

Trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO

– rutiner operasjonalisert i et hefte

Emina Avdic

Masteroppgave i barnehagevitenskap

Våren 2022



Universitetet
i Stavanger





FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS

Vårsemesteret, 2022

Forfatter : Emina Avdic

Veileder: Beate Gilje Tumyr og Trude Hoel

Tittel på masteroppgaven:

Trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO - rutiner
operasjonalisert i et hefte

Engelsk tittel:

Safe transition between educational stages - routines operationalized in
a booklet

Emneord:
Trygghet
Rutinehefte
Overgang
Barnehagelærer

Antall ord: 29105
+ vedlegg/annet:

4
.....

Stavanger, 02.06.2022
.....

SAMMENDRAG

I denne studien setter jeg lys på barnehagelærerens erfaringer med bruk av Rutineheftet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Rutineheftet er et verktøy som er utviklet i en bestemt kommune og brukes aktivt gjennom det siste året i barnehagen.

Bakgrunn for valgt tema, tar utgangspunkt i min erfaring med en gutt jeg kaller for Ask. Han har nettopp begynt i første klasse, og jeg har undret meg over hvordan det gikk med Ask på skolen? Og hvilke rutiner brukes i overgangen mellom barnehage og skole? Formålet med oppgaven er å generere kunnskap og fylle inn et kunnskapshull om rutiner for overgangen.

Studien er kvalitativ og gruppesamtale som metodologisk tilgang er benyttet. Jeg har gått inn i studien med et sosialkonstruktivistisk læringssyn og jeg har en abduktiv og hermeneutisk tilnærming. Sentrale begreper som har relevans for oppgaven er utdypet gjennom tilknytningsteori, teorimodell for overgang, ledelse av endringsarbeid og Bronfenbrenners økologiske teori. Av tidligere forskning viser jeg et utvalg av studier som setter lys på overgangen mellom barnehage og skole.

Barnehagelærernes refleksjoner rundt erfaringer med Rutineheftet har blitt analysert ved hjelp av tematisk analyse og strukturert i tre hovedtemaer: 1) barns behov for trygghet, 2) å skape sammenheng og 3) sammen om et felles mål. Resultatene fra studien viser at overgangen til skole er en prosess, som forutsetter at de ulike aktørene har en felles forståelse for hensikten med samarbeidet, og at forventninger og rolleavklaring er avgjørende for et godt samarbeid.

SUMMARY

In this study, I examine kindergarten teachers experience with the use of a routine booklet in the transition between educational stages. The routine booklet is a tool that has been developed in within a specific municipality and is in active use in the last year of kindergarten.

The inspiration for this study comes from my own experience with a boy Ask. He had just started in first grade, and I was wondering how he was faring in school and what routines are used in the transition between kindergarten and school. The intention behind this study is to generate knowledge and fill in a gap on the subject of routines in the transition between educational stages.

The study is qualitative and group discussion as a methodological approach is used. I entered the study with a social constructivist view of learning, along with an abductive and hermeneutic approach. Terminology relevant to the study are elaborated with the help of a theories such as attachment theory, theory model for transition, management of change work and Bronfenbrenner's ecological systems theory. In my study I include past research on the subject of safe transition between educational stages.

Kindergartens teachers reflections about the routine booklet has been analysed with the help of thematic analysis and centres around three main subjects. 1) Children's need for safety, 2) to create coherence and 3) cooperation towards a common goal. The results from the study show that the transition to school is a process, which entails that the different individuals involved in the process have a common understanding of the purpose of the collaboration, and that expectations and role clarification are important for the collaboration.

FORORD

Det er en helt spesiell følelse å skrive forord til sin egen masteroppgave. Nå er noen interessante, lærerike og utfordrende år overstått, og jeg er i ferd med å avrunde masterprogrammet i Barnehagevitenskap.

Takk til barnehagelærerne som stilte opp i en meget spesiell tid for å dele sine erfaringer med meg.

En stor takk til Beate Gilje Tumyr og Trude Hoel som veiledet meg med sine faglige innspill gjennom oppgaven.

Jeg vil også takke til venner, medstudenter og kolleger for positiv støtte og oppmuntring.

En spesiell takk går til mine nærmeste, min mann Besir og våre barn, Ermin, Ajna og Selma. Deres støtte og tålmodighet har motivert meg til å komme dit jeg er i dag.

God lesing!

UIS, 2.6.2022

Emina Avdic

1 Innhold

SAMMENDRAG	ii
SUMMARY	iii
FORORD	iv
1 INNLEDNING	1
1.1 HISTORIEN OM ASK	1
1.2 Bakgrunn	1
1.3 Rutineheftet	3
1.4 Tidligere forskning om overgang	5
1.5 Oppbygning av oppgaven	10
2 TEORI.....	11
2.1 Rutiner, endringsarbeid og samarbeid.....	11
2.2 Trygghet som grunnleggende behov	14
2.3 Indre arbeidsmodeller.....	16
2.4 Mestringsmodell i overganger	18
2.5 Sammenheng i overgangen	20
3 METODE.....	24
3.1 Hermeneutisk tilnærming.....	24
3.2 Abduktiv tilnærming	25
3.3 Kvalitativ forskningsmetode	26
3.4 Etske refleksjoner.....	27
3.5 Rekruttering.....	28
3.6 Samtaleguide	28
3.7 Gruppesamtalen.....	30

3.8 Moderatorrollen.....	31
3.9 Kvalitetskriterier	33
3.10 Analyse.....	35
4 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING	39
4.1 Behov for trygghet	40
4.2 Å skape sammenheng.....	48
4.3 Sammen om et felles mål	57
5 KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER	70
5.1 Barns behov for trygghet.....	70
5.2 Sammenheng	72
5.3 Samarbeid.....	74
6 LITTERATURLISTE.....	77
7 VEDLEGG.....	81
7.1 Vedlegg 1: Rutineheftet	81
7.2 Vedlegg 2: NSD	92
7.3 Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema.....	96
7.4 Vedlegg 3: Samtaleguide	99

1 INNLEDNING

1.1 HISTORIEN OM ASK

Ask har gått i samme barnehage i fem år og er trygg på personalet i barnehagen. Han er stort sett en blid gutt med stor utforskertrang. Dette er en fysisk aktiv gutt som liker å leke og vil helst holde på med flere ting på en gang. Ask har god språklig forståelse og et godt ordforråd. I det siste året i barnehagen forberedes de eldste barnehagebarna til skolestart. Til å begynne med viste ikke Ask interesse for skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Han gjemte seg under bordet eller gikk ut av rommet for å leke. Personalet har jobbet i samarbeid med barnets hjem for å øke motivasjonen hans for aktiviteter i førskolegruppa. De to siste månedene av barnehagelivet viste Ask mer interesse og engasjement for førskoleaktiviteter. Likevel, har Ask ved flere anledninger i samtaler med ansatte i barnehagen gitt uttrykk for at han gruet seg til å begynne i første klasse.

Etter sommerferien, har jeg tenkt mye på gutten som på kort tid gikk fra å være et barnehagebarn, til å være elev i første klasse. Jeg har undret meg over hvordan det gikk med Ask på skolen? Trives han i den nye hverdagen? Hvilke planer og rutiner brukes i overgangen mellom barnehage og skole? Kunne barnehagen gjort noe annerledes? Dette er spørsmål som blir stilt med den hensikt å forstå hva som blir gjort i overgangsfasen mellom barnehage og skole. Undringen over hvordan det gikk videre med denne gutten, kan kobles med min bakgrunn som barnehagelærer.

1.2 Bakgrunn

Gjennom hele livet opplever barn små og store overganger. Som barnehagelærer har jeg gjort meg erfaringer om hva som kan være med på å skape trygge og positive overganger for barn. De siste fem årene har jeg jobbet med overgangsfasen fra hjem til barnehage.

Barn opplever sin første overgang når de begynner i barnehagen. Forandringen er stor når barn går fra å være i trygge og kjente omgivelser hjemme med den nærmeste familien, til å være på et nytt sted sammen med fremmede voksne og barn. En typisk småbarnsavdeling består av barn under tre år. Bemanningen er regulert ved Barnehagelovens § 26

(Barnehageloven, 2005) som sier at det skal være minst én ansatt per tre barn når barna er under tre år. Dagsrytmen på småbarnsavdelingen er organisert med hensyn til sovetid, mat og bleieskift. Gjennom hele dagen forberedes barna på små overganger. Forberedelsene inkluderer planlegging av avskjed med foreldre ved levering, overgang fra én lek til en annen, fra lek til bleieskift, videre til måltid og etter hvert sovetid.

Ettersom barnet vokser byttes den trygge hverdagen på småbarnsavdelingen med tilværelsen på stor avdeling. Denne overgangen planlegges og gjennomføres ulikt fra barnehage til barnehage, men hensikten er den samme; overgangen skal være trygg og positiv for barnet. Overgang til stor avdeling innebærer at barnet forholder seg til flere barn i én gruppe. Som følge av barnets utvikling og behov, blir dagene organisert annerledes enn på småbarnsavdeling.

Gjennom det siste året i barnehagen forberedes barn på en helt ny hverdag på skolen. Barnehagehverdagen med flere voksne i trygge og kjente omgivelser byttes ut med et nytt fysisk miljø på skolen hvor barn forholder seg til færre voksne og en helt ny struktur på dagen. Dette kan føre til at overgangen oppleves som utfordrende. Meld. St. 21 (2016–2017, s. 45) setter lys på overgangen mellom barnehage og skole som en viktig fase i barns liv, ettersom det kan ha stor innflytelse for hvordan barna skal klare seg videre i utdanningsløpet.

Barns overgang er viet et eget kapittel i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) som sier at overgangene skal være gode og trygge, uten at det gis noen konkrete forslag om tiltak. Den systematiske kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) undersøker hvilke tiltak som kan ha positiv innflytelse på barns overgang fra barnehage til skole. Kunnskapsoversikten er basert på analyse av fagfellevurdert forskning publisert etter 2010. Den omfatter 42 studier gjennomført i 13 forskjellige land, hvorav 10 av studiene kommer fra de nordiske landene..

For å lykkes med overgangen anbefales det blant annet tiltak som går på faglig samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i skolen. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) anbefaler at barnehagen setter i gang tiltak som gjør at barna blir kjent med skolen og at det skapes bedre sammenheng i overgangen. For å skape bedre sammenheng foreslår Lillejord et al. (2015) at skolen jobber for å få åpen og gjensidig dialog med barnets foreldre både før, under og etter overgangen. Det gis også anbefaling om at skolen har tydelig formulerte mål og forventninger, i tillegg til at det fremstilles fleksible overgangspraksiser. Utveksling av

informasjon mellom barnehage og skole beskrives som et betydningsfullt tiltak for en trygg overgang, både i kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) og Meld. St. 21 (2016–2017). Et viktig poeng i denne sammenhengen som nevnt i Meld. St. 21 (2016–2017, s. 41) er at opplysningene fra barnehagen skal ligge til grunn for hvordan skolen møter barn. Med andre ord, peker anbefalte tiltak mot noen sentrale forutsetninger som kan styrke en god og trygg overgang for barna.

Min undring om Ask utløste mange spørsmål og for å finne noen svar, måtte jeg undersøke hvilke tiltak brukes i overgangen til skole og SFO. Det jeg fant ut er at kommunen har utarbeidet et hefte med rutiner som har blitt brukt aktivt gjennom det siste året i barnehagen. Jeg presenterer innholdet i Rutineheftet som gjelder barnehage, og dokumentet vil bli lagt i oppgaven som vedlegg nr.1.

1.3 Rutineheftet

Opplæringsloven § 13-5 (1998) stiller krav om at skoleeier utarbeider en plan for overgangen mellom barnehage og skole. En bestemt kommune som skoleeier har utviklet Rutineheftet som et verktøy som brukes gjennom det siste året i barnehagen. Det som inngår i Rutineheftet er et årshjul, samtykkeskjema, og mal for overgangssamtale mellom barnehage og foresatte. Rutineheftet har ti sider og for å sammenfatte innholdet utførte jeg en tematisk analyse. Denne prosessen omfatter å strukturere innholdet i Rutineheftet i tema, og vil bli forklart senere i oppgaven.

Årshjulet beskriver aktivitetene og ansvarsfordelingen mellom utdanningsinstitusjoner. Aktivitetene går ut på konkrete tiltak som skal bidra til at barna forbereder seg til en god og trygg oppstart på skolen. Gjennom hele året skal barnehagene organisere regelmessige samlinger på tvers av barnehagene slik at barna møter andre barn som skal til samme skole. Barna besøker skolen og møter fadderklassen før sommerferien. Én av tiltakene går ut på at barna kan være på SFO sammen med ansatte fra barnehagen den første uken i august. Barnehagen informerer skolen dersom det er nødvendig å lage egen plan for barn som vil ha behov for fysiske utbedringer og annen tilrettelegging i skolehverdagen. Barnehagelærerne gjennomfører kartlegging av flerspråklige barn og resultatene drøftes i samarbeidsmøte med en representant fra skolen. Det organiseres et felles foreldremøte hvor foreldrene informeres om planene for skolestart, og det gis samtidig råd om hva som er lurt å jobbe med.

Overgangssamtale mellom barnets foreldre og barnehagelærer er basert på en mal som består av to deler. Del 1 har som mål å beskrive barnets positive sider med utgangspunkt i 26 spørsmål. Spørsmålene spenner over følgende områder: styrkefokus, samhandling, barnets selvstendighet, motoriske ferdigheter, språkutvikling og flerspråklighet, barnets helse og psykososial fungering. Forutsetningen for at den ansvarlige barnehagelæreren formidler informasjonen videre til kontaktlæreren er at foreldrene samtykker. Målet med del 2 av samtalen er å informere foreldrene om hva som kreves av dem når barnet begynner på skolen. I Rutineheftet er denne delen forklart med at barnehagen kan gi råd om hvordan familien kan forberede seg til skolestart fordi de kjenner barnet det er snakk om og har kjennskap til skolens rutiner. Barnehagelæreren oppfordrer minoritetsspråklige foreldre til å snakke morsmål hjemme og at barnet deltar i aktiviteter med barn som har norsk som morsmål.

Møtet med Ask og mine spørsmål om hvordan det gikk med han etter skolestart, ble en motivasjon for å gå dypere inn i en undersøkelse om Rutineheftet. Analysen av Ruteheftet vekket min interesse om å vite mer om og undersøke hvilke erfaringer barnehagelærerne har gjennom å bruke Rutineheftet. I prosessen med å finne den problemstillingen som best kan besvare det jeg vil undersøke, måtte jeg prøve meg frem med flere ulike formuleringer. Jeg ønsker å sette søkelys på Rutineheftet som verktøy i arbeid med overgangen, og jeg er opptatt av å finne ut hvilke erfaringer og kunnskap barnehagelærerne har opparbeidet seg ved å bruke Rutineheftet. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?

Det at barnehagelærernes stemme har en sentral plass i problemstillingen, er også med på å avgrense oppgaven. For å finne mer ut om barnehagelærernes kunnskap om Rutineheftet, benytter jeg to spørsmål:

- hvilke fokusområder i Rutineheftet gir ifølge barnehagelærerne muligheter for en trygg og god overgang mellom barnehage, skole og SFO?
- hvilke sider ved Rutineheftet mener barnehagelærerne kan styrkes?

1.4 Tidligere forskning om overgang

For å finne den nyeste forskningen om rutiner for overgang, avgrenset jeg søket til perioden 2010 - 2022. I databasene Oria og ERIC har jeg søkt på: «overgang til skole», «transition form Kindergarten AND primary school og «transition routines «AND «primary school». Jeg har ikke funnet forskning som eksplisitt setter søkelys på rutiner ved overgangen mellom barnehage og skole. Det finnes noe forskning om planer for overgang, men denne forskningen er rettet mot barn med særskilte behov. Siden det spesialpedagogiske feltet ikke var mitt interesseområde, var ikke denne forskningen hensiktsmessig å bruke i denne oppgaven. I tillegg til Oria og ERIC, ble også kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) en god støtte for å finne forskning som kunne være relevant for masteroppgaven.

Her presenterer jeg noe av forskningen som omhandler overgang til skole. Forskningen som presenteres, gir ikke et fullstendig bilde av forskningen som finnes. Det representerer et utvalg av forskning jeg anser som relevant for min problemstilling og som jeg vil bruke til å videre bygge oppgaven på.

Når det gjelder internasjonal forskning om overgangen til skole fant jeg undersøkelsen av Chan (2012) som interessant av flere grunner. Det ene er at undersøkelsen tar utgangspunkt i et aktørperspektiv på overgangen mellom barnehage og skole. Det sentrale i denne undersøkelsen fra Hong Kong er forventningene barn, foreldrene, barnehagelærerne og lærerne på skolen har til overgangen. Det andre dreier seg om at Chan (2012) ikke betrakter overgangen til skole som én hendelse, men som en prosess. Dette handler om en forståelse for at overgangen til skole gjelder barn, men at prosessen inkluderer også foreldrene, barnehagelærerne og lærere på skolen.

Data i denne undersøkelsen ble fremstilt gjennom semistrukturerte intervjuer, spørreskjemaer og observasjoner i klasserommet. Ifølge Chan (2012) tyder resultatene fra undersøkelsen på at barna har forskjellige forventninger til overgangen. Forventningene til foreldrene derimot var høye når det gjelder barnas selvdisiplin og faglighet. I likhet med foreldrene var lærerne på skolen også opptatte av barnas akademiske ferdigheter, mens for barnehagelærerne, var dette lite viktig. Chan (2012) skriver at respondentene ga uttrykk for at endringen fra et mindre formelt miljø i barnehage, til et mer strengt læringsmiljø, hadde stor betydning for barns opplevelse av overgangen. Resultatene fra undersøkelsen viser at endringene i det fysiske miljøet og forandringene i de daglige rutinene, kunne forårsake at barna ble engstelige.

Dermed ble en sterkere forbindelse mellom foreldre, barnehager og skoler, identifisert som en faktor som ville kunne legge forholdene til rette for en bedre overgang til skolen (Chan, 2012).

I likhet med Chan (2012) er Broström (2019) opptatt av å skape bedre sammenheng eller bygge bro mellom barnehage og skole. Han setter lys på brobyggende arbeid mellom utdanningsinstitusjoner og vektlegger vennskap som konstruerer et godt grunnlag for at barna kan håndtere overgangen til skole (Broström, 2019, s. 49). For å forklare hvordan vi kan styrke barns overganger, bruker Broström (2019) tidligere forskning og han beskriver to forskjellige tilnærminger til brobygging mellom barnehage og skole. Den ene overgangsformen innebærer ifølge Broström (2019, s. 23) at barnet i stor grad skal mestre overgangen på egen hånd. Det skal helst ikke viderefremmes for mye informasjon om barnet, og informasjon om utfordrende atferd, skal helst holdes tilbake. Begrunnelsen er å møte barn som «ubeskrevne ark» for å unngå stigmatisering og at en forhåndsbeskrivelse ikke hindrer læreren i å se ny atferd hos barn (Broström, 2019, s. 24). Dersom læreren ikke har informasjon om for eksempel barnets svake sider, vil læreren ikke kunne møte barn på en adekvat måte. Broström (2019, s.25) påpeker at en slik tilnærming kan føre til at barnets svake sider blir forsterket, siden læreren ikke vil være i stand til å bruke hensiktsmessige strategier i møte med barna.

Den andre tilnærmingen har et helhetlig syn hvor kontinuitet står sentralt. For å skape gunstige utviklingsforhold for barn både før, under og etter skolestart, må voksne ifølge Broström (2019, s. 25) skape noen likhetstrekk mellom det gamle og det nye miljøet. Ved å kjenne igjen noen elementer, vil barnet kunne oppleve trygghet i nye omgivelser. Videre mener Broström (2019, s.147) at vi må ta hensyn til det enkelte barnet og den konteksten barnet befinner seg i. Det dreier seg samtidig om å skape balanse, mellom barnet som aktiv, selvstendig og kompetent aktør på denne siden, og bygge opp på andre siden et godt samarbeid både mellom det pedagogiske personalet og foreldrene og mellom de profesjonelle aktørene (Broström, 2019, s. 147).

I én barnehage i Finland, gjennomførte Turunen (2012) casestudien om individuelle planer for barn i overgangen til førskole. Dette gjelder barn som er seks år og begynner i førskole, ett år før skolestart ved syvårsalderen. Jeg fant studien relevant for min oppgave da jeg kunne trekke noen paralleller til innholdet i Rutineheftet. Studien setter lys på betydningen av

kontinuitet som kan bidra til at barn opplever overgangen som positiv. Individuell planlegging er obligatorisk og er basert på barnets styrker og behov. Lærerne og foreldrene utarbeider i felleskap en individuell plan for hvert barn og dermed blir gode relasjoner mellom lærerne og foreldrene, svært viktige. Planene ble studert på tre nivåer: nasjonale læreplaner, lærernes tolkninger og foreldres erfaringer (Turunen, 2012). Resultatene tyder på at det er lite informasjon om bruk av de individuelle planene i overgangen, og foreldrene og lærerne hadde ulike oppfatninger av nytten og bruken av individuell planlegging. Likevel anbefaler Turunen (2012) det som et passende verktøy, men understreker samtidig at det er nødvendig at foreldre og lærere har en felles forståelse for intensjonen med individuelle planer.

I motsetning til studien gjennomført av Turunen (2012), rettet Hogsnes og Moser (2014) i sin casestudie, søkelys på hvordan pedagogiske ledere, førsteklasselærere og SFO-ledere prioriterte tiltak som skulle gi barn gode overganger og en opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Resultatene fra studien tyder på at de fleste lærere og skoleledere anså det som viktig at barna som skal begynne i første klasse, får mulighet til å besøke sin fremtidige skole og SFO. Det var kun én tredjedel av lærere i studien som anså det som meget viktig at førsteklasselærer besøker barn i barnehage (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Studien viser at det var lite oppmerksomhet på betydningen SFO kunne ha for en god overgang.

Studien løfter frem at samme barna ofte beskrives ulikt av foreldrene og barnehagelærere (Hogsnes & Moser, 2014, s. 18). Det å skape sosial kontinuitet inkluderer ifølge Hogsnes og Moser (2014, s. 3) spørsmål som angår relasjoner og identitet. Å utveksle kunnskap om hverandre i dialogen mellom foreldrene, barnehagelærere, førsteklasselærere og SFO-lederne har som mål å skape kommunikasjonsmessig kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Kunnskap om hverandre fører til at de ulike miljøene kan få bedre forståelse for hverandres forventninger og prioriteringer.

Casestudien utført av Skaftun og Wagner (2019) viser at det er en kontrast mellom barnehage og skole. Studien er basert på observasjoner fra seks klasserom med to lærere i hver. Kontrasten er beskrevet ved at barna går inn i en ny rolle fra barnehagebarn til skoleelev og helt ny hverdag som i mindre grad kjennetegnes av lek og barns medvirkning. Dette er blant annet noe av det som gjør at kontrasten mellom barnehage og første klasse oppfattes som stor. Analysen identifiserte hvordan undervisningen er organisert som individuelt arbeid, stasjonsarbeid og arbeid i grupper, og deretter ble oppmerksomheten rettet mot muligheter for

elevsamtaler (Skaftun & Wagner, 2019). Resultatene fra studien peker på at det er merkbar kontrast mellom den godt etablerte barnehagepraksisen med barns medvirkning i fokus, og en praksis med lærer i sentrum. Selv om mulighetene var der for å stimulere sosial interaksjon, mener Skaftun og Wagner (2019) at det så ut til at to lærere i ett klasserom, var med på å fremstille mer stillhet og disiplin hos elevene.

Lignende tendenser fant også Thorsen og Aukland (2020, s. 47) i en studie fra Danmark, som peker på det blir stilt krav om at barn skal tilpasse seg skole-systemet, og barnet i større grad ble sett på som en del av en gruppe. Overføring av informasjon fra barnehage til skole synes å være en viktig del av overgangspraksis. Slike samtaler kan organiseres på mange måter og det beste for barnet er intensjonen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 102). Videre belyses det at foreldrenes forventninger til informasjonsoverføring kan ses i lys av det foreldrene selv er opptatte av. Thorsen og Aukland (2020, s. 103) hevder at foreldrene er i større grad opptatte av barnets trivsel og det sosiale, mens faglige forberedelser til skolen synes å være lenger ned på foreldrenes prioriteringsliste. Et annet viktig aspekt som løftes frem handler om å involvere barnet i overføringssamtalen med foreldrene, barnehagelærer og læreren i første klasse. Thorsen og Aukland (2020, s. 102) forklarer at det er flere fordeler med det. Den ene er at alle får informasjonen samtidig, og har anledning til å stille spørsmål, dersom noe er uklart. Videre argumenterer de for at barnets deltakelse ville gitt barnet mulighet til å kunne bestemme selv hvilken informasjon som er viktig for skolen å vite noe om. I tillegg hevdes det at det kunne vært en god mulighet for barnet å stille spørsmål om det barnet selv lurer på. Denne informasjonen ville gitt læreren i første klasse innsikt i barnets synspunkter som ville vært nyttig for at læreren kunne forberede eventuelle tilpasninger før skolestart (Thoresen & Aukland, 2020, s. 103).

Ackesjö (2015) viser også at kontrasten i overgang fra den ene institusjonen til den andre er stor. Barna i det svenske utdanningssystemet gjør to overganger i løpet av ett år. Først fra førskole til førskoleklasse og så fra førskoleklasse til grunnskolen. Hun viser til tidligere forskning og forklarer ulike måter å organisere overgangen på. Resultatene fra undersøkelsen indikerer at det er ulike ytre forhold og indre logikk som påvirker organisering av overgangen eller det Ackesjö (2015) omtaler som «den komplexa väven». Denne kompleksiteten handler blant annet om at størrelsen på skolen og på barnegruppa påvirker organiseringen og logistikken. Ackesjö (2015) forklarer at når barn fra ni eller ti ulike førskoleklasser begynner på samme skole, byr det på mange organisatoriske utfordringer. Artikkelen setter dermed lys

på at overgangene kan oppleves som problematiske for barn, både fordi de må tolke den nye konteksten, større fysisk miljø og samtidig håndtere relasjonelle brudd (Ackesjö, 2015). Jeg ble spesielt opptatt av utfordringene som artikkelen beskriver barns opplevelse av fysisk diskontinuitet og at overgangen ofte preges av sosial diskontinuitet. Ackesjö (2015, s.4) forklarer at overgangen fra førskole til førskoleklasse vil føre til en opplevelse av fysisk diskontinuitet, mens separasjoner og forandringene innad i barnegruppa ved overgangen, fører til sosial diskontinuitet. Det som oppleves som problematisk for barna, handler om at overgangen krever tilpasninger i nye relasjoner i et nytt fellesskap, og mulige tap av tidligere relasjoner (Ackesjö, 2015, s. 4).

Førti førsteklasinger ved en skole i Reykjavik deltok i en studie fra Island (Einarsdottir, 2011). Tre lekeskolelærere fra barnas lekeskoler deltok i datagenereringen. Barna uttrykte sine erfaringer med overgangen gjennom gruppeintervju og ved å tegne. Undersøkelsen fant sted like etter overgangen fra lekeskole til barneskole, og det ble vurdert at barna derfor hadde forutsetninger for å gjøre sammenligninger. Einarsdottir (2011) skriver at hovedforskjellene handlet ifølge barna om endringene i deres egen status og ansvar, og de ulike undervisningsmetodene. Barn snakket om at de ikke fikk mulighet til å velge hva de ville gjøre selv og det var mye større vekt på fag. Når barna ble spurt om å fortelle fra lekeskolen, så det ut til at de fleste snakket om vennsapsrelasjoner. Tegningene om det barna husket fra lekeskolen, hadde for det meste illustrasjoner av barn fra lekeplassen. Studien peker også på at tilknytningsrelasjoner er viktige faktorer både i lekeskoler og i overgangen til grunnskolen (Einarsdottir, 2011).

Forskningen som er presentert her viser at overgangen mellom barnehage og skole er én prosess som inkluderer flere ulike miljøer. Forskningen peker på at det ligger gode muligheter for en vellykket prosess, dersom barn, foreldre, barnehagelærere og førsteklaseslærere er inkludert. Videre tyder forskningsresultatene på at noen av de kritiske punktene i overgangen til skole, er basert på den avstanden som finnes mellom de pedagogiske miljøene. Denne avstanden bærer preg av ulikheter ved blant annet det fysiske miljøet, hvordan dagene er organisert og i form av krav som blir stilt om at barn skal tilpasse seg til et mer formelt læringsmiljø på skolen. Et viktig aspekt som forskningen løfter frem, handler om å rette søkelyset på barnets tanker rundt overgangsprosessen. På denne måten ville barnet selv fått

mulighet til å gi uttrykk for hva som trengs for å skape en trygg overgang mellom barnehage og skole.

Denne oppgaven setter lys på barnehagelærernes refleksjoner rundt Rutineheftets bidrag i arbeid med å skape trygg overgang. Siden jeg ikke kunne finne forskning som eksplisitt handler om rutiner i overgangen til skole og SFO, blir oppgavens formål å generere kunnskap som kan bidra til å fylle inn et kunnskapshull om rutiner for overgangen. Jeg håper samtidig at oppgaven kan være med på å løfte frem diskusjonen om hvordan vi kan planlegge, organisere og evaluere arbeid med overgangen til skole og SFO.

1.5 Oppbygning av oppgaven

I kapittel 1 har jeg presentert historien om Ask. Denne historien ble min motivasjon for å skrive denne oppgaven. Min undring om hvordan det gikk med Ask etter skoleoppstart, gjorde at jeg undersøkte Rutineheftet, et verktøy som brukes for overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Her presenter jeg også et utvalg av tidligere forskning som jeg mener er relevant for min oppgave og det ble også gjort rede for problemstillingen og oppgavens formål. I kapittel 2 utdypes sentrale begreper som har relevans for oppgaven og teori som legger grunnlaget for drøfting senere i oppgaven. I kapittel 3 forklares mitt læringssyn og alle metodologiske valg som er tatt gjennom hele prosessen. I kapittel 4 presenteres barnehagelærernes utsagn som drøftes i lys av teori og forskning. I kapittel 5 presenteres konklusjon og implikasjoner. Resultatene av diskusjonen oppsummeres med særlig vekt på momenter som kan ha implikasjoner for praksisfeltet og påfølgende forskningsstudier.

2 TEORI

I dette kapitlet presenterer jeg relevant teori knyttet til problemstillingen. Tema for studien er erfaringer med Rutineheftet beskrevet ut fra barnehagelærernes perspektiv. I det følgende kapitlet vil jeg utdype sentrale begreper som har relevans for oppgaven.

2.1 Rutiner, endringsarbeid og samarbeid

Sentralt i denne studien er Rutineheftet som brukes i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Rutineheftet er i henhold til opplæringslovens krav (Opplæringslova, 1998) utarbeidet av en kommune og gir lokale føringer om tiltak. Det at Rutineheftet er utarbeidet på et kommunalt nivå, gjør lokale endringer og tilpasninger mulig (Hogsnes, 2019, s. 23). Dette betyr at de ulike utdanningsinstitusjoner kan utvikle og endre rutiner basert på lokale premisser. Endring av rutiner leder oss til endrings arbeid, som omhandler prosesser som er med på å utvikle praksisen (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 14). Endringsprosessen består ifølge Ertesvåg og Roland (2013, s. 26) av tre hovedfaser:

- Initieringsfasen. Fasen før tiltak settes inn.
- Implementering er fasen der tiltak gjennomføres
- Videreføring er fasen etter at tiltak avsluttes

For at endringsarbeid skal være vellykket, understreker Ertesvåg og Roland (2013, s. 28) viktigheten av strukturert og gjennomtenkt arbeid i alle fasene. Overført til Rutineheftet, vil initieringsfasen innebære bevissthet rundt hvilke områder som har behov for endring og at arbeidet forankres i en felles forståelse for de endringene som skal settes i gang (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 29). Arbeid med implementering av nye tiltak i Rutineheftet ville omfatte flere utdanningsinstitusjoner og flere mennesker. Det er i denne fasen mener Ertesvåg og Roland (2013, s. 33) at de komplekse menneskelige faktorene og utfordringer kommer frem.

Noen av de viktige implementeringsfaktorene handler om identifisering av innhold i tiltaket som endres, konkretisering og operasjonisering (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 35). Andre faktorer som kan ha innflytelse på implementeringsprosessen, er lojaliteten til endringsprosessen og mangel på tid og ressurser. Et vellykket endringsarbeid krever derfor systematisk planlegging, oppfølging og fornyelse (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 41).

For å sikre kvaliteten på endringsarbeidet mener Ertesvåg og Roland (2013, s. 89) at det er viktig med engasjerte ledere i både barnehage og skole som aktivt deltar i prosessen. Endringer i Rutineheftet er derfor avhengig av ledere som motiverer, gir retning og skaper forpliktelse overfor endringsarbeid, samt følger opp og bemanner barnehager og skoler ut fra behov (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 93). Videre forklares det at dette arbeidet inkluderer et godt samarbeid både mellom personalet i det enkelte barnehage og skole, men også på tvers av barnehager og skoler. Det argumenteres videre for en tilnæringsmodell som kan bidra til å strukturere refleksjon rundt endringsprosessen gjennom følgende elementer:

- avklaring av behov
- definere hva man ønsker å oppnå
- utarbeide en plan
- implementere planen
- innarbeide planen
- evaluering

Styrken ved en slik tilnærming handler ifølge Ertesvåg og Roland (2019, s. 180) om at metoden er enkel å ta i bruk.

Samarbeid mellom barnehage, foreldre og skolen, skal i henholdt til formuleringen i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) bidra til at barn får en god og trygg overgang til skole og SFO. Barnets hjemmemiljø, barnehagen, skole og SFO representerer ulike sosiale og kulturelle systemer som virker på hverandre og påvirker barnets utvikling. For å forklare hvordan de ulike systemene berører barnet, bruker Tetzchner (2018, s. 54) Bronfenbrenners økologiske teori. Én del av teorien handler om kontekst, som inkluderer barnets oppvekstmiljø med fire systemer.

Barnets mikrosystem består av de daglige relasjonene barnet inngår i som for eksempel hjemmemiljøet, fritidsaktiviteter, barnehage, skole og SFO. Tetzchner (2018, s. 55) forklarer at relasjonene mellom barnets mikrosystemer, danner mesosystemet. Barnets miljøer er knyttet sammen i mesosystemet på en måte som gjør at barnets fungering på skolen, henger sammen med barnets fungering i familien og barnets erfaringer på skolen har innvirkning på situasjonen i familien (Tetzchner, 2012, s. 55). Familiens fungering er avhengig av blant annet foreldrenes arbeidsforhold. Dette en kontekst som har en indirekte påvirkning på barnet

og kalles for eksosystem. Tetzchner (2018, s. 55) beskriver at makrosystemet inkluderer for eksempel landets lover som har innflytelse på organiseringen av barnehager og skoler i mesosystemet, og arbeidsforhold i eksosystemet.

Aktivitetene og tiltakene i Rutineheftet er basert på samarbeid mellom barnehage, foreldre, skole og SFO. På bakgrunn av det, rettes søkelys i oppgaven hovedsakelig mot innflytelsen mikrosystemet og relasjonene i mesosystemet har for barnets opplevelse av en god og trygg overgang.

Samarbeid mellom de ulike miljøene i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, forstås som at de ulike utdanningsinstitusjoner «arbeider sammen om noe» (Hogsnes, 2019, s. 23). For at de ulike miljøene skal arbeide sammen om et felles mål, fremhever Hogsnes (2019, s. 23) betydningen av felles dialog. Gjennom en felles dialog kan de ulike institusjonene komme frem til gjensidig forståelse av målsettinger for samarbeidet. Samarbeid mellom de ulike miljøene er i Rutineheftet organisert gjennom ulike tiltak.

Rutiner er ifølge Hogsnes (2019, s. 23) med på å starte et samarbeid, men rutinene i seg selv kan ikke drive frem et godt samarbeid. Slik sett kan ikke rutiner oppfattes hverken som samarbeid eller noe vi gjør i stedet for å arbeide sammen. Thorsen og Aukland (2020, s. 97) stiller spørsmål om rutine og årshjul kan brukes som adekvate begreper for «plan» når et slik oppsett viser kun til rutiner i overgangen. Det som kan være en svakhet ved å bruke årshjul, går ut på at dette er gjentakende tiltak (Thoresen & Aukland, 2020, s. 97). Derfor argumenter Thorsen og Aukland (2020, s. 59) for organisering av felles møteplasser, som kan bidra til å styrke sammenhengen mellom institusjonene. De fremhever at idéen bak slike møteplasser er å få bedre forståelse for hverandres rolle og ansvar, samt gjensidig læring. Det begrunnes for at felles møteplasser bør være faste og forpliktende, med klare forventninger om bidrag i form av erfaringsdeling (Thoresen & Aukland, 2020, s. 60). Videre beskrives det at ledelsen både i barnehage og i skole vil ha ansvar for gjennomføring og dermed vil engasjement og initiativ fra barnehage- og skoleledere være avgjørende (Thoresen & Aukland, 2020, s. 63).

Hogsnes (2019, s. 128) presiserer at det er nødvendig med samhandling om de ulike miljøene skal kunne arbeide sammen. Derfor er det viktig som Broström (2019, s. 119) påpeker å få klarhet i de ulike rollene, slik at alle partene oppfatter hverandre som likeverdige og at de ulike aktørene planlegger og evaluerer sammen. På denne måten vil de ulike miljøene kunne skape bedre vilkår for barns opplevelse av trygghet i overgangen.

2.2 Trygghet som grunnleggende behov

Det at voksne møter og anerkjenner barnets behov for omsorg, trygghet og tilhørighet, representerer i henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) viktige verdier som skal være synlige i barnehagen. Hovedanliggende i Rutineheftet er at overgangen skal være trygg. Arbeid med barns trygghet er en kontinuerlig prosess som starter når barnet begynner i barnehagen.

Alle barn vi møter i barnehagen stiller med ulike grunnlag. Ifølge Glaser (2018, s. 25) har dette sitt utspring i kvaliteten på barnets interaksjoner med miljøet, som gjør at barn utvikler seg i ulik takt. Noe av det grunnleggende i barnets første leveår, dreier seg om den emosjonelle utviklingen. Barnets følelsesmessige utvikling konstruerer grunnleggende premisser for læring og sosial utvikling, og Drugli (2018, s. 49) anser barns behov for trygghet som noe av det viktigste for barnet.

Barnets grunnleggende trygghet bygges opp gjennom sosialt samspill med omsorgspersonene og forklares ved hjelp av tilknytningsteori. Den britiske barnepsykiateren og psykoanalytikeren John Bowlby, omtales som tilknytningsteoriens opphavsmann. Bowlby (1988) forklarte at tilknytningen som barnet får fra sine nære omsorgspersoner har stor betydning for barnets videre utvikling. Prosesser som angår barnets kognitive, emosjonelle og sosiale utvikling, inngår i tilknytningsteorien (Drugli, 2018, s. 49).

For at barn skal være i stand til å regulere følelsene sine, mener Tveitereid (2019, s. 24) at de er avhengige av pålitelige voksne som oppfatter og møter deres behov. Dette setter lys på tilknytning. Drugli (2018, s. 56) forklarer at tilknytning handler om barnets etablering av emosjonelle bånd til viktige omsorgspersoner. Det er derfor viktig at arbeid med å bygge opp trygg tilknytning, starter når barnet begynner i barnehagen. Dersom barn erfarer at omsorgspersonene responderer adekvat på barnets signaler, vil det samspillet være med på å bygge trygg tilknytning (Drugli, 2018, s. 56).

Tveitereid (2019, s. 24) snakker om pålitelig omsorg i betydningen av at barn må erfare gjentatte ganger at de kan stole på omsorgspersonene. Når barnet opplever å bli sett, støttet og møtt ut fra egne behov, vil det være i stand til å utforske verden. Drugli (2018, s. 58) beskriver at omsorgspersonene ville på denne måten virke som en trygg base, som støtter barnets utforskning og den sikre havn barnet kan oppsøke ved behov. Slike erfaringer gjør at

barn våger å utforske verden, fordi de er trygge på at de kan søke trøst, hjelp og støtte hos omsorgspersonene som er tilgjengelige ved behov.

Barns tilknytning kommer ifølge Drugli (2018, s. 57) til uttrykk på forskjellige måter, den kan være svak eller sterk og knytter seg til barnets tidligere erfaringer. Det finnes barn som fremstår for oss i barnehage som selvstendige, da de i liten grad oppsøker voksne når de har behov for hjelp (Drugli, 2018, s. 59). Dette er barn som har erfaring med at omsorgspersoner ikke responderer adekvat på barnets søken om støtte i utforskningen, eller gir trøst når barnet er lei seg. Drugli (2018, s. 59) forklarer at når voksne ikke fungerer som en trygg base, vil barnet utvikle en unnvikende tilknytning. En slik tilknytningsstill bærer preg av utrygghet og vil påvirke barnets etablering av relasjoner til andre voksne, men også andre barn (Drugli, 2018, s. 59).

I motsetning til barn som ikke søker voksne når de trenger hjelp, kan vi møte barn i barnehagen som oppsøker kontakten med voksne i mye større grad. Drugli (2018, s. 60) hevder at det inkluderer barn som har erfart at samspillet foregår på foreldrenes premisser. Det fremheves videre at barnet vil kunne utvikle en ambivalent tilknytning som følge av foreldrenes motstridende respons på barnets behov. Det at foreldrene responderer av og til, mener Drugli (2018, s. 60) er med på å skape uforutsigbarhet som gjør at barnets atferd er ofte preget av misnøye og frustrasjon. Selv om voksne imøtekommer barnets ønske, slår barnet seg ikke til ro med responsen. Ifølge Drugli (2018, s. 60) fremstår barna ofte som passive og viser i liten grad interesse for å utforske omgivelser. Dette gjør at de går glipp av samhandling og lek med andre barn. Barn med en ambivalent tilknytning trenger å oppleve at voksne er sensitive og forutsigbare i møte med dem, slik at de får erfare at voksne er til å stole på (Tveitereid, 2019, s. 24).

Barn utvikler en desorganisert tilknytning når nære omsorgspersoner ikke oppfatter og møter barnets behov eller om de opptrer på en måte som er med på å skape frykt hos barnet (Drugli, 2018, s. 61). Noen av årsakene som bidrar til at omsorgspersonene ikke evner å møte barns behov, knytter seg til foreldrenes egne utfordringer, som psykiske lidelser eller rusrelaterte utfordringer. Det at foreldrene opptrer på en uforutsigbar måte, vil ifølge Drugli (2018, s. 61) føre til at barnet fremstår som usikker og engstelig, siden barnet mangler strategier til å tilpasse atferd og følelsesmessige uttrykk. Dette vil kunne påvirke barns deltagelse i sosialt samspill med andre voksne og barn. Drugli (2018, s.61) fremhever at strukturert arbeid som

tar sikte på å skape forutsigbarhet gjennom gode rutiner, ville kunne bidra til å fremme barns trygghet.

Kvaliteten på samspillet mellom én av de voksne i barnehagen og ett barn, kan som Tveitereid (2019, s. 33) skriver, kompensere for barnets negative tilknytningserfaringer. Slik sett er kunnskap om ulike tilknytningsstiler avgjørende. Ved at voksne som arbeider med barn, klarer å se bak barnets atferd, fører til at de kan forstå og støtte barnet med utgangspunktet i barnets emosjonelle behov (Drugli, 2018, s. 59). En viktig forutsetning for barns trivsel og trygghet dreier seg i henhold til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) om voksne som har omsorg for barn, og som skal bygge opp barnets tillitt til seg selv og andre.

2.3 Indre arbeidsmodeller

Begrepet indre arbeidsmodeller forklarer hvordan barnets samspillserfaringer med nære omsorgspersoner legger grunnlag for hvordan barnet oppfatter seg selv og andre (Drugli, 2018, s. 61). Utviklingen av barns selvbylde er basert på den responsen omsorgspersonene gir på barnets behov. Et eksempel er at barnets tilknytningssystem aktiveres når barnet opplever redsel. Dersom omsorgspersonene responderer med å følge barnets behov for fysisk nærhet og roer barnet ved å sette ord på barnets følelser, vil det ifølge Drugli (2018, s. 62) være med på å bygge et godt selvbylde. Slike erfaringer gjør at barnet utvikler en positiv indre arbeidsmodell, som fremmer barnets tillitt og trygghet til andre. Sett i sammenheng med de erfaringene barn med utrygg tilknytning har, vil disse barna kunne utvikle en negativ oppfatning av seg selv.

Drugli (2018, s.62) skriver at barn former en negativ indre arbeidsmodell når omsorgspersonene ikke oppfatter barnets signaler eller når de bare tar hensyn til barnets behov av og til. Ved at barnet opplever utrygghet og uforutsigbarhet i samspill med voksne, vil konsekvensen være at barnets utforskning og utvikling begrenses. Dermed blir barnehagens primæroppgave som Tveitereid (2019, s. 32) understreker, å møte barn med forståelse og identifisering. For at barn skal oppleve seg forstått og utvikle en ny og positiv indre arbeidsmodell, må barnehagepersonalet møte dem gjentatte ganger med positive

samspillserfaringer. Et positivt samspill er avgjørende for utvikling av trygg tilknytning og inkluderer ifølge Drugli (2018, s. 65) seks elementer:

- Sensitivitet dreier seg om voksne som oppfatter barnets signaler og tilpasser responsen ut ifra det.
- Positiv holdning handler om å møte barn med innlevelse og positive følelser.
- Synkronitet vil si at interaksjoner mellom barnet og den voksne er fleksible og samstemte.
- Felles fokus kjennetegnes ved at den voksne og barnet retter oppmerksomheten mot det samme.
- Støtte dreier seg om at den voksne oppmuntrer og løfter frem barnets initiativ.
- Stimulering innebærer gjentatte handlinger som støtter og fremmer barnets læring og utforskning.

Drugli (2018, s. 66) har trukket fram resultatene fra mange ulike studier som viser at både trygg og utrygg tilknytning hos barn når de er ett år sees i sammenheng med tilknytning ved ungdomstiden. En svensk studie viser at det er en forbindelse mellom den følelsesmessige og sosiale utviklingen ved at etablert trygg tilknytningsstill ved 15-månedersalderen, kunne predikere barnets sosiale fungering i åtteårsalderen (referert i Drugli, 2018, s. 67). Funnene i studiene indikerer at etablering av trygg tilknytning konstruerer et godt grunnlag for barnets læring og sosial fungering. Drugli (2018, s. 67) understreker samtidig at det er slik at trygg tilknytning legger grunnlag for en positiv utvikling, men at det er flere forhold som påvirker barnets utviklingsvilkår.

Forholdene som kan forårsake endringer i kvaliteten, slik at barnet går fra trygg til utrygg tilknytning, inkluderer ifølge Drugli (2018, s. 66) utfordringer som alvorlig sykdom hos barn eller foreldre, foreldrenes separasjon og skilsmisse, psykiske lidelser og foreldres dødsfall. Omstendighetene som kan endre tilknytningskvalitet fra utrygg til trygg tilknytning, dreier seg om at barn bytter ut nære omsorgspersoner, som for eksempel når barnet som har opplevd omsorgssvikt, flytter i et fosterhjem (Drugli, 2018, s. 66). For barn med utrygge samspillserfaringer med nære omsorgspersoner, ville det å begynne i barnehage, kunne føre til en endring i tilknytningskvaliteten, dersom barn opplever et godt og trygt miljø med voksne som er sensitive i møte med barn (Tveitereid, 2019, s. 33).

Kunnskap om tryggtilknytning er viktig både i barnehagen, men også når barnet begynner på skolen fordi barn har også behov for trygg relasjon til læreren som tilknytningsperson (Brandtzæg et al., 2016, s. 26).

2.4 Mestringsmodell i overganger

Kloep og Hendry (2003, s. 57) har utviklet en modell som kan benyttes som teoretisk utgangspunkt for yrkespraksis i arbeidet med barn. Det sentrale i mestringsmodellen handler om alle overgangene gjennom livet. Hver overgang innebærer en forandring som påvirker oss videre. Det å begynne i barnehage og skole kan føles som et vendepunkt for barn, som avhengig av barnets ressurser i samspill med omgivelser, ville oppleves som en positiv forandring eller utfordring (Glaser, 2018, s. 42).

Overgangene deles ifølge Kloep og Hendry (2003) i modningsrelaterte, normative, kvasinormative og ikke-normative overganger. Modningsrelaterte overganger omfatter de vanlige biologiske forandringene som for eksempel overgangen fra å krabbe til å gå, fra barndom til kjønnsmodning (Kloep & Hendry, 2003, s. 58). Normative overganger handler ifølge Kloep og Hendry (2003, s.58) om forskriftsmessige forandringer. Overgangen mellom barnehage og skole er en slik overgang, den er lovfestet, forutsigbar og omfatter alle barn i en bestemt alder. Kvasinormative overganger er ikke bestemt av loven, men er vanlige i den forstand at det forventes at slike overganger finner sted i en bestemt alder, som for eksempel å flytte hjemmefra og begynne å jobbe (Kloep & Hendry, 2003, s. 60). Ikke-normative overganger foregår på ett tidspunkt som ikke er forventet, som for eksempel barn som ikke utvikler seg i et forventet tempo, eller barn som opplever puberteten tidligere enn andre (Kloep & Hendry, 2003, s. 62).

Overgangene forklart over er i hovedsak biologisk og kulturelt fastsatt. Dessuten ser Kloep og Hendry (2003, s. 65) også på hvilken betydning barnets individuelle ressurser har for overgangene. Noen av ressursene er vi født med, andre ressurser er det noe vi har lært oss til, mens hvilken nasjon vi tilhører, er en strukturelt bestemt ressurs. Resurssystemet er ifølge Kloep og Hendry (2003, s. 69) et åpent system som inkluderer ressurser som påvirker hverandre. Resurssystemet består av blant annet biologiske, sosiale og strukturelle ressurser.

I tillegg til det, omfatter ressursystemet ferdigheter på ulike områder og selvtilstrekkelighet (Kloep & Hendry, 2003, s. 68).

Ifølge Kloep og Hendry (2003, s. 66) forteller våre biologiske ressurser noe om hvilke ressurser vi er født med, hvordan vi ser ut, genetisk disposisjon, hvilke talenter vi har, og hva slags personlighetstrekk vi har, for å nevne noen. Sosiale relasjoner med omsorgspersoner inngår i våre sosiale ressurser. Glaser (2018, s. 43) påpeker at kvaliteten på sosiale relasjoner er avhengig av omsorgspersonenes tilgjengelighet og barnets sosiale ferdigheter. Barnets sosiale kompetanse bygges opp ifølge Størksen (2018, s. 82) på evnen til å samarbeide med andre, hevde seg selv på en god måte, evnen til å sette seg inn i andres følelser og ha selvkontroll. Dette er ferdigheter som er viktige å ha når barnet skal tilpasse sin oppførsel i samspill og felleskap med andre barn, både i barnehage og skole. Det å inngå gode samspillsrelasjoner med andre barn har betydning for barnets trivsel og trygghet siden vennskap har som Broström (2019, s. 50) hevder, en trygghetsskapende funksjon.

For at barnet skal være i stand til å mestre ulike utfordringer, trenger de diverse ferdigheter på ulike utviklingsområder (Kloep & Hendry, 2003, s. 67). De ulike ferdighetene som f.eks. lese og skrive, egenvurdering er med på å skape flere ressurser som barnet kan bruke for å mestere de forskjellige overgangene gjennom livet.

Ressursene det er snakk om berører barnets emosjonelle, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter (Glaser, 2018, s. 43). Begrepet selvtilstrekkelighet rommer barnets selvoppfatning om å klare å løse utfordringer selv med de ressursene barnet har (Kloep & Hendry, 2003, s. 68). I hvilken grad barn mestrer utfordringene, er også avhengig av hvilke tilbakemeldinger barnet får fra de voksne som barnet omgås med. Om tilbakemeldingene vi gir til barn er oppmuntrende eller kritiserende, har betydning for om barnet utvikler en følelse av å strekke til, eller ei.

Tetzchner (2018, s. 578) understreker at samhandling med andre og andres reaksjoner og tilbakemeldinger spiller en avgjørende rolle på hvordan barn oppfatter seg selv. Dette henger sammen med at barnet oppfatter seg selv på bakgrunn av de erfaringene barnet har, og nye erfaringer forstås ut ifra den selvoppfattelsen barnet har dannet allerede (Tetzchner, 2012, s. 578). Det betyr at voksne som arbeider med barn, spiller en avgjørende rolle i utviklingen av barnets selvoppfattelse, forstått som en sosial konstruksjon.

Glaser (2018, s. 44) beskriver tilpasning som et viktig element i mestringsmodellen. Måten barnet klarer å tilpasse sine ressurser til oppgavens krav omfatter flere faktorer. Glaser (2018, s. 45) fremhever at det avgjørende er summen og typen av alle ressursene som inngår i barnets ressurssystem. For at barnet skal kunne tilpasse sine ressurser og få den nødvendige mestringsfølelsen, trenger de hjelp av voksne som begrenser mengde og graden av utfordringer på en gang (Glaser, 2018, s. 45). Dette setter lys på voksnes betydning for barns opplevelse av trygghet og læring, ikke bare i den tidlige utviklingen, men også videre i oppveksten.

Barnets emosjonelle regulering har ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 24) betydning for prestasjoner på skolen. Dersom barnet har en følelse av utrygghet, vil barnet oppleve usikkerhet og stress når de skal gjøre noe nytt på skolen. Dette vil i stor grad påvirke barnets oppmerksomhet og dermed svekke mulighet til å tenke og lære. Ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 26) henger dette sammen med at barnet må ha en opplevelse av at læreren ser, forstår og hjelper dersom barnet trenger det. Behovet for trygge relasjoner med voksne er der, både i barnehagen og når barnet begynner på skolen. Premissene for utviklingen av en trygg tilknytning mellom elev og lærer er de samme, at læreren viser interesse for å ta del i elevenes liv (Brandtzæg et al., 2016, s. 27).

2.5 Sammenheng i overgangen

Det å avslutte barnehagetiden og begynne i første klasse, kaller Kloep og Hendry (2003, s. 60) for normativ overgang. Den er lovfestet og omfatter alle barn i seksårsalderen. Selve begrepet overgang kan ifølge Broström (2019, s. 14) forstås på mange måter. Det kan representere en forandring fra en tilstand til en annen, eller skifte miljø fra et sted til nytt sted. En overgang kan også være en gjennomgang eller en bro som skaper forbindelse for eksempel fra barnehage på den ene siden, og skolen på den andre. Broström (2019, s. 15) mener at overgang fra barnehage til skole er en prosess som foregår i et overgangsfelt, som knyttes til et fotgjengerfelt. Gjennom ulike aktiviteter det siste året i barnehage, konstruerer barn, foreldre, barnehagelærere og lærere i første klasse, fotgjengerfeltet som bringer barnet på en trygg måte over veien (Broström, 2019, s. 16).

Ofte brukes overgang i samme setning med begrepet sammenheng. For Tveitereid (2019, s. 102) handler sammenheng i overgangen både om faglig og emosjonell kunnskap i betydningen av det skapes sammenheng ved at skolen bygger videre på det barnehagen har jobbet med. Det å forstå barnets bakgrunnskunnskap blir en viktig forutsetning for det som Tveitereid (2019, s. 102) omtaler som overgangskompetanse. En måte å skape sammenhengen på handler ifølge Tveitereid (2019, s. 102) også om at læreren besøker barnehage og møter barn med åpenhet.

I likhet med Tveitereid (2019) mener Hogsnes (2019, s.22) at førteklasselæreres kunnskap om barnas erfaringer fra barnehagen er en forutsetning for at det kan skapes gode overganger for barna. Hogsnes (2019, s.58) mener at bevisstheten rundt hvem som informerer og hva som blir sagt er avgjørende for hvordan skolen møter barnet. Ifølge Hogsnes (2019, s. 58) kan barn fremstå på forskjellige vis i forskjellige settinger og av den grunn argumenterer hun for at alle som kan bidra i å skape en sammenhengende overgang, bør delta i dialogen.

I en bok som er basert på hennes doktorgradsarbeid, løfter Hogsnes (2019) fram idéen av å se overgangen som en prosess, hvor barna selv aktivt medvirker i prosessen. Begrepet sammenheng knyttes sammen med fortsettelse og kontinuitet (Hogsnes, 2019, s. 55). Det er flere måter å skape sammenheng på og Hogsnes (2019, s. 73) skisserer det ut fra fysisk miljø, arbeidsmåter, vennskap og relasjoner.

Det å begynne i første klasse innebærer at barnet må forlate tilværelsen i et kjent barnehagemiljø for å være i et nytt og ukjent fysisk miljø. Det innebærer ifølge Hogsnes (2019, s. 73) at barna forholder seg til rom, materialer og hverdagen som ikke de kjenner fra før av. I motsetning til i barnehagen, er skolens fysiske miljø utformet slik at inne i klasserommet er det pulter, tavle, nytt materiell og dagene er organisert i skoletimer, friminutt og fri lek. Det å finne fram i nytt miljø og vite hvor ting er, henger sammen med opplevelsen av trygghet. Hogsnes (2019, s. 75) illustrerer viktigheten av å skape sammenheng i form av fysisk miljø gjennom sitt feltarbeid der barn fikk mulighet til å medvirke aktivt i prosessen. Som deltakere, kunne barn selv gi uttrykk for hvordan de opplever skoleklokke som signaliserer friminutt eller fri lek, og den usikkerheten de opplevde når de ikke kunne finne toalettet eller når de ikke kunne finne klærne sine i garderoben (Hogsnes, 2019, s. 75).

Utforming av rom i barnehage og skole, kan gi et bilde av hvilke aktiviteter som prioriteres. Barnehagene har stort sett åpne rom, mye gulvplass og lett tilgang på leker og annet

materiale. I et klasserom er det er lite ledig gulvplass, og pultene er plassert slik at de enten gir signaler om at det er individuelt arbeid i fokus eller et gruppesamarbeid (Hogsnes, 2019, s. 76). Dette kan være en indikasjon på at leken på skolen er prioritert i liten grad. Slik sett går barn fra en barnehagehverdag preget av ulike leke erfaringer gjennom hele dagen, til en skolehverdag hvor leken for det meste finner sted i friminuttene og på SFO (Hogsnes, 2019, s. 77). Dette kan bidra til at barna opplever brudd i sammenhengen mellom barnehage og skole.

En måte å skape sammenheng på, er å ivareta eksisterende vennskap og legge forholdene til rette for etablering av nye vennsksapsrelasjoner mellom barn (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11). Basert på forskning mener Greve (2018, s. 397) at områdene som viser seg som viktige for relasjoner mellom barn omfatter barns tilhørighet, vennskap og lek. At barn er opptatte av å skape mening i samspill med andre barn kan ifølge Greve (2018, s. 390) forstås som et ønske om å høre til, som kan på sikt være med på å danne en «vi» følelse. Videre forklares det at følelsen av tilhørighet utgjør byggesteiner i konstruksjoner av vennsksapsforhold mellom barn. Greve (2018, s. 384) forklarer at hver vennsksapsrelasjon er unik, fordi den er konstruert over tid og med utgangspunkt i en felles historie. For å bevare vennsksapsrelasjoner, mener Greve (2018, s. 385) at det må vedlikeholdes. Det betyr at i overgangen til skolen, trenger barn å få mulighet til å bevare kontakten for å kunne videreføre vennsksapsrelasjoner.

Broström (2019, s. 50) trekker også frem at i arbeid med å skape sammenheng i overgangen, må lærerne på skolen ta i betraktning hvilken betydning eksisterende vennskap har for barns opplevelse av trygghet. Dewey (referert i Broström, 2019, s. 28) mener at barn må få anledning til å bruke erfaringene fra barnehage i skolen, slik at de kan kjenne igjen tidligere erfaringer i det nye. Hogsnes (2019, s. 77) hevder at ved å sette lek på dagsorden på skolen, gir barna mulighet til å bruke lek for å bygge videre på tidligere erfaringer. I tillegg påpekes det at leken gir barna innflytelse på sin nye hverdag på skolen som gjør overgangen lettere (Hogsnes, 2019, s. 78).

Barns lek forbindes ofte med trivsel. Størksen (2018, s. 85) forklarer at i leken lærer barn å tilpasse seg sosialt i gruppen og disse erfaringene blir tatt med videre til skole og SFO. Barnets trivsel og sosial tilpasning, er med på å bygge videre grunnmur for barnets læring og utvikling (Størksen, 2018, s. 85). Slik sett er stimulering av barnets lek betydningsfull både for barnehage og skole. Lillemyr (2019, s. 66) understrekker også at barnets trivsel og motivasjon for læring er avhengig av at skolen prioriterer lek. Dette henger sammen med at

barns lek forstås som en unik og fri tilstand som engasjerer barna og gir dem mange muligheter til utfoldelse (Lillemyr, 2019, s. 67).

I artikkelen *Kampen om leiken i første klasse*, legger Haug (2019) fram debatten som startet (omtrent) da skolestart ble senket fra syv til seksår i 1997. Prioritering av lek som skulle ha en sentral plass i førsteklasse, var hovedargument for at ny alder for skolestart ble vedtatt (Haug, 2019, s. 27). Tanken var at første klasse skulle kjennetegnes ved det beste fra både barnehage og skole. Haug (2019, s. 39) forklarer at ulike pedagogiske tilnærminger, gjorde praktiseringen krevende. Utdanningsinstitusjoner ble ikke integrert i en helhet, fordi barnehage var barneorientert og skolen fagorientert (Haug, 2019, s. 39). Få empiriske studier på dette feltet gjør at bildet på lekens plass i første klasse ikke er helt fullstendig. Likevel, mener Haug (2019, s. 37) at studiene tyder på at lekens pedagogiske potensial ikke er utnyttet i førsteklasse.

Jeg har nå presentert relevant teori som sier noe om aktuelle begreper for problemstillingen. Det sentrale i Rutineheftet handler om å gjøre overgangen fra barnehagen til skole trygg. Barns opplevelse av trygghet konstrueres gjennom sosialt samspill med nære omsorgspersoner og forklares ved hjelp av tilknytningsteori. Jeg har sett litt nærmere på ulike tilknytningsstiler og belyst hvilken betydning voksnes kunnskap om barnets emosjonelle regulering har, både i barnehagen, men også for prestasjoner i skolen. Barnets ulike overganger gjennom livet er beskrevet ved hjelp av mestringsmodellen. For å gjøre overgangen til skole trygg ble også viktigheten av å skape sammenheng mellom de ulike pedagogiske institusjonene forklart. Bronfenbrenners økologiske teori ble benyttet for å vise hvordan de ulike systemene berører og påvirker barnet. Det å rette oppmerksomheten mot rutiner og hvilken funksjon rutiner kan ha for samarbeid, kan også bidra til å sette lys på felles forståelse for hva som er mål for samarbeidet.

3 METODE

Spørsmålet jeg stiller i denne studien er: Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere? Allerede her, avslører jeg metoden jeg har valgt å bruke for å svare på spørsmålet, og i det følgende vil jeg forklare valgt metode.

Dalland (2017, s. 52) forklarer metode som et verktøy vi bruker for å få informasjon som hjelper oss å svare på det vi ønsker å vite mer om. Dette kapittelet handler om metodologiske valg som er tatt i den hensikt å generere data som skal bidra til å finne svar på problemstillingen. Her vil jeg også gjøre rede for mitt vitenskapsfilosofiske syn, ettersom det vil ha innvirkning på metodevalg. Vitenskapsfilosofi beskriver Gilje og Grimen (1995, s. 17) som refleksjon over vilkårene som vitenskapelig aktivitet og kunnskap bygger på. Vitenskapsfilosofisk ståsted i denne studien bygger på mitt syn på kunnskap og hvordan jeg oppfatter verden rundt meg, som påvirker mine valg for hva jeg anser som relevant å undersøke nærmere og hvordan jeg utformer og stiller spørsmål (Brottveit, 2018, s. 25).

3.1 Hermeneutisk tilnærming

I de siste årene har internasjonal og skandinavisk forskning satt lys på overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Diskusjoner om fem og seksåringene er klare for skolen eller om skolen er klar for å ta dem imot (Haug, 2019; Michaelsen & Palm, 2018; Thoresen & Aukland, 2020), viser at det fortsatt er ulike måter å forstå overgangen fra barnehage til skole på. Hermeneutikk dreier seg om de forklaringene vi bruker når vi skal gjøre noe bedre forståelig (Gilje, 2019, s. 11).

I hermeneutikken blir erfaringer og bakgrunnskunnskap omtalt som forforståelse, og anses å være en betingelse for vår forståelse (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Dette er fordi vi forstår og fortolker omgivelser basert på vår egen bakgrunnskunnskap (Brottveit, 2018, s. 34). Den forståelsen jeg tar med meg inn i studien, dreier seg om den erfaringen og bakgrunnskunnskapen jeg har ervervet meg ved å jobbe som barnehagelærer i flere år. Gjennom arbeid med trygghet i overgangen fra hjem til barnehage, har jeg erfart viktigheten av å være en trygg og tilgjengelig voksen. Det å være sensitiv i møte med barn er

tillitsskapende. Samtidig som det arbeides med å få tillit hos barn jobbes det aktivt for å bygge opp tillit og trygghet med barnets foreldre. Jeg har erfart at god informasjonsflyt og det å skape en felles forståelse for hverandres roller, er noe av det som fremmer trygghet hos foreldrene, som også blir overført til barn.

Slike forforståelser kalles innen hermeneutikken for fordommer (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). Ved å være bevisst på mine bakgrunnskunnskaper og hvordan de påvirker meg, blir jeg åpen for nye perspektiver som er med på å konstruere mening (Brottveit, 2018, s. 40). Min hermeneutiske tilnærming vises gjennom måten jeg har utarbeidet samtaleguiden og bevisstheten rundt formuleringene på spørsmålene. Jeg var opptatt av å lytte til hvordan barnehagelærerne opplever og setter ord på bruken av Rutineheftet, for å komme frem til nye mulige forståelser av Rutineheftet (Brottveit, 2018, s. 35).

Det å skape forståelse er en prosess som i hermeneutikken blir kalt for den hermeneutiske spiralen. Det handler om kontinuerlig spiralbevegelse mellom deler og helheten, som skaper grunnlag for nye måter å forstå virkeligheten på (Brottveit, 2018, s. 36). I analyse-kapitlet beskrives grundig hvordan jeg fortolker innholdet i den transkriberte teksten og hvordan jeg skaper nye sammenhenger gjennom spiralbevegelser mellom hele teksten og deler av teksten. En viktig innsikt i hermeneutikken handler ifølge Gilje og Grimen (1995, s. 152) om at erfaringene med Ruteheftet, gir mening bare om de forstås i lys av den konteksten de er en del av.

3.2 Abduktiv tilnærming

I arbeid med masterproppgaven har jeg benyttet abduktiv tilnærming i betydningen av at mine forklaringer knyttes både intuitivt og formelt til standard logikk (Bunt & Black, 2000, s. 10). Forklaringsmodellen har noen trekk fra både induksjon og deduksjon. Mens induktive forklaringer springer fra det empiriske grunnlaget til teori, brukes teorien som støttepunkt i den deduktive tilnærmingen (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Slik sett er abduktiv tilnærming plassert mellom induksjon og deduksjon. Mine forklaringer er basert på generert data så vel som induksjon, men jeg utelukker ikke den teoretiske forforståelsen, og på denne måten ligger mine forklaringer nærmere deduksjon (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 56). Data og teorien ble brukt i samspill med hverandre, og gjennom fortolking og analysen av data, har det teoretiske utgangspunktet blitt korrigert.

3.3 Kvalitativ forskningsmetode

For å få kunnskap om hvordan barnehagelærerne opplever og reflekterer over arbeid med Rutineheftet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, valgte jeg kvalitativ tilnærming. Kvalitative forskningsmetoder tar sikte på å belyse meninger og erfaringer som ikke lar seg uttrykke med tall (Dalland, 2017, s. 52). Kjennetegn ved kvalitative metoder er at datagenerering skjer gjennom direkte kontakt med forskningsfeltet og intensjonen er å få frem sammenheng og formidle forståelse (Dalland, 2017, s. 53).

For å svare på problemstillingen for oppgaven, ble gruppesamtale som metodisk tilgang valgt. A. Johannessen et al. (2010, s. 135) forklarer gruppesamtale som nærbeslektet begrep med fokusgruppe og fokusgruppeintervju og begrepet gruppesamtale brukes i oppgaven. Gruppesamtale beskrives som en forskningsmetode hvor datagenerering foregår gjennom gruppesamhandling om et tema som er fastsatt av forskeren (Halkier, 2010, s. 10). Gruppesamtale som metode tillater at deltakerne kommenterer og sammenligner med hverandres erfaringer. På denne måten er gruppesamtalen med på å bringe frem flere synspunkter på temaet enn det jeg hadde fått om jeg hadde valgt å bruke individuelle intervjuer (Brottveit, 2018; Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg har gått inn i studien med et sosialkonstruktivistisk læringsyn. Jeg ser på språk som noe vi bruker for å uttrykke våre tanker, forståelser og meninger, men også noe vi anvender i samhandling med andre for å generere kunnskap. Vår forståelse og mening, grunnlagt gjennom sosial interaksjon, etableres på en felles delt enighet om hvordan vi skal forstå disse overførte symbolske formene (Lock & Strong, 2014, s. 32). Min oppfatning er at virkeligheten er språklig konstruert formet gjennom sosiale relasjoner. Denne virkeligheten erkjennes ut ifra den konteksten den er skapt i (Postholm, 2010, s. 24). Kunnskapsproduksjon om overgangen som temaet for studien, konstrueres i gruppesamtale gjennom den sosiale interaksjonen mellom meg som forsker og barnehagelærerne som deltakere (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 156).

3.4 Etske refleksjoner

Som forsker er jeg pliktig til å opptre forsvarlig og bruke forskningsetikken som et verktøy for å sikre at forskningen er organisert og praktisert på en forsvarlig måte (NESH, 2021). Det innebærer at jeg har forholdt meg, gjennom hele arbeidet med masteroppgaven, til etiske vurderinger, dilemmaer og hensyn (Nilssen, 2012, s. 144). Studien ble meldt til Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) i desember, og i januar 2022, fikk jeg svar fra NSD om at studien er godkjent under vilkår (vedlegg nr. 2). Informasjonsskrivet (vedlegg nr. 3) ble revidert slik at den skulle oppfylle betingelsene til NSD.

Før gruppesamtalene startet, gikk jeg i korte trekk gjennom informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Tanken var å gi deltakerne mulighet til å stille spørsmål om noe var uklart. I tråd med gjeldende retningslinjer, forklarte jeg også hvilke rettigheter deltagelsen i studien innebærer og deltakerne ble minnet på taushetsplikten. Barnehagelærerne i den første samtalen leverte underskrevet samtykkeskjema på dagen, mens i den andre gruppesamtalen samtykket barnehagelærerne muntlig og underskrevet samtykke ble levert inn innen kort tid. Opplysningene om deltakere ble oppbevart forsvarlig i samsvar med NSD avtalen.

For å sikre troverdig overføring fra muntlig til skriftlig tekst, og gjøre transkriberingen enklere, ble Nettskjema-Diktafon app benyttet under gruppesamtalene. Lydfilene slettes ved oppgavelevering i juni.

Alle opplysninger i studien behandles konfidensielt (Ringdal 2013, s. 459) og kommunen det gjelder er ikke omtalt i oppgaven. Barnehagelærerne har fått ett fiktivt navn, uavhengig om de har ett eller flere fornavn. Barnehagelærerne i den ene gruppesamtalen har fått navn med forbokstav M, mens i den andre har fått navn med forbokstaven T. Det er få barnehagelærere som deltar i studien og navnene brukes for å ivareta anonymitet.

Som forsker er jeg ansvarlig for at analyseprosessen og presentasjon av data formidles på en måte som er både vitenskapelig og etisk tilfredsstillende (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 301). For å presentere data på en etisk tilfredsstillende måte, har jeg tilstrebet å være nøyaktig og tydeliggjøre valg og tolkninger. Det at barnehagelærerne har valgt å delta i studien i en travel barnehagehverdag, møter jeg med respekt og ydmykhet.

3.5 Rekruttering

Det er ti barnehager og fem barneskoler som bruker Rutineheftet som et verktøy for god og trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO. Min ambisjon var å gi alle barnehagene mulighet til å være representert i studien og jeg kontaktet rådgiveren for barnehagene via telefon. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæring ble sendt via e-post. Vi ble enige om at rådgiveren videresender informasjonen til alle barnehagene i kommunen, og at jeg skulle kontakte barnehagelederne etter det.

I en felles e-post til alle barnehagelederne, forklarte jeg at jeg ønsket å komme i kontakt med én barnehagelærer fra hver barnehage, enten via e-post eller telefon. Det eneste kriteriet, i henhold til problemstillingen, var at barnehagelæreren hadde erfaring med bruk av Rutineheftet i praksis. Jeg formidlet også et ønske om at barnehagelederne skulle stå for utvelgelsen av én barnehagelærer i sin barnehage, fordi jeg ikke hadde tilgang til informasjon om hvilke barnehagelærere som hadde relevant erfaringsgrunnlag.

I første omgang var det tre av ti barnehageledere som svarte. Det kan skyldes at jeg ikke hadde presisert en svarfrist i e-posten som ble sendt til barnehagelederne. I mellomtiden fikk jeg invitasjon fra barnehagerådgiveren om å delta i et planlagt Teams- møte med barnehagelederne og skolerektorer. Temaet for møtet var overgangen fra barnehage til skole og SFO og deltagelsen i dette møtet var en god mulighet for å presentere studien og rekruttere deltakere. I presentasjonen beskrev jeg studiens formål og gruppesamtale som kvalitativ metode. Jeg understreket at det var ønskelig å få snarest mulig tilbakemelding på deltagelsen.

Etter endt møte, tok samtlige barnehagelederne kontakt med meg på telefon og e-post og bekreftet deltagelsen. Forklaringen på den magre responsen i første omgang, skyldes at barnehagelederne opplevde mye sykdomsfravær blant personalet grunnet Covid-19. Derfor avventet barnehagelederne med å svare til de hadde skaffet seg oversikt over tilgjengelige barnehagelærere som hadde erfaring med Ruteheftet.

3.6 Samtaleguide

Å utforme samtaleguide dreier seg ifølge Dalland (2017, s. 78) om å forberede seg mentalt og faglig for samtalen. Som en del av forberedelsen til samtalen, argumenter Thagaard (2013, s.100) for det hun benevner som en god opplærings situasjon. Én prøvesamtale med to

kolleger ville vært en opplærings situasjon hvor jeg kunne prøve spørsmålene, for å få tilbakemelding på om spørsmål i samtaleguiden trenger justeringer. Grunnet mye fravær blant deltakerne og tiden jeg hadde til rådighet, ble ikke prøvesamtalen gjennomført.

For at spørsmålene skulle være relevante for problemstillingen, ble samtaleguiden bygget opp tematisk ut ifra innholdet i Rutineheftet. Siden jeg er opptatt av barnehagelærernes erfaringer med Rutineheftet, angår spørsmålene som blir stilt, tiltak og handlingene i Rutineheftet som barnehagene har ansvar for. Jeg har forsøkt å stille spørsmål som åpner for deltakernes fortelling og tilstrebet å unngå å stille ledende spørsmål, fordi det står i strid med hensikten i kvalitativ forskning (Postholm, 2010, s. 83).

For å sette lys på barnehagelærernes opplevelser ble deltakerne spurt som for eksempel: Kan dere fortelle om deres erfaring med å være sammen med skolestartere på SFO i august? Ved å spørre barnehagelærerne om å beskrive og fortelle, ønsket jeg å få spontane svar (Dalland, 2017, s. 78). Et eksempel var når samtalen hadde gått videre til neste spørsmål, og én barnehagelærer sa: *Jeg kom på en ting til om det vi snakket om. Kan jeg fortelle litt mer om det?*

Gruppesamtalene er bygd opp slik at det har elementer av løs og fast struktur. For å komme i gang og bryte isen, begynte gruppesamtalene med ett innledende spørsmål (Halkier, 2010, s. 67). Ved å stille spørsmål om det barnehagelærerne selv vektlegger i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, fikk barnehagelærerne mulighet til å sette ord på egne tanker om overgang før spørsmålene ble spisset mot innholdet i Rutineheftet (A. Johannessen et al., 2010, s. 141).

Oppfølgingsspørsmål som var notert på forhånd ble benyttet under begge gruppesamtalene. Barnehagelærerne ble oppfordret til å utdype og forklare mer, som for eksempel når én barnehagelærer svarte: *Det var blandede erfaringer med det foreldremøtet.* Spørsmålet som ble stilt for å oppfordre barnehagelæreren til å forklare mer: *Hva mener du med blandede erfaringer?* På denne måten fungerer oppfølgingsspørsmålet som en oppklaring siden det hjelper til å unngå mulige misforståelser (Brottveit, 2018, s. 133). Gruppesamtalene ble avrundet med spørsmål om det var noe barnehagelærerne hadde tenkt på som ikke vi hadde snakket om. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 161) er dette en måte å gi barnehagelærerne en ekstra mulighet til å komme med nye tanker og idéer, før den sosiale interaksjonen avsluttes.

3.7 Gruppesamtalen

Det at ti barnehager bekreftet deltakelsen i studien, gjorde at jeg kunne velge mellom å gjøre to gruppesamtaler med fem barnehagelærere i hver gruppe, eller én gruppesamtale med ti barnehagelærere. Jeg valgte å gjennomføre to gruppesamtaler. Begrunnelsen handler om at det kan være enklere for barnehagelærerne å snakke åpent om sine opplevelser i mindre gruppe, og at det kan bli mer tid detaljerte beskrivelser (A. Johannessen et al., 2010, s. 105). Ulempen ved å bruke mindre grupper er at gruppesamtalene kan være utsatt for avlysninger. I den første gruppesamtalen deltok fire barnehagelærere, mens én barnehagelærer ikke kunne delta på grunn av fravær blant personalet i sin barnehage. I den andre gruppesamtalen deltok tre barnehagelærere, mens to av deltakerne var forhindret fra å delta grunnet egen sykdom.

Siden tema for studien er overgangen mellom barnehage, skole og SFO, ønsket jeg at gruppesamtalene skulle gjennomføres på steder som er relevante for temaet. Halkier (2010, s.43) mener at fordelene med å velge et emnerelevant sted, handler om at det vil være lettere for deltakerne å snakke fritt i kjente omgivelser. Samtidig var det nødvendig å ta hensyn til pågående Covid-19 pandemi, og reservere store rom, hvor det var mulig å ha minst én meters avstand mellom deltakerne.

For den ene gruppesamtalen ble én barnehage med store åpne rom valgt, og for den andre ble et klasserom på en skole reservert. Én mulig svakhet ved å ha gruppesamtalen i barnehagen kunne være at gruppesamtalen utsettes for forstyrrelser og støy (Tjora, 2017, s. 122). Det var et bevisst valg å gjennomføre gruppesamtalene midt på dagen, når det var utetid i barnehagen, som minsket sjansen for å oppleve støy eller avbrytelser under samtalene.

Den andre gruppesamtalen ble utsatt tre ganger, grunnet Covid-19. Jeg hadde et håp om at smittetrykket skulle roe seg ned i løpet av en uke, og klasserommet på skolen ble reservert for fjerde gang. Dagen før den oppsatte tiden for samtalen, fikk jeg e-post fra barnehagelederne som foretrakk at samtalen gjennomføres digitalt. Jeg valgte å imøtekomme deres ønske, særlig med tanke på at barnehagelærerne valgte frivillig å delta i studien. Jeg tok avgjørelsen, til tross for risikoen at samtalen kunne bli mer formell uten den fysiske kontakten og at vi kunne oppleve lydforsinkelser og varierende nettforsinkelser.

Gruppesamtalen ble gjennomført på Teams som barnehagelærerne kjenner godt som følge av pandemien. Tre barnehagelærere deltok i denne samtalen og det var god samhandling i gruppa med mye latter, noe jeg tolket som at samtalen hadde et uformelt preg. Barnehagelærerne

deltok aktivt i samtalen, med gode refleksjoner rundt sine opplevelser, og de refererte også til hverandres erfaringer med Rutineheftet. Deltakerne beskrev stemningen som behagelig og de var fornøyde med at deres ønske ble tatt på alvor.

Jeg hadde intensjon om å gjøre en gruppesamtale til med de tre gjenstående barnehagelærere. Denne samtalen var ikke mulig å gjennomføre på grunn av langtidsfravær.

Barnehagelederne sto for utvelgelsen, og alle deltakere var kvinner. Barnehagelærere som deltok i studien og jeg som forsker, tilhører samme miljø, uten at vi har noen form for privat kontakt. Felles for alle deltakerne var at de jobbet som barnehagelærere i samme kommune og hadde erfaringsgrunnlag til å snakke om Rutineheftet. Det at deltakerne kjenner hverandre, kan være en fordel, fordi de kan på bakgrunn av felles opplevelser og erfaringer, kommentere hverandres perspektiver (Halkier, 2010, s. 35). Min opplevelse var at barnehagelærerne kom lett i gang med samtalen, de utfylte hverandre og tok hverandres perspektiver på bakgrunn av de erfaringene de har ved å jobbe med samme Rutineheftet.

For å få fram mangesidige oppfatninger, valgte jeg i min strategiske sammensetning av deltakere, å ha variasjon i gruppene (A. Johannessen et al., 2010, s. 152). I begge gruppesamtalene ble barnehagelærerne delt på tvers av bydeler. På denne måten hadde hver av gruppene barnehagelærere med ulike erfaringer, siden de samarbeidet i overgangen med én eller flere barneskoler på samme tid. Tanken bak gruppesammensetningen var å bruke interaksjon mellom deltakerne til datagenerering (Tjora, 2017, s. 123).

Variasjonen i gruppesammensetningen gjorde at barnehagelærerne viste interesse for hverandres erfaringer, ved å oppmuntre hverandre til å komme med detaljerte beskrivelser av sine erfaringer. På denne måten ble arbeid med Rutineheftet nyansert med ulike aspekter og nye idéer slik at jeg fikk innsikt i hvordan barnehagelærerne selv opplevde likheter og forskjeller seg imellom (A. Johannessen et al., 2010, s. 106).

3.8 Moderatorrollen

I gruppesamtalene fungerer forskeren som moderator (Ringdal 2013, s. 247). Moderatorrollen dreier seg om to oppgaver. Den ene oppgaven handler om å sette samtalene i gang og den andre dreier seg om å håndtere det sosiale samspillet blant deltakerne (Halkier, 2010, s. 57).

Jeg har valgt å legge vekt på en uformell samtaleform som kunne gjøre det mulig for barnehagelærerne å snakke mest mulig fritt om et tema jeg har valgt.

For å stimulere deltakerne til det Hydén (2000, s. 132) omtaler som «fria berättande» valgte jeg å opptre uformelt. Dette var en måte å redusere den sosiale avstanden mellom meg som moderator, og barnehagelærerne som deltakerne (Thagaard, 2013, s. 114). Hensikten var å skape avslappet stemning slik at barnehagelærerne kunne tenke høyt og være åpne om sine erfaringer (Tjora, 2017, s. 118). Jeg valgte bevisst min plassering i rommet og nedtonet antrekk, for at jeg ikke skulle skille meg ut. I den første gruppesamtalen ble barnehagelærere plassert i en ring. Jeg valgte å sette meg litt på utsiden nesten bak dem, slik at jeg kunne se alle barnehagelærerne godt, uten at jeg hadde en sentralposisjon i rommet. Informasjon og spørsmålene ble formidlet på en uformell måte. Min opplevelse var at det kunne se ut til at stemningen var avslappet. Barnehagelærerne deltok aktivt i samtalen ved å utfylle, kommentere og stille spørsmål til hverandre.

Gruppesamtalene begynte med forklaring om studiens mål, gruppesamtale som metode og min rolle som moderator. Jeg tok utgangspunkt i lav moderator styring, men jeg presiserte også at involveringsgraden kunne variere (A. Johannessen et al., 2010, s. 153). Det ville bety at jeg som moderator ville ha ansvar for at samtalen holder seg til temaet og at alle deltakerne får mulighet til å delta (Ringdal 2013, s. 247). Jeg opplevde at barnehagelærerne var bevisste på å involvere hverandre og til å holde seg til temaet for samtalen, som for eksempel når én barnehagelærer sa: *Når vi er inne på det, så vet jeg at ikke vi skulle snakke om innholdet i førskolegruppene, men det henger jo sammen med Rutineheftet for overgang.* Dette tolker jeg som at introduksjon var med på å skape rammene i gruppesamtalene slik at jeg som moderator hadde styring på samtalen uten å kontrollere den (Halkier, 2010, s. 60).

Barnehagelærerne som deltok i gruppesamtalene, ga uttrykk for at de gledet seg til å lese den ferdige oppgaven. Dette tolket jeg som en tillitserklæring, som jeg møtte med ydmykhet, respekt og ansvarsbevissthet med tanke på at jeg skulle jobbe videre med å bearbeide, analysere, presentere og tolke resultater generert i gruppesamtalene.

3.9 Kvalitetskriterier

Kvalitetskriterier som brukes i all forskning, dreier seg om begrepene pålitelighet og gyldighet (Tjora, 2017, s. 231). Begrepet pålitelighet knytter seg til nøyaktighet som berører fremgangsmåten for datagenerering, hvordan data bearbeides og hvilke data anvendes i studien (A. Johannessen et al., 2010, s. 40). Om spørsmålene jeg bruker i gruppesamtalene er relevante for problemstillingen, knyttes også til relevans.

Kvale og Brinkmann (2015, s.108) ser på forskerens rolle som avgjørende for kvaliteten. En måte å sikre kvaliteten på handler om at jeg har blant annet forsøkt å gjøre alle valg transparente med hensyn til strategiene anvendt gjennom hele forskningsprosessen. På denne måten viser jeg på hvilke grunnlag konklusjonen i studien basert er på.

I dette kapitlet beskrives fremgangsmåten for hvordan og hvem jeg tok kontakt med for å rekruttere deltakere. Prosessen med å utforme samtaleguide og begrunnelsen for måten spørsmålene ble stilt på er også forklart. Det er gitt beskrivelser for planlegging og gjennomføring av samtalene og det har blitt gjort rede for anonymisering. Mitt læringssyn, bakgrunn og kjennskap til miljøet jeg studerer er også beskrevet.

Thagaard (2013, s. 207) mener at det kan være en styrke, men også en begrensning når forskeren har kjennskap til miljøet som studeres. Min kjennskap til barnehagemiljøet i kommunen, hjalp til at deltakere ble plassert i gruppene med ulik erfaring for å generere data. Begrensningen handler om at jeg kunne se bort fra erfaringer som ikke samsvarer med mine og med det kan jeg risikere å være mindre åpen for nyansene (Thagaard, 2013, s. 206). Siden jeg jobber med å skape trygghet i overgangen med de minste barnehagebarna, kunne jeg trekke noen paralleller til barnehagelærernes beskrivelser. Å kjenne seg igjen i barnehagelærernes erfaringer, kan påvirke mine tolkninger. Bevisstheten rundt denne innflytelsen ble viktig, slik at refleksjon og det å gå flere runder rundt alle valg gjennom hele forskningsprosessen blir prioritert og beskrevet i oppgaven.

Ved å stille åpne spørsmål og vektlegge en uformell samtaleform, søker jeg å vise åpenhet for barnehagelærernes tanker og innspill (Brottveit, 2018, s. 84). Dette gir barnehagelærerne anledning til å selv nyansere sine levde erfaringer. Hensikten med å gi detaljerte beskrivelser av hele fremgangsmåten og gjøre alle prosessene synlige, var å gi en kritisk leser mulighet til å vurdere alle trinn i forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 202).

Gyldighet handler om den logiske forbindelsen mellom studiens oppbygning og de spørsmålene det er ønskelig å svare på (Tjora, 2017, s. 231). For at argumentene skal være gyldige, må de være fornuftige, overbevisende og velbegrunnede (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 276). I oppgaven argumenterer jeg for mine valg ved å begrunne fordeler og belyse ulemper. Argumentene må også kunne ses i lys av problemstillingen og i analysedelen illustrerer jeg fremgangsmåten for å styrke forskningsspørsmålets gyldighet.

Overføring fra lydfil til skriftlig tekst var en prosess som stilte krav til meg som forsker. Den første transkripsjonen aktualiserte spørsmål om: hva som er gyldig og troverdig transkripsjon? For å styrke pålitelighet var det viktig å være nøyaktig i mine transkripsjoner, og for å øke gyldigheten, var det nødvendig å reflektere over hva jeg oppfattet som nyttig transkripsjon for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 212). Det å høre lydfilene om og om igjen, hjalp til å finne den mest passende måten å overføre den muntlige samtalen til skriftlig tekst. Ved å høre toneleie, latter, pauser og overlapping hjalp meg å huske det samspillet jeg erfarte i samtalene. Barnehagelærerens svar gjengis ordrett og samtalene ble transkribert på bokmål for å ivareta anonymitet. For å ivareta barnehagelærernes autonomi, er ikke muntlige uttrykk som kunne virke forstyrrende på teksten, tatt med, som f.eks. ikke sant, den der. Overlappende setninger begynner i den transkriberte teksten med liten bokstav.

Min deltakelse som moderator i samtalene og at jeg hørte lydfilene flere ganger før, under og etter transkribering og at jeg har selv transkribert samtalene, kan tyde på at den transkriberte teksten uttrykker og står for det barnehagelærerne har sagt.

Pålitelighet og gyldighet setter lys på hvor gode avgjørelsene som ble tatt gjennom forskningsprosessen var, mens det å gjøre forskningen transparent, dreier seg om at avgjørelsene presenteres på en god måte (Tjora, 2017, s. 248). Sentralt her er mine forklaringer på hvordan studien er gjennomført, hvilke utfordringer jeg har møt og hvordan de ble løst. En av de største utfordringene i studien var at tiden vi lever i. Den var preget av mye sykdom grunnet Covid-19 og utfordringene som fulgte og løsningene er forklart i kapitlet.

Før jeg kom i gang med analyseprosessen ønsket jeg å gi barnehagelærerne anledning til å lese den ferdig transkriberte teksten. For å gjøre lesingen lettere for barnehagelærerne, ble ett fiktivt navn i teksten markert med rosa og barnehagelæreren det gjaldt, fikk det tilsendt som e-post. Jeg presiserte i e-posten at fristen for å gi tilbakemelding på teksten, var en uke. Etter at fristen hadde gått ut, hadde jeg fått svar fra tre av syv barnehagelærere. Tilbakemeldingene

var at barnehagelærerne kjente seg igjen i teksten. Siden det ikke kom noen innsigelser mot den transkriberte teksten, kunne prosessen med å lete etter svar i dataene, settes i gang.

Tema i denne studien er erfaringer med rutiner for trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO operasjonalisert gjennom Rutineheftet. Det er syv barnehagelærere som deler sine erfaringer om bruken av Rutineheftet som er utarbeidet i en bestemt kommune. Slik sett er studien knyttet til et bestemt sted og funnene er representative for den gitte konteksten.

Intensjonen med denne studien er ikke å generalisere. Hensikten er å belyse og drøfte barnehagelærernes erfaringer om Ruteheftets bidrag i arbeid med å skape trygg overgang. Overførbarhet er i denne studien koblet sammen med den forståelsen jeg som forsker utvikler innenfor rammene for studien som også kan ha relevans i andre situasjoner (Thagaard, 2013, s. 194). Jeg håper at funnene i denne studien kan løfte frem diskusjon og refleksjon rundt arbeid knyttet til rutiner for overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

3.10 Analyse

Utgangspunktet for analyseprosessen er to skriftlige tekster. Rutineheftet er den ene og transkripsjonene fra gruppesamtalene, er den andre. Det er samme analyseredskap som ble brukt i begge tekstene og her vil jeg beskrive analyseprosessen med utgangspunkt i den transkriberte teksten. Siden samtaleguiden er bygget opp tematisk og deltakerne snakket om de samme temaene, var forutsetningene oppfylt for å strukturere det genererte materialet i temaer (Thagaard, 2013, s. 183). Å strukturere den transkriberte teksten i temaer, er en prosess som går gjennom fire steg (L.Johannessen et al., 2018, s. 282).

Forberedelse som første steg innebærer at jeg skulle få oversikt over datamaterialet. For å få overblikk leste jeg den transkriberte teksten på nesten 20 000 ord, flere ganger. I første omgang festet jeg blikket på samhandlingen mellom barnehagelærerne. Noen interessante sider ved samspillet som for eksempel, nysgjerrighet på hverandres erfaringer, engasjement og det å lære av hverandre, ble notert i tilfellet jeg skulle ha bruk for det senere i prosessen.

Koding er det andre steget i tematisk analyse og her markerte jeg betydningsfulle poeng i teksten. Det å markere viktige poeng bidro til å få innsikt i transkripsjonene slik at jeg kunne forberede teksten til kategoriseringsfasen (L.Johannessen et al., 2018, s. 284). Markering ble

gjort på to måter. Poengene jeg så på som innlysende viktige satte jeg ring rundt, mens de latente poengene satte jeg strek under. I marginen noterte jeg tanker, skisserte idéer og assosiasjoner, som: felles møtepunkter, at de har hverandre, gode relasjoner, informasjonsflyt, bygge på kunnskap vi har om barna osv.

For å gjøre denne prosessen grundig og sikre kvaliteten på kodingen, ble teksten lest flere ganger med skjerpet blikk. Jeg skrev ett forskningsspørsmål av gangen på et eget ark og leste transkripsjonene med det gitte spørsmålet i tankene. Ved å sjekke om barnehagelærerne svarer på det jeg spør om, kunne jeg bekrefte forskningsspørsmålene og dermed sikre gyldigheten. Dette medførte at noen av poengene som i første omgang ble vurdert som latente ble revurdert, og gikk fra å være mulige til viktige poeng. I neste omgang leste jeg poengene i teksten og de ble oppsummert med mine ord.

For å bekrefte at mine kodeoppsummeringer samsvarer med den konkrete meningen i teksten, brukte jeg det som gjerne kalles for kodetesten (Tjora, 2017, s. 203). Testen har to spørsmål: 1. Kunne jeg laget kodene på forhånd? Og 2. Kan jeg ved å lese koden, oppfatte det faktiske innholdet i data? Koden ble bekreftet om jeg kunne svare nei på det første spørsmålet. Dersom jeg kunne svare ja på det andre spørsmålet, ble koden godkjent og skrevet på et eget ark. For å illustrere denne prosessen bruker jeg koden: *å ha noen å lene seg på*. Koden oppsummerer poengene i samtalene som dreier seg om tilhørighet, gode relasjoner i gruppa og vennskap. Jeg kunne ikke laget koden på forhånd, og ved å lese den, husker jeg akkurat de delene av samtalene, altså konteksten hvor barnehagelærerne beskriver dette.

Under arbeid med kodingen, noterte jeg i tillegg mine betraktninger etter hvert som jeg kom over noen spennende sider ved materialet. Da denne prosessen var ferdig, hadde jeg komprimert den transkriberte teksten til 109 poeng. Siden barnehagelærerne svarte på de samme temaene, gikk jeg én runde til for å fjerne poengene som var like. Poeng som handlet om det samme, som eksemplene jeg bruker over, ble lagt under samme kode. Slik kom jeg fram til 17 koder.

Kategorisering er tredje steg i tematisk analyse som handler om å strukturere 17 koder i tema. Det er særlig i denne delen, mellom andre og tredje steg at jeg opplevde kompleksiteten i analyseprosessen. Dette er fordi jeg gikk fra å zoome inn på små og store poeng i teksten og lage koder i andre fase, til å zoome ut i neste fase ved å sette sammen kodene i større temaer (L.Johannessen et al., 2018, s. 294). Denne prosessen går ut på å finne mening i teksten

gjennom spiralbevegelser mellom deler av teksten i forhold til helheten, i henhold til den hermeneutiske spiralen (Brottveit, 2018, s. 36).

Forandringen fra å se på delene til å se på helheten var preget av en del prøving og feiling som var konsentrert rundt spørsmål som: hvordan jeg skal avgjøre hva som går under hvilken kategori når alt henger sammen? Et viktig poeng i denne sammenhengen var også å finne antall temaer som skulle presenteres og drøftes tilstrekkelig innenfor oppgavens rammer. Her gikk jeg mange runder med kodene, forskningsspørsmålene, deler av teksten og mulige tema ble sett i lys av mine refleksjonsnotater og det helhetlige bildet, og omvendt.

Etter flere runder var det spesielt to koder som jeg festet blikket på. Den ene var «barn må vite hvor de finner ting» og den andre koden var «barn er opptatte av å vite hvem de skal være sammen med». Jeg gikk tilbake til lydfilen for å finne akkurat de to delene av samtalen. Dette var en måte å forstå barnehagelærerens utsagn, i lys av den konteksten de ble skapt, som står sentralt i hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1995, s. 152). Ved å høre hvordan barnehagelærerne reflekterer rundt betydningen av å møte barns behov for trygghet, ble dette valgt som første tema.

Etter at det første temaet var bestemt festet jeg blikket ved koden «å bygge videre på vår kunnskap om barn». Dette ga meg assosiasjoner til brobyggende arbeid. Ved å lese koden husket jeg konteksten, og at det barnehagelærerne snakket om, handlet om å skape sammenheng. Dermed gikk jeg gjennom kodene med denne assosiasjonen i tankene. På denne måten ble neste tema «å skape sammenheng» valgt.

Jeg skrev i begynnelsen av analysedelen at jeg noterte noen interessante sider ved samhandlingen mellom barnehagelærerne. I denne fasen av analyseprosessen, hadde jeg bruk for å lese notatene igjen, for å finne ut hva dette fortalte meg. Slik kom jeg fram til det siste temaet «sammen om et felles mål».

Når alle tre tema var bestemt fordelte jeg kodene skrevet på Post-it lapper under hvert tema. Det å se kodene i forhold til et helhetlig bilde og omvendt, var en måte å revurdere kodene på nytt. Flere koder kunne slå seg sammen og dermed ble antall koder korrigert fra 17 til 11 koder. For å illustrere hvilke koder er fordelt under hvilket tema, brukes denne tabellen.

<p>1) Barns behov for trygghet</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trygghet på seg selv • Å ha noen å lene seg på • Trygghet-et komplekst begrep 	<p>2) Å skape sammenheng</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felles møtepunkter • Kjennskap til fysisk miljø • Å utveksle informasjon • Syn på barns lek 	<p>3) Sammen om et felles mål</p> <ul style="list-style-type: none"> • Felles forståelse for mål • Forpliktelse • Engasjement • Å dele erfaringer
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Når kodene var kategorisert i tre hovedtemaer, kunne jeg komme i gang med siste steg i analyseprosessen. Denne fasen omtaler L. Johannessen et al. (2018, s. 301) som rapportering, men jeg finner det som mer passende for min studie å bruke presentasjon av resultatene.

For å presentere studiens resultater på en ryddig måte, blir barnehagelærens beskrivelser strukturert i oppgaven med hjelp av kodene som underoverskrifter. De tre hovedtema blir presentert i den rekkefølgen som kommer fram av tabellen. For å illustrere barnehagelærernes erfaringer, bruker jeg i presentasjonen korte og lange utsagn fra barnehagelærernes beskrivelser.

4 PRESENTASJON AV RESULTATER OG DRØFTING

Spørsmålet jeg ønsket å svare på i studien er: Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere? I dette kapitlet presenter jeg barnehagelærernes erfaringer beskrevet gjennom gruppesamtaler, analysert og strukturert ved hjelp av tematisk analyse. De tre hovedtemaer presenteres med underoverskrifter som fremhever aspekter ved hvert tema, som presentert i tabellen over.

1) Barns behov for trygghet er det første temaet jeg presenter. Her gjengis barnehagelærernes beskrivelser om hva de vektlegger og knytter sammen med begrepet trygghet i overgangen til skole og SFO. Underoverskriftene som blir beskrevet under dette tema er: trygghet på seg selv, det å ha noen å lene seg på, og trygghet som et komplekst begrep.

2) Det å skape sammenheng mellom barnehage, skole og SFO er det andre temaet. I gruppesamtalene, løfter barnehagelærerne fram betydningen av tiltak i Rutineheftet som går på felles møtepunkter på tvers av barnehagene og kjennskap til det fysiske miljøet. Det å skape sammenheng dreier seg ifølge barnehagelærerne om å utveksle informasjon om enkelt barn, men også om hvordan de er som en gruppe. Barnehagelærerne poengterer at det er betydningsfullt for barns opplevelse av sammenheng, at utdanningsinstitusjonene har samme syn på barns lek. Underoverskriftene her er: felles møtepunkter, kjennskap til fysisk miljø, å utveksle informasjon om barn og syn på barns lek.

3) Å være sammen om et felles mål er siste temaet som presenteres. Her har jeg samlet beskrivelser som i Rutineheftet fremstiller samarbeid mellom ulike miljøer og betydningen av å ha felles forståelse for hvilke mål et samarbeid i overgangen til skole og SFO har. Barnehagelærerne setter også lys på viktigheten av engasjement og mulighetene for et godt samarbeid som ligger i det å dele erfaringer. Barnehagelærernes erfaringer presenteres med følgende underoverskrifter: felles forståelse for mål, forpliktelse, engasjement og å dele erfaringer.

For å skape nærhet mellom generert data og analyse, valgte jeg å fremstille hvert tema med underoverskrifter presentert fortløpende med mine tolkninger og diskusjon basert på teori.

4.1 Behov for trygghet

Som et innledende spørsmål, ble barnehagelærerne bedt om å fortelle det de selv vektlegger i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Perspektiver som fremstår som betydningsfulle for alle barnehagelærerne, handler om å møte barns behov for trygghet. Her presenterer jeg barnehagelærernes forklaringer og assosiasjoner til trygghetsbegrepet.

4.1.1 Trygghet på seg selv

Det sentrale i arbeid med overgangen til skolen, handler ifølge Malin om trygghet: *Jeg tenker at det viktigste vi gjør, er jo å gjøre ungene trygge, og det jobber vi med hele tiden.*

Barnehagelæreren viser til trygghet som det fundamentale, noe jeg ser i lys av Rammeplanens (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7) verdigrunnlag som presiserer at voksne skal møte og anerkjenne barnets behov for trygghet, omsorg og tilhørighet. Når barnehagelæreren sier at dette er noe det jobbes med hele tiden, mener jeg at det kan vise til at prosessen med å gjøre barn trygge, starter når barnet begynner i barnehagen. Arbeidet med å bygge opp tillitt og trygge tilknytningsrelasjoner krever tid. Å bygge opp trygge relasjoner er en prosess som er bundet til barnets tidligere samspilserfaringer med nære omsorgspersoner (Drugli, 2018, s. 57). Dessuten er arbeid med trygg tilknytning avhengig av barns opplevelse av at voksne jobber stadig for å koble seg på barnets følelser, tanker og interesser, eller det Tveitereid (2019, s. 24) omtaler som pålitelig omsorg. Tilknytningsteorien (Bowlby, 1988) fremhever betydningen av trygghetsrelasjoner for barnets videre utvikling. En studie fra Island viser nettopp det at tilknytningsrelasjoner er viktige faktorer som påvirker barnets utvikling og læring både i barnehagen men også videre i grunnskolen (Einarsdottir, 2011).

I gruppesamtalene løftet barnehagelærerne frem betydningen av å jobbe for at barna skal være trygge på seg selv, noe Thea beskriver slik: *Jeg tenker at det er viktig å gjøre dem robuste til å klare seg i en skolehverdag, fordi de går på en måte fra eldst til yngst.* Det barnehagelæreren belyser kan omfatte mange ting. Det ene kan være at voksne setter lys på at barna skal bygge opp et positivt selvbilde. Utvikling av et positivt selvbilde er sosialt konstruert, siden det bygges opp gjennom positive samspilserfaringer med voksne som ser, anerkjenner og responderer adekvat på barnets behov (Drugli, 2018, s. 62). Sagt på en annen måte, konsekvensen av at voksne ikke oppfatter og møter barnets behov, kan være at barnet utvikler et negativt bilde av seg selv. For det andre kan det omfatte barnets mestringsfølelse. Å bygge opp en god mestringsfølelse inkluderer at barnets ressurser harmonerer med oppgaven. Det betyr at utvikling av barnets mestringsfølelse er avhengig av barnets

individuelle ressurser, men også av voksne som tilpasser oppgavens krav til barnets ferdigheter (Glaser, 2018, s. 45). Dessuten kan det barnehagelæreren sier også handle om et ønske at barna skal være motstandsdyktige. Dette er en følelse av være i stand til å håndtere overgangen til skolen med hjelp av egne ressurser som Kloep og Hendry (2003, s. 68) omtaler som selvtilstrekkelighet. Følelsen av å strekke til fremstilles gjennom barnets erfaringer og tilbakemeldinger barnet får fra voksne. Sett under ett, fremstår arbeid med utvikling av barns trygghet på seg selv som relevant for at barnet skal kunne håndtere en ny hverdag på skolen med egne ressurser. Samtidig viser det også at konstruksjonen av barnets trygghet skapes i samhandling med voksne som skal i henhold til Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19) legge forholdene til rette for at barna skal bygge opp tillitt til seg selv og andre.

I begge gruppesamtalene var barnehagelærerne inne på at barna er unge når de begynner på skolen og at overgangen kan oppleves som stor. Dessuten kan aldersmessig skille nesten ett år mellom barna i førskolegruppa. Mens noen barn fyller seks år tidlig på året, er andre født senere på året, og blir seksåringer først etter skoleoppstart. Tiril forklarer at den siste tiden i barnehagen er krevende for barn fordi det er mye som skjer: *Det er forskjell fra en femåring til en moden seksåring, og det er ganske stor forskjell på barnehage og skole.*

Det barnehagelæreren løfter frem, kan forstås i lys av både kognitive, sosiale- og kulturelle perspektiv på læring og utvikling. Det kognitive perspektivet handler om at barn stiller opp med ulike biologiske ressurser som inkluderer blant annet barnets genetiske predisposisjoner, talenter og personlighetstrekk (Kloep & Hendry, 2003, s. 66). Det sosiale og kulturelle perspektivet går ut på at barn utvikler seg i ulik takt med bakgrunn i de mulighetene og kvalitetene som ligger i barnets interaksjoner med miljøet, altså det som inngår i barnets sosiale ressurser (Glaser, 2018, s. 43). Både barnets individuelle ressurser (kognitivt perspektiv), og sosiale og kulturelle forhold barnet inngår i, vil ha innvirkning på hvordan barnet håndterer overgangen fra barnehage til skole (Kloep & Hendry, 2003, s. 68).

Når barnehagelæreren snakker om *store forskjeller mellom barnehage og skole*, kan det ses i lys av endringer i rolle og hverdag (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13). Rollen som barnehagebarn innebærer blant annet at barnet medvirker i sin hverdag som i stor grad handler om lek med andre barn og utforskning med utgangspunktet i barnets egne interesser. Når det gjelder rollen som elev i første klasse, beskriver Einarsdottir (2011) at barna ikke får mulighet

til å velge hva de skal gjøre og at fag blir vektlagt i mye større grad på skolen. Dette samsvarer med at kontrasten mellom barnehage og første klasse er stor, noe Skaftun og Wagner (2019) også påpeker. Det innebærer for eksempel at barn går fra å medvirke i stor grad gjennom hele barnehagedagen, til en skolehverdag som preges av regulerte og lærerdominerte praksiser. Skaftun og Wagner (2019) observerte at til tross for at det var to lærere i ett klasserom, ble ikke sosial interaksjon prioritert. Resultatene viser at to lærere ga bedre muligheter for å skape mer disiplin og stillhet i klasserommet (Skaftun & Wagner, 2019). På bakgrunn av dette kan det tenkes at store forskjeller mellom barnehage og skole handler også om to ulike pedagogiske tradisjoner hvor den ene setter barnet i sentrum, mens den andre bærer preg av lærerdominans og fagorientering (Haug, 2019, s. 39). Imidlertid kan vi reflektere over om det å stille krav til barna om å tilpasse seg skolesystemet fremmer eller hemmer barns trygghet og mestringsfølelse.

For at barn skal ha en følelse av trygghet slik at de kan trives og være motivert til å lære, trenger de å oppleve at de blir sett ut ifra sine egne tanker, erfaringer og de behovene de har. Dette kobles sammen med trygg tilknytning som er av betydning for barns utvikling og læring både i barnehage, men også i skolen, siden læreren skal bli en tilknytningsperson (Brandtzæg et al., 2016, s. 26). Dessuten kan det være nærliggende å tenke at det å forholde seg til to ulike pedagogiske tradisjoner, ikke er med på å skape sammenheng. Dette er fordi barna ikke kan kjenne igjen tidligere erfaringer i det nye miljøet (Dewey referert i Broström, 2019, s. 28).

I gruppesamtalene retter barnehagelærerne oppmerksomheten mot barnet som et individ, samtidig som de også er opptatte av at barnet er en del av et felleskap. Det barnehagelærerne formidler er at de også ser på gode relasjoner mellom barn, som en forutsetning for trygghet i overgangen.

4.1.2 Å ha noen å lene seg på

For at barn skal ha en opplevelse av trygghet, mener barnehagelærerne at det er viktig å legge vekt på tilhørighet, gode relasjoner og vennskap i gruppa. Det at barna skal kunne støtte seg på hverandre, beskriver Mathea på denne måten: *Jeg tenker at uansett hvor trygg du er, kommer det første skoledag, og da er det viktig at du har noen kjente ansikter som du kan på en måte lene deg litt på.* Og Malin utdyper det videre:

jeg synes også at det er kjempeviktig at de er en flokk som er trygge på hverandre. Fordi de mister tryggheten de har her i barnehagen, og da er det godt å ha noen å lene seg på. Relasjon de har i gruppa er viktig fordi det tar tid før de blir kjente med lærerne, så det de har, er nettopp gjengen sin.

Barnehagelærernes bevissthet rundt barns opplevelse av tilhørighet, gode relasjoner og vennskap handler om grunnsteiner for pedagogisk aktivitet, nedfelt som barnehagens verdigrunnlag i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). En slik beskrivelse av vennsksrelasjoner mellom barn, kan forståes i lys av det Broström (2019, s. 49) mener at gode vennsksforhold bygger et godt grunnlag for at barn kan klare å håndtere overgangen til skolen. Det barnehagelærerne viser er at vennsksrelasjoner har betydning for trivsel og trygghet i barnehagen, i et her- og- nå perspektiv, men også for barnets trygghet og trivsel i skolen. Basert på det barna selv formidlet gjennom gruppeintervju og tegninger viser studien utført av Einarsdottir (2011) at vennskap er betydningsfullt for barn i overgangen. Det at barna tegnet lek fra barnehagen, og at barna ga uttrykk for at det de husket best fra barnehagen handlet om å ha venner, viser at lek og vennsksrelasjoner er viktige for barn, både i tidlig barndom og i overgangen til grunnskolen (Einarsdottir, 2011).

I likhet med Einarsdottir (2011), viser Greve (2018, s. 397) at vennskap, tilhørighet og lek utgjør betydningsfulle områder for relasjoner mellom barn. Når barnehagelæreren sier at *det de har, er nettopp gjengen sin*, mener jeg det handler om tilhørighet og «vi» følelsen som Greve (2018, s. 390) mener er en byggestein i konstruksjonen av vennsksforhold. Arbeidet med å skape tilhørighet i gruppa innebærer at barnehagelærerne stimulerer enkelt barns ferdigheter som bidrar til at barna kan ha det godt sammen. Ferdighetene det er snakk om stimuleres gjennom sosial samhandling og inkluderer blant annet at barn har empati og at de mestrer å styre egne følelser, noe som er viktig for at de kan fungere godt sammen med andre (Størksen, 2018, s. 82).

At barnehagelærere betrakter tilhørighet og vennskap som viktige faktorer, står i relasjon med at Broström (2019, s. 50) hevder at vennskap skaper trygghet i overgang. Det at barna skal kunne finne sin støtte i hverandre i overgangen til skolen, finner jeg som interessant ettersom det forutsetter at de får mulighet til å gå i samme klasse. For å bevare vennskapet må barna få anledningen til å ta vare på vennsksrelasjoner i overgangen (Greve, 2018, s. 385). Studien utført av Ackesjö (2015, s.4) viser at det er utfordrende å ta hensyn til eksisterende vennskap i

overgangen, særlig når skolene tar imot barna fra mange ulike barnehager. I tillegg ville det være nærliggende å tro at barn kan privat kjenne barn fra andre barnehager som skal til samme skole og at de velger selv sin tilhørighet og vennsrelasjon. Dessuten kan det også være slik at barn av ulike årsaker flytter til andre skoler i løpet av sommerferien. På denne måten vil barna miste mulighet å lene seg på hverandre. Slike separasjoner kan føre til at barna opplever sosial diskontinuitet som kan gjøre overgangen utfordrende (Ackesjö, 2015, s. 4).

Når barnehagelærerne snakker i gruppesamtalene om barns trygghet, setter de også lys på forutsigbarhet. For å forberede barn for overgangen til skole, understreket barnehagelærerne at det er viktig at barn får informasjon. For Mari handler det om at: *barn trenger å vite hva de går til*. Og Marita la til: *barn er også opptatte av å vite hvem de skal være sammen med*. Det at barna trenger å skaffe seg overblikk over det de går til, og hvem de skal være sammen med, kan handle om forutsigbarhet. Dette er med tanke på at å begynne i første klasse representerer et vendepunkt for barn. Glaser (2018, s. 42) forklarer at opplevelsen av dette vendepunktet er basert både på barnets ressurser, og kvaliteten på ressursene i samspill med omgivelser. Det betyr at dersom barn ikke får opplysninger som hjelper dem til å få oversikt over overgangen, kan vi risikere at barns uvisshet bidrar til at overgang til skole, oppleves som en utfordring. I lys av dette kan det se ut til at barns engstelse påvirker trygghet i overgangen, og ved at barnets mestringsfølelse begrenses kan det føre til at utvikling og læring hemmes (Glaser, 2018, s. 44).

I gruppesamtalene, gir barnehagelærerne også uttrykk for at trygghet i overgangen, er et komplekst begrep.

4.1.3 Trygghet- et komplekst begrep

Mari forklarer trygghet i overgangen mellom barnehage og skole på denne måten:

For å gjøre overgangen trygg, er det viktig at barna treffer hverandre og at de hilser på læreren. Jeg er også opptatt av åpenhet og vil gjerne si mest mulig om barn, om jeg får lov av foreldrene. Jeg tenker også at det er viktig at læreren kommer for å få informasjon som jeg skal overlevere. Det er litt sånn bredt spekter.

Slik jeg ser det, danner barnehagelærerens beskrivelse et bilde av trygghet som et komplekst begrep. Det at barn får mulighet til å etablere kommunikasjon og samhandling ved å møte andre barn og lærere, kan ifølge Hogsnes (2019, s. 81) bidra til å skape en følelse av felleskap og trygghet. Å formidle kunnskap om barn, har betydning for at skolen kan møte hvert enkelt barn ut fra barns forutsetninger og erfaringer. Opplysninger kan omfatte både faglig og emosjonell kunnskap om barn som bygger opp overgangskompetanse hos læreren i første klasse (Tveitereid, 2019, s. 102). Samtidig kan en stille seg spørsmål om hva som er nyttig for skolen å vite noe om. Dette henger sammen med at Broström (2019, s. 147) mener at det er viktig å ta hensyn til ikke bare barnet, men også konteksten barnet befinner seg i. På den ene siden kan opplysninger om barn bidra til at lærere på skolen forstår hvilke kunnskaper og erfaringer barna bringer med seg fra den ene konteksten til den andre. En slik åpenhet har etter min oppfatning som mål å skape en forforståelse som hjelper førsteklasselærere å gjøre seg noen tanker og justeringer som kan bidra til en god og trygg skolestart (Thoresen & Aukland, 2020, s.103). På den andre siden, kan det også være en ulempe i betydningen av at forhåndsbeskrivelser kan føre til at lærere plasserer barn i en bestemt kategori. En slik kategorisering av barn kan være et hinder for barnet fordi læreren kunne lettere se forbi tendenser til ny atferd (Broström, 2019, s. 24).

Når barnehagelæreren sier *om jeg får lov av foreldrene*, handler det om at betingelsen for at barnehagelæreren kan formidle kunnskap om barn, er at foreldrene gir samtykke. Dersom foreldrene ikke gir sitt samtykke, blir konsekvensen at skolen ikke får betydningsfull kunnskap om barns behov og erfaringer. I løpet av samtalen kommer også Mathea inn på det samme og forteller:

jeg har vært bort i at foreldrene ikke gir samtykke, og da stoppet det i barnehagen. Det er veldig synd når ikke de ser barns beste. Da må skolen bli kjent med barnet på nytt, og det tar den tiden det tar.

Det at foreldrene ikke ønsker at skolen skal få opplysninger om barnet, handler etter min mening om at de ønsker at skolen skal representere «blanke ark» og en ny start for barnet. Dette kan knyttes til den ene overgangsstilen Broström (2019, s. 24) beskriver, som blant annet går ut på at forhåndsbeskrivelser av barnet kan føre til stigmatisering. Imidlertid kan en også stille spørsmål om barnehagens kjennskap til barnet representer «sannheten» om barnet? Resultatene fra én studie viser nettopp at de samme barna ofte beskrives ulikt av foreldre og barnehagelærere (Hogsnes & Moser, 2014, s. 18). På andre siden kan barnet risikere å ikke bli

møtt på en hensiktsmessig måte, som følge av at læreren mangler opplysninger om barnets behov. Forutsetningen for at voksne kan oppfattes som pålitelige, innebærer at barn har erfaring med at voksne forstår og hjelper dem å regulere sine følelser (Tveitereid, 2019, s. 24). Det at læreren ubevisst anvender strategier i møte med barn som strider med barnets behov, kan ha en uheldig effekt på barnets utvikling av trygg tilknytning til læreren (Broström, 2019, s. 25).

Et annet vesentlig poeng handler om at barnehagelæreren legger vekt på å *overlevere informasjon til læreren*. Dette forstår jeg som at barnehagelæreren ønsker at opplysningene går direkte til den som skal bli kjent og bygge relasjon med barna. Samtidig blir det problematisk og reiser spørsmål om hvorfor bare læreren? Veldig mange barn tilbringer mange timer på SFO og man kan stille seg spørsmålet om hvorfor det ikke er en prioritering at SFO- ansatte får opplysninger om barna. Kunnskap om barna ville gitt SFO-ansatte mulighet til å skape kontinuitet og møte barn der de er. Det at SFO er ikke prioritert er i tråd med funnene i studien utført av Hognes og Moser (2014, s. 21) som viser at betydningen av SFO er nedtonet. Det at barn tilbringer mange timer sammen med ansatte på SFO, gjør etter min mening at ansatte på SFO bør være mer prioritert i arbeid med å gi barna følelse av trygghet. Dette er viktig fordi trygghet handler om barnets opplevelse av å bli sett, støttet og møtt der barnet er. Drugli (2018, s. 58) beskriver at voksne som møter barn på denne måten fungerer som en trygg base, som støtter barnets utforskning, samtidig som voksne skal fungere som en sikker havn barnet kan oppsøke ved behov. Slike erfaringer gjør at barn opplever at de kan ha tillitt til voksne (Tveitereid, 2019, s. 24).

Flere barnehagelærere poengterer hvilken betydning det har for barn å kunne hilse på læreren. Malin konkretiserer det ved å bruke et eksempel fra i fjor når læreren kom på besøk i barnehagen:

Det var godt for ungene at de fikk besøk av læreren på hjemmebanen, for de tok på seg rollen, pratet og viste læreren rundt. I ettertid har jeg tenkt på at de skal ha gode argumenter, for at de ikke skal fortsette med det, når vi ser hvor mye det har å si for tryggheten.

Resultatene fra studien (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12) viser at en tredjedel av lærerne betraktet det som meget viktig at læreren i første klasse besøker barna i barnehagen. Slik jeg ser det reiser det spørsmål om lærere forstår hvilken betydning besøk av førsteklasselæreren i barnehagen har for barna? Ved at læreren kommer til barnehagen og viser interesse for barn

og den konteksten barn tilhører, kan dette være med på å bygge opp tillit. Dette betyr at læreren viser en positiv holdning til barns liv i barnehagen, og ved å gå rundt i barnehagen og vise læreren rundt som beskrevet over, hadde barna og læreren et felles fokus. Ifølge Drugli (2018, s. 65) er dette noen av elementene som er med på å fremme barnets tillitt og trygghet til andre. Derfor er førsteklasselærerens besøk i barnehagen av betydning, fordi barns behov for trygge relasjoner med voksne er konstant, både når barnet er i barnehagen og når det begynner på skolen. Det at læreren viser interesse for å ta del i barns liv, skaper ifølge Brandtzæg et al. (2016, s. 27) grunnlag for utvikling av trygg tilknytning.

Et annet viktig aspekt i denne konteksten er at barnehagelæreren understreker hvilken betydning besøk av læreren har for barns trygghet, mens for Tveitereid (2019, s.102) er lærerens besøk i barnehage en måte å skape sammenheng på. Begge tilnærmingene plasserer etter min oppfatning barnet i sentrum. Det er barn det handler om, og besøk av læreren kan medføre at det skapes en forbindelse og trygghet i overgangen. På denne måten kan overgangen eller fotgjengerfeltet fra barnehage over til skole som Broström (2019. s. 15) illustrerer, oppleves som en trygg vei for barna.

4.2 Å skape sammenheng

Barna skal få mulighet til å oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole, sier Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Beskrivelsene som presenteres her belyser barnehagelærernes erfaringer med tiltak i Rutineheftet som er med på å skape sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. Et av tiltakene i Rutineheftet handler om at barn møter andre barn som skal til samme skole, noe jeg benevner som felles møtepunkter.

4.2.1 Felles møtepunkter

Med utgangspunktet i Rutineheftet, organiserer barnehagene felles samlinger på tvers av barnehagene. I de ulike bydelene velger barnehagene et felles møtepunkt, hvor de møtes én fast dag i uka gjennom hele året. Det kom fram i gruppesamtalene at barnehagelærerne mener at barna får kjennskap til hverandre gjennom felles opplevelser, som er med på å skape sammenheng i overgangsprosessen.

Mari forteller at det er flere barnehager i hennes bydel som drar til et naturområde hvor de først har organisert lek og deretter spiser de sammen:

Jeg opplever at de samlingene betyr mye. Vi er mange når vi er sammen og vi deler oss inn i grupper. Det at de har lært seg noen nye leker eller at de har gjort noe nytt sammen som blir felles, er viktig for senere når de møtes igjen. Da har de noe felles de kan gjøre sammen.

Det sentrale her slik jeg ser det er at barna blir kjent gjennom lek. Dette kan forstås som at barnehagelæreren erkjenner leken som en tilstand som i seg selv engasjerer og motiverer barna (Lillemyr, 2019, s. 67). Ved å bruke leken som en kilde for motivasjon i den hensikt til å skape noe felles, kan hentyde til at barnehagelæreren verdsetter lekenes pedagogiske potensial. Dette kommer også frem i det Marita beskriver: *Når vi har samlingene på tvers av barnehagene, har vi hatt mye samarbeidsleker. De blir kjente og etter hvert er dette med på å skape relasjon mellom barna.* Tiril opplever at felles samlinger gjennom hele året som et bra tiltak: *Jeg opplevde at ungene liket det, at det var veldig godt for de å bli kjent med hverandre, og at det var en trygghet.*

En slik måte å organisere samlingene på kan etter min mening gjøre det enklere for barna å etablere kontakt med hverandre, ettersom barna skal samarbeide og tilpasse seg hverandre i

leken (Størksen, 2018, s. 85). Dermed kan det tenkes at samlingene har betydning for etablering av nye vennsksapsrelasjoner på tvers av barnehagene som kan føre til at det skapes sosial kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11). Når barnehagelæreren sier *det at de har gjort noe nytt sammen som blir felles, er viktig for senere når de møtes igjen*, kan forstås i lys av det Greve (2018, s. 384) forklarer, at vennsksapsrelasjoner er basert på en felles historie som bygges opp over tid. Det at samlingene foregår fast én dag i uka, kan skape forutsigbarhet, og det at tiltaket foregår gjennom hele året, kan etter min mening bidra til å skape kontinuitet. Med utgangspunkt i at barna stiller opp med ulike tilknytningserfaringer, kan samlingene også forstås som et strukturert arbeid som ifølge Drugli (2018, s. 61) innebærer gode rutiner som har til hensikt å skape forutsigbarhet og fremme barns trygghet. For å belyse hvordan felles møtepunkter som Rutineheftets tiltak bidrar til å skape sammenheng, brukte barnehagelærerne eksempler fra de to siste årene. Dette var en tid som var preget av Covid-19 pandemi som var et hinder for at barnehagene kunne møtes så mye som de ellers gjør. Konsekvensen var at barnehagelærerne erfarte at barn forholdt seg i mye større grad ved skolestart, til barn fra egen barnehage. Det å kunne sammenligne bruken av Rutineheftets tiltak før og under Covid-19 pandemi, kan peke på hvilken innflytelse felles møtepunkter kan ha for konstruksjonen av en sammenhengende overgang til skole.

I tillegg til å skape sammenheng gjennom felles møtepunkter, omfatter tiltakene i Rutineheftet arbeid med å skape kjennskap til fysisk miljø.

4.2.2 Kjennskap til fysisk miljø

I Rutineheftet er kjennskap til fysisk miljø organisert gjennom planlagt skolebesøk og ved at barn kan være på SFO den første uken i august, sammen med personalet fra barnehagen. Erfaringene som kom frem i gruppesamtalene viser at barns kjennskap til det fysiske miljøet på skole og SFO, har stor verdi for barns opplevelse av trygghet. Et viktig poeng er at i møte med nytt fysisk miljø kan barn, men også voksne oppleve usikkerhet. Denne usikkerheten erfarte Tiril når hun forsøkte å finne fram formingsmaterialet: *Det var ikke lett, vi vet jo ikke hvor noen ting er*. Tina kjente seg igjen og fremhever betydningen av øvelser som kan begrense at barn opplever usikkerheten:

Jeg tenker at det er viktig at vi har øvd på situasjoner, om hva de skal møte på skolen og det å finne fram tingene sine. Det å vite hvor noen er og ordne

seg på do, er viktig, for det er sånn som kan bidra til at mange barn kan bli veldig usikre.

Det å vite hvor ting er i et nytt miljø, knyttes her sammen med opplevelsen av trygghet. I overgangen mellom barnehage og skole, byttes et kjent og trygt fysisk miljø med et fysisk miljø som er fremmed for barna. Dette er i tråd med det Hogsnes (2019, s. 75) illustrerer gjennom sitt feltarbeid. I denne studien var barna aktive deltakere og viste utrygghet når ikke de kunne finne frem klærne sine i garderoben. I likhet med Hogsnes (2019) peker resultatene fra undersøkelsen utført av Chan (2012) at endringene i det fysiske miljøet mellom barnehage og skole kunne føre til at barna ble engstelige. Når barnehagelæreren løfter frem betydningen av å øvelser, mener jeg kan tyde på en intensjon om å forebygge at barn opplever usikkerheten i møte med nytt fysisk miljø.

Å få kjennskap til fysisk miljø er viktig for at barn skal kunne klare å tilpasse seg nytt miljø noe Glaser (2018, s. 44) beskriver som et viktig element i mestringsmodellen. Dersom vanskelighetsgraden av utfordringer i overgangen til nytt fysisk miljø ikke står i relasjon med barnets individuelle ressurser, vil det antagelig påvirke barnets evne til tilpasning og dermed mestring av overgangen. Det er imidlertid et viktig aspekt at barnets opplevelse av usikkerhet, i denne konteksten av det fysiske miljøet, har innflytelse på barnets prestasjoner på skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 24).

Det å være sammen med barn på SFO forklarer Tina slik: *Barna hadde det veldig bra. Vi barnehageansatte var der og det var mange kjente barn for dem.* Det å få kjennskap til fysisk miljø, belyser Thea på denne måten: *vi har sett verdien i det overfører ungene og foreldrene synes det var kjempefint å få en myk overgang.*

Barnehagelærerne sine levde erfaringer viser at det å være på skole og SFO som et tiltak i Rutineheftet er verdifullt for barns opplevelse av trygghet. Foreldrenes tilbakemeldinger om en smidig overgang, blir da å oppfatte som en bekreftelse på det. Det er nettopp dette som ligger til grunn for at barnehagelærerne setter besøk på skolen og SFO høyt på prioriteringslisten også utenom den faste dagen i uka. Marita beskriver det slik:

Nærheten til skolen gjør det mulig at vi er ofte der. Vi besøker skolen og SFO og leker på skolens uteområde to eller tre ganger i uka. Tilbakemeldinger fra foreldrene og lærere er at de opplever at barna er trygge på det fysiske miljøet.

Ut fra barnehagelærerens fremstilling, oppfatter jeg at nærheten til skolen som et viktig argument. Når barnehagen er i nærmiljøet er det enklere å gjennomføre ekstra besøk til skole og SFO, utenom det som er regulert gjennom Rutineheftet. Det at barnehage skal få i stand tiltak som skal gjøre det mulig at barna blir kjent med skolen er også et av anbefalingene i Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015). Å bli kjent med skolens fysiske miljø er viktig som Ackesjö (2015) nevner, fordi opplevelsen av fysisk diskontinuitet er noe av det barna opplever som utfordrende i overgangen. At det er brudd i sammenhengen mellom det fysiske miljøet i barnehage og skole, dreier seg ifølge i Hogsnes (2019, s. 73) om at barna forholder seg i overgangen til rom, materielle og hverdagen på skolen som er helt ukjent for dem. Derfor mener Hogsnes (2019, s. 75) at det er av stor betydning at barna får mulighet til å delta aktivt i prosessen med å skape sammenheng. Ved å være i skolebygget og utforske rommene selv, får barna muligheten til å bli kjent med det som skal bli deres nye miljø. Dette er viktig i henholdt til Rammeplanen for barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) som setter lys på at barna skal få anledning til å oppleve sammenheng mellom barnehage og skole.

I tillegg til å bli kjent med nytt miljø, kan sammenheng i overgangen til skole, skapes ifølge Hogsnes og Moser (2014, s.4) gjennom utveksling av kunnskap om barn. Hvordan barnehagelærerne reflekterer rundt Rutineheftets tiltak som omfatter utveksling av informasjon om barn, presenteres under neste underoversikt.

4.2.3 Å utveksle informasjon

Basert på erfaringer ervervet gjennom praktisering av Rutineheftet, mener barnehagelærerne at noe av det som danner grunnlag for at barn kan oppleve sammenheng, fremstilles nettopp gjennomutveksling av informasjon. Dette forklarer barnehagelærerne med at de kjenner barn som skal begynne i første klasse godt. Barnehagelærerne mener at de har opparbeidet mye nyttig kunnskap, gjennom de årene barna har gått i barnehage. Denne kunnskapen kan være et godt grunnlag for at lærere på skolen kan møte barn på en hensiktsmessig måte. En slik tilnærming knytter jeg til kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) og Meld. St. 21 (2016 – 2017, s. 41) som legger vekt på at skolen møter barn på bakgrunn av informasjon om hva barna har erfart og lært i barnehagen. I Rutineheftet foregår informasjonsutveksling ved hjelp av et skjema for overgangssamtalen mellom barnehage og foreldre. Skjemaet består som tidligere beskrevet av to deler. Samtlige barnehagelærerne som deltok i denne studien, hadde

samme oppfatning av del 1. Denne delen av samtalen setter lys på beskrivelser som omfatter barnets positive sider og spenner over flere utviklingsområder. Det jeg fant som interessant er at mens Rutineheftet omtaler det som overgangssamtale, kalles det for individuelle planer i studien utført av Turunen (2012). Både overgangssamtalen og individuelle planer er basert på det samme prinsippet og lyssetter barnets behov og styrker. For å styrke de individuelle planene, tyder resultatene i studien på at det er behov for felles forståelse for hvilken nytteverdi slike planer har og at foreldrene savnet informasjon om hvordan planene ble anvendt i praksis (Turunen, 2012).

Til forskjell fra det, gir barnehagelærerne i denne studien uttrykk for at malen for samtalen i Rutineheftet har mange gode spørsmål. Likevel mener de at spørsmålene retter i stor grad søkelys på barn som et individ og at samtaleskjema er sparsomt på opplysninger som angår gruppa. Slike opplysninger, mener barnehagelærerne ville vært en fordel for skolen å vite noe om. Marita belyser det på denne måten: *Samtalskjemaet går ikke mye på det sosiale i gruppa, hvem de fungerer bra med og hvordan er de sammen er viktige opplysninger for skolen.* Og Malin beskriver mer detaljert:

Det er lite fokus på det, og det synes jeg er egentlig veldig viktig. Det å forstå seg litt på hvordan er disse barna, hva er de opptatte av, hva har vi jobbet med og hvordan er de som gruppe?

På den ene siden kan Rutineheftets søkelys på barnet som individ forstås i lys av den betydningen barnets biologiske og sosialt konstruerte ressurser har for overgangen, forklart av Kloep og Hendry (2003, s. 65). Kunnskap om barnets retursystem gir verdifull informasjon som kan være av stor betydning for om barnet opplever overgangen til skole som positiv eller utfordrende (Glaser, 2018, s. 42). Dersom førsteklasseleerere skal legge forholdene til rette for en positiv overgang, må de kunne oppfatte barnets signaler og tilpasse responsen ut fra det. For å stimulere og støtte barnet i overgangen har barna behov for at førsteklasseleerere kan møte deres initiativ (Drugli, 2018, s. 65). Med andre ord kan opplysninger om barnet som individ oppfattes som viktige i overgangen til skolen, for at førsteklasseleerere skal kunne være i stand til å støtte og forstå barnet ut fra barnets emosjonelle behov (Drugli, 2018, s. 59).

På den andre siden kan barnehagelærernes påstand om at barnets fungering i gruppa er viktige opplysninger for skolen, ses i lys av funnene fra studien som viser at skolen ser på barn som en del av en gruppe (Thoresen & Aukland, 2020, s. 47). Samtidig kan det å rette

søkelys på fungering av gruppa, ha noen svakheter. Det ene kan handle om at barna kan fremstå ulikt i ulike settinger som flere fagfolk påpeker (Broström, 2019; Hogsnes, 2019) . Det andre kan handle om at det finnes ingen garanti for at barnegruppa fra samme barnehage skal komme i samme klasse, ettersom det er flere forhold som påvirker organisering (Ackesjö, 2015). Dessuten kan det tenkes at et vesentlig poeng i denne konteksten handler om hvordan skolen anvender informasjonen både om barn og barnegruppa. Skal denne kompetansen gi mening for barna, mener jeg at opplysningene om barn må brukes som et utgangspunkt for å forstå og møte barn, relatert til formuleringene i kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) og Meld. St. 21 (2016 –2017, s. 41).

I motsetning til den første delen av overgangssamtalen i Rutineheftet, formidler barnehagelærerne ulike erfaringer og tanker om del to av overgangssamtalen. I den ene gruppesamtalen forklarte barnehagelærerne at de brukte tid på å samtale med foreldrene om hva skolen forventer av dem. Mathea beskriver det på denne måten: *Ut fra de tilbakemeldingene vi får, synes det å være nyttig, særlig for foreldrene som ikke har erfaring med å ha barn på skolen. Og Malin legger til: jeg opplever stadig at jeg må minne på en ekstra gang at skolen forventer at dere oppsøker denne informasjon og jeg tar noen ganger ekstra runder for at foreldrene skal faktisk forstå forskjellen.*

Det ser ut til at barnehagelærerne tar hensyn til foreldrenes manglende erfaring med å ha skolebarn. Overgangen mellom barnehage og skole innebærer at barna går inn i en ny rolle og annerledes hverdag (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13). Men kan det bety at foreldrerollen forandrer seg også når barnet begynner i første klasse. Slik jeg ser det, kan barnehagelærerens forklaring forstås som at foreldrene har kanskje behov for å forberede seg for en ny rolle og en ny hverdag. Med det mener jeg at foreldrene har daglig kontakt med barnehagen ved henting og levering i barnehagen og at personalet på ulike måter involverer foreldrene i barnehagehverdagen. Det som flere forskere (Haug, 2019; Hogsnes, 2019; Skaftun & Wagner, 2019) peker på at skolen er mer fagorientert og dagene har en annen struktur, kan innebære at foreldres medvirkning og rolle er annerledes enn i barnehage. Slik sett kan utveksling av informasjon om hva skolen forventer av barnets foreldre, knyttes til bevisstheten om at opplysninger fra barnehage og relasjoner mellom barnets hjem og barnehagen påvirker barnets fungering i skolen (Tetzchner, 2012, s. 55).

Barnehagelærerne i den andre gruppesamtalen gir uttrykk for at det er betydningsfullt for foreldrene å vite hva skolen forventer, men det ble løftet frem om det er hensiktsmessig at det er barnehagelærere som formidler det. Tiril sa: *Det her er litt rart egentlig og jeg tenker at det er helt snudd.* Tina forteller også: *jeg tenker at det her ønsker nok foreldrene å høre om fra skolen.* Thea mener at den delen av samtalen er ikke passende i barnehagen og sier:

Jeg tenker på det hver gang jeg har gjennomført en sånn samtale, at det her er ikke min jobb! Dette kan skolen gjøre selv, tidlig på skoleåret og da får de en glitrende mulighet til å bli kjent med foreldrene.

En slik tilnærming til del to av samtalen i Rutineheftet, finner jeg som interessant ettersom den har en viss kontrast i seg. Denne kontrasten innebærer at barnehagelærerne mener at denne delen av samtalen ikke passer i barnehagen, mens de i praksisen velger å gjennomføre det. På den ene siden kan det forstås som at barnehagelærerne viser lojalitet overfor Rutineheftet, mens på den andre siden lurer jeg på om dette ble formidlet videre til ledelsen. Dette mener jeg kan knyttes til utviklingsarbeid.

Det å være lojal er ifølge Ertesvåg og Roland (2013, s.36) en viktig implementeringsfaktor som i denne konteksten forstås som respekt for tiltak i Rutineheftet. Samtidig peker de på at en viktig del av utviklingsarbeid er å initiere endringen. Forutsetningen for å endre denne delen av samtalen i Rutineheftet, handler om bevissthet hos de ulike aktørene rundt endringsbehovet og at arbeidet forankres i en felles forståelse (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 29). Dessuten kan barnehagelærerens utsagn om at skolen kan ha ansvar for denne delen av samtalen ses i lys av anbefalingene i kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) som sier at skolen skal jobbe for en åpen og gjensidig dialog med foreldre, både før, under og etter overgangen til skolen. Basert på disse perspektivene ser jeg det som vesentlig at barnehage, skole og barnets foreldre drøfter og reflekterer i felleskap om det er behov for endringer rundt del to av overgangssamtalen.

Barnehagelærerne var enige om at utveksling av informasjon om barn som har behov for fysiske utbedringer og annen tilrettelegging i skolehverdagen, er godt tilrettelagt gjennom Årshjulet. Mathea forklarer det på denne måten: *Det går automatisk, så lenge barnet har vedtak. Men hvis du har barn som ikke har det, men trenger tett oppfølging, da blir det en utfordring.* I begge gruppesamtalene ga barnehagelærerne uttrykk for at de savner tiltak i

Rutineheftet som kan være med på å skape bedre sammenheng for barn som har behov for ekstra veiledning i hverdagen. Tina beskriver det slik:

Det er kjempeviktig at skolen vet om hvis et barn sliter veldig med å ikke høre eller vil ikke vente på tur. Jeg mener at det går egentlig på viktighet for barnet sånn at barnet kunne få den hjelpen den trenger.

Det sentrale i barnehagelærernes tilnærming slik jeg oppfatter det handler om viktighet for barnet. Det kan se ut til at barnehagen har klart å se barnet, og ikke barnets atferd noe som vil være en viktig opplysning for skolen slik at de også kan møtte og støtte barnet ut fra barnets emosjonelle behov (Drugli, 2018, s. 59). En mulig forklaring for de begrensningene barnehagelærerne beskriver, kan handle om ressurser. Barn med spesielle behov har som regel tiltaksplan som følger med både materielle og menneskelige ressurser. Mens barn som ikke har dokumentert behov, må ivaretas innen det ordinære skoletilbudet. Det kan med andre ord handle om ulike omstendigheter som påvirker organisering av overgangen (Ackesjö, 2015). Samtidig kan det tenkes at dersom ledelsen på skolen ser hvilken betydning det har for barnet å få den støtten barnet trenger også i et forebyggende perspektiv før utfordringene vokser seg større, kan de gjøre endringer og tilpasse bemanning i klasserommet (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 93). Forutsetningen for en slik endring vil være at skolen trenger å se at det er et reelt behov for endringer og som Ertesvåg og Roland (2013, s.29) påpeker, at arbeidet forankres i en felles refleksjon for hvilken betydning slike endringer kan ha for det enkelte barnet, men også for resten av klassen.

4.2.4 Syn på barns lek

Gruppesamtale som metode tillater at barnehagelærere kunne komme med nye idéer og innspill. Barnehagelærerne gir uttrykk for at barna kan oppleve en stor forandring i overgangen med tanke på at det anvendes ulike arbeidsmåter og at organisering av dagene på skolen har en annen struktur. Thea belyser det på denne måten: *Vi ser annerledes på ting, vi tenker omsorg og relasjoner, vi tenker mer barnehagepedagogikk enn i forhold til de som jobber på skolen, som har skolepedagogikk.* Dette bekrefter Tina som sier: *Det er ikke læring som er i fokus i hodene våre, hele tiden, sånn faglæring. Det er mer tryggheten, omsorgen, og det å møte barnas initiativ.* Dessuten nevner barnehagelærerne også at barns lek har en sentral plass i en barnehagehverdag med voksne som sørger for barns medvirkning ved å følge barnas spor og interesser. Marita beskriver det på denne måten:

Det er snakk om små unger. Skolen kunne kanskje ha gjort overgangen litt mykere og sett i tillegg på hva vi jobbet med. Det var den gangen seksåringene skulle begynne på skolen, så skulle det være mye lek det første året, men det ser ut til at det er utvannet.

Mari er enig og forteller: *intensjonen for første klasse var at barna skulle leke, før det blir enda mer skolerelatert. Nå tror jeg at det er krav at de skal kunne lese i første klasse og de skal kunne små og store bokstaver. Og da spør Malin: Men hva skjedde med leken? Er ikke det ikke viktig? Og Marita svarer: jeg har forstått, at skolen er presset på lærerplanen sånn at gapet blir derfor der.*

Det barnehagelærerne formidler i gruppesamtalene gjør at en kan stille seg undrende på om barns behov for å leke er vektlagt i første klasse. Samtidig aktualiserer det spørsmål om skolen erkjenner hvilken pedagogisk potensial barnslek kan ha. Basert på barnehagelærernes beskrivelser i denne studien, kan det se ut til at debatten belyst i artikkelen *Kampen om leiken i første klasse* (Haug, 2019) er fortsatt aktuell. Denne debatten, så vel som barnehagelærernes beskrivelser tyder på at helt forskjellige tilnærminger til barns lek kan bidra til at avstanden mellom barnehage og skole blir større. Når barn går fra å leke gjennom store deler av barnehagedagen til å leke i friminuttene og på SFO, er nok ikke med på å skape sammenheng (Hogsnes, 2019, s. 77). Dessuten kan det barnehagelæreren sier oppfattes som at fokus på læreplan utelukker lekenes læringsverdi.

Studiene Haug (2019, s. 37) referer til peker i den retningen at de pedagogiske mulighetene som ligger i barns lek er ikke utnyttet i første klasse. De pedagogiske mulighetene i leken kan slik jeg oppfatter det, inkludere både et syn på lekens egenverdi og lekens læringsverdi. Dette betyr at leken ses på som en unik tilstand som gir barna spenning, glede og mangfoldige muligheter for utfoldelse, samtidig som det innebærer at det skapes engasjement og motivasjon for barns læring gjennom leken (Lillemyr, 2019, s. 67). Dessuten er et viktig poeng slik jeg ser det, at begrensede muligheter for å leke i første klasse, reduserer barns mulighet for påvirkning over egen hverdag på skole. Dette henger sammen med at Hogsnes (2019, s. 78) mener leken gir barna innflytelse over sin egen hverdag som gjør at de kan lettere tilpasse seg skolehverdagen. På bakgrunn av disse perspektivene anser jeg det som viktig at de ulike miljøene diskuterer og reflekterer rundt hvilken betydning leken har for barn, hvorfor den bør være prioritert på skolen og muligheter for at skolen kan ivareta lekenes egenverdi samtidig som lekens læringspotensial kan utnyttes.

4.3 Sammen om et felles mål

I henholdt til formuleringene i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) skal samarbeid mellom de ulike miljøene bidra til at barn får en god og trygg overgang til skole og SFO. Her presenterer jeg hvordan barnehagelærerne erfarer og reflekterer rundt tiltak i Rutineheftet som handler om samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole og SFO. Tiltakene det gjelder er overgangssamtale, utveksling av informasjon, at barna er på SFO den første uken i august, og samarbeid om et felles foreldremøte.

4.3.1 Felles forståelse for mål

I denne studien beskriver barnehagelærerne at de erfarer at barnets hjem, barnehage og skole kan ha ulike forståelser for målet med tiltakene i Rutineheftet. Et av eksemplene handler om erfaringene med del 1 av overgangssamtale, som Tina illustrerer på følgende måte:

Jeg lurer veldig på om det er tenkt ut fra foreldrenes side, eller barnehage sin side, eller hva skolen har egentlig mest nytte av? Det er forskjellige tanker på de områdene der. F.eks. foreldrene vil gjerne beskrive kun barnets sterke sider.

Denne illustrasjonen er tråd med det Turunen (2012) konkluderer i sin studie at individuelle planer er et godt verktøy som kan sikre en positiv overgang til skole for barn, dersom alle involverte skaper en felles forståelse for hensikten med det. Et annet viktig aspekt ser jeg i lys av studien som Hognes og Moser (2014, s. 18) henviser til. Resultatene fra denne studien peker på at de samme barna ble beskrevet på ulike måter av foreldrene og barnehagelærerne. Slik jeg oppfatter det, kan det dreie seg om at foreldrene kjenner sitt barn best som et individ i den ene konteksten, mens barnehagelærerne kjenner barnet som individ som også er en del av ett felleskap i en barnehagekontekst. Ulike kontekster kan etter min mening stille ulike krav til barnet, og kan dermed få frem ulike sider (Hogsnes, 2019, s. 58). Dette betyr at i overgangen mellom barnehage og skole må det tas hensyn til det enkelte barnet ut fra den gitte konteksten (Broström, 2019, s. 147).

Tanken bak slike samtaler er ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 102) å sikre god utveksling av informasjon til det beste for barn. Dersom målet med samtalen er å sikre en trygg overgang ville det vært en fordel om alle involverte aktørene kunne delta i overgangssamtalen. Med det menes det at deltakelsen i en felles dialog ville først og fremst definert mål for samarbeid (Hogsnes, 2019, s. 23). Deretter ville en deltakelse av alle aktørene ført til at alle fikk mulighet til å beskrive selv det de mener er for barnets beste i overgangen.

På denne måten kunne førsteklasse lærere få detaljerte beskrivelser som ville gi en god overgangskompetanse (Tveitereid, 2019, s. 102) belyst fra ulike perspektiver.

Når det gjelder ulike perspektiver, argumenterer flere (Hogsnes, 2019; Thoresen & Aukland, 2020) for barns deltakelse i slike samtaler. Barns deltakelse i samtalen ville vært en mulighet for å kunne formidle sine behov og stille spørsmål om det barnet selv lurer på. Dessuten ville det gitt læreren innsikt i barnets tankegang, som kunne vært nyttig i betydningen av å kunne forberede mulige tilpasninger før barnet begynner i første klasse (Thoresen & Aukland, 2020, s. 103).

Det at foreldrene kan ha ulike oppfatninger beskriver Thea gjennom sin erfaring:

Min opplevelse er at foreldrene er opptatte av trygghet, hvordan skal de klare seg i den store verden. Mens for meg har det vært å formidle hvordan de er, hvordan fungerer de i gruppa, klarer de å ta imot beskjedene osv.

I likhet med det barnehagelæreren skisserer, mener Thoresen og Aukland (2020, s.102) at foreldrene er mer opptatte av det sosiale enn skoleforberedende aktiviteter i barnehagen. Til forskjell fra det, kom det fram i den andre gruppesamtalen at det er ulike syn på nettopp dette som Mathea beskriver: *Jeg opplever at foreldrene også er opptatte av om barnet kan skrive navnet sitt og om de kan lese.* Denne tilnærmingen stemmer derimot godt med det Chan (2012) viser i sin undersøkelse at både lærere og foreldre forventet at barna innehar faglig kompetanse. Dessuten viser denne undersøkelsen at barnehagelærere var lite opptatt av det faglige, som er i tråd med det barnehagelærerne formidlet i min studie.

Når det gjelder at foreldrene er mer oppmerksomme på barnets lese og skrivekompetanse, ville det vært interessant å se på om debatten om barna er klare for skolen (Haug, 2019; Michaelsen & Palm, 2018; Thoresen & Aukland, 2020) også har påvirket foreldrenes forståelse for hva som er viktig at deres barn opplever og lærer det siste året i barnehagen.

Viktigheten av at de ulike miljøene har samme oppfatning for hva barna skal kunne når de begynner i første klasse belyser Marita slik: *Lærerne på skolen sier at det er viktig at vi jobber i overgangen med det sosiale, men så kommer barna på innskrivningen og blir bedt om å skrive navnet sitt. Da blir det motstridende for meg.*

Slik jeg ser det setter denne beskrivelsen lys på betydningen av en felles forståelse for det som forventes av barn. For å lykkes med overgangen anbefaler Lillejord et al. (2015) i den

systematiske kunnskapsoversikten, at skolen kommuniserer tydelige mål og forventninger. For å skape trygge rammer for overgangen til skolen, trenger voksne å samhandle og komme fram til felles enighet om siktemålet (Hogsnes, 2019, s. 128). En felles oppfatning av målet for samarbeid gir forutsigbarhet slik at voksne i barnehagen vet hva de skal jobbe med og hvilke ferdigheter på ulike utviklingsområder bør prioriteres (Kloep & Hendry, 2003, s. 67). Det sentrale her etter min mening er å forsøke å unngå at barnet blir stilt overfor oppgaver som ikke er i samsvar med barnets resurser (Glaser, 2018, s. 45).

I tillegg kan uklare mål og forventninger være et kritisk punkt og et hinder for et godt samarbeid. Det er imidlertid betydningsfullt å få til et velfungerende samarbeid, med tanke på at Bronfenbrenners teori viser at relasjoner og samarbeid mellom barnets miljøer påvirker barnets fungering (Tetzchner, 2012, s. 55). Dette betyr at det barnet lærer i barnehagen, påvirker barnets prestasjoner på skolen som videre virker inn på barnets situasjon i familien. Slik sett ville det å ha tydelig formulerte mål og klargjøre forventninger som kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) anbefaler, være med på å skape forutsigbare rammer for et godt samarbeid.

Barnehagelærerne erfarer at et godt tiltak for barns trygghet i overgangen, omtales i Rutineheftet som at barna er på SFO sammen med personalet fra barnehagen den første uken i august. Dette er tiltak som er omtalt i oppgaven i lys av den betydning det har for barnets trygghet i det fysiske miljøet. I tillegg til dette, ligger det ifølge barnehagelærerne gode muligheter for at barna kan bli trygge på SFO- personalet.

Barnehagelærerne som samarbeider i overgangen med flere skoler, har sett og erfart at det er ulike måter å planlegge og organisere dagene på SFO. Mens noen av barnehagelærerne opplever at dagene på SFO er godt planlagt og gjennomtenkt, opplever noen andre det motsatte. Et spørsmål som reiser seg, er hvilke forhold som påvirker ulike måter å organisere dagene på. I min studie skapte ulik organisering og praktisering av Rutineheftets tiltak diskusjon blant barnehagelærerne. Denne diskusjonen reiste spørsmål om skolen og SFO hadde samme forståelse for hensikten med det at barna er sammen med barnehageansatte på SFO. Malin forteller: *Det har vært en prosess og vi har hatt flere runder på det, at poenget her er at barna skal bli trygge på dem som jobber på SFO, så det har endret seg noe.*

Flere barnehagelærere fremhever at det grunnleggende er å ha en felles forståelse for målsettingen, noe Tiril belyser slik: *Jeg tenker at det er viktig å sette et klart mål. Jeg*

opplevde at det var litt uavklart i forhold til hvor ting var, det virket for meg som om dette ikke var så godt planlagt. Tina forklarer at det er viktig å se på forventningene i forhold til tidlig SFO start den første uken i august, for man blir helt.. Her må det helt klart en bedre avtale til, eller at hele avtalen må gjøres om.

Undersøkelsen (Hogsnes & Moser, 2014) viser at betydning av SFO for en trygg og god overgang var lite prioritert. En mulig misforståelse om den betydningen SFO-ansatte kan ha, kan vi kanskje se spor av her. Med misforståelse mener jeg at SFO-ansatte kan muligens ha oppfattet at oppmerksomhet er rettet mot at barna skal bli trygge i det fysiske miljøet og at deres tilstedeværelse ikke er vektlagt. De av barna som kommer til å benytte seg av SFO tilbudet vil tilbringe mange timer sammen med personalet på SFO. For å bygge opp et målrettet samarbeid mellom de ulike profesjonene, viser forskningen som Broström (2019, s. 119) referer til, at det er helt avgjørende å klargjøre de ulike rollene og at det planlegges og evalueres i felleskap. Dette kan bidra til at SFO ansatte får en forståelse for at deres rolle som tilknytningspersoner er avgjørende for barns opplevelse av trygghet og trivsel (Brandtzæg et al., 2016, s. 26).

Til forskjell fra erfaringene belyst over, beskriver noen av barnehagelærerne at det finnes en felles forståelse for hvilket utbytte det har for barna å være på SFO sammen med barnehageansatte. Dette mener barnehagelærerne visser blant annet i måten dagene på SFO er planlagt, noe Mathea illustrerer slik:

Lederen på SFO planlegger vakter slik at ansatte på SFO åpner og stenger og vi fra barnehagen er midt imellom. Vi tar imot barn på morgen som en trygghet i garderoben. Vi blir delt i grupper og er på turer sammen med ansatte fra SFO og andre skolebarn. Personalet fra barnehagen er en styrke og ansatte på SFO blir kjent via oss med barnehagebarn, så det fungerer veldig godt. Foreldrene skryter veldig av det og de synes at dette er en veldig god ordning.

Denne ytringen finner jeg interessant, ettersom den viser at en SFO-leder organiserer vaktene både for sine ansatte og barnehagepersonalet. Slik jeg forstår det kan denne beskrivelsen knyttes til ledelse av utviklingsarbeid som kjennetegnes av strukturert og gjennomtenkt arbeid i alle fasene (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 28). Barnehagelærerens beskrivelse kan tyde på at lederen på SFO ser og forstår hvilke muligheter det ligger i løpet av den uken barnehagebarna er på SFO, for konstruksjonen av den sosiale kontinuiteten. Denne kontinuiteten sees i lys av

de trygge relasjonene barna har både med barn og voksne fra barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Det at lederen på SFO ser nytteverdien i det, underbygges gjennom det Ertesvåg og Roland (2013, s.35) forklarer som de viktige implementeringsfaktorene. Faktorene det handler om er at lederen på SFO identifiserer først hva som må gjøres for å organisere dagene på SFO, deretter utarbeider en gjennomtenkt vaktplan og implementerer planen i praksis. På denne måten kan Rutineheftets tiltak bidra med å skape trygghet og sosial kontinuitet. Det å skape sosial kontinuitet har betydning fordi overgang representerer en viktig fase som i henhold til Meld. St. 21 (2016 –2017, s. 45) kan ha stor innflytelse for hvordan barna skal klare seg videre i utdanningsløpet.

4.3.2 Forpliktende samarbeid

Ulike tilnærminger til Rutineheftets tiltak reiser spørsmål om hvorvidt alle de involverte aktørene har samme oppfatning av målet for samarbeid, aktualiser samtidig barnehagelærerne spørsmålet om samarbeid skal være forpliktende. Mathea forklarer det på denne måten:

Jeg skjønner nå at det er ulike erfaringer og jeg tenker når kommunen har utarbeidet et Rutineheftet, så bør vel alle barnehagene og skolene følge det, fordi det er tydelig her at det ikke har blitt gjort.

De ulike erfaringene som barnehagelæreren nevner over, dreier seg hovedsakelig om organisering av SFO uken i august, samarbeid om et felles foreldremøte og at informasjon fra barnehage til skole går gjennom flere ledd.

Barnehageloven § 2 (2005) er tydelig på at barnehage skal samarbeide med skole om en god og trygg overgang. Ifølge Opplæringsloven § 13-5 (1998) har skoleeieren ansvar for å lage en plan for overgang. Kommunen har derfor som både barnehage - og skoleeier det overordnede ansvaret for å utvikle en plan med lokale tilpasninger, og sørge for at planen følges. En mulig svakhet slik jeg ser det, kan handle om at det ikke er spesifisert hva planen skal inneholde, kun at planen skal sikre at ulike utdanningsinstitusjoner arbeider sammen for å fremme en god og trygg overgang til skole.

Rutineheftet som beskrevet, inneholder et årshjul med konkrete tiltak og ansvarsfordeling, og mal for overgangssamtale med foreldre. En mulig svakhet ved å bruke et slikt verktøy kan etter min mening være at rutiner er gjentagende og lite utviklende (Thoresen & Aukland, 2020, s. 97). Det at de ulike miljøene samarbeider om rutiner kan kanskje ha blitt oppfattet

som et samarbeid. Hogsnes (2019, s.23) mener at rutiner kan sette i gang et samarbeid, men kan slett ikke forstås som samarbeid eller noe vi gjør for å kompensere for et samarbeid. For at de ulike miljøene skal arbeide sammen om barns trygghet i overgangen som et felles mål, mener Broström (2019, s. 119) at det er nødvendig å presisere rollene og planlegge og evaluere sammen. Et godt samarbeid krever kommunikasjon, dialog og faglig refleksjon mellom aktørene som flere fagfolk påpeker (Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Thoresen & Aukland, 2020).

Ut fra barnehagelærerens fremstilling kan det reflekteres rundt om det er behov for å etablere rutiner som kan bidra til forbedring og utvikling av samarbeid. Utviklingsprosesser mener Ertesvåg og Roland (2013, s. 89) avhenger av ledernes engasjement og aktiv deltakelse i prosessen. Derfor er initiativet av den enkelte lederen i både barnehage og skole avgjørende for å sette i gang slike utviklingsprosesser. På bakgrunn av dette ser jeg lederens rolle i denne prosessen som maktpåliggende, fordi lederne har ansvar for å lede, følge opp og skape motivasjon og forpliktelse i implementeringsprosessen av slike møteplasser (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 93).

Ansvar for den uken barna skal være på SFO, er i Rutineheftet fordelt mellom barnehagene og SFO. Noen av barnehagelærerne erfarer at SFO-ansatte er til stede gjennom hele dagen som Thea belyser her: *personalet blir brukt på tvers og vi kan gå inn og blande oss på alle trinn og SFO personalet nærmer seg gradvis til barnehagegjengen.* Til forskjell fra det erfarer andre barnehagelærere at de omtrent ikke ser SFO-ansatte. Mari forteller:

Jeg opplever at ting er litt tilfeldig, og at vi har flyttet arbeidsplassen, og må på en måte klare oss selv. SFO- ansatte er ikke med oss hele dagen, og det er synd fordi det er så mange ting de kan få med seg.

Ulike måter å organisere uken i august når barnehagebarna skal være på SFO, kan forstås i lys av det Ackesjö (2015) omtaler som «den komplekse väven» av ulike betingelser som påvirker planlegging og organisering. Det kan kanskje være enklere å organisere denne uken i mindre skoler med færre barn. Også tidspunktet for gjennomføringen kan være avgjørende for organiseringen, fordi noen ansatte fra SFO gjerne avviker ferien sin den første uken i august. Parallelt med at barnehagebarna er på SFO, kan det også tenkes at det er en del av skolebarn som benytter seg av SFO-tilbudet, og disse barna skal også ivaretas. Med andre ord kan dette

tyde på at det er ulike forhold og logistikk som har innflytelse på organiseringen (Ackesjö, 2015).

På samme tid kan en stille seg undrende om ikke dette gjelder barnehage også. Den første uken i august kan fortsatt være noen ansatte fra barnehagene i ferien, eksisterende barnegruppe skal ivaretas, og det skal planlegges overgang for barna mellom liten og stor avdeling. Det skal i tillegg organiseres besøk og tilvenning av nye barn som skal begynne i barnehage for første gang. På bakgrunn av dette kan en stille spørsmål om det kan være manglende bevissthet blant ledelsen på skole og SFO rundt verdien av den uken barnehagebarna skal være på SFO. Implementering av dette tiltaket i Ruteheftet omfatter flere utdanningsinstitusjoner og mange mennesker. Dermed kan dette arbeidet innebære at flere komplekse menneskelige faktorer og utfordringer kommer frem (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 33).

Et av tiltakene i Rutineheftet er at skolen, SFO og barnehage skal samarbeide om et felles foreldremøte. Noen barnehager opplever at de er involvert, de planlegger og tilpasser foreldremøtene i dialog med skolen og SFO, mens andre barnehager opplever at de ikke medvirker. Tina beskriver det på denne måten:

Så lenge jeg kan huske og jeg har jobbet nå med dette i mange år nå, så har ikke barnehagene vært med. På den skolen vi samarbeider mest med, er det ikke noe tradisjon om felles foreldremøte. Skolen inviterer til informasjonsmøte og hvis vi har lyst til å komme fra barnehagen, så kan vi gjerne gjøre det.

Det at Rutineheftet er utviklet lokalt, gjør det mulig for de ulike utdanningsinstitusjoner å lage lokale tilpasninger (Hogsnes, 2019, s. 23). Kan dette kanskje forstås som en lokal endring og tilpasning? Forutsetning for at slik endring skal finne sted, handler ifølge Ertesvåg og Roland (2019, s.41) om å avklare behov for endring først og deretter definere hva man ønsker å oppnå med det. Dessuten argumenterer Broström (2019, s. 128) for at skolen og barnehagen bør delta på hverandres foreldremøter. Når barnehagen arrangerer foreldremøte og beskriver sine arbeidsmåter og innhold i førskolegruppen, gir det skolen innsikt og forståelse for barnets erfaringer. Det vil si at denne informasjon kan være god hjelp når skolen skal tilrettelegge skoledagen med utgangspunktet i barns erfaringer fra barnehagen. Et slikt samarbeid vil gi gode muligheter for å skape sammenheng.

Barnehagelærerne i begge gruppesamtalene var enige om at det er hensiktsmessig at læreren i første klasse får opplysninger om barn, slik det står i Rutineheftet. Noen skoler praktiserer det slik som Mathea beskriver:

Jeg har også god erfaring med at SFO-leder har møt på de overgangssamtalene, og lærer hvis de har visst hvem som skal ha klassen og rektor har også av og til vært. De har fått først informasjon, og de spør om alt.

Thea har samme erfaring: *Jeg har hatt overgangssamtale med lærer og SFO leder. De sier at det har vært veldig nyttig og vi erfarte at vi på en måte overleverer barna.*

Barnehagelærerne formidler et ønske om at læreren og SFO lederen mottar opplysningene. På denne måten ville dette vært en arena for å stille oppklarende spørsmål dersom noe er uklart. Enkelte skoler har som praksis å sende sosiallæreren, som Tina forteller om:

Hos oss, er det dessverre aldri en lærer som kommer. Det er sosiallærer og noen ganger SFO leder. I noen år nå, er det bare sosiallærer som møter. Altså sosiallæreren gjør en kjempe jobb, men det er ønskelig å ha samtalen med læreren.

Hogsnes (2019, s.58) sier at barn kan fremstå på forskjellige måter i ulike settinger og tilkjenner at hvem som informerer om hva, har betydning for hvordan skolen og SFO møter barn. Det kan være et lignende resonnement barnehagelæreren bruker når hun sier at det er ønskelig at læreren deltar på samtalen. Sett fra en hermeneutisk tilnærming, møter vi aldri verden uten en forforståelse som tufter på vår bakgrunnskunnskap (Gilje & Grimen, 1995, s. 148). I denne sammenhengen kan det forbindes med at sosiallæreren mottar opplysninger om barn i en kontekst som vedkommende oppfatter og formidler videre basert på sin egen forforståelse. Opplysningene skal videre mottas og forstås av en førsteklasselærer og en SFO-leder med sine bakgrunnskunnskaper. Slik sett kan en mulig svakhet ved en slik praksis være at noe av informasjon blir borte. Det er i tillegg vanskelig for førsteklasselærer og SFO-leder å stille oppklarende spørsmål, ettersom opplysningene fra barnehagen går gjennom flere ledd.

4.3.3 Engasjement

Det går frem i gruppesamtalene at barnehagelærerne som samarbeider med flere skoler på samme tid opplever utfordringer. Mari forteller at det ikke er nok personal i barnehagen til å

kunne sende en voksen og ett barn til skolebesøk. Og Marita stiller spørsmål: *Men har dere inkludert foreldrene på det, at de må ha litt engasjement?* Mari svarer at det har blitt gjort og kom med et eksempel:

Det var langt å gå, så faren til det ene barnet kunne kjøre oss, tre ganger til å besøke skolen og SFO. Jeg og ungen hans fikk sitte på og han kjørte oss ned igjen. Dette betydde mye for denne ungen.

Det sentrale her dreier seg etter min mening om at dette hadde stor betydning for barnet. Det at en far viser engasjement og samarbeider med barnehagelæreren om å få til besøk på skolen, kan nok være med på å motivere barnet. Samtidig reiser det spørsmål om det er bare engasjement det går på. Det er mulig at dette går på at denne faren hadde mulighet til å bidra. Med mulighet menes det at en har bil og kanskje en fleksibel jobb i samme kommune som gjør det mulig at en kan om ikke være med hele tiden, kjøre fra barnehage til skole. Det kan tenkes at noen av foreldrene har et stykke kjørevei til og fra jobben. En annen mulig forklaring kan være at det finnes foreldre som er avhengige av kollektiv transport, da de ikke har hverken bil eller førerkort. Dersom foreldrene må benytte seg av kollektiv transport, vil det da utløse spørsmål om rutetider i forhold til jobb osv. Med andre ord kan det dreie seg både om engasjement, men også om muligheter. Poenget er at en slik organisering som involverer mange, kan være utfordrende siden det omfatter påvirkning av flere forskjellige omstendigheter (Ackesjö, 2015). Det er imidlertid slik at barn begynner bare én gang i sitt liv i førsteklasse. Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) anbefaler at barnehagene får i stand tiltak som gjør det mulig at barna blir kjent med skolen. Derfor kan en tenke at barnehageledere kan legge forholdene til rette for at barna kan få mulighet til å besøke skolen, uavhengig av foreldrenes muligheter. Det handler med andre ord om at ledelsen engasjerer seg og følger opp gjennomføring av tiltak i Rutineheftet (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 41).

Basert på barnehagelærernes beskrivelser over, virker det som om at det å samarbeide med flere skoler, har med seg noen utfordringer. Samtidig som Malin beskriver kan det være en fordel også å se hvordan andre jobber med overgangen. Et besøk til en annen skole og SFO har gjort et godt inntrykk på henne og Malin forklarer: *Personalet var til stede og lederen på SFO var med, hilste på oss og barna og viste interesse. Jeg tenkte, så bra at det kan også gjøres på denne måten!* Og Mathea som samarbeider med den skolen utdyper: *Det fungerer veldig godt på SFO. Rektor på skolen er også veldig engasjert, stiller en del spørsmål om mange ting, som for eksempel det å fordele barn i klassene.*

Det barnehagelæreren opplyser kan forstås på flere måter. Det ene kan tyde på at barnehagelæreren ikke er vant med at lederen på SFO viser interesse, mens det andre kan reise spørsmål om hvorvidt personalet på SFO er til stede når førskolebarna er på besøk. Besøk på skole og SFO kan gi gode muligheter for blant annet å få kjennskap til barnets interesser slik at skole- og SFO ansatte kan skape likhetstrekk mellom det gamle og nye miljøet (Broström, 2019, s. 25). Samtidig kan barnehagelærernes forklaringer handle om engasjert ledelse som følger opp implementering av Rutineheftet. Engasjerte ledere som deltar aktivt i prosessen er med på å skape motivasjon og sikrer samtidig implementeringskvaliteten (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 89). Dessuten kan det barnehagelærerne sier også tyde på at rektor på skolen viser interesse for å gå i dialog med barnehagelærere om organisering av klassene. Det kan kanskje handle om et ønske om å fordele barna i klassene slik at hensynet til vennsksrelasjoner ivaretas. Med andre ord kan det dreie seg om å skape en sosial kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3). Dessuten kan dette gi en indikasjon på at skolen oppfatter barnehage som en likeverdig samarbeidspartner. En slik tilnærming kan bygge opp et godt samarbeid (Broström, 2019, s. 119) som kan bidra til at veien mellom barnehage over fotgjengerfeltet til skole og SFO oppleves om trygg.

4.3.4 Å dele erfaringer

Noen av de interessante sidene ved samspillet mellom barnehagelærerne i gruppesamtalene presenteres her. Samtidig som barnehagelærerne delte sine erfaringer med Rutineheftet, viste de også i gruppesamtalene nysgjerrighet på hverandres praksis. Mens barnehagelærerne snakker om del 1 av overgangssamtale, løfter de frem betydningen av å gjøre barna selvstendige før skolestart. Dette gikk blant annet ut på å ordne seg selv på do, passe på tingene sine og påkledning. Marita beskriver at hun i samarbeid med foreldrene begynner med dette arbeidet når barna er fire år:

Hvert år før barna begynner i førskolegruppa og rett før sommerferien, går jeg sammen med foreldrene gjennom hva vi forventer av barna det siste året i barnehagen, særlig med tanke på selvstendighet. Jeg opplever at mange har brukt sommerferien godt for å trene på en del ting.

Barnehagelærerne som deltok i denne samtalen, ga uttrykk for at de lærte noe nytt og at de har fått nye idéer på hvordan ting kan gjøres. Det å dele erfaringer og lære noe nytt kan knyttes til prosesser som er med på å utvikle praksisen (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 14). Dessuten viser

barnehagelærerens beskrivelse at et godt samarbeid mellom barnehage og barnets foreldre kan medføre at overgangen oppleves som god og trygg (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

Ved at barnets mikrosystemer arbeider sammen for å stimulere og utvikle barnets selvstendighet dannes flere ressurser som kan hjelpe barnet slik at overgangen til skole og SFO oppleves som en positiv forandring og ikke som en utfordring (Glaser, 2018, s. 42).

Et annet viktig aspekt slik jeg ser det er å se de mulighetene som ligger i erfaringsdeling mellom barnehage, skole og SFO, og initiere organisering av felles møteplasser. Organisering av fellesmøter ville etter min mening gi gode muligheter for gjensidig læring og utvikling som kunne styrke sammenhengen i overgangsprosessen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 59).

Flere ganger i løpet av gruppesamtalene fremhever barnehagelærerne at det å dele erfaringer mellom utdanningsinstitusjoner, kan styrke Rutineheftet. Betydningen av å få tilbakemelding på eksisterende praksis konkretiserer Mathea gjennom kartlegging av flerspråklige barn:

Jeg hørte fra skolen at de opplevde at kartleggingsverktøyet ga kanskje litt feil resultat. At de kan skåre veldig godt i barnehagen, så kommer de på skolen og så skårer de ikke så godt på ting de kanskje ser ut som de kan. Så det blir feil.

Og da utfyller Malin: *Jeg tenker at det er viktig å skrive kommentarene, fordi du kartlegger barn du kjenner godt og det kan ligge mer i det at vi forstår dem.* Og Mathea bekrefter: *Det kan godt stemme. Når du kjenner barnet godt, kan du skåre veldig bra for eksempel fordi vi leser hverandre litt.*

Tilbakemeldingen fra skolen om kartleggingsresultatene ledet til en åpen diskusjon i gruppesamtalen. Diskusjonen dreide seg om at barnehagelærerne satte kritisk lys på egen praksis og løftet frem refleksjon om kartleggingsverktøyet må revurderes, for å se om det trenger å tilpasses eller om det bør byttes ut. Ut fra barnehagelærerens beskrivelse, virker det som om tilbakemeldingen fra skolen var en tilfeldighet, noe jeg oppfatter som problematisk. Å kvalitetssikre og validere kartleggingsverktøyet som benyttes er etter min mening nødvendig, ettersom dette skal være et verktøy som skal gi pålitelige resultater. Imidlertid kan en stille spørsmål om resultatene kan forstås som pålitelige dersom de baserer seg på barnehagelærernes subjektive vurdering. Et av anbefalte tiltak for en trygg overgang, handler i Meld. St. 21 (2016–2017) nettopp om at opplysninger fra barnehage skal danne grunnlag for hvordan skolen møter barn. Planlegging av undervisning og tilpasning av potensielle tiltak i

første klasse er dermed avhengig av at barnehage gir pålitelig informasjon (Thoresen & Aukland, 2020, s. 103). På bakgrunn av dette mener jeg at kommunen som både barnehage- og skoleeier har ansvar for å initiere og følge opp endringer i rutinene. Dette går på å systematisere endringsarbeid og sette i gang tiltak som kan bidra til å heve kompetansen, men også tiltak som kan sikre kvaliteten på kartleggingsverktøyet som benyttes (Ertesvåg & Roland, 2013).

I gruppesamtalene snakket barnehagelærerne om at de hadde et ønske om å få tilbakemelding fra lærerne på skolen. Mari i den første samtalen sa: *Litt mer erfaringer fra lærerne hadde vært greit å få.* Og Malin lurer på: *Tenker du på erfaringer i ettertid?* Da utdyper Mari: *Ja i ettertid, for det vet vi for lite om. Vi vet jo hvordan barna var i barnehagen, men hvordan fungerer de egentlig på skolen?* Barnehagelærerne snakker om at arbeid med overgangen er en prosess og at det ligger en del arbeid i det siste året i barnehagen. Thea forklarer på denne måten: *Det er mye jobb man gjør som barnehagelærer i forhold til førskolebarna, så én skal også føle at det er til noe nytte og at skolen benytter seg av den jobben vi gjør.* I den andre gruppesamtalen lurte barnehagelærerne på det samme. Tiril sa: *Det har jeg tenkt på noen ganger at det hadde vært fint å vite, hvordan gikk det med dem?* Og Tina er enig og argumenterer på denne måten:

Det ville vært godt å vite, fordi det finnes barn du er mer bekymret for, enn for noen andre. Jeg håper at det kan skje etterhvert, at vi får tilbakemelding på om de rutinene vi gjør er faktisk bra. For nå tror vi at det er bra uten å ha noen tilbakemelding på om det er bra eller ikke. Kanskje det er mye som vi må endre, som ikke vi vet om.

Denne beskrivelsen finner jeg som interessant ettersom det barnehagelærerne beskriver her, er noe jeg kjente meg igjen i. Utgangspunktet for masteroppgaven er historien og min undring om hvordan det gikk med Ask som nettopp har begynt i første klasse. En viktig presisering her er at min historie om Ask ikke var kjent for deltakerne i studien.

En studie fra Hong Kong (Chan, 2012) viser at overgangen til skole ikke ses på som én hendelse, men som en prosess. I barnehagelærernes beskrivelser av erfaringer med Rutineheftet, kan en se spor av samme tilnærming. Arbeid med overgang består av aktiviteter og handlinger i Rutineheftet som gjelder barn, men som også inkluderer barn, foreldrene, barnehagelærere og førsteklasselærere (Chan, 2012). Dessuten kan barnehagelærernes forklaringer tyde på at dette er prosess som har en gjentakende form. En slik tilnærming kan

etter min mening oppleves som problematisk, fordi en slik praksis viser kun til handlinger og aktiviteter i Rutineheftet som gjentas. Det er derfor nærliggende å tro at rutiner er lite fornyende ettersom de er for det meste gjentakende (Thoresen & Aukland, 2020, s. 97).

Barnehagelærerens beskrivelser kan også helle mot identifisering av et forbedringsbehov i prosessen med å skape trygg overgang.

Flere fagfolk har argumentert for etablering av en felles arena for dialog, faglige drøftinger og refleksjoner i den hensikt til å skape bedre vilkår for et godt samarbeid (Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Thoresen & Aukland, 2020). Et godt samarbeid mellom de ulike miljøene er avgjørende med tanke på at barnets mikromiljøer er knyttet sammen og har en gjensidig påvirkning på barnets fungering i barnehage, skole og hjem (Tetzchner, 2012, s. 55).

Basert på disse synspunktene ser jeg det som sentralt at barnehage og skole utvikler en konkret plan som for eksempel kan definere endringsmål, systematisere implementeringen og evaluering (Ertesvåg & Roland, 2013). På denne måten kan barnehage og skole skape en utviklingsorientert overgangsprosess, som konstruerer en trygg overgang mellom barnehage, skole og SFO.

5 KONKLUSJON OG IMPLIKASJONER

I denne studien har jeg stilt spørsmålet:

Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?

Problemstillingen er operasjonalisert i to forskningsspørsmål: 1. Hvilke fokusområder i Rutineheftet gir ifølge barnehagelærerne muligheter for en trygg og god overgang mellom barnehage, skole og SFO? og 2. Hvilke sider ved Rutineheftet mener barnehagelærerne kan styrkes? Begge forskningsspørsmålene er nært knyttet opp til implikasjoner av studien, og peker mot muligheter og begrensninger i fortsatt bruk av Rutineheftet.

I dette kapittelet vil jeg oppsummere resultatene av diskusjonen med særlig vekt på momenter som kan ha implikasjoner for praksisfeltet, og også påfølgende forskningsstudier.

5.1 Barns behov for trygghet

Hovedanliggende i Rutineheftet er at samarbeid mellom barnehage og skole skal bidra til å skape en god og trygg overgang. Perspektivet som ble løftet frem som viktig av samtlige barnehagelærere som deltok i studien, adresserer det å møte barns behov for trygghet som et kontinuerlig arbeid.

Trygghet forklarer barnehagelærerne som et komplekst begrep, knyttet til for eksempel barnas selvbilde, motstandsdyktighet, relasjoner og voksnes kunnskap om- og interesse for barna. Denne kompleksiteten i begrepet trygghet, som barnehagelærerne påviser, støttes i forskningslitteraturen.

Barns selvbilde utvikles gjennom samhandling med andre og på bakgrunn av andres tilbakemeldinger og respons. For at barna skal utvikle et positiv selvbilde trenger de gjentatte positive samspillseerfaringer med voksne som oppfatter, anerkjenner og møter barns behov med sensitivitet (Drugli, 2018, s. 62). Barnets selvoppfattelse forstås som sosial konstruksjon ettersom barnet oppfatter seg selv på bakgrunn av tidligere erfaringer og nye erfaringer forstås ut fra selvoppfattelsen barnet har allerede dannet (Tetzchner, 2012, s. 578). Dette

betyr at voksne som arbeider med barn spiller en avgjørende rolle i barnets utvikling av selvbilde som har betydning for barns utforskning og læring i barnehage, skole og SFO.

Når barnehagelærerne snakker om å gjøre barna robuste, løfter det frem en bevissthet som blant annet er knyttet til barns mestring. Dette referer til barns motstandsdyktighet som innebærer at barna skal tilpasse seg ny rolle som skoleelev og en helt ny organisering av dagene på skolen. Det handler om at barn skal kunne møte og håndtere utfordringer i overgangen til skole med egne ressurser (Kloep & Hendry, 2003, s. 68). Kunnskap om barnets ressurser har derfor betydning for at førsteklasse lærere kan tilpasse oppgavens krav til barns ferdigheter (Glaser, 2018, s. 45).

Relasjoner og tilhørighet er noen av komponentene som inngår i barnehagens verdigrunnlag nedfelt i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Det at barna skal kunne lene seg på hverandre i overgangen til skole og SFO, står i sterk relasjon til det Broström (2019, s. 50) vektlegger, nemlig at vennskap mellom barna, har en trygghetsskapende funksjon i overgangen til skole.

Voksnes interesse for og kunnskap om barnas liv er med på å bygge opp grunnlag for utvikling av trygg tilknytning i både barnehage og skole (Brandtzæg et al., 2016, s. 27). At førsteklasse lærer besøker barna i barnehagen, fremhever flere barnehagelærere som trygghetsskapende. Barnehagelærerne vektlegger at opplysninger om barna gis til førsteklasse læreren. Opplysningene kan inkludere barnets emosjonelle og faglige utvikling som er med på å bygge opp overgangskompetanse hos førsteklasse læreren (Tveitereid, 2019, s. 102). Betingelsen for at lærere i første klasse kan bygge opp overgangskompetanse er at foreldrene gir sitt samtykke.

En av barnehagelærere har erfart at foreldrene ikke ønsket at skolen skulle få informasjon om barn. Uten foreldrenes samtykke møter skolen barn uten noen form for kunnskap.

Konsekvensene av en slik tilnærming er at skolen må bruke tid på å bli kjent med barnet. Imidlertid kan barnet risikere at læreren anvender uheldige strategier som kan forsterke barnets svake sider (Broström, 2019, s. 25). Et annet viktig aspekt er at det er kanskje nettopp det foreldrene ønsker at skolen representerer ny start med «blanke ark» for barnet. Er det da en mulighet for at informasjon fra barnehagen kan bidra til å «forhåndsdomme» barnet? En slik kategorisering av barn kan være et hinder for barnet, ettersom en forhåndsbeskrivelse kunne begrense læreren å oppdage tendenser til ny atferd (Broström, 2019, s. 24).

Det å begynne i første klasse uten noen form for forhåndsbeskrivelser, gir kanskje læreren en mulighet til å bli kjent med barnet og danne sitt eget inntrykk. Det er imidlertid et viktig poeng barnehagelærerne fremhever at kunnskap om barnets utvikling og erfaringer fra barnehage er avgjørende for at skolen kan møte barn ut fra barnets behov. Slik sett mener jeg at det ville være interessant om fremtidig forskning kunne rette søkelyset mot ulike betingelser som danner grunnlag for lærernes overganskompetanse.

5.2 Sammenheng

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) er tydelig på at barna skal få mulighet til å oppleve sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. I gruppesamtalene gir barnehagelærerne uttrykk for at flere tiltak i Rutineheftet gir gode muligheter for at barna kan oppleve en sammenhengende overgang. Rutinene det gjelder omfatter felles møtepunkter, barnets kjennskap til fysiskmiljø og utveksling av informasjon.

Felles møtepunkter handler om at det organiseres felles samlinger på tvers av barnehagene. Hver bydel har sine møtepunkter hvor barnehagene møtes fast én dag i uka gjennom hele året. Barnehagelærerne forteller at samlingene er organisert slik at det er lagt vekt på felles opplevelser gjennom lek. Barnehagelærerne erfarer at slike samlinger fører til at barna blir kjent med hverandre og at dette bidrar til relasjonsbygging. Leken som i seg selv engasjerer og motiverer barna (Lillemyr, 2019, s. 67) brukes som et redskap for at det etableres nye vennsksrelasjoner på tvers av barnehagene. Barnehagelærerne sammenlignet selv erfaringer med dette tiltaket før og etter Covid-19. Smittevernreglene tillot ikke at barnehagene kunne organisere samlingene på tvers av barnehagene. Barnehagelærerne opplyser at konsekvensen av det var at barna forholdt seg i større grad til barn fra egen barnehage. Med andre ord indikerer det at felles møtepunkter er et tiltak i Rutineheftet som bidrar til at det skapes sammenheng i overgangen. Dessuten gir barnehagelærerne uttrykk for at felles møtepunkter gir også muligheter for etablering av nye vennsksrelasjoner. Slik sett kan det bidra til å skape sosial kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11).

Kjennskap til fysisk miljø er i Rutineheftet organisert gjennom skolebesøk og at barna er sammen med barnehageansatte på SFO den første uken i august. Barnehagelærerne i denne

studien forklarer at de selv har opplevd utrygghet i møte med et helt ukjent fysisk miljø. Av den grunn ser barnehagelærerne tiltakene i Rutineheftet som gjør det mulig at barn kan bli trygge på sine nye omgivelser, som svært viktige. Ved å være i skolebygget og utforske rommene selv kan barna orientere seg og finne frem til garderobeplassene, hvor noen er osv. At voksne fra barnehagene er sammen med barna på SFO, oppfatter barnehagelærere som avgjørende for barns trygghet. Resultater fra flere undersøkelser (Ackesjö, 2015; Chan, 2012; Hogsnes, 2019) peker på at endringer i det fysiske miljøet mellom barnehage og skole kan føre til at barna blir utrygge. Dersom barnet opplever usikkerhet i møte med nytt miljø, vil det medføre stress som vil påvirke barnets oppmerksomhet og prestasjoner på skolen (Brandtzæg et al., 2016, s. 24).

Utveksling av informasjon med skole danner ifølge barnehagelærerne grunnlag for at barn kan oppleve sammenheng. Informasjonsutveksling er i Rutineheftet organisert gjennom overgangssamtale som består av to deler. Samtlige barnehagelærere forklarer at mål for samtalen i del 1 har mange gode spørsmål som setter lys på barnets sterke sider. Likevel gir barnehagelærerne uttrykk for at de savner spørsmål som angår barns fungering i gruppa. Forskingen som Thorsen og Aukland (2020, s. 47) henviser til, viser at skolen ser på barn i større grad som en del av en gruppe. En kan dermed stille seg spørsmål om dette kan være grunnen til at barnehagelærerne retter søkelyset på barnets fungering i gruppa? Et viktig perspektiv er å ta i betraktning den konteksten barna befinner seg i (Broström, 2019, s. 147). Imidlertid kan det også tenkes at det ikke finnes noen garantier for at barn fra samme barnehage skal gå i samme klasse, ettersom det er flere omstendigheter som påvirker organiseringen av klassene (Ackesjö, 2015).

Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015) og Medl. St. 21 (2016–2017) argumenterer for at skolen skal bygge videre på barnehagens kunnskap om barn. Det er ikke nok datagrunnlag i denne studien til å trekke konklusjoner som kan peke i retning av hvilken informasjon som kan styrke overgangssamtalen i Rutineheftet. Det sentrale slik jeg ser det, er på hvilken måte bruker skolen barnehagens kunnskap om barn. Det kunne være verdt å undersøke i fremtiden hvordan førsteklasse lærere bruker og drar nytte av opplysningene, uavhengig av om informasjon handler om enkelt-barn eller barnegruppa.

I min studie kommer det frem at barnehagelærerne har ulik tilnærming til del 2 av overgangssamtalen. Målet med denne delen av samtalen er at barnehagelærerne informerer foreldrene om hva skolen forventer av dem. I den ene gruppesamtalen gir barnehagelærerne uttrykk for at dette er nyttig, særlig for foreldre som ikke har erfaring med å ha barn i skolen. Til forskjell fra det, diskuterer barnehagelærerne i den andre samtalen om hvorvidt det er hensiktsmessig at barnehagen formidler til foreldrene hva skolen forventer av dem.

En av barnehagelærere var tydelig på at denne delen av samtalen ikke er hennes jobb, og at skolen kan gjøre dette selv. Denne diskusjonen var interessant ettersom barnehagelærerne gjennomfører denne delen av samtalen selv om de mener at samtalen er bedre egnet for å gjennomføres i skole. Dette kan forstås som lojalitet overfor Rutineheftets tiltak. Imidlertid kan en stille spørsmål om tankene rundt del to av samtalen er kommunisert til ledelsen. Slik jeg ser det viser barnehagelærernes refleksjoner at barnehage, skole og foreldre kunne dra nytte av å drøfte og reflektere sammen om det er behov for endringer rundt del 2 i overgangssamtalen. Det å løfte frem ulike perspektiver kan bidra til at endringsarbeidet forankres i en felles forståelse (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 29).

5.3 Samarbeid

Det sentrale i Rutineheftet er at de ulike miljøene skal samarbeide om en god og trygg overgang. Barnehagelærerne opplyser at de fleste tiltak i Rutineheftet gir gode muligheter for en god og trygg overgang. Det som kan styrke Rutineheftet, adresserer barnehagelærerne til et bedre samarbeid med enkelte skoler og SFO.

Barnehagelærerne gir uttrykk for at de erfarer at foreldre, barnehage og skole kan ha ulike forståelser for hvilke mål det er ønskelig å oppnå med tiltakene i Rutineheftet. Et eksempel var at den ene barnehagelæreren stiller spørsmålet om overgangssamtalen er tenkt ut fra forelderens eller barnehagens perspektiv, eller ut fra det skolen har mest nytte av.

Overgangssamtalen i Rutineheftet har likhetstrekk med individuelle planer som brukes i Finland. I likhet med data generert i min studie, fant også Turunen (2012) i sin studie at de involverte aktørene hadde ulike oppfatninger av nytten og bruken av slike planer. Hogsnes (2019, s. 23) argumenterer for at de ulike aktørene deltar i en felles dialog som kunne føre til

en felles definisjon av siktemålet for samarbeid. Slik jeg ser det kan det tyde på at min studie viser spor av samme behov. Dessuten argumenter flere (Hogsnes, 2019; Thoresen & Aukland, 2020) for barns deltakelse i overgangssamtalen. Dette ville gitt barn mulighet til å forklare sine behov selv og stille spørsmål om det de selv lurer på. På bakgrunn av disse perspektivene ville det være en styrke for overgangssamtalen dersom den omfatter deltakelse av barn og voksne (foreldre, barnehagelærer, førsteklasseleærer og SFO-leder). En undersøkelse av overgangssamtale med de ulike aktørene kunne være interessant å gjennomføre for å få mer kunnskap om dette temaet.

Barnehagelærerne som samarbeider med flere skoler, ser og erfarer at det er ulike måter å organisere og følge opp tiltak i Rutineheftet. Barnehagelærerne reflekterte i gruppesamtalene om samarbeid skal være forpliktende. Samarbeidsplikt er definert ved Opplæringsloven § 13-5 (1998) og Barnehageloven § 2 (2005) som er tydelige på at skolen og barnehage skal samarbeid om en god og trygg overgang. Rutiner operasjonalisert i et hefte gir opplysninger om hvilke tiltak som brukes gjennom året og hvem har ansvar. En mulig svakhet ved å bruke et slikt verktøy kan etter min mening være at rutiner er gjentagende og lite utviklende (Thoresen & Aukland, 2020, s. 97). Rutiner kan ifølge Hogsnes (2019, s.23) sette i gang et samarbeid, men må ikke forstås som samarbeid eller noe vi gjør for å kompensere for et samarbeid. For at de ulike miljøene skal kunne arbeide sammen om barns trygghet i overgangen som et felles mål, mener Broström (2019, s. 119) at det er nødvendig å presisere roller og planlegge og evaluere sammen. For å få til et godt samarbeid mener flere (Broström, 2019; Hogsnes, 2019; Thoresen & Aukland, 2020) at det er nødvendig med god kommunikasjon, dialog og faglig refleksjon mellom de involverte aktørene. Mangel på felles forståelse for mål og uklare roller ble fremstilt i gruppesamtalene som faktorer som er med på å skape utfordringer i samarbeidet. Det at barnehagelærerne som deltok i denne studien etterspør erfaringsutveksling kan tyde på et ønske om en bedre kommunikasjon og samarbeid. Det ville være verdt å undersøke hvilke faktorer som fremmer og hemmer et godt samarbeid i overgangen på tvers av flere ulike institusjoner i samme kommune.

Noen av barnehagelærerne forklarer at de opplever at SFO-ansatte er tilstedeværende, og det ser ut til at dagene er godt gjennomtenkt og planlagt. Mens andre barnehagelærere gir uttrykk for at dagene ikke er organisert, SFO-ansatte er omtrent ikke til stede, og at det var vanskelig å finne frem i et nytt fysisk miljø. Dessuten beskriver en av barnehagelærere at hennes barnehage hadde gjort SFO de samarbeider med oppmerksomme på at intensjonen er at barna

skal bli trygge på SFO-ansatte og de opplevde at det bedret seg noe etter det. Slik jeg forstår det, tyder på at det er ulike forståelser for hensikten med at barna er på SFO første uken i august. Uklare forventninger og ulike forståelser for mål, kan som nevnt hemme et godt samarbeid. Min konklusjon er knyttet til ledelse av utviklingsarbeid. Med det mener jeg at det er nødvendig med tydelige ledere som setter i gang tiltak som er nødvendige for at implementering av Rutineheftet skal være vellykket. En viktig implementeringsfaktor handler ifølge Ertesvåg og Roland (2013, s.35) om at barnehage og skole- ledere identifiserer behov, lager en konkret og gjennomtenkt plan og implementere det ut i praksis. En praktisk implikasjon fra denne studien handler om at det ser ut til at det er et reelt behov for utviklings og endringsarbeid.

Jeg har ikke gjennomført samtaler med førsteklasselærere og SFO-ansatte, og det er dermed kun barnehagelærernes erfaringer med Rutineheftet som belyses i studien. Det ville være hensiktsmessig i fremtiden å gjennomføre samtaler med skole og SFO for å gi førsteklasselærere og SFO-ansatte en stemme, og finne mer om hvordan de løfter frem sine erfaringer med Rutineheftet.

Til tross for at datagenerert i denne studien ikke kan generaliseres, representerer de likevel et bidrag til forståelsen av hvordan barnehagelærerne reflekterer rundt sine erfaringer med Rutineheftet for overgang. Å vite mer om rutiner for overgangen bør være gjenstand for fremtidig forskning for å få mer kunnskap om dette emnet.

6 LITTERATURLISTE

- A. Johannessen, Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt.
- Ackesjö, H. (2015). Den komplekse väven Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk barnehageforskning*, 11. <https://doi.org/10.7577/nbf.1323>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?msclid=db2db6f9cf0911ec8ef376fe371f56b7>
- Bowlby, J. (1988). *A secure base : clinical applications of attachment theory*. Routledge.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2016). *Se eleven innenfra : relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet*. Gyldendal akademisk.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Brottveit, G. r. (Red.). (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal Akademisk.
- Bunt, H. & Black, W. (2000). *Abduction, Belief and Context in Dialogue: Studies in computational pragmatics* (Bd. 1). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early child development and care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal akademisk.
- Drugli, M. B. (2018). Emosjonell utvikling og tilknytning. I *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 49-77). Fagbokforlaget.
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early education and development*, 22(5), 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal akademisk.
- Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode : ein historisk introduksjon*. Samlaget.

- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). Ulike psykologiske retninger og perspektiver. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. R. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 25-48). Fagbokforlaget.
- Greve, A. (2018). Barns vennskap og jevnaldningsrelasjoner. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. R. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (s. 383-399). Fagbokforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad & H. D. r. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, D., Hilde & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Kloep, M. & Hendry, L. B. (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- L.Johannessen, E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- 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*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf?msclkid=d3140ddacd6811ec9f1c427f0ad0439d>

- Lillemyr, O. F. (2019). I A. A. Becher, E. Bjørnestad & H. D. r. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen : lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 57-70). Universitetsforlaget.
- Lock, A. & Strong, T. (2014). *Sosial konstruksjonisme : teorier og tradisjoner*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 21. (2016 –2017). *Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Michaelsen, E. r. & Palm, K. r. (Red.). (2018). *Den Viktige begynneropplæringen : en forskningsbasert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?msclid=17bd8299cf0911ecb427c5bffa13c9a5>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ringdal , K. (2013). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Skaftun, A. & Wagner, Å. K. H. (2019). Oracy in year one: a blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1-educational studies in language and literature*, 19, Running Issue(Running Issue), 1-20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Størksen, I. (2018). Sosial utvikling. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. R. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: forskning og praksis* (2. utg., s. 79-105). Fagbokforlaget.
- Tetzchner, S. v. (2012). *Utviklingspsykologi* (2. utg.). Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen : om lek, læring og overganger* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Turunen, T. A. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finnish day-care centre. *Early child development and care*, 182(3-4), 315-328.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet : samtaler om overganger i små barns liv* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.

7 VEDLEGG

7.1 Vedlegg 1: Rutineheftet

RUTINEHEFTE OVERGANG MELLOM BARNEHAGE, SKOLE, SFO

Opplæringsloven §13-5:

«Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang.

Skoleeier har hovedansvaret for samarbeidet og skal utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordning».

Rammeplanen for barnehagens innhold:

«Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning. Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen. Barnehagen må ha samtykke fra foreldrene for å dele opplysninger om enkelt barn med skolen.

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

Innhold:

- Årshjul for overgang barnehage – skole og SFO
- Samtykkeskjema
- Overgangssamtale mellom barnehage og foresatte

Årshjul for overgang barnehage – skole og SFO Gjelder alle barnehager og skoler

Merknad til Årshjulet: På enkelte av rutinene kan det forekomme variasjon i tidspunkter og organisering mellom skolene.

TID OG TILTAK August og skolestart	ANSVAR
Skolestartere kan starte på SFO de første hele uken i august: se egne rutiner	Barnehage og SFO
SFO leder formidler informasjon om enkelt barn til sitt personale	SFO
Skolestarterne mottar et brev med: Tid og sted, plan for dagen og foresattes rolle 1.skoledag	Skolen
Der kontaktlærer ikke deltok på overgangssamtalen med barnehagen foretas en slik samtale etter skolestart	Skolen
Det arrangeres et møte mellom 1.klasselærere og barnehagelærere (med ansvar for barnehagens førskolegruppe) for å drøfte årets skolestart og barnehagens forberedelser til neste skolestart	Oppvekst

TID OG TILTAK September- oktober	ANSVAR
Helsestasjon mottar oversikt over barn som ikke går i barnehagen.	Oppvekst
Foresatte til barn som vil ha behov for mye tilrettelegging i skolehverdagen bes underskrive samtykke skjema slik at tilpassa overgangsarbeid kan starte ved behov	Barnehagen
Oppvekst sender oversikt til den enkelt skole om antall barn som mottar spesialpedagogiske ressurser og minoritetsspråklige barn	Oppvekst
Barnehagen kontakter skolen vedrørerdebarn som vil ha behov for mye tilrettelegging i skolehverdagen/ der det kreves fysiske utbedringer for å legge plan for deres overgang	Barnehagen

TID OG TILTAK Nov.-Des.	ANSVAR
Helsestasjon innkaller barna uten barnehageplass til samtale med fokus på skolestart.	Helsestasjon
Montessori skole sender foreløpig søkeroversikt over skolestartere til Kommunalsjefen	Montessori

TID OG TILTAK Januar	ANSVAR
Barnehagen kartlegger minoritet språklige barna ved hjelp av kartleggingsverktøyet «Trondheimskarten» Samtykke fra foresatte må foreligge	Barnehagen
Skolen og barnehagen gjennomgår språkkarteleggingene av de minoritet språklige barna Det avgjøres om det skal skrives søknad om Særskilt nors	Barnehagen kaller inn til møte
Montessoriskole sender oppdater liste over skolestartere til Kommunalsjefen	Montessori
Møte mellom barnehagelederne og rektorene der det blant annet legges planer for besøk og treffpunkt mellom skole og barnehage	Oppvekst
TID OG TILTAK Februar	ANSVAR
Barnehagen, SFO og skolen samarbeider om et foreldremøte der det informeres om overgangsplanene, skolestart og tips og råd om hva foreldre bør ha fokus på før skolestart	Barnehagen og skolen
Skolestartene mottar innkalling til innskriving	Skolen
Innskriving på skolen og søknadskjema til SFO kan deles ut	Skolen

TID OG TILTAK Mars-april	ANSVAR
Det sendes ny henvisning til PPT på barn som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og som vil ha behov for spesialundervisning på skolen	Barnehage
I en overgangssamtale gjennomgås «overgangsskjema» i samarbeid med foresatte. Foresatte skriver under samtykke om hva som skal overføres til skolen og får kopi av skjemaet.	Barnehagen
TID OG TILTAK Mai – juni	ANSVAR
Overgangssamtaler mellombarnehage, skole og SFO om gruppe og enkelt barn (der et foreligger samtykke)	Skolen
Skolestarterne besøkerskole/SFO Møter fadderklassen sin Besøker 1.klasse/skolen har ansvar for innholdet	Barnehage Skole SFO
Når det er skolestartere som skal begynne på en annen skole enn nærskolen må foreldrene ta ansvar for at barnet blir kjent med den skolen det skal gå på	Foresatte
Foreldremøte på skolen	Skolen
Introduksjon til god start	PPT

Gjennom hele året har barnehagene har ansvar for:

- Fokus på at skolestarterne utvikler og trener på grunnleggende ferdighetene
- 5-åringene skal samles jevnlig på tvers av de barnehagene som har barn som skal til samme skole

Samtykkeskjema for overgang barnehage, skole og SFO

For å tilrettelegge for en god og trygg start på skoletiden er det viktig at barnehagen formidler informasjon om ditt barn til skolen og SFO.

Informasjon om samtykke

Ansatte i barnehage, skole og SFO er underlagt taushetsplikt i henhold til Forvaltningslovens § 13. Barnehagen kan bare utveksle informasjon om ditt barn når du/dere har gitt samtykke til det. Samtykket skal være «informert». (Unntak: Informasjon som er nødvendig for å redde liv og helse). Et informert samtykke innebærer at foresatte er gitt informasjon om:

- hvilke opplysninger som skal utveksles
- hvordan opplysningene skal brukes
- muligheten til å nekte at opplysninger om spesielle forhold utveksles

at spesielle fagmiljø eller enkeltpersoner får bestemte opplysninger

I forbindelse med mitt barns skolestart gir jeg samtykke til at barnehagen kan:	
1. Drøfte med skolen og SFO hvordan det best kan legges til rette for mitt barns skolestart.	Sett kryss hvis samtykker:
2. Overlevere informasjonen som er gitt på «overgangssamtale mellom barnehage og foresatte» til skole og SFO. Skjemaet makuleres av skolen når barnet går ut av 3. klasse.	Sett kryss hvis samtykker:
3. Overlevere relevante dokumenter barnehagen har som bidrar til at skolen kan legge best mulig til rette for mitt barn	Sett kryss hvis samtykker:
Barnets navn: _____	
Barnehage: _____	
Skolen barnet skal starte på: _____	
Dato: _____	
Foresatt: _____	

Overgangssamtale mellom barnehage og foresatte

Barnehagen sørger for at dette skjemaet fylles ut i samarbeid med barnets foresatte på foreldresamtalen våren før skolestart. Skolen mottar skjemaet på overgangssamtalen mellom pedagogisk leder og kontaktlærer. Foresatte skal ha kopi av skjemaet.

Del 1: Målet for denne delen av samtalen er at barnehagen og foreldrene kommer fram til hvordan barnet best kan beskrives i forhold til følgende områder:

Beskrivelse av barnet:

Hva er barnets sterke sider?	
Hvilke aktiviteter liker barnet spesielt godt?	
Hvordan fungerer barnet sammen med andre barn, både i små og større grupper?	
Har barnet opplevd mobbing?	
Hvordan fungerer barnet i styrte aktiviteter?	
Hvordan tar barnet imot og følger beskjeder som blir gitt felles og som en til en?	
Hvor selvstendighet er barnet i for eksempel påkledning - og toalettsituasjon, i lek og gruppeaktivitet?	
Hvordan samhandler barnet med voksne?	
Kan barnet si fra til voksne om egne behov?	
Trenger barnet ekstra omsorg/tilrettelegging i enkelte situasjoner? Ev. i hvilke og hvordan?	

Er det aktiviteter/ situasjoner som virker skremmende på barnet, eller som barnet liker spesielt dårlig? Ev. hvilke?	
Hvordan fungerer barnet fysiske og motoriske: - grov motorisk, - finmotorisk	
Hvordan fungerer barnet språklig?	
Har barnet interesse for og kjennskap til bokstaver og tall?	
Kan barnet skrive navnet sitt? Kan barnet skrive bokstaver/tall? Har barnet kjennskap til tall/ tallmengde?	
Har noen i nær familie lese- og skrivevansker?	
Er det noe ved barnet ditt som bekymrer deg?	
Har familien kontakt med hjelpeinstanser slik som PPT, barnevern, Barne- og Ungdomspsykiatrien, Voksenpsykiatriske, eller andre...?	
Viktige opplysninger om barnets helse (syn, hørsel, ev. allergier o.a.).	
Har barnet vært vitne til eller selv opplevd skremmende hendelser? Eks brann, ulykke, alvorlig sykdom, vold og rus	
Har barnet opplevd at noen rundt det blir veldig sinte, har ødelagt ting, klapset, slått og truet?	

Har dere eller andre i barnets nære nettverk hatt eller har vansker i forhold til rusmidler?	
Er det noe vi bør ha særlig fokus på for å støtte barnet best mulig i hverdagen og i sin utvikling?	
Spesielt for barn med et annet morsmål:	
Hvordan er barnets kompetanse i norsk språk?	
Hvordan er barnets kompetanse i morsmålet?	

Del 2:

Målet for denne delen av samtalen er å informere om hva som kreves av foreldrene når barnet begynner på skolen. Dette er en del av innsats i kommunen for å komme så tidlig som mulig inn med hjelp til barn som kan få problemer med å fullføre skolegangen. Alle foreldre vil bli spurt de samme spørsmålene.

Bakgrunnen for spørsmålet om det er noe i familiens livssituasjon som gjør at situasjoner knyttet til overgangen kan bli vanskelig, er det faktum at barn som lever med kronisk sykdom, psykisk sykdom, foreldrekonflikter, samlivsbrudd, vold eller rus kan bli så berørt av dette at deres utvikling og adferd blir påvirket. Det samme kan gjelde barn som lever i familier der det er økonomiske problemer, og som bor i belastede og utrygge nabolag.

Spørsmålene kan oppleves som personlige og nærgående, men har kun en hensikt som er å gjøre det beste for barnet.

Barnehagen kjenner både rutinene på skolen og barnet det er snakk om, derfor kan barnehagen gi råd om hvordan familien kan forberede seg til skolestart.

- Hva kan dere (barnehagen og foreldrene) samarbeide om i forbindelse med forberedelser til skolestart
- Hva kan foreldrene trene på hjemme
- Hva trenger eventuelt foreldrene hjelp til utenfra (økonomisk hjelp, hjelp til å strukturere hverdagene).

Som foreldre forventes det at dere:	Er det noe i deres livssituasjon som gjør at dette kan bli vanskelig for dere å få til?	Forslag til råd og tips:
Snakk alltid positivt om andre barn, familier og skolen når barnet hører på		
Sørger for at barnet kommer presis til skolen og timene		
Sørger for så lite fravær som mulig; fravær utover sykdom skal avtales med skolen		Det er lurt å lære barnet ditt at det skal mye til for å være borte fra skolen. Det er viktig å møte opp hver dag.
Sender med riktig utstyr til turer og arrangementer		Skolen arrangerer aktivitetsdager og klassene har ofte uteskole. Det forventes at alle har med det utstyret som trengs.
Passer på at alt som er nødvendig for skoledagen er med i sekken hver dag		Det er lurt å lære barnet ditt å ta vare på tingene sine og være mest mulig selvstendig
Sender med sunn niste hver dag		
Hjelper til med, og viser interesse for lekser og skolearbeid.		Det er lurt at dere planlegger når barnet skal sitte med leksene og at dere sitter sammen med dem. Prøv å gjøre leksetida til en hyggelig tid dere har sammen
Passer på at barnet får nok søvn sånn at det er opplagt til å lære.		Faste leggetider er bra. Frokost er en god start på dagen.

Har oversikt over hvor barnet er, hva det gjør og hvem det er sammen med når dere selv ikke er sammen med barnet		Når barnet begynner på skolen blir det kjent med nye mennesker og får større radius, da er det lurt at dere følger med, gjør dere kjent med de som barnet treffer. Gjør det trygt og hyggelig for barnet å ta med venner hjem.
Møter på samtaler og foreldremøter		
Bidrar til at barnet kan: -kle seg selv -ordne seg på do -passe på tingene sine		Selvstendighet gir god mestringsopplevelse som igjen gir bedre lyst til å lære. På skolen er det heller ikke nok voksne til å hjelpe alle barna
Gir barnet mulighet til å trene hjemme - på å ta imot beskjeder og utføre dem - vente på tur - akseptere at de får et nei på sine ønsker		Det å kunne følge systemene og rammene som blir satt hindrer at barnet kan havne i vanskelige situasjoner og gjør at de kan bruke kreftene på å lære og være en god venn
Øv på å gå skoleveien i god tid før skolestart		
Spesielt for minoritet språklige:		
Snakk morsmål hjemme, og snakk mye.		
La barnet delta i lek og aktiviteter med norske barn		
Bruk heftene: «Hjelp barnet ditt med matematikk» og «Hjelp barnet ditt med å lese» (oversatt til mange språk)		

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering **Referansenummer.** 322804

Prosjektittel

Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder)

Beate Gilje Tumyr, beate.g.tumyr@uis.no; tlf: 51833433

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Emina Avdic, bencoa@hotmail.com; tlf: 91728781

Prosjektperiode 10.01.2022 - 02.06.2022

10.01.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

06.01.2022 - Vurdert med vilkår

Personverntjenester har vurdert at personvernulempen i denne studien er lav. Du har derfor fått en forenklet vurdering med vilkår.

HVA MÅ DU GJØRE VIDERE?

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Når du har gjort dette kan du gå i gang med datainnsamlingen din.

HVORFOR LAV PERSONVERNULEMPE?

Personverntjenester vurderer at studien har lav personvernulempe fordi det ikke behandles særlige (sensitive) kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Dette har vi vurdert basert på de opplysningene du har gitt i meldeskjemaet og i dokumentene vedlagt meldeskjemaet.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører datainnsamlingen i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet
2. At du følger kravene til informert samtykke (se mer om dette under)
3. At du laster opp oppdatert(e) informasjonsskriv i meldeskjemaet og sender inn meldeskjemaet på nytt.
4. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
5. At du følger retningslinjene for informasjonssikkerhet ved den institusjonen du studerer/forsker ved (behandlingsansvarlig institusjon)
6. Utvalget ditt har taushetsplikt. Det er viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte (utvalget ditt) skal få informasjon om behandlingen og samtykke til deltakelse.

Informasjonen du gir må minst inneholde:

- Studiens formål (din problemstilling) og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn - Når behandlingen av personopplysninger skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du behandler opplysninger om den registrerte (utvalget ditt) basert på deres samtykke / At du behandler opplysningene om dine deltagere basert på deres samtykke
- At utvalget ditt har rett til innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- At utvalget ditt har rett til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder) - Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

Når du har oppdatert informasjonsskrivet med alle punktene over laster du det opp i meldeskjemaet og trykker på «Bekreft innsending» på siden «Send inn» i meldeskjemaet.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 02.06.2022.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet, må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

PERSONVERNTJENESTER SIN VURDERING

Personverntjenester sin vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkårene følges, er det Personverntjenester sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkårene følges, vurderer Personverntjenester at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet, vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20). Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkårene nevnt over, vurderer Personverntjenester at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art.12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

ter: 55 58 21 17 (tast 1)

7.3 Vedlegg 3: Informasjon og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i studien

Bakgrunn og formål:

Jeg er for tiden student ved mastergradsstudium i barnehagevitenskap ved Universitetet i Stavanger. Hensikten med min masteroppgave er å sette lys på barnehagelærernes erfaringer og få mer kunnskap om bruk av Rutineheftet i overgangen. Studien tar utgangspunktet i følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å svare på problemstillingen i masteroppgaven, ønsker jeg å bruke gruppesamtale som metode. Metoden har en uformell form og gir deltakerne i studien mulighet til å utveksle erfaringer og kommentere hverandres synspunkter. Gruppesamtale som metode gjør det mulig at dere kan komme med egne innspill.

Jeg vil være moderator for samtalen og min rolle vil bli forklart før gruppesamtalene begynner. Varighet på gruppesamtalen vil være mellom 60 og 90 minutter. Godkjent Nettskjema-Diktafon app vil bli brukt som opptaker. Dette vil gi meg mulighet for å høre samtalene flere ganger slik at det er lettere å transkribere til vanlig tekst. Lydopptakene vil bli slettet så fort oppgaven er ferdig og levert inn, som forventes innen 2.6.2022.

Opplysningene skal kun brukes i denne studien, og jeg kommer til å bruke fiktive navn slik at deltagere ikke kan identifiseres i datamaterialet. Fiktive navn lagres på egen liste og oppbevares sammen med samtykkeerklæring innelåst og adskilt fra øvrige data. Kommunen det gjelder vil ikke bli omtalt i oppgaven. All personinformasjon skal slettes når masteroppgaven er levert inn, som forventes innen 2.6.2022.

Rettigheter

Deltagelse i prosjektet er frivillig og du har rett til å forlate undersøkelsen når som helst. Dersom du trekker deg, vil ikke det medføre noen negative konsekvenser for deg og alle opplysninger om deg blir slettet med en gang.

Du har rett til innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg og du har rett til å få rettet eller slettet personopplysninger om deg.

Retten til dataportabilitet sikrer deg som deltager rettigheten til å få utlevert kopi av dine personopplysninger og du har rett til å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Som deltager i prosjektet, har du taushetsplikt. Det er derfor viktig at du ikke kommer med opplysninger som kan identifisere enkelt personer eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon. Opplysninger om deg behandles i prosjektet basert på ditt samtykke.

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

- Behandlingsansvarlig: Universitetet i Stavanger
- Veileder: Beate Gilje Tumyr E-post: beate.g.tumyr@uis.no
- Student: Emina Avdic: bencoa@hotmail.com
- Personvernombud ved UIS: personvernombud@uis.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost personverntjenester@nsd.no eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Student: Emina Avdic: bencoa@hotmail.com

Veileder: Beate Gilje Tumyr beate.g.tumyr@uis.no

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet:

Hvilke erfaringer rundt arbeid med Rutineheftet for overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kommer fram gjennom samtaler med barnehagelærere?

Jeg samtykker til:

- å delta i prosjektet frivillig
- å delta i gruppesamtale
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg ikke kan gjenkjennes
- at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Prosjektdeltakers navn med blokkbokstaver)

-----/-----/-----

(Sted /dato /prosjektdeltakers signatur)

7.4 Vedlegg 3: Samtaleguide

Samtaleguide

- Kort presentasjon av prosjektet: mål og metode
- Moderatorrollen og den uformelle samtalen
- Bekrefte frivillighet og anonymitet
- Nettskjema-Diktafon app
- Underskrift av samtykkeskjema

Innledendespørsmål:

Hva vektlegger dere i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?

Årshjulet i Rutineheftet gir en oversikt over ansvarsfordeling mellom de ulike institusjonene. Tema for samtalen er de rutinene som barnehagene har ansvar for.

Kan dere fortelle om deres erfaring med å være sammen med skolestartere på SFO i august?

Hvilke erfaringer har dere med rutine knyttet til barn som vil ha behov for tilrettelegging i skolehverdagen?

Hvilke erfaringer har dere med å bruke kartleggingsverktøyet for flerspråklige barn?

Beskriv samarbeid med skole og SFO om felles foreldremøte?

Hvilke erfaringer har dere med samlingene på tvers av barnehagene gjennom hele året? Kom gjerne med eksempler, men husk taushetsplikt og bruk fiktive navn.

Overgangssamtale

Del 1 i Rutineheftet dreier seg om overgangssamtale mellom barnehage og foresatte.

Hensikten er å komme fram til hvordan barnet kan beskrives best ut ifra 26 spørsmål som spenner over flere utviklingsområder. På bakgrunn av deres erfaringer, fortell om hvilke områder dere tenker er mest hensiktsmessige for å beskrive barna?

Del 2 av samtalen dreier seg om å informere foreldrene om hva som kreves av dem når barna begynner på skolen. Hvilke tanker har dere rundt denne delen av samtalen?

Kan dere beskrive områder i rutineheftet som dere mener er hensiktsmessig å ha mer søkelys på? Avsluttende spørsmål: Er det noe dere har tenkt på som ikke vi snakket om?

