgjørende for barna. På den annen side har planene, om enn i noe ulik grad, svakheter som gjør at Bronfenbrenners (1979) tanker omkring *indirect linkage* og *intersetting communication* ikke fyller sitt potensiale i samarbeidet mellom pedagog og foreldre, og slik kunne påvirke barnets læring og utviklingspotensial negativt. Tett og transparent samarbeid med foreldre i barnehagen, skolen og SFO, både om barnet individuelt og om overgangen generelt, kan gjøre foreldre tryggere i overgangen. Relasjonene kan også bli mer symmetrisk. Gode økologiske overganger er en kilde til trivsel, trygghet og utvikling (Bronfenbrenner, 1979), hvor det kan legges til rette for gode relasjoner og reel medvirkning for alle parter, og det kan være en forebyggende faktor for bekymringsbarna i den sårbare perioden som en overgang kan representere.

5.3 Overgangspedagogikk

Overgangspedagogikk er et tentativt konsept som omhandler at pedagogene i barnehage og skole kan enes om et felles syn, og får felles kunnskap og praksis om overgangens mange

aspekter. Empirien inneholder uttalelser om at barnehage og skole skal samarbeide om å skape helhet og sammenheng i overgangen. I følge årshjulene er det satt av i gjennomsnitt 3 treff til dette samarbeidet. Disse uttalelsene sammenfaller med nyere tids forskning, litteratur og politiske dokumenter (Lillejord et al., 2015; Hogsnes, 2019; Broström, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019). Samtidig gjenspeiles ikke hvorfor og hvordan samarbeidet skal gjennomføres. Kan det være noe av årsaken til at Kunnskapsdepartementet (2019) fortsatt hevder at overgangene er sikret for dårlig? Brenna-utvalget (NOU 2010: 8) satte fokus på at kvaliteten på overgangsarbeidet måtte styrkes allerede i 2010. Det hadde vært ønskelig at empirien beskriver hvordan sammenhengen i overgangen skal oppnås. Barnehage og skole har et pedagogisk mandat om å bidra til omsorg, trygghet, utvikling og læring for alle barn. Dette mandatet utføres på ulike måter i de to institusjonene. Samfunnet er vant til at barnehage og skole er forskjellige, og det er forventninger til hvordan institusjonene organiseres (Hogsnes, 2019). Nyere litteratur (Hogsnes, 2019, Broström 2019) setter fokuset på behovet for kontinuitet og sammenheng som grunnlag for en god og trygg overgang. Hogsnes fremhever at de ulike læringskulturene i skole og barnehage kan være til hinder for gode overganger og at barna ikke opplever kontinuitet. Intensjonene om samarbeid er der både i planene og i en ønsket praksis, men det kan se ut til at det til tross for dette, ikke er godt nok. Med dette bakteppet anses det å være behov for kompetanseheving knyttet til å bedre sammenhengen mellom barnehage og skole. Tidligere i denne oppgaven har det blitt pekt på et asymmetrisk forhold mellom pedagogene i barnehagen og skolen. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) peker også på denne asymmetrien, og skriver at et godt utgangspunkt for å bedre dette arbeidet kan være å se på de ulike arbeidsmåtene, for deretter å komme frem til nye praksiser hvor det beste fra begge parter får bestå. Dette vil kreve innsikt i hverandres pedagogiske fokus for å kunne forstå ulikhetene. For å komme videre i dette arbeidet må forskjellene anerkjennes. Løsningen kan muligens være at en benytter en pedagogisk praksis som bygger på en kombinasjon av barnehagens og skolens læringskultur i overgangsarbeidet. Kunnskapsoversikten beskriver dette som et mulighetsbilde ved å utvikle en kombinasjon av kulturene i både barnehage og skole, ved å ta det beste fra begge praksiser, til en hybrid pedagogikk (Lillejord et al., 2015), eller om det kan kalles en overgangspedagogikk. For å få til dette vil det være nødvendig å sikre felles møteplasser med pedagogene i barnehage og skole for å sikre utveksling av kunnskaper og erfaringer. Hvorvidt gjennomsnittlig tre treff på ett år er adekvat tid til å etablere og opprettholde arbeidet med overgangspedagogikk kan tenkes å være individuelt for den enkelte kommune. På den annen side kan det høres ut til å være knapt med tid. Det er ledelsen i kommunen som er ansvarlige

for dette arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ansvarer kan ikke ligge på den enkelte lærer, men bør legges på et systemnivå som videre forankres i planarbeidet for overgangen.

Problemstillingen i denne oppgaven er knyttet til hvorvidt planer kan bidra i det pedagogiske arbeidet. Det er da nødvendig å se på hva som ligger til grunn for utarbeidelse av overgangsplanene. Funnene fra empirien viser at overgangsplanene bygger på politiske dokumenter fremfor forskning. Stoltenberg-utvalget (NOU 2019: 3) mener et viktig tiltak er å styrke pedagogene sitt profesjonelle skjønn, og at dette må støttes ved hjelp av et stadig bedre kunnskapsgrunnlag. De hevder det må utvikles en mer forskningsinformert praksis for å støtte profesjonsutviklingen i barnehage og skole, og det må settes inn mer formaliserende tiltak for å få formidlet forskning til praksisfeltet. Dette argumenterer for at overgangsplanen må bygge på relevante teorier, forskning og faglige standpunkt innen pedagogikken for overgang. Et høyt faglig innhold i overgangsplanene vil kunne være retningsgivende for pedagogikken i overgangsarbeidet. Overgangsarbeidets mange elementer bør begrunnes og forklares i hovedteksten, og videre synliggjøres i form av aktiviteter knyttet til årshjulet.

Overgangsplaner, som bygger på dokumenterte faglige anbefalinger gitt i politiske dokumenter, forskningsrapporter og faglitteratur (f.eks. Lillejord et al., 2015; Hogsnes & Moser, 2014; Lillvist & Wilder, 2017; Tveitereid, 2019; Hogsnes, 2019; Broström, 2019), kan være med å bidra til kompetanseheving om overganger. Beskrivelser av kontinuitetens betydning og betydningen av felles forståelse for en gjensidig og samlende pedagogikk kan gi en kompetansehevende effekt for overgangsarbeidet.

Empirien viser til en forståelse for at overganger er sårbare, og at den kan være vanskelig for flere barn. Denne oppgaven har satt fokus på et forebyggende arbeid for bekymringsbarna i overgangen. Dette er de barna som kanskje kan oppleve at overgangen er sårbar.

Bekymringsbarna kan være vanskelige å oppdage, og det kan være ukjent for pedagogene hvilke faktorer i overgangsprosessen som kan gjøre det sårbart for barnet. Et faglig høyt nivå på overgangsarbeidet vil kunne bidra til å avdekke barnets behov. Det er de siste årene gjennomført ulike forskningsprosjekter som har hatt et forebyggende fokus på overgangen mellom barnehage og skole, særlig knyttet til lese- og skriveutviklingen. Agderprosjektet har satt fokus på kvaliteter som er viktig å styrke før skolestart, men det er på den andre siden ikke et prosjekt i fellesskap med skolen. Her er det fokus på aktiviteter i førskolen (Universitetet i Agder & Universitetet i Stavanger, 2017). Ved siden av Agderprosjektet er det henvist også til Språkløyper i kapittelet om teori. Språkløyper er en nettressurs med oppdatert informasjon fra forskning og nytt lovverk. Dette er en side som har noe å tilføre feltet, og er

interessant for denne oppgaven. Årsaken er det forebyggende perspektivet mot lese- og skrivevansker og fordi programmets intensjon er at pedagoger i barnehage og skole skal samarbeide. Det kan imidlertid stilles spørsmål til hvorfor denne «pakken» er plassert under fanen til barnehagene og ikke også under barnetrinnet. Ingen planer fra empirien viser hverken til Agderprosjektet eller til Språkløyper, og det kan derfor synes som om denne nettressursen ikke har nådd frem til alle kommuner. En skulle tro at det var behov for en slik ressurs, og at den var kjent nasjonalt når det er et prosjekt initiert av Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Utdanningsdirektoratet, Lesesenteret og Skrivesenteret i Stavanger. Det kan også synes underlig at Utdanningsdirektoratet sin nettside ikke henviser til Språkløyper under sin overskrift «Overgang mellom barnehage og skole». Der henvises det til Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Ut fra empirien vil man kunne si at informasjonsoverføringsskjemaene samlet sett gir en dekkende oversikt over utviklingsnivåene til barnet, og at det innhentes nødvendig informasjon fra både barnet og foreldrene. Kunnskapsdepartementet (2019) hevder at en av pedagogenes viktigste oppgave er å ha kunnskap og oversikt over barnets utvikling (s. 63). Den grunnleggende kompetansen som tilegnes i førskolealder legger grunnlaget for læring og utvikling i skolealder. Barna som begynner i 1. trinn vil være svært forskjellig i sin utvikling. Denne oppgaven har viet informasjonsoverføringsskjemaet fokus, med begrunnelser i at skolen må få gode opplysninger om barnet, slik at de kan bygge videre der barnehagen slapp. For å oppnå kontinuitet i utviklingen, og at skolen bygger videre på barnets erfaringer, vil informasjonen som gis til skolen via informasjonsoverføringsskjemaet være av nødvendig art. Denne informasjonen vil sammen med kunnskap om risiko- og beskyttelsesfaktorer (Kvillo, 2012) kunne være en avgjørende faktor for å bremse en eventuell utvikling av vansker. Felles forståelse for informasjonen som er overlevert, samt en overbyggende pedagogikk hvor skolens metoder begynner i barnehagen, og barnehagens metoder videreføres i skolen, kan legge grunnlaget for å jobbe forebyggende og oppdage tidlig. Dette kan styrke skolens grunnlag for å kunne ivareta kontinuitet i erfaring ved å praktisere tidlig innsats og tilpasse opplæringen fra første dag. Noe som vil være betydningsfullt i et forebyggende perspektiv for bekymringsbarna. Med tanke på behovet for å kunne danne en overgangspedagogikk kan det se ut til at det er behov for mer gjensidig kunnskap om de grunnleggende utviklingsnivåene som språk og sosial kompetanse. Kvaliteten på språkutviklingen legger grunnlaget for lese- og skriveferdighetene (Bråten, 2016). Noen av bekymringsbarna vil fortsatt trenger støtte til generell språkutvikling når de begynner på skolen. Pedagogene i skolen bør inneha samme

kunnskap om språkutvikling for å tilpasse opplæringen og forebygge utvikling av vansker når barnet kommer på skolen. På den andre siden trenger pedagogene i barnehagen mer innsikt i hvordan den første lese- og skriveutviklingen gjennomføres så de vet hva de skal vektlegge i barnehagen. I Meld. St. 6 (2019-2020) bemerker Regjeringen at overgangene er avhengig av pedagogenes kompetanse, og at de er klar over at det er mangler knyttet til kunnskap om overgangen. Av den grunn er det nå satt søkelys på innholdet i lærerutdanningene til pedagoger i både barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Studien til Øverlien og Moen (2016) viste at det ikke var nok kunnskap blant studentene med tanke på utsatte barn og deres rett til å bli hørt. I tillegg var det en oppfatning at det var opp til hver enkelt student å tilegne seg kunnskap på områdene. Det kan synes som om det er et behov for å styrke kompetansen til pedagogene for at bekymringsbarna skal bli sett og oppdaget i overgangen.

Forskergruppen ETC og har forsket på pedagogiske overganger, og er kommet frem til noen føringer som bør karakterisere denne prosessen. Det legges fokus på mulighetsperspektivet for barnas utvikling, på pedagogenes muligheter i samspillet med barna, de voksne rundt må ha ambisjoner på barnas vegne, og at familiene til barna har forventinger om at skolestart er noe positivt. Det siste fokuset deres er kunnskap om barns rettigheter (ETC, 2011). Disse føringene omkring overgangen kan sammen med Lassen og Breilid (2012) sine tanker om en positiv pedagogikk og psykologi (PERMA, hvor tanken er å utvikle barnets sterke sider), ville kunne dannet et nytt perspektiv på overgangens pedagogikk. Blandes dette sammen med kontinuitetsperspektivet kan det utgjøre en forskjell i overgangen for alle barn, men spesielt for bekymringsbarna. Fokus på et mulighetsbilde anbefales fremfor et bilde med fokus på bekymring og manglende kunnskap.

5.4 Overgangskontinuitet

Det er tidligere i oppgaven beskrevet at overgangskontinuitet som tentativt konsept må tilskrives at fokuset er hentet fra teori og forskning. Kontinuitet har blitt noe styrende for denne oppgavens syn på overgang. Tjora (2017) omtaler dette som teoretisk sensitivitet knyttet til empirien, og at det i noen tilfeller blir en empirisk forpliktelse å knytte det opp mot nyere forskning og teori. Begrepet kontinuitet ble brukt i empirien i noen av planene. Begrepet ble ikke beskrevet med den kompleksitet som teorien i denne oppgaven viser til. Det kan se ut som at ordet benyttes som et synonym til sammenheng og helhet. Teori og forskning viser til kontinuitet og at det er etablert et syn på dette begrepet med en allerede teoretisk utvikling. Deweys (1976) teori om kontinuitet i erfaringer og læring av erfaringer er en viktig

teoretisk forståelsesramme for overgangskontinuitet. Teorien innebærer at det må forekomme kontinuitet innenfor alle de ulike komponentene i overgangsarbeidet. Til disse komponenten regnes tidligere erfaringer, forutsigbarhet, forståelse, sammenheng og helhet, relasjoner og gjennomtenkt informasjonsoverføring. Dette er komponenter som anses som nødvendige for en god overgang (Broström, 2019). De ulike former for kontinuitet hentes inn igjen her:

- Fysisk kontinuitet vil si sammenhenger mellom barnehagens og skolens fysiske miljø
- Sosial kontinuitet omhandler det å få videreføre relasjoner og tidlig få begynne å bygge relasjoner i det nye miljøet
- Filosofisk kontinuitet er kompetanse hos pedagogene og den underliggende teoretiske forståelsen som institusjonene bygger sine arbeidsmetoder på
- Kommunikasjonsmessig kontinuitet omhandler samarbeidet mellom pedagogene, at de har kunnskap om hverandre og deler kunnskap og informasjon med hverandre.

(Hogsnes & Moser (2014), Ackesjö (2017), Hogsnes, 2019, Broström, 2019).

Disse ansees som viktige for det tentative konseptet overgangskontinuitet, og favner over det meste av overgangens perspektiver. Deler av filosofisk kontinuitet er allerede utdypet i det tentative konseptet overgangspedagogikk, mens det tentative konseptet asymmetri i relasjoner er en del av kommunikasjonsmessig kontinuitet. Noen av de generiske typologiene som kom frem i overgangskontinuitet ville tilhørt disse to, men blir likevel drøftet her.

Empirien hadde noen koder som omhandlet kontinuitet i hovedteksten. Disse omhandlet i hovedsak et syn på at grunnleggende ferdigheter har betydning for utviklingen i skolealder, en helhetstenkning i opplæringsløpet og at det skal være en sammenheng mellom barnehage og skole. Årshjulene viste også til aktiviteter som vitnet om at barna skulle oppleve å bli kjent med skolen før de slutter i barnehagen. Sett fra forskerperspektivet anses alle kontinuitetene som nødvendige i overgangen. Kontinuitet i overgangen kan handle om antall møtepunkter mellom barnet og skolen, møtepunkter mellom pedagogene i barnehage og skole, deres kunnskaper og syn på overgangen, barnas treff med jevnaldrende, med lærer, med SFO og faddere for å nevne noen aktiviteter. I tillegg er det av betydning hvilken informasjon som overføres via informasjonsoverføringsskjemaet. Det som nå er beskrevet handler om aktiviteter tilknyttet den kollektive overgangen som gjelder alle. Det er en fysisk overgang fra ett sted til et annet, det er en kontekstuell og også en relasjonell prosess (Hogsnes, 2019). Ved siden av den kollektive prosessen legger Hogsnes (2019) også vekt på at det er det enkelte barn som skal oppleve kontinuitet i overgangen. Det skal foreligge en sammenheng mellom

det barnet har erfart og lært i førskolealder, med de erfaringer og utfordringer barnet møter på skolen. Når fokuset i overgangsarbeidet og skolestarten både er planlagt kollektivt og på enkeltbarnets ferdighetsnivå, tidligere erfaringer og opplevelse av overgangen, foreligger det et potensiale til å kunne sikre overgangen godt. Pedagogene vil kunne avdekke tidlig, forebygge og tilpasse opplæringen til enkeltbarnet i den kollektive prosessen. Overganger er en sårbar tid som kan by på utfordringer for enkelte barn, som bør fanges opp. Dette fremkommer i både forskning, litteratur og politiske dokumenter (Lillejord et al., 2015; Kallberg, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er mange forhold som er tilknyttet kontinuitet. Bronfenbrenners (1979) og Deweys (1976) teorier om samarbeid mellom mikronivå, økologiske overganger, erfaringer og kontinuitet i erfaringer er kunnskap som bør absorberes i den enkelte pedagogs erfaringsbank. Gjennom dette forskningsprosjektets tilegnelse av teori og forskning, opplevdes begrepet kontinuitet og dets kompleksitet som et relativt nytt perspektiv. Kontinuitetsbegrepet er blitt mer fremtredende i den senere tids politiske dokumenter, forskning og litteratur (Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillvist & Wilder, 2017; Hogsnes, 2019; Tveitereid, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019; Broström, 2019). Det kan tenkes at også flere pedagoger ikke har tilstrekkelig kunnskap om hvilken betydning begrepet kontinuitet har for overgangen fra barnehage til SFO og skole.

Informasjonsoverføringsskjemaet ble forholdsvis tidlig ansett som en viktig del av empirien. Ved sammenfatningen av disse skjemaene ble det reflektert over hvilke kunnskaper som trengs hos pedagogene i barnehagene for å beskrive utviklingsområdene til barna. På den annen side fordrer det at pedagogene i skolen kan benytte informasjonen som fremkommer om barnet. Dette forskningsprosjektet undersøkte ikke hvordan disse skjemaene benyttes i overgangen, men det er likevel aktuelt for oppgaven å bemerke noen av disse perspektivene. Årsaken til dette er tenkt ut fra et forebyggende perspektiv slik at skjemaene skal kunne bidra til å oppdage vansker tidlig og at skolen bygger videre der barnehagen slapp. Broström (2019) mener her det er viktig å være bevisst på to hovedsyn på overgang. Det ene perspektivet har sine røtter i utviklingspsykologien og tar utgangspunkt i at barns utvikling sees i ulike utviklingstrinn hvor de beveger seg i diskontinuerlige sprang fra trinn til trinn. Barnet lærer ved å løse utfordringene det møter, og slik kjenne på egen mestring og utvikle seg. Tilhengerne av dette hovedsynet er ikke så opptatt av å overbringe informasjon fra barnehage til skole. De mener at barna tilpasser seg det nye. På den andre siden er det i den siste tiden satt mer fokus på helhet og kontinuitet. Dette synet støttes av Deweys teori (1976). Her er kontinuitet i erfaringer avgjørende for videreutvikling. Det legges vekt på at de første

overgangene i et barns liv bør inneholde erfaringer som kan gi barnet gode strategier det kan benytte til å mestre fremtidige overganger på en trygg og konstruktiv måte. Det er en bevissthet rundt barnets tidligere erfaringer, og disse er utgangspunktet for å kunne håndtere nye situasjoner. Dette synet forutsetter og verdsetter informasjonsoverføring i overganger (Broström, 2019). Pedagogene i barnehage og skole bør ha kunnskap og bevissthet om disse to synene på overgang. Hvis pedagogen i barnehagen er opptatt av kontinuitet, og pedagogen i skolen ikke er det – eller omvendt - vil det kunne skape konflikter i samarbeidet og manglede forståelse for hverandres håndtering av overgangen. En slik uoverensstemmelse vil i stedet kunne være til hinder for avdekking, forebygging og tilrettelegging for bekymringsbarna i overgangen.

Overgangens tidsperspektiv, eller syn på overgang i tid, er en annen viktig faktor, og omhandler deler av den filosofiske kontinuiteten. Ut ifra empirien kan det synes som om tidsperspektivet gjelder fra oppstart det siste året i barnehagen til første skoledag, eller noen måneder inn i 1. trinn. Broström (2019) nevner fire faser i tilknytning til overgangen, uten at disse nødvendigvis er bundet til tid. Overgangsarbeidet skal favne om forberedelser, adskillelse, overskridelse og integrasjon. Overgangens tidsperspektiv anses å være fra barnet begynner å interessere seg for å begynne på skolen til barnet og foreldrene opplever seg innlemmet i den nye gruppen (Wilder & Lillvist, 2017; Hogsnes, 2019; Broström, 2019). Slik vil det være individuelt hvor lang tid hvert barn trenger på overgangsprosessen. Med dette perspektivet vil man ikke være opptatt av at overgangen bør strekke seg over minst to år i tid, det siste året i barnehagen og det første året i skolen, men se at det er en individuell prosess og kunne tilrettelegge for det barnet trenger i de forskjellige fasene. Dette perspektivet trenger ikke stå i kontrast med tidsrammen en har på overgangen, men snarere vil det kunne gi også en annen dimensjon til det beste for barnet.

Fysisk kontinuitet omhandler sammenhenger mellom barnehagens, skolens og SFOs fysiske miljø. Begrepet fysisk kontinuitet ble ikke benyttet i noen av planene fra empirien. Men ser en på årshjulene i empirien kommer det frem at den fysiske kontinuiteten delvis ivaretas av gjentatte besøk på skolen før skolestart. Det fremkom store variasjoner i forhold til hvor mange besøk hver kommune hadde planlagt, fra et treff i året til tre timer pr. uke det siste halve året. Overgangen for barna kan være overveldende med forskjeller fra barnehage over til skole. Blant annet organiseres dagene ulikt, rommene utformes og benyttes ulikt, ulike og ulik bruk av leke- og læringsmateriell, og nye og færre voksne. Det er mye nytt som barna skal tilpasse seg. Hogsnes (2019) og Broström (2019) understreker at bli-kjent-aktiviteter er

viktige for at barna skal oppleve både fysisk- og sosial kontinuitet. Eksempler på slike aktiviteter er blant annet å ha førskolegrupper som besøker skolen og SFO, og leke på skolens uteområde, møte kjente spill og leker som også var i barnehagen. Dette er kollektive aktiviteter, men det er samtidig viktig å ha et individperspektiv. Noen av de sårbare barna vil kunne ha behov for gjentatte besøk for å bli trygge til skolestart (Hogsnes, 2019). I tillegg til at bli-kjent-aktiviteter bidrar til fysisk kontinuitet i overgangen, er det viktig at skolen viderefører og benytter arbeidsmetoder som barna er kjent med fra barnehagen. Eksempelvis kan det være å spørre barna hva de kan om et bestemt tema, og hva de ønsker å lære mer om. Noen benytter og utvider barnets erfaringer med grenseobjekter, og innhenter og benytter seg av informasjon overført fra barnet, foreldrene og barnehagen til SFO og skolen. Det er et behov for at disse aktivitetene beskrives transparent i planene. Lærerens videreføring av barnehagens arbeidsmetoder bør verdsettes like høyt som bli-kjent-aktivitetene som beskrives i overgangsplanens årshjul. Empirien er i dag utformet slik at den ikke gir innsikt i hvordan skolen og SFO bygger videre på og ivaretar kontinuitet etter oppstart på skole. Dette kan løses ved å forlenge tidsperspektivet i årshjulet og legge inn aktiviteter og arbeidsmetoder som er tenkt skal benyttes gjennom året på 1. trinn. Det kan tenkes at nå når skoleeier er delegert ansvaret for å utarbeide en plan for samarbeidet i overgangen, så vil kanskje skolens perspektiv i større grad tydeliggjøres i dokumentet.

I hovedteksten i empirien var fokuset på relasjoner og relasjoners betydning så godt som fraværende. På den annen side henvises det i årshjulene til aktiviteter som innebærer å bygge relasjoner til både jevnaldrende, faddere, lærer og SFO-ansatte. Sosial kontinuitet handler om relasjoner. I overgangen kan det handle om møtepunkter med jevnaldrende, lærere og SFO-ansatte. Lillvist og Wilder (2017, s. 19) skriver i sin bok at en vellykket overgang er avhengig av kvaliteten på relasjonene mellom de involverte individene. Både barn og voksne. I Meld. St. 6 (2019-2020) står det tydelig at trygge barn som trives lærer mer (s. 7). En forutsetning for at barn skal utvikle seg både sosialt og faglig er gode læringsmiljø. Et godt læringsmiljø er preget av gode relasjoner mellom individene, og utfordringer som er tilpasset den enkeltes utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 34; Drugli, 2015). Det er nødvendig med en trygg base, som kan være en eller flere venner, eller en god lærer. Fra et forskerperspektiv, med utgangspunkt i forholdsvis mye teori om overganger og relasjoner, virker det underlig at overgangsplanene til seks kommuner ikke har skrevet noe om relasjonenes betydning. Både politiske dokumenter, teori, forskning og litteratur har fokus på denne faktoren, og relasjoner får relativt stor plass i faglitteraturen (Kunnskapsdepartementet, 2019; Lillejord et al., 2015;

Hogsnes, 2019; Broström, 2019) Det er ønskelig med et større fokus på relasjoner i overgangsarbeidet. Det ville derfor være naturlig å redegjøre for relasjoners betydning for læring, trivsel og trygghet i barnehagen, i overgangen, på skolen og på SFO i planverket. Årshjulets aktiviteter er med på å legge grunnlaget for overgangen så den blir trygg og preget av kontinuitet. Antall oppsatte møtepunkter i årshjulet mellom de ulike aktørene (mellom barnet og jevnaldrende, faddere, lærer og SFO-ansatte) kan på en måte sies å avgjøre kvaliteten på sosial kontinuitet. Samtidig så må det være en varhet for individfokuset. Det vil være individuelt hvor mange møtepunkt som trengs for at hvert enkelt barn skal oppleve trygghet og kontinuitet i erfaring. Empirien nevner noen få treff mellom førskolebarnet og lærer, jevnaldrende, SFO-ansatte og faddere. Hyppigheten av slike møtepunkt er forskjellig i empirien. Årsakene til dette kan være styrt av tidsperspektivet i overgangsarbeidet, og hvordan barnehagen og skolen er lokalisert i forhold til hverandre. Det kan også være styrt av overgangsplanens retningslinjer og/eller aktørenes overgangskompetanse knyttet til individuelle prosesser, kontra kollektive prosesser. For barn som er trygge og har med seg gode erfaringer fra tidligere overganger, vil det kunne være nok med få møtepunkt. For bekymringsbarna, derimot, kan det tenkes at det trengs flere treff for å få tid til å bygge relasjoner som er solide nok til å oppleves som trygge når første skoledag kommer.

Å jobbe ut fra prinsippet om kontinuitet i overgangen, og at det er barnets opplevelse av kontinuitet som er viktig, så vil bekymringsbarna kunne ivaretas. Det er komplekst, men denne kunnskapen og forståelsen kan tenkes å kunne bidra til gode praksiser som både hjelper og forebygger for bekymringsbarna. Denne kunnskapen og forståelsen kan være med på å forebygge for det som står nevnt i Meld. St. 6 (2019-2020), hvor det hevdes at ikke alle barn får den hjelpen de trenger, eller at hjelpen kommer for sent. Barna blir ikke sett og forstått og de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med bedre tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Wilder & Lillvist (2017, s. 174) oppsummerer dette godt og får den avsluttende kommentaren i dette tentative konseptet: «Förberedelser minskar diskontinuitet och bygger på en känsla av att veta vad som komma skall, vilket anses bidra till en positiv övergång».

5.5 Sammenhengen mellom de tentative konseptene

De fire tentative konseptene presentert i denne masteroppgave er sammenvevd samtidig som de imøteser hverandre. Det viser at overgangen mellom barnehage og skole er sammensatt og

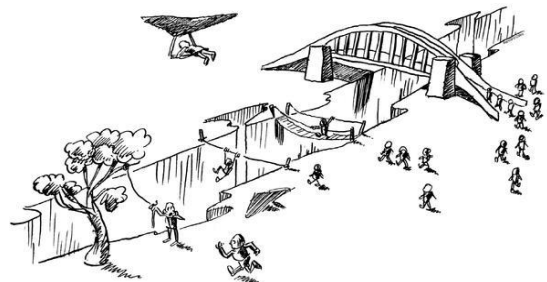
komplekst. Det finnes ikke en løsning for å sikre overgangene i et forebyggende perspektiv for bekymringsbarna. Det er flere faktorer som spiller inn.

Det tentative konseptet *overgangskontinuitet* er rammen rundt overgangen og er forankret i teorien til Dewey (1976), samt Hogsnes og Mosers (2014) og Broströms (2019) ulike kontinuiteter. Kontinuitetene sikrer helhet og sammenheng for barna, men også for pedagogene og foreldrene. Det er en forståelse av at overganger er kollektive og individuelle, de bærer preg av brudd, men at det prioriteres aktiviteter som skaper kontinuitet. Denne felles forståelsen er avgjørende for kvaliteten på overgangen sammen med relasjonene i mesosystemene (Bronfenbrenner, 1979). Ved en felles anerkjennelse av overgangskontinuitet og gjennom gode relasjoner vil *asymmetrien i relasjonene* kunne reduseres. Forskningen (Lillejord et al., 2015) peker på at det må opprettes en forståelse for at alle aktørene er gjensidige og like viktige for å kunne etablere en god overgang. Det er også pekt på en asymmetri i relasjonene med foreldrene og barna. Lovverket (Opplæringslova, 1998; Barnehageloven, 2005) og FNs Barnekonvensjon artikkel 13 slår fast at foreldre og barn er viktige stemmer i samarbeidet og i overgangen. De må bli hørt og tatt med i planleggingen av overgangen. Alle aktiviteter og rutiner må tilstrebes å være transparente. Pedagogene i barnehage og skole trenger hverandre gjensidig for å kunne skape kontinuitet og en felles forståelse for en *overgangspedagogikk*, hvor det beste fra barnehage og skole er tatt med. Det er enighet om at overgangen kan være ekstra sårbar for noen barn. Informasjonsoverføringen fra barnehagen til skolen må tuftes på forståelsen av at skolen skal fortsette der hvor barnehagen slapp. Slik kan bekymringsbarna oppdages og det skaper gode forutsetninger for at undervisningen vil kunne tilpasses fra dag en. Det er nødvendig for at tidlig innsats skal kunne være et faktum. Disse erfarings- og praksisforankringene som nå er beskrevet bør være en del av utgangspunktet for utarbeidelse av kommunens overordnede overgangsplaner. Videre bør de også tuftes på et bevisst teorigrunnlag, nyere forskning og politiske dokumenter. En samfunnssystemisk forankring i overgangsplanene vil kunne bidra i et forebyggende perspektiv på overgangen.

6. Avslutning

Målet med dette forskningsprosjektet var å sette søkelys på overgangsplaner mellom barnehage, skole og SFO og se dem i et forebyggende perspektiv for bekymringsbarna. Dette har sitt utspring i opplevelsen av at det i noen tilfeller «er noe» ved et barns utvikling og mestring, men som det er utfordrende «å sette fingeren på». Samtidig er det erfart gjennom praksis at barn henvises for utredning av ulike vansker på 4. og 5. trinn, noen ganger også senere. Disse erfaringene har vekket tiltro til at avdekking og forebygging bør forekomme på et tidligst mulig tidspunkt og at overgangen både kan være styrkende for dette arbeidet, men også sårbar. Her tenkes det at pedagogers faglige kompetanse og praksis er av betydning. Gjennom problemstillingen, en induktiv inngang til empiri, samt teori, litteratur, forskning og politiske dokumenter kan det forstås som at overgangsarbeidet er avhengige av ulike faktorer. De som har fremstått som mest betydningsfulle i dette prosjektet, og som utgjør analysens tentative konsepter er, samfunnssystemisk forankring, asymmetri i relasjoner, overgangspedagogikk og overgangskontinuitet. For å fremheve disse tentative konseptenes betydning for overgangsarbeidet, hentes de inn i bro-metaforen til Broströms (2019), som ble presentert under punkt 2.2.1. Intensjonen med denne illustrasjonen var å gi et bilde av ulike måter å ta seg over kløften, fra barnehagen til skolen og SFO. Tolkningen som nå kommer er konstruert for dette forskningsprosjektet. Ideen er hentet fra illustrasjonen til ETC (2011), men utover det kan ikke tolkningen tilskrives noen av kildene i denne oppgaven.

En tolkning av dette bildet er at broen representerer det som kan tenkes å være en ideell overgangspraksis. Broens brokar (fundamentet som holder brobanen fast i bakken) symboliserer det tentative konseptet samfunnssystemisk forankring. Brokarene står på begge sider av kløften og er forankret i begge institusjoner, på lik linje som overgangsplanen favner overgangen



Figur 2.1 Poster: ETC Research Group (2011). Transition to school: Position Statement. Albury-Wodonga, NSW, Australia: Charles Sturt University

både barnehagen, skolen og SFO. Asymmetri i relasjoner skal ideelt sett ha endret seg til symmetri i relasjoner og være pedagoger som samarbeider på tvers av kløften. Disse er ikke representert i illustrasjonen, men kunne vært tegnet inn som mennesker som benytter broen fra begge sider. Ved hjelp av brobanen (veien som broen danner over kløften) går de over til den andre bredden for å informere, hente informasjon, benytte den andre som sparringspartner, bli kjent med den andres pedagogiske forankring og praksis, og samarbeide

som likeverdige. Brobanen symboliserer overgangspedagogikken og er kun mulig gjennom symmetri i relasjoner. Brobanen er forankret i brokarene men strekker seg godt inn i begge institusjoner. Dette symboliserer også overgangens tidsperspektiv, godt inne i både barnehagetiden og skoletiden. Overgangspedagogikken oppstår gjennom et likeverdige samarbeid hvor begge institusjoner ser den andres pedagogiske styrker i arbeidet med omsorg og barns læring og utvikling. Symbolet på overgangskompetanse er barn, foreldre, barnehagelærere, grunnskolelærere, SFO-ansatte og andre samarbeidspartnere (f.eks. PPT og Helsepsykeleier) som beveger seg att og frem over broen. For at overgangsprosessen skal lykkes og være gjennomførbar benyttes samfunnssystemisk forankring (brokarene), symmetri i relasjoner og overgangspedagogikk (brobanen) og det faktum at brobanen strekker seg fra et godt stykke inne i begge institusjonene både pedagogisk og tidsmessig. Kontinuiteten ligger i at broen er toveis og at alle aktørene fritt kan krysse broen utfra enkeltindividets behov. Det er ingen begrensning i antall kryssinger.

Etter å ha analysert de seks overgangsplanene i dette prosjektets empiri er forståelsen at gjennom et kvalitetsmessig løft kan overgangsplanene bidra til å forebygge vansker hos bekymringsbarna i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Ser en planene under ett, som en enhet står empirien forholdsvis godt. Hver for seg anbefales det en styrking av hovedteksten hvor det vektlegges å beskrive faktorer som anses som sentrale for overgangsarbeidet. Her kan analysens tentative konsepter, med generiske typologier som stikkord, benyttes som en hjelp på veien. Faktorer som fremstår som betydningsfulle er et tett og jevnlig samarbeid mellom institusjonene barnehage, skole og SFO med en felles pedagogisk forståelse. Videre også tett og jevnlig samarbeid med foreldre, samt fokus på barns medvirkning. Forankring i den nyeste forskning, litteratur og politiske dokumenter, og til slutt en forståelse av bekymringsbarnas behov for kontinuitet i erfaringer fremstår som betydningsfullt. Det anbefalte målet, med utgangspunkt i denne oppgaven, er å avdekke utfordringene til bekymringsbarna for å unngå spesialundervisning og videreutvikling av vansker.

Veien videre fra dette forskningsprosjektet vil kunne være å bidra til en styrking av overgangsplaner. Det kan se ut som at overgangsplanene som utgjør empirien i dette prosjektet tilhører forholdsvis små kommuner uten tilknytning til høgskoler. Et samarbeid med en høgskole kan gi faglige impulser, eller også gjennom Utdanningsdirektoratets satsning på kompetanseheving gjennom ReKomp (Regional ordning for kompetanseutvikling i barnehage) og DeKomp (Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskolen). Her

ligger det muligheter for kompetanseheving som kan gi gevinster for bekymringsbarna. Slik kan man få bedre tilgang på kunnskap om for eksempel perspektiver på overgang, faktorer som styrker overgangsarbeidet og endringer i lovverket. En slik praksis er ikke tilgjengelig for alle landets kommuner. Derfor kan det være nyttig å utarbeide en digital veileder som til enhver tid oppdateres i tråd med de siste oppdateringer på fagfeltet. Dette vil være sammenfallende med Regjeringens ønske om å utvikle nasjonale retningslinjer for overgangen fra barnehage til skole og SFO. En slik digital veileder kan være til hjelp for å minske store forskjeller i kommunenes tilrettelegging av overgangsprosessen for alle barn, og spesielt for bekymringsbarna. Slik kan barn få et like godt tilbud uansett hvor i landet de er bosatt. Videre kan det være interessant å forske på utvikling av en felles pedagogikk basert på prinsippet om barns kontinuitet i erfaring og kontinuitet i overgangsarbeidet generelt. Underveis i undersøkelsen må det erkjennes at det var et ønske om å få frem de forskjellige aktørenes opplevelser av overgangen. Dette kan også være et mulig forskningsprosjekt. Kunnskapsoversikten (Lillejord, et al., 2015) peker på at det trengs mer forskning på begge disse områdene.

7. Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Fritidshemmet som en kontinuitetsskapende arena. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns overganger: Førskola, førskoleklass, fritidshem, grunnskola och grundskola* (s. 99-116). Lund: Studentlitteratur AB.
- Aukrust, V. G. (2016). «Røverkjøp» og «bra kjøp»: om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I I. Bråten (Red.) *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis* (s. 110-127). Oslo: Cappelen
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven>
- Befring, E. (2016). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.129-150). Latvia: Cappelen Damm
- Breilid, N. & Sørensen, P. M. (2016). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s.627-644). Latvia: Cappelen Damm
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bråten, I. (Red.) (2016). *Leseforståelse: Lesing i kunnskapssamfunnet – teori og praksis*. Oslo: Cappelen
- Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (Red.). (2015). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (2. opplag). Oslo: Gyldendal Akademisk/Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhenge i børns liv*. København: Akademisk Forlag
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism* (2 ed.). London: Routledge
- Bærum kommune. Helhetlig opplæringsløp i Bærum <https://www.baerum.kommune.no/globalassets/tjenester/barnehage/kvalitet-i-barnehagene/overgangsrutiner-barnehage-skole-sept-2017.pdf>
- Bø, I. & Løge, I. K. (2015, 2. mai). Om å se bekymringsbarna – og hvilke ord vi bruker om dem. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/om-a-se-bekymringsbarna--og-hvilke-ord-vi-bruker-om-dem/>

- Dewey, J. (1976). *Erfaring og Opdragelse*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- John Dewey. (2019, 12. mars). I Store norske leksikon. Hentet 18. januar 2020 fra https://snl.no/John_Dewey
- Dockett, S. & Perry, B. (2017). Kontinuitet och förändring vid övergången till skolan – en översikt. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 25-42). Lund: Studentlitteratur AB.
- Drugli, M.B. (2008). *Barn som vekker bekymring*. (2. utgave). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Drugli, M. B. (2015). *Atferdvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016, 25. April). Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- Educational Transitions and Change (ETC) Research Group. (2011). Transition to school: Position statement Albury-Wodonga: Research Institute for Professional Practice, Learning and Education, Charles Sturt University. Hentet 23.11.19: <http://arts-ed.csu.edu.au/education/transitions/publications/Position-Statement.pdf>
- FNs konvensjon om barns rettigheter* (1989). Hentet fra <https://barneombudet.no/forvoksne/barnekonvensjonen/hele-barnekonvensjonen/>
- Foreldreutvalget for barnehager, Foreldreutvalget for grunnopplæringen & Utdanningsforbundet (2019). *Med spent forventning ... Sjekkliste for en god overgang fra barnehage til skole*. Informasjon om skolestart, hentet fra https://www.utedanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/2014_skolestart_brosjyre_bkm_nettert-publisert.pdf
- Fredagsvik, B. & Fredagsvik, K. (2016): *Tilpasset opplæring og spesialundervisning*. Jessheim: Pedlex
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (Red.). (2018). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder* (3. opplag). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gjertsen, P.-Å. (2013). *De usynlige barna*. Bergen: Fagbokforlaget

- Haug, P., (2017, 21. juni). Seksårsreformen 20 år etter: - Gi seksåringene førskolen tilbake. Hentet fra: <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>
- Hegge, S., L., (2019). *Foreldremedvirkning i overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne – et foreldreperspektiv*. (Mastergradsavhandling. Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/handle/10852/69972>
- Helsedirektoratet (2015, 17. juni). Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Høigård, A. (2015). Frå barnehage til skole. I H. Traavik & b. K. Jansson (Red.), *Norsk boka 1: Norsk for grunnskolelærerutdanning 1-7* (s. 15-37). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kallberg, P. (2017). Att fästa blicken. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 43-58). Lund: Studentlitteratur AB.
- Kinge, E. (2006). *Barnesamtaler – det anerkjennende samværet og samtalers betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Framtidens barnehage*. (Meld. St. 24 2012-2013) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Lærelyst- tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 21 2016-2017). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017a, 22. juni). Høringsnotat: *Forslag til endringer i barnehageloven, opplæringsloven, friskoleloven og forskrift til pedagogisk bemanning. (minimumsnorm for grunnbemanning, skjerpet norm for pedagogisk bemanning og plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO)* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f553bc3643c440bc92cb264224a63041/horingsnotat-forslag-til-endringer-i-barnehageloven-opplaringsloven-friskoleloven-og-forskrift-om-pedagogisk-bemanning.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017b, 22. juni). *Flere barnehagelærere og nok ansatte i barnehagen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/flere-barnehagelarere-Måog-nok-ansatte-i-barnehagen/id2558601/>
- Kunnskapsdepartementet (2017c). *Endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.)* (Prop. 67 L 2017-2018). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3c38791419a48d4a85527cb15111710/no/pdfs/prp201720180067000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2017d). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2017e). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

- Kunnskapsdepartementet (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 2019-2020). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. F. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.ed). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lassen, L. M. og Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lillejord, S. (2015, 13. desember). Hvor ble det av den kompetente eleven? Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvor-ble-det-av-den-kompetente-eleven/>
- 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, www.kunnskapssenter.no
- Lillvist, A. & Wilder, J. (2017). *Barns övergångar: Förskola, Förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Midttveit, I. (2019, 20. august). Lekbasert læring gir læringsgevinst. Hentet fra <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/vi-forsker-pa/barnehage/en-god-start-for-alle-agderprosjektet/siste-nytt-om-agderprosjektet/lekbasert-laring-gir-laringsgevinst-article134714-18006.html>
- Mykletun, A., Knudsen, A.K., Mathisen, K.S. (2009): Psykiske lidelser i Norge: Et folkeperspektiv. (Rapport nr. 8). Oslo: Folkehelseinstituttet. Hentet fra: <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>
- Neumann, C. E. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: Metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8/2.html?id=616125>

- NOU 2019: 3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b99df5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Nunstad, K., (2017). *Hva vektlegges i overgangen fra barnehage til skole- for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging*. (Mastergradsavhandling. Høgskolen i Sørøst-Norge). Hentet fra: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2461270>
- OECD Starting Strong (2017») -*Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Hentet 23.03.2019: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Språkløyper. (u.å) Overgang fra barnehage til skole. Hentet 10. mai 2020 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/overgang-fra-barnehage-til-skole/?categoryID=20729>
- Statistisk sentralbyrå. (2020, 13. mars). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>
- Sørensen, P. M., Theie, S., Lassen, L. M. og Breilid, N. (2011) Ungdomsskoleelevers vurdering av nytten og kvaliteten på planlagte elevsamtaler, med fokus på elever i risiko. *Spesialpedagogikk* 01/2011, 74-86.
- Tangen, R. (2016a). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 17-32). Latvia: Cappelen Damm
- Tangen, R. (2016b). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 645-664). Latvia: Cappelen Damm
- Tangen, R. (2016c). Retten til utdanning for alle. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utgave, s. 108-128). Latvia: Cappelen Damm

- Tangen, S., R. (2017). *Pedagogers arbeid for en god overgang mellom barnehage og skole – en kvalitativ studie om pedagogers arbeid for en tilrettelagt overgang for barn med rett til spesialpedagogisk*. (Mastergradsavhandling). NTNU, Trondheim.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utgave). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forsknings-metoder i praksis* (2.opplag) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet: samtaler om overganger i små barns liv*. Latvia: Cappelen Damm
- Tynes, B., K. (2017). *Overgangen fra barnehage til skole – kvalitativ studie av opplevelsen til en mor med et barn med spesialpedagogisk hjelpebehov – med vekt på viktige relasjoner*. (Mastergradsavhandling. NTNU) Hentet fra:
https://scholar.google.com/scholar?hl=no&as_sdt=0%2C5&q=Overgangen+fra+barnehage+til+skole+-+kvalitativ+studie+av+opplevelsen&btnG=
- Universitetet i Agder & Universitetet i Stavanger (2017, 16. august). Hva er Agderprosjektet? Hentet fra
<https://www.uis.no/getfile.php/13182174/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Agderprosjektet.pdf>
- Utdanningsforbundet (2018). *Tidlig innsats i utdanningspolitikken – motiver, mål og motsetninger* (Temanotat 2/2018). Hentet fra
https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/2018/temanotat_2018.02.pdf
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Teoretiske perspektiv på övergångar. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 169-184). Lund: Studentlitteratur AB.
- Øverlien, C. & Moen, L. H. (2016). «Takk for at du spør!» En oppfølgingsstudie om kunnskap om vold og seksuelle overgrep mot barn blant blivende barnevernspedagoger, grunnskolelærere og førskolelærere Oslo: Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. (Rapport 3/2016) Hentet fra
https://www.nkvts.no/content/uploads/2016/02/Rapport_NKVTS_3_2016_net.pdf

Hei

Vi er masterstudenter ved høgskolen i Østfold og er i gang med å skrive masteroppgave. Vårt hovedfokus er tidlig innsats og hva som kan forebygge elevens behov for henvisning til PPT og spesialundervisning, og i den forbindelse ønsker vi å se på overgangsplaner mellom barnehage og skole. Hva er praksisfeltet opptatt av når barn går fra barnehage til skole? Dette er en dokumentanalyse og alle overgangsplanene vil bli anonymisert.

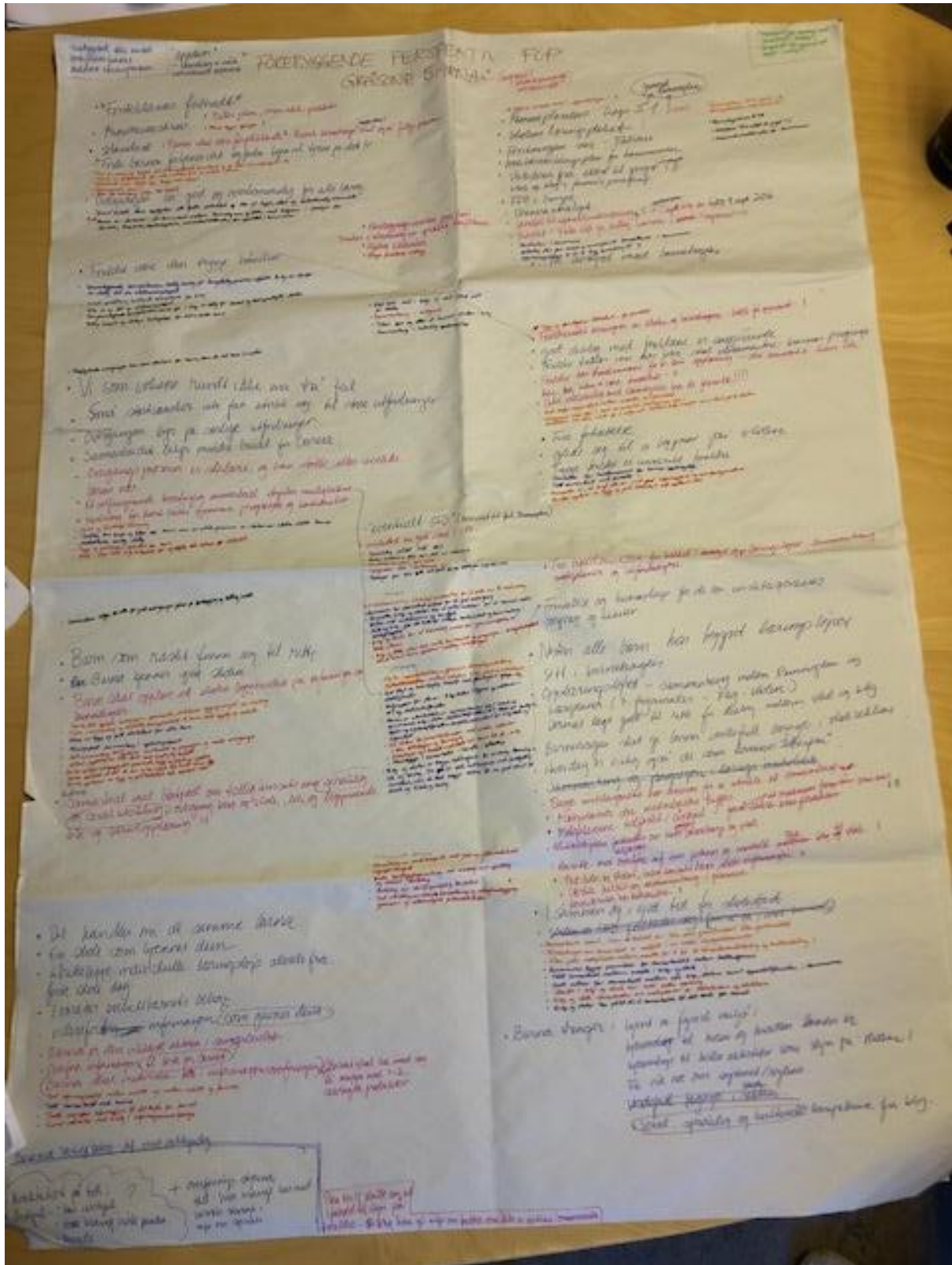
I innsamlingen av overgangsplaner mellom barnehage og skole har vi gjort søk på nettsidene til alle Buskeruds kommuner. Vi har ikke lyktes å finne overgangsplanen for din kommune og vi henvender oss derfor til deg i håp om å få informasjon om din kommune har en overgangsplan, og om vi ev. kan få tilsendt et eksemplar (gjerne elektronisk).

Hvis det viser seg at denne e-posten ikke er sendt til rette vedkommende ønsker vi en tilbakemelding på dette slik at vi kan adressere den riktig.

Vi håper på positivt svar.

Med vennlig hilsen Hege Åmodt og Line Thorgrimsen Berg

Koder hentet ut av empirien og skrevet på A1 ark



Koder/overskrifter hentet ut fra årshjulene:

Kommunens planer:	1	2	3	4	5	6
Planenes tidsperspektiv ut i fra aktiviteter festet ved dato	x	x	x	x	x	x
Årshjulets fysiske utforming						
Antall kontaktpunkt barna har med skolen		x	x	x	x	x
Barna får treffe lærer		x	x	x	x	x
Barna får treffe jevnaldrende fra andre bhg.			x		x	x
Barna får treffet kullet som er ett år eldre		x	x			
Barna får treffe fadderne		x	x		x	
Samarbeid mellom pedagoger (både innad i institusjonen og mellom institusjoner)	x	x	x	x	x	x
Samarbeid pedagog-barn	x	x	x	x		x
Samarbeid pedagog-foreldre	x	x	x		x	x
Samarbeid med helsesykepleier	x	x	x	x		
Sitat vi tenker handler om gråsonerbarna	x					
Besøk på SFO				x	x	
Informasjonsoverføring med SFO					x	
Foreldremøter (inkl. ikke foreldresamtaler/utviklingssamtaler)	x	x	x	x	x	x
Aktører som er nevnt i årshjulet	x	x	x	x	x	x
Årshjulet holder disse aktørene ansvarlige for gjennomføring av ett eller flere punkt	x	x	x	x	x	x

Antag

Oppdragsnummer	Oppdragsnavn	Oppdragsbeskrivelse	Oppdragsreferanse	Oppdragsstatus	Oppdragsdato	Oppdragsvurdering
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
11
12
13
14
15
16
17
18
19
20
21
22
23
24
25
26
27
28
29
30
31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73
74
75
76
77
78
79
80
81
82
83
84
85
86
87
88
89
90
91
92
93
94
95
96
97
98
99
100

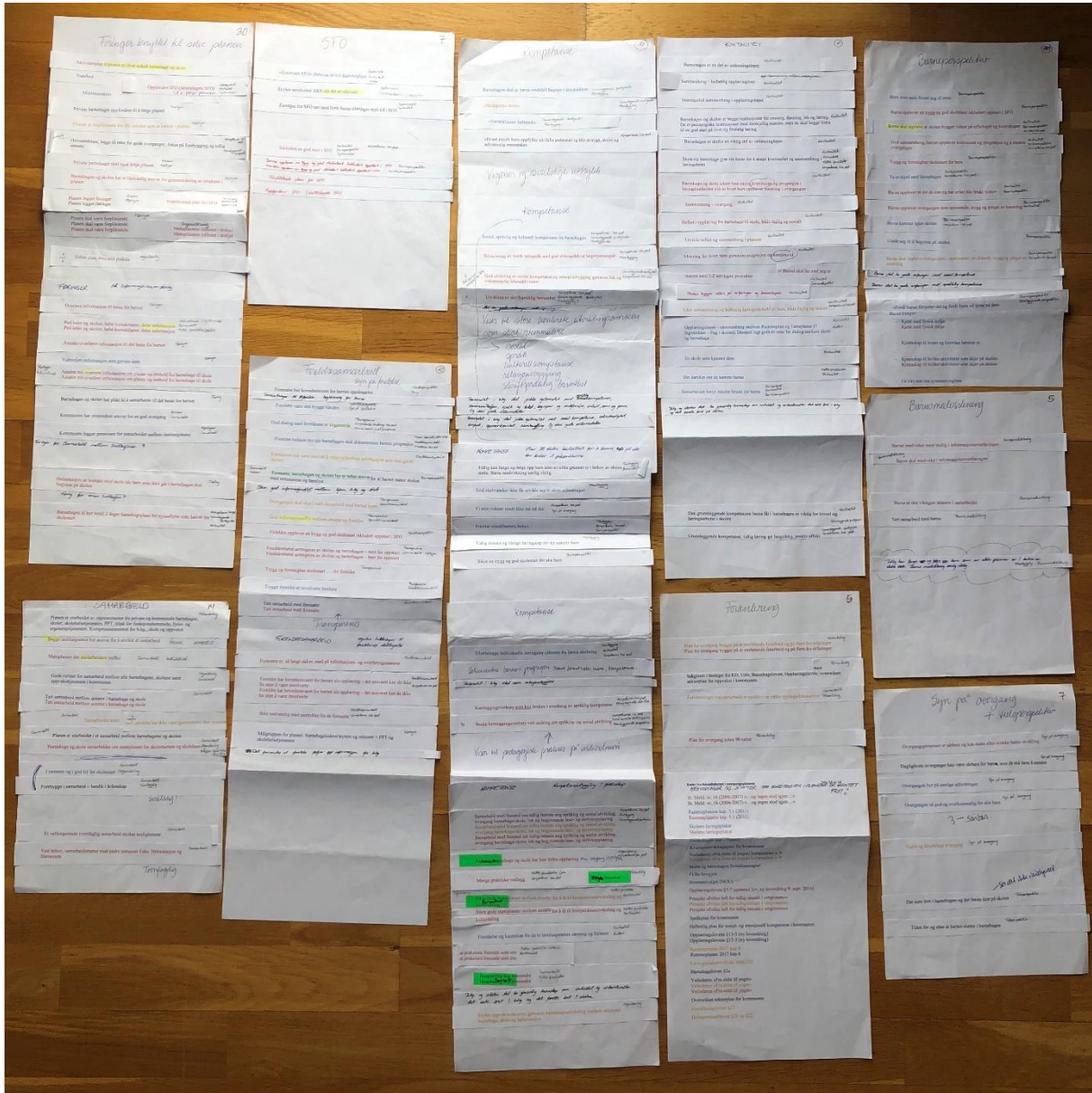
Oppdragsvurdering

- Oppdragsvurdering er basert på oppdragsbeskrivelse og oppdragsreferanse.
- Oppdragsvurdering er basert på oppdragsstatus og oppdragsdato.
- Oppdragsvurdering er basert på oppdragsvurdering og oppdragsreferanse.

Koder/overskrifter hentet fra informasjonsoverføringskjemaene:

Kommunens planer:	1	2	3	4	5	6
Overgangsskjemaer (skjemaets overskrift og forklaring på hva det brukes til)						
Mottaker	x	x		x	x	x
Samtykke til overføring av informasjon	x	x	x	x	x	x
Sosial kompetanse	x	x	x	x	x	x
Språklig kompetanse	x	x	x	x	x	x
Motorisk kompetanse			x			
Øvrige ferdigheter						x
Annet skolen bør vite		x	x	x	x	x
Situasjoner hvor baret trenger ekstra tilrettelegging	x	x		x	x	x
Hva liker og mestrer barnet godt		x		x	x	
Barnets stemme/medvirkning	x	x		x	x	
Hvordan opplever barnehagen, og foresatte at barnet lærer best			x		x	
Er det noe du som foresatt kan påvirke barnets skolestart					x	
Barnets helsesituasjon			x			
Trivsel og trygghet			x			
Samarbeid med andre instanser	x					
Vedlegg til informasjonsoverføringskjema			x			x
Hvem bor barnet hos		x				
Når begynte barnet første gang i barnehage		x				
Nasjonalitet		x				

Kodegrupperingene



Alle kodegrupperingene med pålimte koder

KONTINUITET

21

Barnehagen er en del av utdanningsløpet

Kontinuitet

Sammenheng – helhetlig opplæringsløp

egen Sammenheng mellom institusjoner

Kontinuitet

Meningsfull sammenheng i opplæringsløpet

Kontinuitet

Barnehagen og skolen er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring. De er pedagogiske institusjoner med forskjellig mandat, men de skal begge bidra til en god start på livet og livslang læring

Kontinuitet

Barnehagen er derfor en viktig del av utdanningløpet

Kontinuitet

Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet

Kontinuitet

Samarbeid

Felles forståelse

Kompetanse hos ped.

Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen

Kontinuitet

Sammenheng – overgang

Kontinuitet

Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt

Kontinuitet

Utvikle helhet og sammenheng i planene

Kontinuitet

Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet

Kontinuitet

mappe med 1-2 selvlagde produkter

-> Barnet skal ha med seg ei

Kontinuitet

Grensedokumenter

Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper

Kontinuitet

Kontinuitet

Kompetanse hos ped.

Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt

Fremgangsmåte tentativt konsept: Samfunnssystemisk forankring

Steg 1: Generering av empiriske data	Steg 2: Bearbeiding av rådata	Steg 3: Koding (Koding er første steg i analysen. Det opereres kun med ett sett av koder og holder fast ved ren induktiv strategi)	Steg 3.1: Våre tanker om hva dette handlet om	Steg 4: Gruppering av koder (kodegruppering)	Generisk typologi	Steg 5: (Tentativ) Konseptutvikling	Teori/litteratur denne kodegrupperingen kan kobles opp mot
- Beskrivelse av dokumenter generelt - Beskrivelse av overgangsplaner generelt - Beskrivelse av overgangsplaner spesielt (vår empiri) - Innhenting av overgangsplaner	Hvilke planer som skulle benyttes i vår analyse (utvalgsriterier)	«Plan for overgang bygger på et omfattende forarbeid og på flere års erfaringer »	Overgangsplanene er forankret i forarbeid. Overgangsplanene er forankret i tidligere erfaringer	Forankring	Forarbeidsforankring (2) Personlig-erfaringsforankring (2) Dokumentforankring (26) Forskningsforankring (1)	Samfunnssystemisk forankring	Dette kan vi koble til Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell Dokumentforankring henger sammen med føringer. Erfaringsforankring er den som er mest knyttet mot føringer
		Plan for overgang bygger på et omfattende forarbeid og på flere års erfaringer »	Overgangsplanene er forankret i forarbeid. Overgangsplanene er forankret i tidligere erfaringer				
		«Med bakgrunn i føringer fra Kunnskapsdirektoratet, Udir, Barnehageloven, Opplæringsloven, overordnet sektorplan for oppvekst i kommunen»	Overgangsplanene er forankret i stortingsmelding, lokale dokumenter, Veilederen (2008)				
		Forventninger om samarbeid er nedfelt i en rekke styringsdokumenter	Overgangsplanene er forankret i forskning				
		Plan for overgang siden 90-tallet	Overgangsplanene er forankret i tidligere erfaringer				

Henvisninger og sitater fra hovedteksten i overgangsplanene er hentet fra:

St. Meld. nr. 16 (2006-2007) «...og ingen stod igjen...»

Rammeplanens kap. 5.1 (2011)

Skolens læringsplakat

Forskningen sier – Fabian

Kvalitetsutviklingsplan for kommunen

Veilederen «Fra eldst til yngst» kulepunkter s. 9

Skole og barnehages formålsparagraf

FUBs brosjyre

Brennautvalget (NOU)

Opplæringsloven §5-7 (gammel lov, ny lovendring 9. sept. 2016)

Prosjekt «Felles løft for tidlig innsats i «regionen»»

Språkplan for kommunen

Helhetlig plan for sosial- og emosjonell kompetanse i kommunen

Opplæringslovens §13-5 (ny lovendring)

Rammeplanen 2017 kap 6

Læringsplakaten (Udir 2006: 33)

Barnehageloven §2a

Veilederen «Fra eldst til yngst»

Overordnet sektorplan for kommunen

Forvaltningsloven §13

Fremgangsmåte tentativt konsept: Asymmetri i relasjoner

Steg 1: Generering av empiriske data	Steg 2: Bearbeidning av rådata	Steg 3: Koding (Koding er første steg i analysen. Det opereres kun med ett sett av koder og holder fast ved ren induktiv strategi)	Steg 3.1: Våre tanker om hva dette handlet om	Steg 4: Gruppering av koder kode- gruppering	Generisk typologi	Steg 5: (Tentativ) Konseptutvikling	Teori/litteratur denne kodegrupperingen kan kobles opp mot
- Beskrivelse av dokumenter generelt - Beskrivelse av overgangplaner generelt - Beskrivelse av overgangplaner spesielt (vår empiri) - Innhentning av overgangplaner	Hvilke planer som skulle benyttes i vår analyse (utvalgsriterier)	«Planen er utarbeidet av representanter fra private og kommunale barnehager, skoler, skolehelsetjenesten, PPT, tiltak for funksjonshemmede, fysio- og ergoterapitjenesten, Kompetansesenteret for barnehage, skole og oppvekst»		Samarbeid	Institusjonelt samarbeid Samarbeidsarenaer Foreldresamarbeid Barnesamarbeid Informasjons- overføring Foreldreerfaringer Forventning til foreldre Barneerfaringer Tidsperspektiv på samarbeid Etablerte rutiner og praksiser	Asymmetri i relasjoner	Symmetrisk og asymmetrisk samarbeid (asymmetrien får konsekvenser for informasjons-overføringen) Bronfenbrenner: Mesosystemisk samarbeid Lave og Wenger: Praksisfellesskap Relasjoner
		«Begge institusjonene har ansvar for å utvikle et samarbeid»	Ansvar og føringer Symmetri?				
		«Møteplasser der medarbeidere treffes»	Etablerte rutiner/praksiser				
		«Gode rutiner for samarbeid mellom alle barnehagene, skolene samt oppveksttjenesten i kommunen»	Etablerte rutiner				
		«Tett samarbeid mellom ansatte i barnehage og skole»					
		«Samarbeider nært, men arbeidet har ikke vært gjennomført like systematisk»	Samarbeid Manglende rutiner				
		«Planen er utarbeidet i et samarbeid mellom barnehagene og skolen»					
		«Barnehage og skole samarbeider om møteplasser for skolestartere og skolebarn»	Barnehage og skole samarbeider. Møteplasser for skolestartere og skolebarn Rutiner				
		«I sammen og i god tid før skolestart»	I sammen Symmetri I god tid før skolestart				
		«Forebygge i samarbeid – handle i fellesskap»	Symmetri				
«Et velfungerende tverrfaglig samarbeid styrker mulighetene»	Symmetri? Rutiner						

	«Ved behov, samarbeidsmøter med andre instanser f.eks. Helsestasjon og Barnevern»	Samarbeidsmøter med andre instanser Asymmetri			
	«Forventninger til foreldre, høytlesning for barna»				
	«Skolen involverer AKS når det er relevant»	Asymmetri			
	«God dialog med foreldrene er avgjørende»	Symmetri en forutsetning			
	«Foreldre trekkes inn når barnehagen skal dokumentere barnas progresjon»	Symmetri en forutsetning			
	«Foreldrene må være med på å velge ut hvilken informasjon som skal gis til skolen»	Symmetri en forutsetning			
	«Foresatte, barnehagen og skolen har et felles ansvar for at barnet møter skolen med entusiasme og lærelyst»	Foreldrene, b.hg. og skolen skal samarbeide. Symmetri Ansvar			
	«Sikre god informasjonsflyt mellom hjem, barnehage og skole»	Fordrer symmetri			
	«Overgangen skal skje i nært samarbeid med barnas hjem»				
	«God informasjonsflyt mellom ansatte og foreldre»	Symmetri?			
	«Foreldre opplever en trygg og god skolestart inkludert oppstart i SFO»				
	«Foreldremøtet arrangeres av skolen og barnehagen – høst før oppstart»	Etablerte rutiner			
	«Eventuelt SFO»	Asymmetri			
	«Trygge foreldre er involverte foreldre»	Involverte foreldre			
	«Tett samarbeid med foresatte»				
	«Foresatte er, så langt råd er, med på informasjons- og overføringsmøtene»	Etablerte rutiner Asymmetri			
	«Foreldre har hovedansvaret for barnet sin opplæring – det ansvaret kan de ikke ha uten å være involverte»	Foreldrene har hovedansvaret for barnet sin opplæring. Asymmetri Det ansvaret kan de ikke ha uten å være involverte.			
	«Ikke nødvendig med samtykke fra de foresatte»	Asymmetri			

		«Målgruppen for planen: Barnehageledere/styrere og rektorer + PPT og skolehelsetjenesten»	Asymmetri, foreldre ikke inkludert				
-		«Det forventes at foreldre følger opp informasjon fra barnehagen»	Asymmetri				
		«Barnet medvirker mest mulig i informasjonsoverføringen»					
		«Barna skal medvirke i informasjonsoverføringen»					
		«Barna er den viktigste aktøren i samarbeidet»					
		«Tett samarbeid med barna»					
		«Tidlig kan fange og følge opp barn som av ulike grunner er i behov av ekstra støtte. Barns medvirkning særlig viktig»	Tidlig kan fange og følge opp barn som av ulike grunner er i behov av ekstra støtte. Barns medvirkning særlig viktig.				
		«Ansatte i barnehage og skole har hatt felles opplæring»					
		«Hospitering hos hverandre»					
		«Overføre informasjon til beste for barnet»					
		«Ped.leder og skolen, helst kontaktlærer, deler informasjon»					
		«Ansatte overfører informasjon til det beste for barnet»					
		«Ansatte må overføre informasjon om planer og innhold fra barnehage til skole»					
		«Barnehager og skoler har plikt til å samarbeide til det beste for barnet»	Fordrer symmetri				
		«Helsestasjonene tar kontakt med skole når barn som ikke går i barnehagen skal begynne på skolen»					

Fremgangsmåte tentativt konsept: Overgangspedagogikk

Steg 1: Generering av empiriske data	Steg 2: Bearbeiding av rådata	Steg 3: Koding (Koding er første steg i analysen. Det opereres kun med ett sett av koder og holder fast ved ren induktiv strategi)	Steg 3.1: Våre tanker om hva dette handlet om	Steg 4: kodegruppering	Generisk typologi	Steg 5: (Tentativ) Konseptutvikling	Teori/litteratur denne kodegrupperingen kan kobles opp mot
<ul style="list-style-type: none"> - Beskrivelse av dokumenter generelt - Beskrivelse av overgangsplaner generelt - Beskrivelse av overgangsplaner spesielt (vår empiri) - Innhenting av overgangsplaner 	<p>Hvilke planer som skulle benyttes i vår analyse (utvalgskriterier)</p>	<p>«Barnehagen skal gi barna verdifull bagasje i skolesekken»</p> <p>«Hvert enkelt barn oppfyller sitt fulle potensial og blir et trygt, aktivt og selvstendig menneske»</p> <p>«Sosial, språklig og kulturell kompetanse fra barnehagen»</p> <p>«Stimulering av norsk talespråk med god aldersadekvat begrepsmengde»</p> <p>«God utvikling av sosial kompetanse og relasjonsbygging gjennom lek og voksenstyrte fellesaktiviteter»</p> <p>«Utvikling av skriftspråklig bevissthet»</p> <p>«Personalet i barnehagen skal jobbe systematisk med språklig kompetanse, kommunikasjon, språk og tekst, begreper og ordforråd, antall, rom og form. Og være gode rollemodeller.»</p>	<p>Top-down perspektiv Fra barnehage Systemperspektiv</p> <p>Livsmestring Livslanglæring Helhetlig perspektiv Individsperspektiv</p> <p>Fra barnehage Top-down Sosialt Språklig</p> <p>Språklig Top-down</p> <p>Sosialt Top-down Systemperspektiv</p> <p>Språklig</p> <p>Fra barnehagen Språk Systemperspektiv Top-down</p>	<p>Kompetanse (24 - koder)</p>	<p>Barneutviklingskompetanse (14)</p> <p>Forebyggingskompetanse (7)</p> <p>Medvirkningskompetanse (barn) (1)</p> <p>Individsperspektiv (4)</p> <p>Kartleggingskompetanse (2)</p> <p>Overgangs-kompetanse (1)</p> <p>Kunnskapsutveksling mellom pedagoger (4)</p> <p>Kompetansebygging for pedagoger (2)</p>	<p>Overgangspedagogikk</p>	<p>Bronfenbrenner: Økologisk overgang Mesonivå</p> <p>Lave og Wenger: Praxisfelleskap</p> <p>Dewey: kontinuitet i erfaring i overgangen</p> <p>Kunnskaper, ferdigheter, evner, holdninger</p> <p>Realkompetanse er formell kompetanse basert på utdanning og uformell kompetanse er basert på erfaring.</p> <p>Kunnskapsutveksling har 4 koder, må ses opp mot årshjul</p> <p>5 koder viser til kunnskap i barnehagen, mot 2 i skolen. Sett opp mot årshjul ser vi at det beskriver stor overvekt av aktiviteter som</p>

		«Tidlig kan fange og følge opp barn som av ulike grunner er i behov av ekstra støtte. Barns medvirkning særlig viktig»	Bekymringsbarn Systemperspektiv Individperspektiv Bottom-up				foregår i barnehagen. Ytterst få for skolen
		«Små startvansker ikke får utvikle seg til store utfordringer»	Bekymringsbarna				
		«Vi som voksne rundt ikke må trå feil»	Viser en varhet Systemperspektiv				
		«Ivareta enkeltbarnets behov»	Systemperspektiv Individperspektiv				
		«Tidlig innsats og riktige læringsløp for det enkelte barn»	Individperspektiv Bekymringsbarna				
		«Sikre en trygg og god skolestart for alle barn»	Varhet for ev bekymringsbarn				
		«Tilrettelegge individuelle læringsløp allerede fra første skoledag»	Fra skole Bekymringsbarna Top-down				
		«Dokumentere barnas progresjon»					
		«Personalet i barnehagen skal være relasjonsbyggere»	Fra barnehagen Systemperspektiv				
		«Kartleggingsverktøy som kan brukes i utredningen av språklig kompetanse»	Språklig Systemperspektiv				
		«Bruke kartleggingsverktøy ved undring om språklig- og sosial utvikling»	Språklig Sosialt Systemnivå				
		«Samarbeid med Statped om tidlig innsats ang. språklig og sosial utvikling, overgang barnehage-skole, lek og begynnende lese- og skriveopplæring»	Systemperspektiv Individperspektiv				

		«Sikre gode møteplasser mellom ansatte for å få til kompetanseutveksling og kulturdeling»	Erfaringsforankringen kan blomstre Systemperspektiv				
		«Forståelse og kunnskap for de to institusjonenes særpreg og likheter»	Systemperspektiv				
		«At praksisen fremstår som ens»	Systemperspektiv				
		«Barnehagen og skolen skal ha gjensidig kunnskap om innholdet og arbeidsmåter det siste året i barnehagen og det første året i skolen»	Fra barnehage Fra skole Systemperspektiv				
		«Styrke oppvekstsektoren, gjennom kunnskapsutveksling mellom enhetene barnehage, skole og helsestasjon»	Systemperspektiv Tverrfaglig				

Antall ganger begreper gjentas i denne kodegrupperingen:

- Tidlig innsats (3)
- Forebygging (0)
- Språkutvikling (7)
- Sosial utvikling/kompetanse (4)
- Systematisk (1)
- Progresjon (1)
- Lek (2)

Ulike merknader underveis i prosessen:

- Top-down perspektiv (6)
- Fra barnehage (5)
- Fra skole (2)
- Systemperspektiv (15)
- Livsmestring (1)
- Livslang læring (1)
- Helhetlig perspektiv (1)
- Individsperspektiv (5)
- Bottom-up perspektiv (1)

Fremgangsmåte tentativt konsept: Overgangskontinuitet

Steg 1: Generering av empiriske data	Steg 2: Bearbeidning av rådata	Steg 3: Koding (Koding er første steg i analysen. Det opereres kun med ett sett av koder og holder fast ved ren induktiv strategi)	Steg 3.1: Våre tanker om hva dette handlet om	Steg 4: Gruppering av koder (kodegruppering)	Generisk typologi	Steg 5: (Tentativ) Konseptutvikling	Teori/litteratur denne kodegrupperingen kan kobles opp mot																								
- Beskrivelse av dokumenter generelt - Beskrivelse av overgangsplaner generelt - Beskrivelse av overgangsplaner spesielt (vår empiri) - Innhenting av overgangsplaner	Hvilke planer som skulle benyttes i vår analyse (utvalgsriterier)	«Barnehagen er en del av utdanningsløpet»		Perspektiver på overgang	Sammenheng og kontinuitetsperspektiv (helhetlig læringsløp) 20 Sårbarhetsperspektiv 3 Tidsperspektiv 3 Mestringsperspektiv 10 Barneutviklingsperspektiv 9 Barneperspektiv 11 Kommunikasjonsperspektiv 2 Felleskunnskapsperspektiv 1 Bli-kjent-perspektiv 4	Overgangskontinuitet	Dewey Hogsnes Broström Bronfenbrenner, det handler om å ivareta kontinuiteti barnets utvikling mellom mikronivå Sosialkonstruktivisme Det er et manglende forbyggingsperspektiv Trekke funn fra denne kodegrupperingen mot de fire kontinuitetsbegrepene fra starten. Typologiene trekkes mot de fire.																								
		«Sammenheng – helhetlig opplæringsløp»						«Meningsfull sammenheng i opplæringsløpet»		«Barnehagen og skolen er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring. De er pedagogiske institusjoner med forskjellig mandat, men de skal begge bidra til en god start på livet og livslang læring.»	Dette er et samarbeidsperspektiv	«Barnehagen er derfor en viktig del av utdanningsløpet»		«Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet»	Sitt beste Kontinuitet og sammenheng	«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»		«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»	
		«Meningsfull sammenheng i opplæringsløpet»						«Barnehagen og skolen er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring. De er pedagogiske institusjoner med forskjellig mandat, men de skal begge bidra til en god start på livet og livslang læring.»	Dette er et samarbeidsperspektiv	«Barnehagen er derfor en viktig del av utdanningsløpet»		«Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet»	Sitt beste Kontinuitet og sammenheng	«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»		«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»			
		«Barnehagen og skolen er begge institusjoner for omsorg, danning, lek og læring. De er pedagogiske institusjoner med forskjellig mandat, men de skal begge bidra til en god start på livet og livslang læring.»	Dette er et samarbeidsperspektiv					«Barnehagen er derfor en viktig del av utdanningsløpet»		«Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet»	Sitt beste Kontinuitet og sammenheng	«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»		«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»					
		«Barnehagen er derfor en viktig del av utdanningsløpet»						«Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet»	Sitt beste Kontinuitet og sammenheng	«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»		«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»							
		«Skole og barnehage gjør sitt beste for å skape kontinuitet og sammenheng i læringsløpet»	Sitt beste Kontinuitet og sammenheng					«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»		«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»									
		«Barnehage og skole sikrer best mulig kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet slik at hvert barn opplever mestring i overgangen»						«Sammenheng – overgang»		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»											
		«Sammenheng – overgang»						«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»													
		«Helhet i opplæring fra barnehage til skole, både faglig og sosialt»						«Utvikle helhet og sammenheng i planene»		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»															
		«Utvikle helhet og sammenheng i planene»						«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3	«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»																	
		«Mestring for hvert barn gjennom progresjon og kontinuitet»	<3					«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt	«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»																			
		«Mappe med 1-2 selvlagde produkter»	Grenseobjekt					«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»																					
		«Skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»						«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»																							
		«Sikre sammenheng og helhetlig læringsinnhold til barn, både faglig og sosialt»																													

	«Opplæringsløpet – sammenheng mellom Rammeplan og Læreplaner (7 fagområder – Fag i skolen). Dermed lagt godt til rette for dialog mellom skole og barnehage»	Er denne sammenhengen inneforstått hos pedagogene i barnehage og skole?			
	«En skole som kjenner dem»				
	«Det handler om de samme barna»				
	«Samarbeidet betyr mindre brudd for barna»	«mindre brudd» viser til en forståelse for overgangsteori			
	«Barnehagen og skolen skal ha gjensidig kunnskap om innholdet og arbeidsmåter det siste året i barnehagen og det første året på skolen»	Denne koden ligger også under kompetasne			
	«Den grunnleggende kompetansen barna får i barnehagen er viktig for trivsel og læringsutbytte i skolen»				
	«Grunnleggende kompetanse, tidlig læring gir langsiktig, positiv effekt»				
	«Barna skal oppleve at skolen bygger videre på erfaringer og kunnskaper»	Erfaring - Dewey			
	«God sammenheng, barnet opplever kontinuitet og progresjon og å mestre overgangen»				
	«Barna opplever at det de kan og har erfart blir brukt videre»				
	«Kjent med fysisk miljø»				
	«Kjennskap til hvem og hvordan læreren er»				
	«Kjennskap til hvilke aktiviteter som skjer på skolen»				
	«Få vite noe om systemet/reglene»				
	«Det siste året i barnehagen og det første året på skolen»				
	«Tiden før og etter at barnet slutter i barnehagen»				
	«Overgangsprosesser er sårbare og kan støtte eller svekke barns utvikling»				
	«Dagliglivets overganger kan være sårbare for barn, som de må lære å mestre»				

		«Overgangen byr på særlige utfordringer»					
		«Stabil og tilrettelagt overgang»					
		«Barna skal ha gode erfaringer med sosial kompetanse»					
		«Barna skal ha gode erfaringer med språklig kompetanse»					

Antall ganger begreper gjentas i denne kodegrupperingen:

- Helhetlig (4)
- Progresjon (3)
- Erfaringer (3)
- Sammenheng (8)
- Kontinuitet (4)
- Mestring (3)
- Opplæringsløp (6)
- Livslang læring (1)