



Universitetet  
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

## MASTEROPPGAVE

Studieprogram: MBVMAS -  
Master i barnehagevitenskap

Vårsemesteret, 2022

Åpen

Forfatter: Ann Mari Ådsen

Veileder: Hovedveileder: Førsteamanuensis Francesca Granone  
Medveileder: Førsteamanuensis Lars Yngve Rosell og  
Professor Marit Alvestad (vikar april, mai 2022).

Tittel på masteroppgaven: **Kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO** - en studie om fire barnehagelæreres meninger om hvordan innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Engelsk tittel: **Continuity in the transition between kindergarten, school and after school program** - a study about four kindergarten teachers' opinions about how the content in the preschool activities contribute to continuity for the preschool children in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program).

<p>Emneord: Barnehage, kontinuitet  førskoleaktiviteter, innhold,  arbeidsmåter, samarbeid,  overgang fra barnehage til skole  og SFO</p>	<p>Sidetall: 80  .....  +  vedlegg/annet:3  .....  Stavanger, 02.06.2022  .....  dato/år</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## Sammendrag

I denne masteroppgaven har jeg forsket på temaet kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Jeg har studert fire barnehagelæreres meninger om hvordan de opplever at innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Jeg har brukt det kvalitative intervjuet som metode med en fenomenologisk tilnærming, hvor det er barnehagelærernes meninger som har vært utgangspunktet for å få svar på problemstillingen. For å analysere datamaterialet fra intervjuene tok jeg utgangspunkt i den fenomenologiske analysemetoden av Bruce L. Berg (2007). Resultatene fra analysen ble drøftet i lys av to teoretiske perspektiver: Dewey sin forståelse av kontinuitet og erfaring (2008) og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (1979), i tillegg til tidligere, aktuell forskning på temaet.

Ut fra analysene identifiserte jeg fire temaer som barnehagelærerne mente var viktige for at innholdet i førskoleaktivitetene skulle skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. De fire temaene var arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene, trygghet, samarbeid og SFO. Drøftingen av resultatene fra studien viste at det var ulike meninger blant barnehagelærerne om arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene skulle være skoleforberedende og skape kontinuitet i overgangen eller om det skulle avslutte førskolebarnas tid i barnehagen. Jeg har drøftet at et delt innhold som tar utgangspunkt i begge disse to arbeidsmåtene kan være hensiktsmessig for at innholdet i førskoleaktivitetene skal bidra til å skape kontinuitet i overgangen, samtidig som overgangen markeres på en god og tydelig måte. Jeg har videre drøftet hvordan en kommunal overgangsplan kan være samlende og gi førskolebarna et utgangspunkt med like vilkår i hvordan arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO innenfor samme kommune.

Barnehagelærerne i studien mener at trygghet er med på å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. For at barn skal være trygge i overgangen mener barnehagelærerne at det er viktig med et innhold i førskoleaktivitetene som fokuserer på selvstendighet, vennskap, fellesskap, skolebesøk, skoleveien og grenseobjekter.

Samarbeid mellom barnehage, skole og SFO kan også skape kontinuitet for førskolebarna i overgangen. Kontinuiteten kan skapes ved at barnehagen, skolen og SFO får kjennskap til

hverandres arbeidsmåter som kan skape noe gjenkjennbart i det innholdet førskolebarna møter i førskoleaktivitetene, på skolen og i SFO. Resultatene fra studien viser at det er viktig med et gjensidig initiativ fra både barnehage, skole og SFO for at samarbeidet skal fungere.

Resultatene viser videre at det er en usikkerhet rundt barnehagelærernes meninger om SFO, og at dette kan ha betydning for at innholdet i førskoleaktivitetene først og fremst er rettet mot å skape kontinuitet mellom barnehagen og skolen, og at betydningen av SFO i overgangen ikke blir like synlig. SFO er ofte det første barna møter i overgangen, og kan være med på å skape relasjoner, vennskap og trygghet i forkant av skolestart. SFO kan derfor være et bindeledd i kontinuiteten mellom barnehagen og skolen.

## **Abstract**

In this master's thesis I have studied the continuity in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program). I have studied four kindergarten teachers' opinions about how the content in the preschool activities contributes to continuity for the preschool children in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program). The method I used was the qualitative interview with a phenomenology approach, where the opinions of the kindergarten teachers was elementary to answer the research questions. To analyze the data material from the interviews I used a phenomenological analysis method by Bruce. L. Berg (2007). The results from the study were discussed in the light of two theoretical approaches: Dewey's understanding of continuity and experience (2008), and Bronfenbrenner's ecological human development theory (1979), plus existing, relevant research on the topic.

From the analysis I identified four themes that the kindergarten teachers found important so the content in the preschool activities could create continuity in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program). The four themes were working methods in the content in the preschool activities, safety, cooperation and SFO (after school program). The discussion of the results from the study found that there are different opinions among the kindergarten teachers about if the working methods in the content in the preschool activities aimed to prepare the children for school, or if it would finish the preschool children's time in kindergarten. I have discussed how a shared content with both of these two working methods could be appropriate so the content in the preschool activities could contribute to continuity in the transition, and at

the same time make a positive and transparent transition. Further I have discussed how a municipal transition plan can be unifying and give the same conditions for the children in how the content in the preschool activities creates continuity in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program) in the same municipality.

The kindergarten teachers in this study point at how safety contributes to continuity in the transition between kindergarten, school and SFO (after school program). For the children to feel safe in the transition the kindergarten teachers express that it is important to have a content in the preschool activities that focuses on independence, friendship, community, school visits, the children's way to school and border objects.

The cooperation between kindergarten, school and afterschool programs can also contribute to continuity for the preschool children in the transition. The continuity can be created when the kindergarten, school and SFO (after school programs) get to know each other's working methods, and will create something recognizable in the content that the preschool children meet in the preschool activities, in school and in SFO (after school programs). The result from the study shows that a mutual initiative from both kindergarten, school and SFO (afterschool programs) is necessary to make the cooperation work.

The results further shows that there is an insecurity about the kindergarten teacher`s opinions about SFO (after school program), and that this could influence how the content in the preschool activities primarily is targeting to contribute to continuity between kindergarten and school, and that the value of SFO (after school program) is not equally visible. Often SFO (after school program) is the first thing that the children meet in the transition, and can contribute to relations, friendships and safety before the school starts. Therefore SFO (after school program) has the potential to link the continuity between kindergarten and school in the transition.

## Forord

En reise gjennom to år som masterstudent i barnehagevitenskap ved UiS er nå ved veis ende. Reisen har hatt oppturer og nedturer, men først av alt sitter jeg igjen med kunnskaper og erfaringer jeg aldri ville vært foruten, nye jobbmuligheter og spennende arbeidsoppgaver.

Jeg vil først og fremst takke de fire informantene i studien min for at de ville dele sine meninger og erfaringer med meg. Jeg har dere å takke for et datamateriale som var med og bidro til interessante funn og drøftinger i denne masteroppgaven.

Jeg vil takke min hovedveileder Francesca Granone og medveilederne Lars Yngve Rosell og Marit Alvestad som har støttet meg underveis i arbeidet med masteroppgaven. De har med sine kunnskapsrike blikk og erfaringer utfordret meg til å være kritisk til eget arbeid og til å reflektere grundig og selvstendig over forskningsprosessen.

Jeg vil takke min tidligere arbeidsgiver som gjennom 12 år har bidratt til å gi meg barnehagefaglige muligheter, erfaringer og kunnskaper som har inspirert meg til å begynne på dette masterstudiet. Jeg vil også takke min nåværende arbeidsgiver som ser verdien av barnehagefaglig kompetanse i skoleledelsen, i skolehverdagen og i SFO, og som har lagt til rette for at jeg skal fullføre dette masterstudiet ved siden av full jobb.

Til slutt vil jeg takke min kjære familie. Takk til min mann som aldri klager og uten å nøle har tatt i ekstra tak på hjemmebane. Takk til mine to døtre for at de har vært så tålmodige og forståelsesfulle alle ettermiddagene, kveldene og helgene jeg har jobbet med denne masteroppgaven.

Endelig er masteroppgaven levert! Nå skal hverdagen nytes med familien og batteriene skal lades, før vi gleder oss til å møte lillebror som kommer til verden om få måneder.

Juni, 2022.

Ann Mari Ådsen

# Innhold

<b>Sammendrag</b>	<b>3</b>
<b>Abstract</b>	<b>4</b>
<b>Forord</b>	<b>6</b>
<b>Innhold</b>	<b>7</b>
<b>Innledning</b>	<b>10</b>
1.1 Tema og bakgrunn for forskningen	10
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3 Avgrensning	13
1.4 Tidligere forskning	13
1.4.1 Kjennetegn på en god overgang fra barnehage til skole og SFO	14
1.4.2 Innholdet i førskoleaktiviteter	16
1.4.3 Barns opplevelse av innholdet i overgangen mellom barnehage og skole	17
1.4.4 Betydningen av barnets selvreguleringsferdigheter i overgangen	17
1.5 Begrepsavklaringer	17
1.6 Oppgavens struktur	19
<b>2. Teoretiske perspektiver</b>	<b>21</b>
2. 1 Deweys teori om kontinuitet og erfaring	22
2. 2 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell	23
2.2.1 Mikrosystem	25
Aktiviteter, relasjoner og roller	25
2.2.2 Mesosystem	27
Samarbeid	27
Grenseobjekter	28
Fire former for samspill	28
Forbindelser	28
2.2.3 Eksosystem	29
Kommunale overgangsplaner	29
2.2.4 Makrosystem	29
Lover, rammeplaner og læreplaner	30
Barnehage- og skolekultur	30
2.2.5 Kronosystemet	31
2.2.6 Økologisk overgang	32
Bro i overgangen	33
2.3 Oppsummering	33
<b>3. Metode</b>	<b>35</b>

3.1	Kvalitativt forskningsdesign	35
3.2	Fenomenologi	35
3.3	Forforståelse	36
3.4	Det kvalitative intervjuet	37
3.5	Datainnsamling	37
3.5.1	Utvalg og rekruttering av informanter	38
3.5.2	Intervjuguide	39
3.5.3	Gjennomføring av intervju	40
3.6	Analyse av datamaterialet	42
3.6.1	Transkribering	42
3.6.2	Fenomenologisk analysemetode	43
3.7	Forskningsetiske hensyn	46
3.7.1	Informert samtykke	46
3.7.2	Anonymitet	47
3.7.3	Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter	47
3.7.4	Min rolle som forsker	48
3.8	Reliabilitet og validitet	48
3.9	Oppsummering	50
<b>4.</b>	<b>Resultater</b>	<b>52</b>
4. 1	“Vi har ikke noe skolsk, sånn at vi limer ABC eller ...” - om arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene	53
4. 2	“Desto tryggere vi klarer å gjøre barna, desto lettere blir overgangen for de” - om hvordan trygghet kan bidra til å skape kontinuitet	55
4.2.1	Selvstendighet	55
4.2.2	Vennskap og fellesskap	57
4.2.3	Skolebesøk	58
4.2.4	Skoleveien	59
4.2.5	Overgangsobjekter og ringleker	59
4. 3	“Jeg savner nok et tettere samarbeid med skolen” - om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO	60
4.4	“For å være helt ærlig så tenker vi ikke så mye på SFO” - om betydningen av SFO i overgangen	62
4.5	Oppsummering	65
<b>5.</b>	<b>Drøfting av resultater</b>	<b>66</b>
5.1	Arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene	67
5.2	Trygghet	72
5.3	Samarbeid	78
5.4	SFO	80
5.5	Oppsummering	84
<b>6.</b>	<b>Avslutning</b>	<b>86</b>
6.1	Avsluttende refleksjoner	86



6.2 Videre forskning	88
<b>Litteraturliste</b>	<b>90</b>
<b>Vedlegg</b>	<b>95</b>
Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.	95
Vedlegg 2. Samtykkeskjema.	98
Vedlegg 3. Intervjuguide	101

# 1. Innledning

## 1.1 Tema og bakgrunn for forskningen

Temaet jeg har valgt som utgangspunkt for masteroppgaven i master i barnehagevitenskap er kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Barnet blir et førskolebarn det siste året i barnehagen. Det siste året i barnehagen er et år der førskolebarna får oppleve å være eldst i barnehagen, samtidig som de får sosiale og faglige erfaringer og utfordringer i førskoleaktiviteter. De får ta del i en førskolegruppe som skal gjøre førskolebarnet klar til overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13). Denne overgangen i barns liv har barnehagen og barnehagelærerne lagt til rette for i flere tiår, da arbeidet med overgangen har vært, og er spesifisert i barnehagens rammeplaner (Thoresen & Aukland, 2020, s. 17).

I 1997 ble alderen for skolestart senket fra 7 år til 6 år i forbindelse med L97 (Haug, 2019, s.28). I forbindelse med det politiske vedtaket om senket alder for skolestart gjennom L97 beskrev stortingsmelding nr. 40 (1992-93) at 6-åringene skulle få oppleve pedagogisk og sosial sammenheng de første årene i skolen. For at barna skulle oppleve kontinuitet i overgangen var det viktig med et samarbeid mellom barnehage og skole, at barna møtte kjente arbeidsformer fra barnehagen når de startet på skolen, og at arbeidsformene gradvis endret seg trinn for trinn på skolen. Samarbeidet med SFO var det skolen som var ansvarlig for (St.meld. nr. 40 (1992-93), s. 37-38).

Betydningen av kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole som St.meld. nr. 40 (St.meld. nr. 40 (1992-93), s. 37-38) viste til, ble tatt med i innholdet i barnehagens første rammeplan som kom i 1995 (Barne- og familiedepartementet, 1995). Den gang pekte rammeplanen (1995) på at det var et økende antall barn som gikk i barnehage før skolestart. Dette bidro til at flere og flere barn hadde erfaringer med å være en del av en større gruppe utenfor hjemmet før skolestart og hadde fått grunnleggende kjennskap til barnehagens arbeidsformer og fag som de etter hvert skulle møte i skolen. Kontinuitet ble sett på som noe som skulle bidra til sammenheng mellom barnehage og skole gjennom sammenhengende pedagogiske program (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 130).

I rammeplanen som kom i 2006 ble SFO inkludert som en del av samarbeidet i overgangen, sammen med barnehagen og skolen. Men kontinuitetsbegrepet i overgangen var nå blitt erstattet med begrepet sammenheng. Sammenhengen skulle ifølge rammeplanen i 2006 være mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 53).

I den gjeldende rammeplan for barnehager (2017a) er overganger fremhevet i et eget kapittel. Det er fortsatt skolen som blir nevnt i forbindelse med sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, mens SFO blir nevnt i forbindelse med samarbeidet i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 33). Rammeplanen (2017a) beskriver videre under kapitlet om overganger at “barna skal få bli kjent med det som skjer i skolen og i skolefritidsordningen” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 34). For å styrke overgangen mellom barnehage, skole og SFO ble det i 2018 ved en lovendring en lovfestet plikt om samarbeid i overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringsloven, 1998, §13-5).

I tillegg til at samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO ble lovfestet i 2018 (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringsloven, 1998, §13-5) har det de siste årene skjedd store endringer i planverket til barnehage, skole og SFO. Barnehagen fikk i 2017 en ny rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Skolen implementerer nye lærerplaner gjennom fagfornyelsen i kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017b), mens SFO nylig har fått sin første rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2021). Disse endringene opplever jeg at vil ha betydning for det pedagogiske innholdet barn møter i overgangen mellom barnehage og skole/SFO.

Men overganger kan være problematiske. De representerer brudd og usikkerhet, som gjenspeiles i førskolebarnet som både gruer og gleder til skolestart. Skolestart er en overgang hvor førskolebarnet opplever store endringer i barndommen sin, i sin egen rolle og i sin hverdag. Flere opplever en stor overgang mellom det sosiale og faglige fra barnehagen til det som møter de i 1. klasse og i SFO (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13,15-16).

Det finnes forskning på området, men forskningen er først og fremst fra det siste tiåret og mangelfull (Thoresen & Aukland, 2020, s. 106), og jeg finner lite om forskning på kontinuitet i overgangen. Dette kan ha sin forklaring i at samarbeidet om overgangen mellom barnehage, skole og SFO som tidligere nevnt ikke ble lovfestet før i 2018 (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringsloven, 1998, §13-5). Arbeidsrapporten til Hølland et al. (2021) beskriver også at det

er behov for mer forskning om kontinuitet i overgangen (Hølland, et al., 2021, s. 74). Samtidig har regjeringen nylig sendt ut pressemelding om at alle 1.klassinger skal få gratis kjernetid på SFO fra høsten 2022 (Regjeringen.no, 2022), noe jeg antar at de fleste 1.klassingene vil benytte seg av i årene som kommer. I denne masteroppgaven anser jeg det derfor som samfunnsmessig- og forskningsmessig aktuelt å forske på kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

Hensikten med denne forskningen er å bidra til mer forskningsbasert kunnskap om hvordan innholdet i førskoleaktivitetene kan skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Dette er noe mine erfaringer fra min yrkesrolle som barnehagelærer i barnehage, skole og SFO også viser at det er behov for mer kunnskap om. Resultatene fra forskningen er dermed først og fremst aktuelle for barnehagen, men kan også bidra til mer kunnskap for skolen og SFO om hvilke erfaringer barna har med seg i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, og hvilken betydning det lovpålagte samarbeidet har for kontinuiteten i overgangen. Samtidig blir resultatene løftet frem i et samfunnsperspektiv gjennom systemteori, og kan derfor også være nyttig forskningsbasert kunnskap om overgangen for politiske aktører.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med en problemstilling er å avklare og tydeliggjøre temaet som undersøkes og drøftes i denne masteroppgaven (Krogtoft, 2018, s. 72-73). Med utgangspunkt i bakgrunnen for temaet som jeg har beskrevet i under det forrige punktet har jeg valgt følgende problemstilling som utgangspunkt for forskningen:

*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

For å få svar på problemstillingen har jeg utarbeidet disse to forskningsspørsmålene:

*Hvilke arbeidsmåter i førskoleaktivitetene mener barnehagelærerne at bidrar til et innhold som skaper kontinuitet mellom barnehage, skole og SFO?*

*Hvordan påvirkes innholdet i førskoleaktivitetene av samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO, ifølge barnehagelærerne?*

### **1.3 Avgrensning**

Med bakgrunn i problemstillingen er denne masteroppgaven avgrenset til barnehagelærerens meninger om arbeidsmåter, samarbeid og kontinuitet i innholdet i førskoleaktivitetene. Andre perspektiver som har betydning for kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO havner derfor i bakgrunnen i denne forskningen. Det samme gjør for eksempel utviklingsteorier om barns utvikling. Likevel er det noen perspektiver som naturlig belyses i oppgaven gjennom systemteori som er en av de valgte teoretiske perspektivene for oppgaven.

### **1.4 Tidligere forskning**

Jeg vil i denne delen presentere resultater fra nasjonal og internasjonal forskning, som jeg anser som aktuelle for denne masteroppgaven, da de er relevante for forskningsspørsmålene i masteroppgaven min og er med på å skape en ramme for temaet i oppgaven (Furseth & Everett, 2020, s. 102-103). Forskningslitteraturen jeg henviser til er med på å "plassere oppgaven i sammenheng med annen relevant forskning på feltet" (Furseth & Everett, 2020, s. 73). Jeg har tematisert de tidligere forskningene for å synliggjøre betydningen resultatene har for min forskning. Temaene som beskrives er: kjennetegn på en god overgang mellom barnehage, skole og SFO, innholdet i førskoleaktiviteter, barns opplevelse av innholdet i barnehage og skole og betydningen av barnets selvreguleringsferdigheter i overgangen. Forskningene som jeg har redegjort for viser til interessante funn som gir et utgangspunkt for forskningen min, men de svarer likevel ikke på problemstillingen min om hvordan barnehagelærerne mener at innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

For å finne tidligere forskning om overgangen mellom barnehage, skole og SFO brukte jeg Oria.no, da denne databasen ga meg tilgang til de fleste forskningsartiklene i andre databaser som student ved Universitetet i Stavanger. Jeg brukte først søkeord som overgang og kontinuitet, men det ga mange irrelevante resultater. Jeg prøvde deretter å søke på overgang barnehage skole og transitions, som ga flere resultater. Jeg søkte også direkte på forskere på temaet som jeg tidligere i denne utdanningen, og under arbeidet med masteroppgaven har fått kjennskap til.

Forskningen til Håberg (2021) ble jeg oppmerksom på gjennom nettstedet barnehage.no på sosiale medier. Jeg tok etter hvert direkte kontakt med Håberg på e-post, og fikk tilgang av henne til en av de to upubliserte artiklene hennes knyttet til forskningen. Disse er beregnet publisert i juni 2022, men jeg har fått godkjenning på e-post fra Håberg til å henvise til resultater fra den ene artikkelen. Jeg velger å bruke en upublisert forskning, da resultatene er av stor relevans for min egen problemstilling. Den har en lignende problemstilling som jeg har i min forskning, men mens Håberg (2021) fokuserer hovedsakelig på hvilket innhold barnehagelærere vektlegger i førskoleaktivitetene, ser jeg på hvordan barnehagelærerne mener at innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen fra barnehage, til skole og SFO.

Når jeg skulle finne internasjonal forskning var det vanskelig å finne de rette søkeordene, det var mye forskjellig å velge mellom, og utfordrende å sortere ut forskningsartikler som var av høy kvalitet. Jeg valgte derfor å støtte meg til forskningsoversikten *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole - En systematisk forskningsoversikt* av Lillejord et al. (2015).

#### **1.4.1 Kjennetegn på en god overgang fra barnehage til skole og SFO**

Hogsnes og Moser (2014) har i forskningen *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og fritidsordning* undersøkt hva pedagogiske ledere, førsteklasselærere og SFO-ledere innenfor en kommune vektlegger i arbeidet når barn slutter i barnehagen, og begynner på skolen og SFO. Metoden som ble brukt var en casestudie med en kvantitativ del med spørreundersøkelse og en kvalitativ del bestående av tre fokusgruppeintervjuer som tok utgangspunkt i fire funn fra spørreundersøkelsen. Resultatene ble sett i lys av fire formene for kontinuitet; filosofisk-, fysisk-, sosial- og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 1,3,5).

Resultatene viste at det var “stor bredde og variasjon i tiltak som skal ivareta sammenheng og gode overganger” (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). I spørreundersøkelsen ble kjennskap til skolens miljø før skolestart og ivaretagelse og opprettholdelse av vennskap løftet frem som særlig viktig. Samtidig ble betydningen av vennskap ikke sett på som like viktig i intervjuene, hvor det kom til uttrykk av en førsteklasselærer at barna er tilpasningsdyktige ved skolestart og utvikler raskt nye vennskap. Dette kan forstås som “at barnet forventes å tilpasse seg skolen,

fremfor at skolen tilpasser seg barnets behov for sosial kontinuitet” (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11). Videre viste resultatene at samarbeid og kommunikasjon bør prioriteres, og settes av tid til slik at alle gruppene som er involvert i overgangen kan få mer kunnskap om hverandres arbeidsmåter og barnets tidligere erfaringer, da dette er noe som blir ansett som mer utfordrende i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 16-17, 20). Resultatene viste også at SFO ble sett på som barnas første møte med skolen, men at dette ofte er noe som er kjedelig for barna, fordi forventningene deres fra barnehagen er bygget opp til skolestart, og ikke til å gå på SFO før skolen begynner. Kunnskap om SFO er derfor også viktig i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15).

Ackesjö (2013) beskriver i forskningen *Children Crossing Borders: School Visits as Initial Incorporation Rites in Transition to Preschool Class* at overgangen til skolen starter lenge før den faktisk finner sted, gjerne allerede ved barnets første samtale om overgangen. Besøksdager er derfor en viktig forberedelse for barna, slik at de kan øve seg på overgangen før den faktisk finner sted. Slik kan barna finne mening med overgangen og få bearbeidet egne forventninger, inntrykk og følelser knyttet til erfaringene de gjør seg på besøksdagen. På besøksdagen får også barna muligheten til å bli kjent med nye rutiner, nye lærere, fremtidige klassekamerater og det som blir begynnelsen på en ny gruppeidentitet i det nye miljøet på skolen (Ackesjö, 2013, s. 406-407).

Videre påpeker Ackesjö (2013) at det er nødvendig å gjøre overgangen transparent for barnet, slik at barnet er bevisst på at tiden i barnehagen nærmer seg slutten, og at noe nytt venter på skolen. Det er derfor viktig at barnehagelærere og lærere samarbeider om overgangen, og legger til rette for overgangsaktiviteter som er nøye planlagt, og som kan bidra til å støtte barnets trygghet i det nye miljøet på skolen (Ackesjö, 2013, s. 408).

Peters (2010) presenterer i sin forskning *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*, litteratur fra New Zealand og forskninger fra lignende land som Australia, Canada, Storbritannia og USA (Peters, 2010, s. 1). Hun viser til at miljøet er av stor betydning i overgangen fra barnehage til skole. Dersom det nye miljøet ikke skaper rom for at barna kan ta i bruk sine individuelle egenskaper de allerede har tilegnet seg, er det større risiko for en dårligere eller mindre suksessfull overgang (Peters, 2010, s. 2).

Peters (2010) viser videre til funn om at vennskap, jevnaldrende relasjoner og relasjoner med lærerne gir gode forutsetninger for en positiv overgang for barnet, da det skaper rammer for tilhørighet i det nye miljøet, samtidig som det engasjerer barnet til læring. På den andre siden har mangel på/utrygge relasjoner med andre barn og lærere, dårlige erfaringer med toalettsituasjon eller lekeplassen og lignende store konsekvenser for barnets læring, uavhengig av hvor klar barnet i utgangspunktet var for skolen (Peters, 2010, s. 1-2).

Samtidig påpeker Peters (2010) at det ikke finnes en enkel løsning for hvordan man skal legge til rette for gode overganger, da overgangen må sees i lys av lokal kontekst hvor barnet, familien og lærerne spiller en stor rolle. Overgangen er ikke en hendelse, men en prosess som bør arbeides med over tid. Videre viser hun blant annet til at det er et godt utgangspunkt at skolen har et helhetlig syn på barnets skolehverdag som bygger på barnets tidligere erfaringer i barnehagen, som har vennsksapsrelasjoner i fokus, hvor barna får oppleve læring gjennom lek, og som lar barna oppleve mestring også under for eksempel måltider og toalettsituasjon (Peters, 2010, s. 1-3).

#### **1.4.2 Innholdet i førskoleaktiviteter**

Håbergs studie (2021) *Valued learning topics in kindergarten* viser gjennom fokusgruppeintervjuer at det viktigste førskolebarna lærer det siste året i barnehagen var sosial kompetanse. Sosial kompetanse gir et nødvendig grunnlag for å kunne fungere i positive relasjoner sammen med andre barn og voksne, og lære barna å samarbeide og dele. Dette arbeidet starter barnehagen med allerede på småbarnsavdeling (Håberg, 2021, s. 16-17).

Informantene ser også på arbeid med fagområdet i rammeplanen; kommunikasjon, språk og tekst som viktig. Samtidig peker flere av informantene på at de arbeider tverrfaglig med alle fagområdene i rammeplanen (Håberg, 2021, s. 16,18). I et intervju med barnehage.no forteller Håberg at barnehagelærerne i studien uttrykte bekymring over at læring gjennom lek har mindre fokus i skolen, enn i barnehagen. Likevel undrer Håberg seg over om det kan være at skolen har mer lek som arbeidsmetode enn man er klar over (Sandgrind, 2021).

Håberg beskriver videre i intervjuet med barnehage.no at innholdet i førskoleaktivitetene har et annet innhold enn barna tidligere er kjent med fra barnehagen, og er noe barna gleder seg til. De får blant annet ha svømmeopplæring og dra på lengre utflukter samtidig som barna øver seg på



å være selvstendig å ta ansvar for sine egne ting. Hun konkluderer med at barnehagelærerne og lærerne bør bygge bro mellom institusjonene, og at kjennskap til hverandres daglige praksis er en nødvendig forutsetning i brobyggingen (Sandgrind, 2021).

### **1.4.3 Barns opplevelse av innholdet i overgangen mellom barnehage og skole**

Einarsdóttir (2002) har forsket på hvordan islandske barn opplever overgangen fra barnehage til skole i artikkelen *Children`s accounts of the transition from preschool to elementary school*. Barna i denne studien forteller at det er forskjell på innholdet i barnehagen og skolen. Mens barnehagen har variasjon i aktiviteter og muligheter for lek, opplever de at alt er større og vanskeligere i skolen, med en annen struktur, organisering og større klasser. I barnehagen får barna leke og være aktive, mens skolen ble sett på som et sted hvor de skal gjøre oppgaver, spesielt innenfor lesing, skriving og matematikk samtidig som de sitter stille ved pulten. Skolen ble også sett på som et sted med regler for hva man kan gjøre og hvordan man bør oppføre seg. Samtidig hadde barna store forventninger om å få nye venner, lære nye ting og til å oppleve et nytt miljø (Einarsdóttir, 2002, s. 62-63,65).

### **1.4.4 Betydningen av barnets selvreguleringsferdigheter i overgangen**

Fitzpatrick (2012) har i forskningen *Ready or not: Kindergarten classroom engagement as an indicator of child school readiness* gjennomgått amerikansk forskning som viser til at barn som har selvreguleringsferdigheter og evne til å fokusere på oppgaver og andre ting som skjer i klasserommet, takler overgangen fra barnehage til skole bedre enn barn som strever med dette (Fitzpatrick, 2012, s. 21). I den senere forskningen *Task-oriented kindergarten behavior pays off in later childhood* påpeker Fitzpatrick sammen med Pagani (2013) at erfaringer barnet gjør seg tidlig i skolegangen, har betydning for barnets resultater i fjerde klasse, og betydning for barnets sosiale relasjoner med jevnaldrende og lærere (Fitzpatrick & Pagani, 2013, s. 1).

## **1.5 Begrepsavklaringer**

Nedenfor vil jeg beskrive og gi en forståelse for sentrale nøkkelbegreper som brukes i oppgaven. Hensikten med å avgrense sentrale begreper er å klargjøre meningsinnholdet og å

beskrive hva de valgte begrepene i oppgaven omfatter og utelukker (Furseth & Everett, 2020, s. 73).

### *Førskolebarnet*

Førskolebarnet brukes som en betegnelse for barn som går sitt siste år i barnehagen. Førskolebarnet er dermed de eldste barna i barnehagen.

### *Førskolegruppe*

En førskolegruppe i barnehagen skal forberede førskolebarnet til overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Thoresen & Aukland, 2020, s. 13). Noen bruker gjerne betegnelsen skolestartergruppe, men i denne masteroppgaven brukes begrepet førskolegruppe.

### *Førskoleaktiviteter*

Førskoleaktiviteter brukes som en samlebetegnelse for det pedagogiske tilbudet barnehagene gir til de eldste barna i barnehagen.

### *Barnehagelæreren*

I denne masteroppgaven er samtlige informanter barnehagelærere. En barnehagelærer har en profesjonsutdanning på bachelornivå, og i barnehagesektoren arbeider barnehagelæreren gjerne som barnehagelærer, pedagogisk leder eller styrer. En barnehagelærer sine arbeidsoppgaver er å bruke sin barnehagepedagogiske kunnskap for å legge til rette for omsorg, lek, læring og medvirkning i barnehagen (Korsvold, 2020).

### *Kontinuitet*

Kontinuitet er et begrep som brukes for å forklare en “uavbrutt sammenheng” i erfaringer. (Hogsnes, 2019, s. 60). Kontinuitet blir gjerne brukt for å forstå hvordan sammenhenger skapes (Ackesjö, 2019, s. 101). I overgangen mellom barnehage og skole brukes gjerne begrepet kontinuitet i forskningslitteratur (Hogsnes, 2019, s. 60).

### *Forbindelser*

Forbindelser er ifølge synonymordboka.no et synonym til kontinuitet (Norsk synonymordbok, u.å.).

### *Overganger*

En overgang er en betegnelse på et brudd fra en tilstand til en annen tilstand (Broström, 2019, s. 14; Sandø & Myran, 2022, s. 11), men det kan også være en forbindelse mellom to tilstander og overgangen blir de erfaringene man gjør seg mens man går over broen fra den en tilstand til en ny tilstand (Broström, 2019, s. 14). I overgangen mellom barnehage, skole og SFO består overgangen av fem faser. De fem fasene er “den siste tiden i barnehagen, tiden i “ingenmannsland” mellom barnehagen og skolen, tiden rundt skolestart, tiden rundt oppstart i skolefritidsordningen og den første tiden etter oppstart utover høsten” (Aukland, 2013, s. 297).

### *Samarbeid*

Samarbeid i denne oppgaven er knyttet til kontakt og samhandling mellom barnehage, skole og SFO.

## **1.6 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er delt inn i seks kapitler. Bortsett fra i innledningen og avslutningen blir hvert kapittel kort oppsummert før jeg går videre til neste kapittel.

Kapittel 1 er innledningen i oppgaven og tar for seg tema, bakgrunn og problemstilling i masteroppgaven. Videre beskrives tidligere forskning på området som jeg ser på som relevant bakgrunn for min problemstilling. Jeg definerer deretter nøkkelbegreper som brukes i oppgaven og viser til avgrensninger i denne studien.

I kapittel 2 beskriver jeg to teoretiske perspektiver som er det teoretiske utgangspunktet for å drøfte resultatene som kommer frem fra forskningen. Jeg vil presentere Dewey sin forståelse av kontinuitet og erfaring (Dewey, 2008) og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979).

I kapittel 3 beskriver jeg den valgte metoden, analysen og studiens kvalitet sammen med andre valg jeg har tatt som har hatt betydning for forskningsprosessen. Jeg presenterer den kvalitative metoden med en fenomenologisk tilnærming som er den valgte metoden og designet i forskningen. Jeg vil klargjøre min forforståelse og beskriver videre datainnsamlingen som ble gjort gjennom intervjuer av barnehagelærere. Deretter beskrives den fenomenologiske analysen

og analyseprosessen som danner grunnlaget for resultatene i forskningen. Jeg beskriver deretter forskningsetiske hensyn og forskningens reliabilitet og validitet.

Kapittel 4 tar for seg resultatene fra analysene. Her beskrives fire kategorier med sitater fra resultatene som overskrift. Jeg vil ta for meg resultater knyttet til innholdet i førskoleaktivitetene, trygghet, samarbeid og SFO.

I kapittel 5 drøftes resultatene fra kapittel 4 sammen med de to teoretiske perspektivene til Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) som ble presentert i kapittel 2, og tidligere forskning som ble beskrevet i kapittel 1.

Kapittel 6 er oppgavens avslutning og her oppsummerer jeg viktige funn gjennom avsluttende refleksjoner. Jeg viser også til videre forskning som kan være aktuelt for dette temaet.

## 2. Teoretiske perspektiver

De teoretiske perspektivene som jeg har valgt i denne masteroppgaven er Dewey sin forståelse av kontinuitet og erfaring (2008) og Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (1979). Det er teoretiske perspektiver fra Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) som er relevant for resultatene fra forskningen min som presenteres. Det betyr at andre viktige perspektiver knyttet til Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) ikke blir vektlagt i dette teorikapitlet.

Både Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) fremhever omgivelsenes betydning for førskolebarnets erfaringer og utvikling, og jeg anser det derfor som mulig å bruke begge perspektivene som teoretiske utgangspunkt i masteroppgaven. Det er likevel viktig å merke seg at dette er to perspektiver som er skrevet uavhengig av hverandre, og jeg velger derfor å presentere de uavhengig av hverandre også i dette teorikapitlet. I drøftingen av resultatene i kapittel 5 blir de to teoretiske perspektivene derimot brukt der det er relevant.

De to valgte teoretiske perspektivene er begge interessante i drøftingen av resultatene fra studien min for å forsøke å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Bronfenbrenner (1979) sin teori presenteres i størst grad, da den er mest aktuell i drøftingen av resultatene fra forskningen min.

Dewey (2008) beskriver konkret begrepet kontinuitet og hvordan erfaringer og samspill i omgivelsene påvirker kontinuitet og utvikling i overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Dewey, 2008, s. 50,55). Bronfenbrenner (1979) beskriver en mer helhetlig forståelse for hvordan barns oppvekstmiljø består av flere påvirkende faktorer, både i de konkrete, daglige, umiddelbare situasjonene, men også faktorer fra større og fjernere omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Bø, 2018, s. 169-170). Dewey (2008) er derfor et viktig teoretisk utgangspunkt for å få en forståelse for kontinuitet, mens Bronfenbrenner (1979) er viktig for å løfte frem en mer helhetlig forståelse av omgivelsenes betydning for barnet i overgangen fra barnehage til skole og SFO, og betydningen av forbindelsene mellom disse. Bronfenbrenner (1979) definerer ikke begrepet kontinuitet, slik som Dewey (2008), men bruker begrepet forbindelser.

For å få en forståelse av Dewey (2008) og Bronfenbrenners (1979) teoretiske perspektiver i den norske konteksten blir primærkildene og internasjonal litteratur utvidet med aktuell, norsk litteratur. Det blir også brukt nordisk litteratur for å støtte den norske konteksten til de teoretiske

perspektivene, da de nordiske landene har likheter til den norske barnehagetradisjonen (Hogsnes, 2010, s. 160). Det blir dermed brukt både nasjonale og internasjonale forskningsbidrag som er med på å utdype teoriene som blir presentert.

## **2. 1 Deweys teori om kontinuitet og erfaring**

Dewey (2008) beskriver kontinuitet slik:

Prinsippet om kontinuitet overfører noe fra de tidligere til de senere. Idet et individ går fra en situasjon til en annen, vil hans verden, hans omgivelser utvide seg eller trekke seg sammen. Han synes ikke han befinner seg i en annen verden, men i en annen del av den samme verden. (Dewey, 2008, s.56)

En erfaring er menneskets umiddelbare samspill med omgivelsene, et samspill hvor man påvirker og påvirkes (Dewey, 2008, s. 15). Ifølge Dewey, (2008) har alle erfaringer og opplevelser betydning for kommende erfaringer, uavhengig av kvaliteten på erfaringen (Dewey, 2008, s. 47). Nye erfaringer i omgivelsene kan være utviklende, hvis tidligere erfaringer gir verktøy til å møte de nye erfaringene, og det oppleves som erfaringene er en del av den samme verden (Dewey, 2008, s. 56). I barnas møte med skolen opplever barna kontinuitet ved at det er mulighet for å bruke erfaringene de har fra førskoleaktivitetene (Broström, 2019, s. 28).

Dewey (2008) sier at kontinuitet og erfaring dermed er en prosess. En prosess hvor de erfaringer som barna gjør seg i skolen og SFO bygger på tidligere erfaringer barnet har gjort seg i barnehagen (Dewey, 2008, s. 16). De tidligere erfaringene fra barnehagen er dermed nødvendige for førskolebarna i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 61), da de kan gi barna verktøy til å møte nye erfaringer i skole og SFO. Disse verktøyene gir forutsetninger for at de nye erfaringene kan være utviklende for barnet, da barnet opplever de gamle, og de nye erfaringene som en del av den samme verden (Dewey, 2008, s. 56).

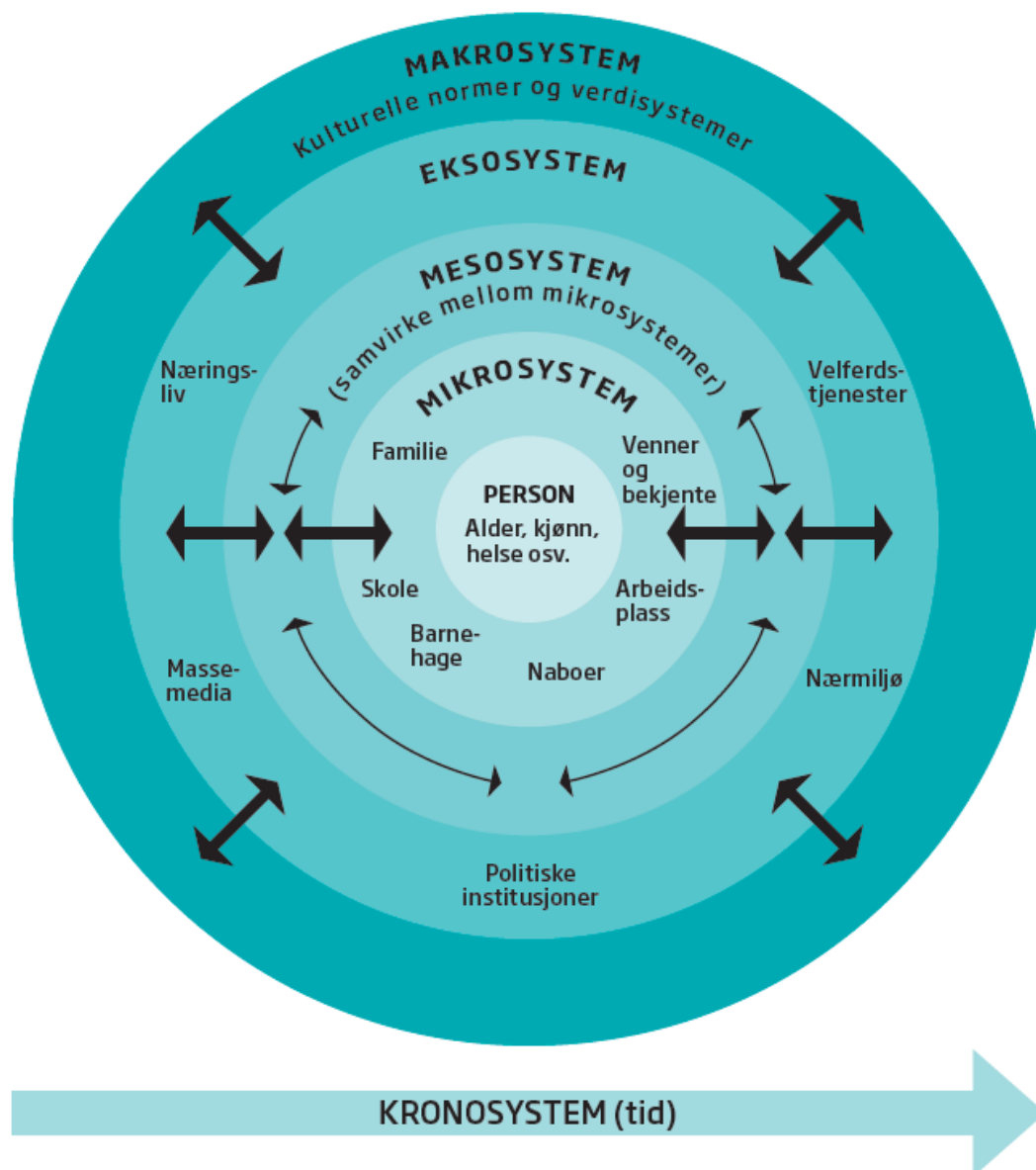
Tidligere erfaringer og de nye erfaringene kan også være usammenhengende og skape usikkerhet og det Dewey (2008) betegner som en delt, usammenhengende verden (Dewey, 2008, s. 56). Barns handlingsmuligheter blir begrenset hvis tidligere erfaringer ikke kan knyttes til de nye erfaringene, og den nye hverdagen i skole og SFO kan bli usammenhengende (Hogsnes, 2019, s. 61; Sandø & Myran, 2022, s. 20). Med andre ord har tidligere erfaringer

varige virkninger og påvirker nye erfaringer, både på godt og på vondt (Dewey, 2008, s. 49). Hogsnes (2019) viser til begrepet diskontinuitet som en betegnelse for brudd i erfaringene. Hun peker på at diskontinuitet hindrer førskolebarnet til å få videreført sine tidligere erfaringer i overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Hogsnes, 2019, s. 61).

Ifølge Dewey (2008) er det “oppdrageren sin oppgave å se, i hvilken retning en erfaringer peker” (Dewey, 2008, s. 50). Barnets muligheter for vekst kan bli begrenset av erfaringer som gir kontinuitet på et lavt utviklingstrinn i barnets utvikling. På samme måte kan kontinuitet være en bevegende kraft som vekker barnas nysgjerrighet (Dewey, 2008, s. 50), ved at barna får mulighet til refleksjon i møte med de nye erfaringene (Dewey, 2005, s.14). Dewey (2005) viser til at “ingen meningsfull erfaring er mulig uten et element av tenkning” (Dewey, 2005, s. 162). “Oppdrageren”, som i denne masteroppgaven vil si barnehagelæreren, må dermed ikke bare være bevisst på mulige erfaringer som fremmer vekst hos barnet, men også være bevisst på erfaringer i omgivelsene til barnet som kan være vekstfremmende (Dewey, 2008, s. 50). Dette er i tråd med begrepet progresjon i *rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (2017a), hvor det står at “progresjon i barnehagen innebærer at alle barna skal utvikle seg, lære og oppleve fremgang” (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 44). Ifølge rammeplanen (2017a) skal barnet få erfare noe gjenkjennbart og oppleve mestring, samtidig som de skal utfordres av barnehagepersonalet i nye opplevelser og erfaringer tilpasset sine forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 44; Hogsnes, 2019, s. 67). Omgivelsene, i samspill med individet er dermed det som skaper erfaringen (Dewey, 2008, s. 55). Med dette utgangspunktet viser Dewey (2005; 2008) til kontinuitet og samspill som to dimensjoner som er grunnleggende for erfaringen (Dewey, 2005, s. 13; Dewey, 2008, s. 56).

## **2. 2 Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell**

I 1979 presenterte utviklingspsykologen Urie Bronfenbrenner (1979) sitt hovedverk, den utviklingsøkologiske modellen, *The Ecology of human development*. Hensikten med den utviklingsøkologiske modellen var å tenke nytt om individets utvikling, omgivelsene og forbindelsene mellom disse (Bronfenbrenner, 1979, s. 3). Den gir en helhetlig forståelse for hvordan barns oppvekstmiljø består av flere påvirkende faktorer, både i de konkrete, daglige, umiddelbare situasjonene, men også faktorer fra større og fjernere omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 22; Bø, 2018, s. 169-170).



Figur 1. Bronfenbrenner (2005) sin utviklingsøkologiske modell. Lastet ned fra Helsedirektoratet (2015).

Betydningen av økologi tar utgangspunkt i biologien, hvor alt i naturen virker på hverandre. I denne sammenhengen er det ulike livsmiljøer som er økosystemet og påvirker hverandre. Utviklingsøkologien foreslår Bronfenbrenner er “studiet av og læren om hvordan mennesket utvikles og sosialiseres i et dynamisk vekselspill med andre, med kultur og tingenes verden” (Bø, 2018, s. 22). Individets handlinger kan forstås gjennom utviklingsøkologien ved at man får forståelse for hvordan ytre rammefaktorer og det sosiale samspillet påvirker den menneskelige atferden. Det er dermed flere forhold, både nært og langt borte som påvirker barns utvikling (Bø, 2018, s. 22).



### **2.2.1 Mikrosystem**

Et mikrosystem defineres av Bronfenbrenner (1979) som “et mønster av aktiviteter, roller, og mellommenneskelige relasjoner som individet opplever i en gitt setting med spesielle fysiske og materielle egenskaper” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

I den utviklingsøkologiske modellen er mikrosystemet den innerste sirkelen. I et mikrosystem er barnet innenfor et miljø, hvor barnet møter andre individer ansikt- til ansikt gjennom samhandling (Bronfenbrenner, 1979, s. 22, 209; Bø, 2018, s. 171). Dette kan for eksempel være familie, naboer, barnehagen eller andre steder hvor barn ferdes i, hvor det er et visst fellesskap og felles fokus (Bø, 2018, s. 171). Også nærmiljøet er et mikromiljø hvor barnet som regel ferdes i. I overgangen fra barnehage til skole og SFO skal barnet gjerne ferdes mer på egenhånd i trafikken på vei til og fra skolen, og mikrosystemet i nærmiljøet blir utvidet for barna. Trafikale spørsmål bør derfor også tas hensyn til i overgangen (Broström, 2019, s. 32).

Bø (2018) skiller mellom to mikromiljøer, hovedarena/hovedmikro og delsettinger innenfor hovedarenaene. En hovedarena kan for eksempel være førskolegruppen, mens en delsetting kan være en del av førskolegruppen som gjør aktiviteter eller leker sammen (Bø, 2018, s. 171).

#### **Aktiviteter, relasjoner og roller**

For at et mikromiljø skal være vekstfremmende for barnet viser Bronfenbrenner (1979) til begrepene aktiviteter, relasjoner og roller som tre “byggesteiner” (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Det er flere ulike aktivitetstyper som virker vekstfremmende. Det kan være barnet som gjør en aktivitet alene, hvor barnet for eksempel leker alene eller gjør en førskoleaktiviteter alene. Det kan være en aktivitet som barnet gjør i et fellesskap med andre, som kan være arbeid barnet gjør sammen med voksne, med andre barn eller lek som foregår i et samspill med andre barn. Eller det kan være aktiviteter som barnet er tilskuer til, som utføres av andre. Det kan for eksempel være eldre søsken som gjør seg klar til å gå på skolen, gjør lekser, andre barn som løser konflikter og lignende (Bø, 2018, s. 178).

Den andre “byggesteinen” i mikromiljøet som er vekstfremmende er relasjoner. For at en relasjon skal fremme vekst er et minimumskrav at barnet får respons eller inngår i en samhandling med en annen person som gjør noe (Bronfenbrenner 1979, s. 56; Bø, 2018, s. 178). For at barn skal oppleve en trygg overgang fra barnehagen til skole og SFO viser

Broström (2019) til at det er viktig med aktive forbindelser mellom barnet og andre barn som skal være med i overgangen (Broström, 2019, s. 30). Gode relasjoner gjør det for eksempel enklere for familiene å gjøre avtaler med andre barn om for eksempel å ta følge sammen til første SFO- eller skoledag (Broström, 2019, s. 32).

Bronfenbrenner (1979) fremhever særlig dyaden, som er et samspill mellom to mennesker, som viktig for individets utvikling i mikromiljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 56). Samspillet i dyaden kan bestå av observasjoner hvor den ene observerer den andre, samhandlinger hvor dyaden gjør noe sammen eller primærdyaden hvor dyaden eksisterer i hverandres tanker og er gjenstand for hverandres følelser (Bø, 2018, s. 178).

Verdien av en dyade er at den kan stimulere kognitiv utvikling ved gjensidighet, hvor det ene individets handlinger og utvikling påvirker det andre individets handlinger og utvikling, og motsatt. Barnet kan utvikle sine kunnskaper og ferdigheter i å få erfaringer med ulike maktrelasjoner, og barnets læring og utvikling kan også påvirkes av positive, gjensidige følelser i dyaden (Bronfenbrenner, 1979, s. 57-58; Bø, 2018, s. 179).

Den siste vekstfremmende “byggesteinen” i mikromiljøet er roller. I en sosial sammenheng eksisterer det normer og forventninger til atferd. Det er individets rolleoppfatning og personlige egenskaper som preger hvordan den enkelte tolker de andres forventninger og hvordan rollen sin utføres. Man kan skille mellom to ulike roller som barnet inngår i. Det er roller som barnet selv etter hvert går inn i, og roller barnet møter (Bø, 2018, s. 179-180).

Når barnet går inn i en rolle lærer de kunnskaper, ferdigheter og holdninger og dette påvirker barnets personlighet. Det kan for eksempel være rolle knyttet til kjønn, rolle i søskenflokk, rolle i vennegjengen, rolle i barnehagen og rolle i skolen. De ulike typer roller som barnet går inn i, gir barnet en erfaring de tar med seg videre inn i en ny rolle (Bø, 2018, s. 179-180). Det kan være erfaringer som barna gjør seg i sin rolle i førskoleaktiviteter, som barna tar med seg i sin nye rolle i skolen når de skal gjøre skoleaktiviteter, eller erfaringer barnet gjør seg i sin rolle som barnehagekamerat, som gir barnet erfaringer å ta med seg i sin rolle som skolekamerat. Roller som barnet møter kan for eksempel være familie, venner, barnehage- og skolepersonell som kan fungere som rollemodeller for barnet. Rollemodellene trykker barnet gjennom varme relasjoner. Samtidig har rollemodellene en oppdragende effekt på barnet. Den oppdragende effekten gir barnet gode oppvekstbetingelser hvor barnets personlige og kulturelle identitet

utvikles ved å gi barnet språk, kognisjon, de verdier, og den kunnskap som de har behov for (Bø, 2018, s. 180).

### **2.2.2 Mesosystem**

“Mesosystemet omfatter forbindelsen mellom to eller flere miljøer som barnet deltar aktivt i, for eksempel hjem, barnehage, skole og nabolagsvenner” (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I mesosystemet er det de ulike mikromiljøene i barns liv som blir bundet sammen. Når barnet går inn i et nytt mikromiljø, blir mesosystemer utvidet eller dannet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

### **Samarbeid**

I overgangen mellom barnehage, skole og SFO er det familien, barnehagen, SFO og skolen som skal samarbeide med hverandre om barnets overgang (Broström, 2019, s. 31; Hogsnes, 2019, s. 73). Omgivelsene har derfor stor betydning for førskolebarnets opplevelse av sammenheng i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 73). Men utredningen *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010:8) viste til at skolene er mindre innstilt på samarbeid enn barnehagene, noe som videre påvirker førskolebarnets opplevelse av sammenheng mellom de ulike institusjonene (NOU 2010:8, s. 99).

Den norske regjeringen er opptatt av at barnet skal oppleve sammenheng i overgangen og lovfestet derfor i 2018 en plikt for barnehager, skoler og SFO til å samarbeide i overgangen, slik at overgangen er best mulig sikret for førskolebarnet (Opplæringsloven, 1998, § 13-5; Barnehageloven, 2005, § 2a; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 26). Her blir mesosystemet påvirket av endringer i nasjonale lover i det Bronfenbrenner (1979) beskriver som makrosystemet. Makrosystemet blir beskrevet senere under punkt 2.2.4 *Makrosystem*.

Veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til at samarbeidet skal preges av en god dialog med gjensidig respekt og interesse for hverandres arbeid. Selv om barnehagen og skolen er ulike, kan man likevel ha “et godt samarbeid som bygger på forståelse og kunnskap om hverandres likheter og særpreg” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Målet i samarbeidet bør være å få mer kjennskap og kompetanse om hverandres arbeidsmåter (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13).

## **Grenseobjekter**

Grenseobjekter er noe som kan binde mikrosystemene barnehage, skolen, og SFO sammen i mesosystemet. Et grenseobjekt er en gjenstand, prosess eller metode som er på begge sider av grensen og skaper kontinuitet for førskolebarnet. Det vil si at det er noe gjenkjennbart som finnes i miljøet i barnehagen og førskoleaktivitetene og skole og SFO (Hogsnes, 2016, s. 83).

Grenseobjekt har store likheter med psykoanalytikeren Donald W. Winnicott sitt begrep overgangsobjekt, som handler om en gjenstand, handling eller ritualer som gjør at barnet opplever sammenheng mellom ulike verdener. Man knytter gjerne begrepet overgangsobjekt til små barn, og overgangen deres fra hjem til barnehage, hvor en smokk eller koseklut fra hjemmet kan hjelpe barnet å finne trygghet i det nye miljøet i barnehagen (Broström, 2019, s. 35).

## **Fire former for samspill**

Bronfenbrenner (1979) skiller mellom fire former for samspill i mesosystemet. Det første handler om at barnet tilbringer tid i flere miljøer, for eksempel hjem og skole. Personer som finnes på begge disse stedene, kan gi barnet forbindelse mellom miljøene. Dette kan for eksempel være foreldre som er med barnet hjemme, men også er med barnet på foreldrearrangementer og møter i barnehagen eller venner fra barnehagen som blir med barnet hjem. Den andre formen handler om en indirekte forbindelse hvor individet ikke selv er fysisk til stede i flere miljøer, men hvor en tredjeperson binder individet sammen med andre miljøer. Den tredje formen for samspill mellom miljøer er skriftlige eller muntlige beskjeder mellom miljøene. Den siste formen er kunnskap eller informasjon fra for eksempel bøker (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-210). Det er dermed ulike former for samspill i mesosystemet, men det er altså kun ved kontakt i samspillet at forbindelsen i mesosystemet oppstår (Bø, 2018, s. 173).

## **Forbindelser**

I en overgang er det en kritisk for barnet å ha en forbindelse mellom miljøene/mikrosystemet i mesosystemet første gang de opplever et nytt miljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 210).

Forbindelsen mellom miljøene kan være barnehagen som går på besøksdag på skolen eller foreldre som blir med barnet på første skoledag. Hvis barnet for eksempel må gå på første skoledag uten foreldre, slik det var en periode under den nylige korona perioden (Østbø, 2021),

er det ingen fra det hjemmemiljøet som binder barnet sammen det nye miljøet, og ingen direkte forbindelse mellom mikrosystemene.

Mesosystemer kan skape lojalitetskonflikt for barnet og et krysspress dersom det er for lite sammenheng i verdier, kultur og forventninger mellom mikrosystemene, og det kan påvirke barnets sosialiseringsspross. Kvaliteten på hvordan mikrosystemene samarbeider og kommuniserer har dermed betydning for barnets utvikling og vekst (Bø, 2018, s. 174-175).

### **2.2.3 Eksosystem**

Et eksosystem er miljøer eller hendelser som påvirker individets utvikling, men som ikke er i direkte kontakt med individet (Bronfenbrenner, 1979, s. 237). Det kan være for eksempel skoleklassen til søsken, arbeidsplassen til foreldre, parkvesen, PPT, lærerens utdanning og arbeidssituasjon eller lærerens familie (Bronfenbrenner, 1979, s. 25; Bø, 2018, s. 176-177). Barnets utvikling profiterer indirekte på at personer rundt seg har det bra (Bø, 2018, s. 176).

### **Kommunale overgangsplaner**

I overgangen fra barnehage til skole og SFO er eksosystemer ikke synlige, men påvirker likevel skole- og SFO start. Dette kan for eksempel være på kommunalt nivå (Broström, 2019, s. 32). Kommunene i Norge skal sikre god sammenheng og god skolestart i overgangen mellom barnehage og skole i egne overordnede planer. Dette skal sikres alle barn, uavhengig om det er en privat eller offentlig skole (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 24-26; St.meld. nr. 41 (2008–2009), s. 83). På kommunalt nivå har kommunene i Norge derfor egne planer for overgang mellom barnehage, skole og SFO, som påvirker førskolebarnet i overgangen (Aukland, 2013, s. 314).

### **2.2.4 Makrosystem**

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i Bronfenbrenner sin modell. Den omhandler hvordan innholdet i mikro- meso- og eksosystemet påvirkes direkte eller indirekte av verdier i kulturen, og delkulturen rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Andersson, 1985, s. 31). Rammene og forutsetningene for barnehagene og skolene påvirkes av politiske beslutninger som blir tatt på makronivå. Makrosystemet har dermed betydning for hva barnet møter i mikrosystemet innenfor disse institusjonene (Andersson, 1985, s. 31).

## **Lover, rammeplaner og læreplaner**

I barnehagen kan dette for eksempel være barnehageloven (2005) og rammeplan for barnehager (2017a), i skolen gjelder opplæringsloven (1998) og læreplanverket (2017b) og i SFO kan dette være rammeplan for SFO (2021). Veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) viser til at “både barnehager og skoler er arenaer for lek og læring og har til felles at de skal rette fokus mot likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring. Samtidig har de delvis ulike mandat og ulike læringskulturer” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12). Fagområdene og fagene i rammeplan for barnehagen (2017a) og skolens læreplan (2017b) har forskjellige målformuleringer, men er likevel i stor grad sammenfallende. Likevel har de ulike utgangspunkt for det daglige arbeidet, da rammeplanen har prosessmål som beskriver hva barna skal oppleve og erfare i barnehagen, mens læreplanverket har kompetansemål, noe som bidrar til at læringen i skolen blir mer kompetanseorientert (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12-13; Aukland, 2013, s. 306-307).

Som tidligere nevnt i denne oppgaven ble det i 2018 lovfestet plikt om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO på makronivå, som skulle sikre førskolebarnet i overgangen (Opplæringsloven, 1998, § 13-5; Barnehageloven, 2005, § 2a; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 26). Med tanke på at rammeplanen og læreplanverket har en klar sammenheng, peker Aukland (2013) på at det derfor viktig å klargjøre både felles og delt læringsinnhold i barnehage, skole og SFO i samarbeidet som foregår i mesosystemet (Aukland, 2013, s. 306). Får man ikke respekt for hverandres arbeid og mangler en gjensidig forståelse for hverandres mandat fra makrosystemet, mangler man et utgangspunkt for samarbeidet (Aukland, 2013, s. 312).

Det er derimot viktig at mikrosystemene barnehage, skole og SFO ikke glemmer sitt eget mandat i samarbeidet. Barnehagen skal fortsatt forholde seg til målene i rammeplanen (2017a), skolen til læreplanverket (2017b), og SFO til sin rammeplan (2021). Aukland (2013) viser til at spesielt barnehagens egenart kan påvirkes av skolens lange tradisjoner (Aukland, 2013, s. 312). Rammeplanens (2017a) mål må fortsatt være tydelige i barnehagens arbeids- og aktivitetsmåter, selv om de jobber mot overgangen til skole og SFO.

## **Barnehage- og skolekultur**

Barnehager, skoler og lekeklassen i den norske konteksten kan ha gjenkjennbare elementer, og fungerer på noenlunde lik måte. Mens hvis man ser på barnehager og skoler i andre land har de gjerne en annerledes struktur og organisering enn i Norge. Det viser hvordan makrosystemet

påvirker barnets daglige mikrosystem i for eksempel barnehage og skole ved kulturelle forskjeller i tradisjoner, lover og verdier (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Bø, 2018, s. 177). Bø (2018) viser til at barns oppvekst blir påvirket av kulturen i landet som de vokser opp i. Det fører til ulik sosialisering, og ulike mikromiljøer som barnet utvikler seg i, og viser hvor formbar mennesket er i miljøet sitt (Bø, 2018, s. 177). Mens de nordiske landene har en sosialpedagogisk tradisjon i læreplanene hvor lek, hverdagsaktiviteter og barnets sosialisering er i fokus (Hogsnes, 2010, s. 160; Thoresen & Aukland, 2020, s. 33), er det mer skolepregede mål i førskoleaktivitetene i for eksempel England og USA (Hogsnes, 2010, s. 160).

### **2.2.5 Kronosystemet**

Kronosystemet var ikke en del av den opprinnelige utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979). Men Bronfenbrenner ble etter hvert oppmerksom på betydningen av den kortsiktige og langsiktige tidsdimensjonen gjennom forskning av menneskets utvikling, samtidig som han bet seg merke i at dette også manglet i psykologen Lewin i sitt originale verk. Han la derfor til kronosystemet til den utviklingsøkologiske modellen, som det femte systemet, som en egen tidsakse (se figur 1 som ble presentert under punkt 2.2). Når barnet opplever en spesiell livshendelse eller en overgang i livet, har dette betydning for barnets utvikling både før, under og etter. Tidsaksen i kronosystemet kan fremheve betydningen av det (Bronfenbrenner, 2005, s.119-120). Tidsaksen gir et mer helhetlig bilde av overgangsprosessen (Wilder & Lillvist, 2017, s. 173). Aukland (2013) peker "på at barns utvikling er prosesser som strekker seg over tid, og at både mikro-, meso-, ekso- og makro miljøet vil bevege eller endre seg over tid" (Aukland, 2013, s. 314). Utviklingen og dynamikken i denne prosessen ivaretas gjennom et kronosystem (Aukland, 2013, s. 314). Med dette kan man si at overgangen mellom barnehage, skole og SFO har flere faser og påvirker og har betydning for førskolebarnet allerede før selve overgangen, under overgangen, og også etter overgangen. Aukland (2013) utdyper at:

Det er derfor viktig at førskolebarna får mulighet til å besøke skolen, at de får treffe de andre elevene og lærerne, at de får se klasserom, besøke skolefritidsordningen (SFO) og finne ut hvor toalettene er. Læreren bør også komme på besøk i barnehagen. (Aukland, 2013, s. 297)

Besøksdager er dermed på skape trygghet og gode forutsetninger til overgangen (Aukland, 2013, s. 297).

## 2.2.6 Økologisk overgang

Bronfenbrenner (1979) viser til at en økologisk overgang er en forandring som skjer når omgivelsene rundt individet endrer seg (Bronfenbrenner, 1979, s. 6), for eksempel når barnet begynner på skolen. Skolestart er en stor forandring i for barnet, og defineres som en varig overgang. Andre varige overganger er for eksempel å få et nytt familiemedlem, skilsmisse og barnehagestart. Men hver gang barnet beveger seg mellom mikrosystemer oppstår det også en økologisk overgang, men da som en mer daglig overgang, som for eksempel når barnet går på en fritidsaktivitet og eller besøker besteforeldre (Bø, 2018, s. 182-183).

Pianta og Kraft-Sayre (2003) beskriver at overgangen til skolen har stor betydning for barnets videre skolegang. Tidlige, gode resultater på skolen, sammen med sosial mestring, gir barnet positive erfaringer, som kan bli et verktøy til å tilpasse seg videre i skolegangen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 2).

I en økologisk overgang går barnet inn i et nytt miljø med nye mennesker og situasjoner og barnet kan få endret sin rolle og status samtidig som forventningene til barnets væremåte endrer seg (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). Dette er en sårbar fase som utfordrer barnets stabile miljø og daglige struktur. Dette kan gi muligheter for vekst, dersom barnet blir forberedt på overgangen, og får muligheter til å oppleve det nye miljøet gradvis. Man bør ha fokus på en myk overgang, dersom det er store forskjeller mellom systemene (Bø, 2018, s. 183). Barnet blir påvirket av en økologisk overgang, samtidig som det kan være en pådriver i barnets utvikling. Disse endringene i barnets miljø kan skje i alle de fire systemene, som har videre betydning for de øvrige systemene rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 27).

Pianta og Kraft-Sayre (2003) viser til at påvirkningen av en endring i et av systemene, som overgangen fra barnehage til skole og SFO, ikke bare påvirker barnet, men også familien og lærerne. Det er en endring i kulturen og delkulturen rundt barnet, som skaper diskontinuitet. Skolen har mer formelle krav til barnet, og barnet opplever et mer komplekst sosialt miljø med større klasser og færre voksne, og disse endringene påvirker barnets daglige liv i sine andre mikrosystemer (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 2).



## **Bro i overgangen**

Broström (2019) peker på at det er forskjellige perspektiver på hvordan barn kan støttes i overgangen til skolen. De ulike perspektivene samler Broström (2019) i to forskjellige syn på hva som bygger bro i overgangen, der den ene er direkte og bratt, mens den andre bygger på kontinuitet og gjenkjennelse (Broström, 2019, s. 23).

Det første synet handler om at overgangen er positiv. I barnehagen forberedes barna med en pedagogikk som støtter barnet som subjekt, og barnets selvbestemmelse er sentralt. Bruddene i overgangen fra barnehagen til skole og SFO kan være positiv, utfordrende og lærerike for barn. Barnet er en aktiv aktør i sin egen utvikling, med støtte av voksne. I dette synet er den lekbaserte pedagogikken avgjørende for barnets psykiske strukturer som er med på å sikre barnet en god overgang mellom barnehage, skole og SFO (Broström, 2019, s. 23-25).

Det andre synet handler om at overgangen er positiv, hvis det er kontinuitet. Det handler om at barna opplever trygghet gjennom at de gjenkjenner elementer i sitt nye miljø i skolen fra hva de opplevde i barnehagen og i førskolegruppen. Førskolegruppen preges derfor av å forberede barnas læring og utvikling med en kultur og pedagogikk som barna møter igjen i skolen, og skiller seg fra det pedagogiske tilbudet de har møtt tidligere i barnehagen. Men kontinuitet i overgangen handler også om diskontinuitet. Førskolebarna forventer et brudd i overgangen til skole og SFO, en diskontinuitet. Det er diskontinuiteten som gjør at barna er spent på overgangen, og opplever nye utfordringer som bidrar til læring (Broström, 2019, s. 25-27).

## **2.3 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg belyst teorier fra Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979), som er relevante for å svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine i denne masteroppgaven.

Dewey (2008) beskriver kontinuitet som noe som overfører noe fra det gamle til det nye. Kontinuitet kan fremme barnets utvikling i overgangen fra barnehage til skole og SFO ved at det er mulighet for å bruke erfaringene de har fra førskoleaktivitetene i barnehagen som verktøy i møte med det nye miljøet i skole og SFO (Dewey, 2008, s. 56; Broström, 2019, s. 28).

Bronfenbrenners modell (1979) beskriver hvordan barnets overgang fra barnehage, til skole og SFO påvirkes av ulike systemer i omgivelsene rundt barnet, og av forbindelsene mellom disse (Bronfenbrenner, 1979). Forbindelser forstår jeg som nevnt innledningsvis i dette kapitlet i sammenheng med kontinuitet. Overgangen fra barnehage til skole og SFO utfordrer barnets stabile miljø og daglige struktur, og kan være vekstfremmende dersom barnet blir forberedt på overgangen, og får muligheter til å oppleve det nye miljøet gradvis (Bø, 2018, s. 183), og det er gode forbindelser mellom de gamle og de nye miljøene (Bronfenbrenner, 1979, s. 210).

I det neste kapitlet vil den valgte metoden i denne forskningen beskrives, sammen med andre metodologiske valg jeg har gjort i forskningsprosessen.

### 3. Metode

I dette metodekapitlet presenteres og begrunnes metodologiske valg som er blitt gjort i denne forskningsprosessen som skal forsøke å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Jeg vil presentere det kvalitative forskningsdesignet med utgangspunkt i en fenomenologisk tilnærming. Jeg vil klargjøre min forforståelse, da forforståelsen ifølge Johannessen et al., (2016) påvirker mine observasjoner, valg og tolkninger i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 34-35). Deretter beskrives det kvalitative forskningsintervjuet som er den valgte metoden i denne masteroppgaven. Jeg vil forklare fremgangsmåten for datainnsamlingen og analysen av datamaterialet, og drøfte forskningsetiske hensyn. Videre følger en beskrivelse av studiens kvalitet med utgangspunkt i begrepene reliabilitet og validitet. Metodekapitlet avsluttes med en oppsummering.

#### 3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Forskningsdesignet viser til valg og begrunnelser rundt gjennomføringen av forskningsstudier (Johannessen et al., 2016, s. 69).

I denne masteroppgaven har jeg valgt å se nærmere på problemstillingen *hvordan barnehagelærerne mener at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO*, og det er dette som er fenomenet i studien. Derfor har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign med en fenomenologisk tilnærming. Den kvalitative metoden som er valgt i forskningsdesignet, er intervju av 4 barnehagelærere fra ulike barnehager innenfor samme kommune. Jeg transkriberte intervjuene fra muntlig til skriftlig form. De transkriberte intervjuene var utgangspunktet for analysen hvor jeg valgte en fenomenologisk fremgangsmåte av Bruce L. Berg (2007), da jeg opplevde at den gir en oversiktlig, hensiktsmessig og gjennomsiiktig analyseprosess av de transkriberte intervjuene.

#### 3.2 Fenomenologi

Fenomenologi tar utgangspunkt i “å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av et fenomen” (Johannessen et al., 2016, s. 78). Forskeren må møte fenomenet som studeres på en naiv og åpen måte, og intervjuene med informantene hjelper forskeren til å finne svar på fenomenet (Postholm, 2010, s. 43). Fenomenet som skal undersøkes, sammen med

problemstillingen og forskningsspørsmålene, gir en pekepinn på hvordan og hvilke møter som bør skapes i studien (Johansson & Rosell, 2020, s. 76).

En fenomenologisk tilnærming kan være nyttig for å løfte frem problemstillingen i studien min som er barnehagelærerens meninger om hvordan innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Det er dermed møter med barnehagelærere som jeg la til rette for i datainnsamlingen.

Samtidig kan en fenomenologisk tilnærming gi noen begrensninger for studien. Valget jeg har gjort i studien synliggjør barnehagelærerens meninger om fenomenet, mens for eksempel barneperspektivet og skole/SFO sitt perspektiv reduseres og havner i bakgrunnen, da de ikke studeres i forskningen (Johansson & Rosell, 2020, s. 76). Det valgte forskningsdesignet påvirket dermed valget av informanter, men det påvirket også datainnsamlingen og analysen av datamaterialet, som beskrives senere i dette kapitlet.

I datainnsamlingen er det valgt kvalitativ metode med intervju av fire barnehagelærere. I denne fenomenologiske studien er det hver enkelt av de fire barnehagelærernes meninger om hvordan innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, som er det sentrale innholdet i datamaterialet (Johannessen et al., 2016, s. 169-170). Dette presenteres videre under *3.5.1 Utvalg*.

### **3.3 Forforståelse**

Innen kvalitativ forskning er det forforståelsen som består av antagelser eller syn på verden som danner utgangspunkt for forskningen (Postholm, 2010, s. 33). Forforståelse en viktig forutsetning for hva man som forsker tenker og ser etter innenfor et tema (Gilje & Grimen, 1993, s. 148), da forforståelsen påvirker forskerens observasjoner, valg og tolkninger i forskningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 34-35). I arbeidet med forskningen blir det derfor jeg som forsker som blir det viktigste forskningsinstrumentet (Postholm, 2010, s. 32).

Min forskningsinteresse er påvirket av at jeg har jobbet mange år i barnehage hvor jeg også har hatt ansvar for førskolegrupper, samtidig som jeg nylig har begynt å jobbe som leder i skole/SFO.

Mine antagelser (forforståelse) om det jeg skulle undersøke i masteroppgaven var at førskolebarna er privilegerte det siste året i barnehagen, da de har egne førskolegrupper med et spennende innhold med kjekke opplevelser som skiller seg fra det de tidligere har gjort i barnehagen. De har førskolegrupper minst en gang i uken, som ledes av en barnehagelærer. Førskolegruppene skal gjøre barna nysgjerrige til å lære og til å begynne på skolen gjennom lekbaserte aktiviteter. Likevel hadde jeg en antagelse for forskningen om at innholdet i førskolegruppen har stor variasjon fra barnehage til barnehage. Jeg antok at et sosialt og inkluderende fellesskap er verdigrunnlag som vektlegges i aktivitetene i førskolegruppen. Mine erfaringer tilsier at innholdet i førskoleaktiviteter er ment til å skape kontinuitet for førskolebarna først og fremst til skolen, og i mindre grad til SFO. Videre antok jeg at barnehagen ønsker å ha et godt samarbeid med skolen i overgangen, men at dette ikke alltid er like lett å få til.

### **3.4 Det kvalitative intervjuet**

Kvalitativ metode kan gi forståelse for sosiale fenomener, og er preget av fleksibilitet og nærhet til informantene (Thagaard, 2018, s. 16). Innen kvalitativ forskning er intervjuet den metoden som er mest brukt (Thagaard, 2018, s. 89). Et kvalitativt intervju kan gi fyldige og detaljerte beskrivelser av det som forskes på (Johannessen et al., 2016, s. 143), og kan gi “et godt grunnlag for å få innsikt i personers erfaringer, tanker og følelser” (Thagaard, 2018, s. 89). I fenomenologiske studier er intervju vanligvis den eneste aktuelle datainnsamlingsmetoden, da samtale med mennesker er den eneste måten å få tak i deres opplevelser på (Postholm, 2010, s. 43). For å få svar på problemstillingen med en fenomenologisk tilnærming har jeg derfor valgt kvalitativ metode med intervju.

I lys av fenomenologien er det kvalitative forskningsintervjuet, en metodisk undersøkelse som tar utgangspunkt i informantenes egne perspektiver og forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). For å få tak i informantenes perspektiver og forståelse brukte jeg det semistrukturerte intervjuet. Det semistrukturerte intervjuet tar gjerne utgangspunkt i en intervjuguide, men er nært lagt opp til den dagligdagse samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

### **3.5 Datainnsamling**

Jeg valgte å starte med datainnsamlingen tidlig i forskningen. Det er ifølge Tjora (2021) hensiktsmessig med en tidlig datainnsamling når man driver med kvalitativ forskning slik at

interessante teorier og perspektiver til det innsamlede datamaterialet kan justeres og tilpasses det empiriske datamaterialet (Tjora, 2021, s. 17).

### **3.5.1 Utvalg og rekruttering av informanter**

I denne studien er det valgt et strategisk utvalg av informanter “som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske for problemstillingen” (Thagaard, 2018, s. 54). Ut fra min problemstilling *Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO*, og ut fra forskningsspørsmålene var det barnehagelærere med ansvar for førskoleaktiviteter som var det strategiske utvalget som kunne gi meg datamateriale som kunne gi meg svar på problemstillingen.

I rekrutteringen av deltakerne etablerte jeg en formell henvendelse på min student e-post til fire mulige deltakere. E-posten ble sendt til avdelingslederene i barnehagen som er ansvarlige for barnehagelærerne i barnehagen. Hensikten var at avdelingslederene kunne være portåpneren min til praksisfeltet (Johnsen, 2018, s. 206). Ifølge Thagaard (2018) kan det være hensiktsmessig med en strategisk setting for å rette formelle henvendelser for å velge ut deltakere (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg valgte derfor å bruke student e-posten for å sikre at henvendelsene ble formelle og gjort av meg som en masterstudent, og ikke av meg som en privatperson. Denne e-posten måtte jeg også fysisk logge meg på for hver gang, slik at potensielle informanter fikk ivarett sitt personvern fra første kontakt, i motsetning til min private e-post som sender varsler på mobilen ved nye e-poster.

Jeg gjorde først en kvoteutvelging av fire strategiske informanter som arbeidet i barnehager med tydelige, men ulike pedagogiske profiler, slik at jeg kunne sikre at jeg fikk bredde i utvalget, og et tilstrekkelig datamateriale. En kvoteutvelging kan ifølge Thagaard (2018), være hensiktsmessig for å gi bredde i utvalget ved å velge ut deltakere innen bestemte kategorier (Thagaard, 2018, s. 55). Min kategori var som nevnt basert på barnehager som utad hadde tydelige, men ulike pedagogiske profiler. Det viste seg derimot at det var vanskeligere enn jeg på forhånd hadde forestilt meg å få tak i informanter. Jeg tok som nevnt kontakt på e-post til avdelingslederen i de ulike barnehagene, men fikk få svar tilbake, til tross for at jeg fulgte henvendelsene opp med telefon eller ny e-post. At det kom korona restriksjoner i barnehagene og i samfunnet ellers underveis i prosessen kan ha vært av betydning for den lave responsen.

Men Thagaard (2018) viser også til at formelle henvendelser ikke alltid fører frem, og det kan være en utfordring å finne personer som vil delta i forskningen i kvalitative studier, da de kan omhandle personlige og nærgående temaer (Thagaard, 2018, s. 56). Arbeidet med å finne informanter var derfor mer tidkrevende enn jeg hadde forestilt meg på forhånd.

Jeg endret derfor utvalgsstrategi og brukte seleksjonsmetoden og tok kontakt med flere kommunale og private barnehager i den samme kommunen, og fikk til slutt tak i fire tilfeldige informanter, som da ble det Thagaard (2018) betegner som et tilgjengelighetsutvalg. I et tilgjengelighetsutvalg er utvalget fortsatt strategisk, da forespørselene går til mulige informanter som kan gi svar på problemstillingen, men utvalget er basert på personer som var tilgjengelige for forskningen min (Thagaard, 2018, s. 56).

Thagaard (2018) beskriver at i “kvalitative utvalg bør antall deltakere ikke være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser” (Thagaard, 2018, s. 59).. Dette fordi det er både tid- og ressurskrevende å utforske kvalitative studier ved dyptgående analyser. Samtidig bør antall informanter være tilstrekkelig for å gi en forståelse av fenomenet som studeres (Thagaard, 2018, s. 59).

Jeg opplevde at jeg fikk nok bredde i utvalget og tilstrekkelig datamateriale til analysene, resultatene og drøftingen ved tilgjengelighetsutvalget. Samtidig var analysene (som jeg gjør rede for under punkt 3.6 *Analyse av datamaterialet*) tidkrevende, da jeg valgte en fenomenologisk fremgangsmåte med en induktiv tilnærming. Jeg opplevde derfor at fire informanter var nok til min masteroppgave, da det ga meg et tilstrekkelig datamateriale, dyptgående og gjennomtenkte analyser, samtidig som det gjenspeilte tids- og ressursbruken jeg hadde tilgjengelig i arbeidet med masteroppgaven.

### **3.5.2 Intervjuguide**

I et semistrukturert intervju som ble brukt i denne studien, brukes intervjuguiden som et utgangspunkt for selve intervjuet, men intervjuguiden følges ikke punktvis, da man beveger seg fram og tilbake i temaene og spørsmålene, alt etter hva intervjupersonen forteller om. Intervjuguiden inneholder spørsmål og temaer som kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene, og lages i forkant av selve intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 146-147).

Intervjuguidens temaer og spørsmål påvirker forløpet til selve intervjuet, så derfor er det viktig å være nøye i utarbeidelsen av intervjuguiden (Johannessen et al., 2016, s. 147; Thagaard, 2018, s. 100). Intervjuguiden kan struktureres ved en dramaturgisk oppbygning hvor det er høyt emosjonelt nivå i starten, som avtar når det nærmer seg slutten. Den første delen av intervjuet er avgjørende for resten av intervjuet, da en god start skaper tillit mellom intervjuer og intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 101).

I den første delen av intervjuguiden (se vedlegg 3) presenterte jeg meg selv, forskningen, prosessen med det innsamlede datamaterialet og hvordan anonymiteten til informantene sikres. Deretter ble intervjuet innledet med spørsmål som informanten enkelt kunne svare på som fakta spørsmål om seg selv og sin yrkesrolle. Jeg beveget meg deretter videre til spørsmål om temaer i forskningen. I hoveddelen var det nøkkelspørsmålene som ble stilt, og her tok jeg utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien i utarbeidelsen av spørsmålene. Jeg utarbeidet 10 spørsmål i hoveddelen hvor det ble spurt om barnehagelærernes mening om arbeidsmåter i førskoleaktivitetene, deres meninger om kontinuitet til skole og SFO og hvordan de opplevde at innholdet i førskoleaktivitetene bidro til å skape kontinuitet i overgangen. Det ble stilt oppfølgingsspørsmål når jeg ønsket at informanten skulle fortelle mer om noe, eller utdype noe. Thagaard (2018) viser til at man oppmuntrer informantene i intervjuet ved å spørre etter utdypende kommentarer, og at man signaliserer åpenhet i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100). Når det nærmet seg slutten av intervjuet, informerte jeg informanten om det. Avslutningsvis bør spørsmålene være greie å forholde seg til, og jeg ga derfor informanten mulighet til å komme med innspill, spørsmål eller kommentarer som ikke hadde fått kommet frem under selve intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 147-149; Thagaard, 2018, s. 101). Jeg opplevde at intervjuguiden var relevant for intervjuet, og at det ga et tilstrekkelig, relevant og oversiktlig datamateriale.

I forkant av intervjuene fikk alle informantene tilsendt intervjuguiden, slik at de kunne være forberedt på spørsmålene jeg kom til å stille.

### **3.5.3 Gjennomføring av intervju**

I gjennomføringen av intervjuet har atmosfæren rundt intervjuet stor betydning for intervjuets kvalitet (Thagaard, 2018, s. 105). For å skape en god atmosfære må intervjueren ha god



kunnskap om temaet i intervjuet, samtidig som man må være god på å skape gode, menneskelige interaksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Intervjueren bør ha en åpenhet rundt fenomenene det stilles spørsmål rundt, og må “lytte til det som sies, og hvordan det sies” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Underveis i intervjuet må det tas viktige beslutninger om hva og hvordan det skal spørres, og hvilke svar som skal følges opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Thagaard (2018) beskriver at man i forkant av intervjuene bør tenke gjennom hvor intervjuet skal finne sted, og hvilken betydning det får for intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 100). For at informantene skulle oppleve en trygg atmosfære rundt intervjuet, valgte jeg derfor å avholde intervjuene på informantenes arbeidsplass. Det var informantene som bestemte tid og sted, slik at det var et tidspunkt som de selv opplevde at de hadde mulighet til å gå fra avdelingen sin på. På grunn av koronasituasjonen i samfunnet ble det ene intervjuet utsatt flere ganger, og til slutt avholdt digitalt på teams. Jeg var usikker på hvordan dette kom til å påvirke kvaliteten på intervjuet, da de andre intervjuene var fysiske, og jeg kunne merke at den digitale konteksten gjorde at informanten var litt mer nervøs enn de andre informantene. Men med tanke på lydopptakets lengde, og lengden på det transkriberte intervjuet, samsvarte dette med de andre tre intervjuene, og jeg opplevde derfor at kvaliteten på det digitale intervjuet likevel ble vel så bra som de fysiske intervjuene.

Selve intervjuet ble registrert ved et lydopptak via den godkjente appen *nettskjema - diktafon* på min mobiltelefon. Lydopptak gjør at “vi i intervjusituasjonen kan konsentrere oss mer om deltakerne som snakker, for å sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet” (Tjora, 2021, s. 180). Lydopptak gir mulighet til å gi det muntlige intervjuet en skriftlig form, samtidig som det gir mulighet til å gå frem og tilbake i intervjuet i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

Når man skal innhente personopplysninger for eksempel gjennom intervjuer i forskning og studentoppgaver, er det nettskjema diktafon-appen som anbefales brukt av UiS, som er min utdanningsinstitusjon. Nettskjema er utviklet av Universitetet i Oslo og innhenter og lagrer lydopptak fra intervjuene mine på en sikker måte (Universitet i Stavanger, 2022).

Jeg hadde med to mobiltelefoner med nettskjema diktafon-appen, for å sikre at lydopptaket ikke skulle gå tapt, da dette ble anbefalt da jeg lastet ned appen. Informanten ble informert om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd før de takket ja til intervjuet, og jeg presiserte også før

intervjuet at lydopptaket kun skulle brukes til transkribering av intervjuet. Lydopptakene ble slettet når jeg var ferdig med analyseprosessen.

Da jeg brukte lydopptak til å registrere intervjuet, valgte jeg å ikke notere underveis i intervjuet. Dette valget gjorde jeg for å unngå forstyrrelser og distraksjoner under samtalen i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 112).

### **3.6 Analyse av datamaterialet**

Etter intervjuet var gjennomført, ble datamaterialet fra intervjuet transkribert og analysert, og en muntlig samtale fra intervjuene ble til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Jeg transkriberte intervjuene selv.

#### **3.6.1 Transkribering**

Transkribering anonymiserer lydopptakene slik at de er enklere å jobbe med enn lydopptak som regnes som personidentifiserbare data, ifølge de europeiske GDPR- reglene (Tjora, 2021, s. 180). Under transkriberingen var det lydopptaket fra intervjuene som skulle endres fra en muntlig diskurs til en skriftlig diskurs, slik at de kunne analyseres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). De fire lydopptakene var på rundt 30 minutter. Under transkripsjonen var det viktig å være oppmerksom på at intervjuet kunne bli svekket når fysisk tilstedeværelse og kroppsspråk går tapt, sammen med stemmeleie, intonasjon og pust (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Dette betyr at jeg i forkant av transkriberingen måtte ta en del valg over hvor mange av de muntlige dimensjonene fra lydopptakene som skulle med i den skriftlige transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at disse valgene ikke har et korrekt standardsvar, da svarene avhenger av hvordan transkripsjonen skal brukes og analyseres i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Det er dermed spørsmålet “Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212), som jeg må stille meg i forkant av transkriberingen. I min studie var hensikten å få tak i barnehagelærernes meninger, og ikke å gjøre detaljerte språklige analyser. Jeg valgte derfor å utelate detaljer som pauser og følelsesuttrykk som latter og sukk i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Av samme grunn valgte jeg også å utelate dialekter. Jeg skrev derfor transkripsjonene på bokmål, som er det mest brukte skriftspråket i Norge. Ved at jeg utelot dialekter var det også med på å anonymisere informantene.

Ved at jeg valgte å utelate noen muntlige dimensjoner i transkriberingen var det derfor viktig å gjengi intervjuet på mest mulig korrekt måte. Under transkriberingen lyttet jeg derfor til lydopptaket flere ganger, og spilte det frem og tilbake (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 211).

Informantene ble sikret konfidensialitet ved at jeg brukte pseudonymene informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4 ved transkribering av intervjuene (Thagaard, 2018, s. 24).

Informantene fikk mulighet til å lese gjennom sitt transkriberte intervju for å sikre etiske hensyn i ivaretagelse av informantenes integritet (Thagaard, 2018, s. 26), og intervjuets validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212). Dette er i tråd med NESH (2021) som peker på at “informantene bør få anledning til å korrigere faktiske feil der det er mulig” (NESH, 2021, s. 23). Å la informantene lese gjennom sitt transkriberte intervju var mer tidkrevende enn planlagt. Det tok lang tid å få tilbakemeldinger, samtidig som jeg ikke kunne begynne på analysen av intervjuene før jeg hadde fått godkjennelse fra informantene. Likevel opplevde jeg det en viktig del av ivaretagelsen av informantenes integritet, noe det virket som at informantene også satte stor pris på. Samtlige informanter godkjente sitt transkriberte intervju uten innspill eller endringer.

### **3.6.2 Fenomenologisk analysemetode**

I analysen valgte jeg en fenomenologisk fremgangsmåte som fremmer forståelse og innsikt av andres livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 169). Jeg brukte innholdsanalyse som er den vanligste analysemetoden i kvalitativ forskning (Berg, 2007, s. 134). Hensikten med innholdsanalyse er å systematisk identifisere temaer, mønster, likheter og ulikheter i datamaterialet (Berg, 2007, s. 303-304).

Den valgte analysemetoden samsvarer med det valgte fenomenologiske perspektivet i masteroppgaven som forsøker å få forståelse for barnehagelærerens meninger om hvordan innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage, skole og SFO.

Dan Zahavi og Maurice Merleau-Ponty er inspirasjonskildene til den fenomenologiske analysen, som i sitt utspring har litt ulike fremgangsmåter (Johannessen et al., 2016, s. 169-170). Jeg har valgt å ta utgangspunkt Bruce L. Berg (2007) sin fremgangsmåte som Johannessen et

al. (2016) også beskriver. Jeg opplever som Johannessen et al., (2016) at denne fremgangsmåten gir en oversiktlig, hensiktsmessig og gjennomiktig analyseprosess av de transkriberte intervjuene ved at den ikke skiller kodeprosessen fra fortolkningsprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 173). Kort oppsummert viser Berg (2007, s. 306) sin oversikt følgende fremgangsmåte:

- Innsamling av datamateriale som transkriberes til tekster.
- Bruke deduksjon eller induksjon til å kode tekstene.
- Bruke kodene for å finne kategorier og temaer.
- Sortere kategoriene, slik at likheter og ulikheter i utsagnene blir oversiktlige.
- Analysere det sorterte datamaterialet
- Se resultatene i lys av eksisterende forskning og teorier.

I analyseprosessen valgte jeg en induktiv tilnærming hvor innholdet i datamaterialet ble gitt beskrivende koder hvor meningsinnholdet ble konsentrert (Johannessen et al., 2016, s. 175). Jeg vurderte å ha en deduktiv tilnærming med utgangspunkt i teoretiske kategorier knyttet til temaet, men ved en deduktiv tilnærming er det større fare for at meningsinnhold fra datamaterialet går tapt, enn når man går inn i kategoriseringen med “nye briller” som ved en induktiv tilnærming. En induktiv tilnærming var derfor også hensiktsmessig for å få frem barnehagelærernes meninger fra datamaterialet, slik at datamaterialet kunne være med på å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i studien.

Under kodingen hadde jeg fokus på at tekstens helhet skulle ivaretas. Videre klassifiserte jeg kodene i kategorier som deretter ble delt inn i temaer. Så trakk jeg meningsbærende deler av teksten inn under hver av kategoriene gjennom en kondensering av det transkriberte datamaterialet, som bidro til å konsentrere datamaterialet. Deretter forsøkte jeg å se etter mønstre og sammenhenger, før dette til slutt ble vurdert i lys av eksisterende forskning og teorier (Johannessen et al., 2016, s. 173, 175), under punkt 5 *Drøfting av resultater* i masteroppgaven.

Analysen valgte jeg å gjøre skjematisk slik at jeg hele tiden kunne gå tilbake til, og ha oversikt over det originale datamaterialet, for å sikre at mening ikke gikk tapt i analyseprosessen. Dette er i tråd med Johannessen et al. (2016) som viser til at kodingen skal bidra til at det transkriberte intervjuet blir konsentrert, samtidig som helheten fortsatt skal ivaretas. Kodingen og kategoriene som kommer frem i analysen avhenger av meg som forsker, og min forståelse av datamaterialet underveis i analyseprosessen (Johannessen et al., 2016, s. 173).

Etter at jeg var ferdig med analysen sammenfattet jeg temaene og de meningsbærende tekstutdragene fra hver av de fire transkriberte intervjuene. Deretter laget jeg et felles analysedokument hvor jeg oppsummerte de viktigste temaene, tekstutdragene og funnene fra analysene. Analysedokumentet ble dermed et første utkast til resultatdelen i denne masteroppgaven.

Analysen bidro til at de transkriberte intervjuene ble konsentrert til hver sin skjematisk “analysekladd” (se figur 2 under). Den skjematisk “analysekladden” utviklet jeg selv med utgangspunkt i fremgangsmåten for den fenomenologiske analysen som beskrevet ovenfor og med inspirasjon fra modellen Johannessen et al. (2016) viser til (Johannessen et al., 2016, s. 177).

<b>Det transkriberte datamaterialet</b>	<b>Intervju-spørsmål</b>	<b>Beskrivende koder</b>	<b>Kategorier</b>	<b>Tema</b>	<b>Meningsbærende tekstutdrag</b>

*Figur 2 Skjematisk “analysekladd”*

“Analyseskladden” ble videre bearbeidet til et analyseskjema (se figur 3 under), hvor jeg sorterte og oppsummerte “analysekladden”. Analyseskjemaene besto av 4 kategorier og 11-13 temaer som til slutt ble oppsummert i et felles analysedokument. Analysedokumentet tok opp fire temaer som jeg så gjentok seg på like og ulike måter i de transkriberte intervjuene, og dette ble grunnlaget for resultatdelen, sammen med aktuelle sitater fra de transkriberte intervjuene. Analyseskjemaet utviklet jeg også selv, med inspirasjon fra modellen i Johannessen et al. (2016, s. 177).

<b>Kategori</b>	<b>Tema</b>	<b>Meningsbærende tekstutdrag</b>	<b>Koder</b>

*Figur 3 Analyseskjema*

Her følger en skjematisk oversikt over hvordan analyseprosessen konsentrerte tema og innhold fra de transkriberte intervjuene:

<b>Informant</b>	<b>Antall sider på transkribert intervju</b>	<b>Antall sider på “analysekladd”</b>	<b>Antall sider på analyseskjema</b>
Informant 1	12 sider	31 sider	6 sider
Informant 2	12 sider	32 sider	7 sider
Informant 3	10 sider	27 sider	7 sider
Informant 4	9 sider	25 sider	7 sider

*Figur 4 Oversikt over analyseprosessen*

### **3.7 Forskningsetiske hensyn**

All vitenskapelig forskning har etiske retningslinjer for hvordan forskningsresultater presenteres, og hvordan arbeidet til andre forskere vurderes. Som forsker må jeg derfor forholde meg til etiske forholdsregler fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH, 2021).

I forkant av datainnsamlingen meldte jeg inn forskningen jeg skulle i gang med i forbindelse med masteroppgaven min til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Samtykkeskjema og intervjuguiden var vedlegg til meldeskjemaet. Når studien ble godkjent av NSD (se vedlegg 1), satte jeg i gang arbeidet med å rekruttere informanter og innhente samtykke.

I denne forskningen hvor jeg er i direkte kontakt med mennesker i datainnsamlingen, må jeg forholde meg til særskilte etiske forholdsregler knyttet til “informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet” (Thagaard, 2018, s. 21-22).

#### **3.7.1 Informert samtykke**

NESH (2021) viser til at forskeren må få informert samtykke fra deltakeren i alle forskningsprosjekter. Jeg informerte derfor deltakerne om hva det ville si å delta i prosjektet, og viste til “forskningens formål, hvem som får tilgang til informasjonen, hvordan resultatene er

tenkt brukt, og om følgene av å delta i forskningsprosjektet” (NESH, 2021, s. 17). Dette gjorde jeg ved bruk av samtykkeskjema fra NSD (se vedlegg 2), som ble sendt på e-post til aktuelle informanter, og signert i forkant av intervjuet. Slik sikret jeg at deltakerne visste hva de samtykket til, før de takket ja til å være med i forskningen.

### **3.7.2 Anonymitet**

Jeg har i tråd med retningslinjene til NESH (2021) fjernet forbindelser og informasjon som kan identifisere informantene, slik at informantenes anonymitet ivaretas (NESH, 2021, s. 21).

Anonymiteten til deltakerne bevares i transkriberingen av intervjuene, som tidligere nevnt ved at jeg brukte pseudonymene informant 1, informant 2, informant 3 og informant 4 (Thagaard, 2018, s. 24), og ved at jeg selv gjorde transkriberingen av lydopptakene. Personopplysningene om deltakerne ble oppbevart forsvarlig på min student e-post, og ikke lagret lenger enn nødvendig, i tråd med NESH (NESH, 2021, s. 23). Personopplysningene ble slettet før prosjektslutt, når de ikke lenger var nødvendige å oppbevare, i samsvar med samtykkeskjemaet (se vedlegg 2).

Under punkt 3.5.1 *Utvalg og rekruttering* har jeg vist til hvordan jeg brukte det Thagaard (2018) beskriver som en strategisk setting for å velge ut deltakere (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg brukte derfor student e-posten for å sikre at henvendelsene ble formelle og gjort av meg som en masterstudent, og ikke av meg som en privatperson. Som tidligere nevnt måtte jeg fysisk logge meg på denne e-posten for hver gang, slik at potensielle informanter fikk ivaretatt sitt personvern fra første kontakt, i motsetning til privat mailen som sender varslinger på mobilen ved nye e-poster.

Som tidligere nevnt under punkt 3.5.3 *Gjennomføring av intervju*, brukte jeg nettskjema-diktafon appen til å gjøre lydopptak, slik at lydopptakene fra intervjuene mine ble innhentet og lagret på en sikker måte (Universitet i Stavanger, 2022).

### **3.7.3 Konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter**

I forskningen skal menneskeverdet til deltakerne respekteres (NESH, 2021, s. 9). Som forsker har jeg ansvar for å fremstille deltakerne på en respektfull måte, slik at de kan kjenne seg igjen i, og er fortrolige med det resultatene fra forskningen presenterer (Thagaard, 2018, s. 26-27). For

å ivareta deltakernes integritet fikk informantene derfor som nevnt under punkt 3.6.1

*Transkribering* mulighet til å lese gjennom sitt transkriberte intervju, noe som også bidro til å sikre intervjuets validitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

### **3.7.4 Min rolle som forsker**

Beslutninger som jeg som forsker tar i forskningsprosessen har betydning for kvaliteten på “den vitenskapelige kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Underveis i hele forskningen var jeg derfor oppmerksom på at jeg har en avgjørende betydning for om kunnskapen som ble produsert var betydningsfull i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene, og om den var ærlig og rettferdig overfor deltakerne i forskningen og forskningsområdet. Jeg var opptatt av å være empatisk, sensitiv og engasjert som forsker, samtidig som jeg holdt en profesjonell avstand til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

### **3.8 Reliabilitet og validitet**

Innen forskning er reliabilitet vanligvis knyttet til forskningens troverdighet, og at forskningen kan reprodusere og gjenta resultater. Men dette samsvarer ikke med kvalitative intervjuer som er tids- og stedbundet. I fenomenologiske studier er resultatene fra intervjuene sensitive og umulige å gjenta, da informanten ikke kan huske alt som ble sagt, samtidig som innsikten til informanten i temaet kan ha endret seg. Derfor anser forskere pålitelighet som et mer hensiktsmessig begrep knyttet til reliabilitet i fenomenologiske studier (Postholm, 2010, s. 169).

Forskningens lesere skal tro på forskningens pålitelighet gjennom forskningens kvalitet og resultatenes verdi. For å styrke forskningens pålitelighet reflekterte jeg over hvordan data har blitt utviklet. Dette gjorde jeg ved å beskrive fremgangsmåtene og metodene jeg har brukt som utgangspunkt for forskningen, samtidig som jeg har redegjort for valgene jeg har tatt underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 187-188). Tjora (2021) beskriver at man “ved å redegjøre for de valg vi tar, inviterer vi leseren til kritisk å ta stilling til forskningens relevans og posisjon” (Tjora, 2021, s. 262).

Jeg har også reflektert over min rolle i forskningen og min forforståelse. Silverman (2020) viser til man ved å beskrive forskningsprosessen trinn for trinn ved detaljerte forsknings- og



analysemetoder styrker reliabiliteten ved at forskningen gjøres “transparent” (gjennomsiktig) (Silverman, 2020, s. 90).

Forskningen er gjort i samråd med veilederne mine som har støttet meg til å gjøre kontinuerlige, kritiske vurderinger gjennom hele forskningsprosessen, noe som kan styrke forskningens pålitelighet. Jeg styrker også forskningens pålitelighet ved at jeg beskriver hvor og hvordan jeg har etablert kontakt med informantene, og hvordan deres personvern ble ivaretatt underveis i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188).

Validitet er opprinnelig knyttet til gyldighet av resultatene jeg som forsker kommer fram til, og om det gjenspeiler virkeligheten, slik den er blitt studert (Thagaard, 2018, s. 189). Et strategisk, lite utvalg av informanter er ikke representativt for alle norske barnehager, og kan svekke resultatenes validitet.

Samtidig så er validiteten i en fenomenologisk tilnærming å vurdere om resultatene er sannsynlige eller troverdige ved en transparent forsknings- og analyseprosess, og ikke å vurdere om resultatene gjenspeiler virkeligheten (Postholm, 2010, s. 170). Ved at forsknings- og analyseprosessen er nøye beskrevet i dette metodekapitlet, vil jeg si at resultatene er troverdige, sannsynlige og dermed har høy validitet. Resultater med høy validitet kan derfor generaliseres til tross for et lite utvalg av informanter, da det kan bidra til nyttig kunnskap og erfaringer på området som det forskes på, samtidig som det kan inspirere til videre forskning (Stake, 2000, s. 448-449; Håberg, 2021, s. 25).

Validiteten til studien kan styrkes ved å være kritisk i analysene av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Derfor valgte jeg en induktiv tilnærming i fremgangsmåten for analysen for å sikre at jeg så på datamaterialet med et “åpent sinn”, og ikke med på forhånd gitte kategorier, som ved en deduktiv tilnærming. En induktiv tilnærming var også mest hensiktsmessig for å få frem barnehagelærernes meninger fra datamaterialet, som videre kan gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven.

Jeg diskuterte også analysene av datamaterialet med mine veiledere, som har støttet meg til å være kritisk og nøyaktig i denne fasen av forskningsarbeidet. Analysene har gitt meningsfulle resultater i studien hvor den fenomenologiske analysemetoden gradvis har kategorisert og tematisert den menneskelige erfaringen og meningene til barnehagelærerne, noe som har stor

betydning for forskningens validitet (Postholm, 2010, s. 170). I resultatdelen har jeg brukt mange sitater for å gi mulighet for leseren til å komme tettere på datamaterialet ved å unngå min tolkning av resultatene (Tjora, 2021, s. 265).

En styrke for kvaliteten i studien var at jeg brukte en teoretisk “transparens” (gjennomsiktighet) (Silverman, 2020, s. 90), hvor jeg har beskrevet mitt teoretiske utgangspunktet under kapittel 2, hvor Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) er utgangspunkt for drøftingsdelen av resultatene. Jeg har brukt referansestilen APA 7 for å henvise korrekt til kilder og sitering, som er med på å styrke studiens kvalitet. Jeg har vært nøye på å først og fremst bruke primærkilder i masteroppgaven, og har søkt etter primærkildene dersom jeg har funnet noe relevant litteratur i en sekundærkilde. I tråd med APA 7 har jeg brukt sidetall i kildehenvisningene, også ved parafrasering av setninger, med unntak av når jeg henviser til selve boken, verket, artikkelen eller forfatteren. Ved at jeg har brukt sidetall kan leseren enkelt finne tilbake til det opprinnelige teoretiske utgangspunktet som jeg har brukt (Kildekompasset, u.å.), noe som er med på å styrke den teoretiske transparensten i oppgaven. I kapittel 5 *Drøfting av resultater* blir sidetall bare brukt i kildehenvisningene ved sitater for å styrke lesbarheten til drøftingskapitlet, da teori og resultater drøftes i en mer helhetlig sammenheng.

### **3.9 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg gjort rede for metodologiske valg som har hatt betydning for forskningsprosessen og som var mest hensiktsmessig i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Jeg vil nå kort oppsummere noe av de viktigste valgene i dette siste punktet i metodekapitlet.

Jeg valgte et kvalitativt forskningsdesign med det kvalitative intervjuet som metode. Informantene til intervjuene besto av fire barnehagelærere som hadde ansvar for førskoleaktiviteter på sin avdeling/barnehage, og de ble rekruttert ved et strategisk, tilgjengelighetsutvalg. Jeg brukte det semistrukturerte intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide bestående av 10 hovedspørsmål. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd med nettskjema- diktafon appen, og deretter transkribert fra muntlig form til skriftlig tekst. Jeg brukte en fenomenologisk fremgangsmåte i analysen av datamaterialet. Selve forskningen er godkjent av NSD. Jeg har vært bevisst på vurderinger og overveielser rundt informantenes personvern,

og gjort hensiktsmessige valg ut fra det. Til slutt viste jeg til valg i forskningsprosessen knyttet til å styrke studiens reliabilitet og validitet.

I det neste kapitlet vil resultatene fra forskningen presenteres.

## 4. Resultater

Som beskrevet i detalj i kapittel 3. *Metode* brukte jeg fenomenologisk analysemetode av Bruce L. Berg (2007) for å analysere datamaterialet i fire analyseskjema. Og det er disse fire analyseskjemaene som er grunnlaget for denne resultatdelen.

Analyseskjemaene bidro til å tydeliggjøre temaer, kategorier og sitater på en oversiktlig måte. Ut fra analyseskjemaene fant jeg temaer som gjentok seg på like og ulike måter hos alle de fire informantene. Det er disse fire temaene som blir utgangspunktet for resultatdelen, sammen med sitatene fra datamaterialet. Sitatene fra informantene vises i kursiv og markeres med innrykk i dette resultatkapitlet for å synliggjøre at det er muntlige sitater fra det transkriberte datamaterialet. Overskriftene som blir brukt i dette kapitlet er sitater fra datamaterialet. Temaene fra resultatene skal belyse problemstillingen i masteroppgaven min som er:

*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

Temaene fra resultatene knyttes også til forskningsspørsmålene mine om barnehagelærernes meninger om arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene og om samarbeid.

Jeg vil først presentere resultater til *“Vi har ikke noe skolsk, sånn at vi limer ABC eller ...”*. Her presenterer jeg funn fra analysene knyttet til arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene. Videre går jeg til *“Desto tryggere vi klarer å gjøre barna, desto lettere blir overgangen for de”*. Fra analysene pekte alle barnehagelærerne på viktigheten av trygghet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, og de viste til elementer som de mener at skaper trygghet i overgangen. Disse elementene beskrives i egne underpunkter. Deretter viser jeg til resultater knyttet til samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO i *“Jeg savner nok et tettere samarbeid med skolen”*. Til slutt presenteres resultater om SFO sin betydning i overgangen i *“For å være helt ærlig så tenker vi ikke så mye på SFO”*.

De fire informantene som deltok i studien var pedagogiske ledere i alderen 29, 50, 55 og 65 år, og hadde ansvar for førskolegruppen og førskoleaktivitetene på sin avdeling/i sin barnehage. De arbeidet i fire ulike private og kommunale barnehager innenfor samme kommune. Jeg har valgt å kalle informantene for informant 1, informant, 2, informant 3 og informant 4.

#### **4. 1 “Vi har ikke noe skolsk, sånn at vi limer ABC eller ...” - om arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene**

“Skolsk” var ikke et begrep jeg brukte i spørsmålene mine i intervjuguiden, men et begrep som dukket opp i intervjuene hos informantene knyttet til meningene deres om arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene. “Skolsk” ble ikke brukt som et negativt ladet begrep, da jeg tolker det som at “skolsk” ble brukt for å beskrive skoletrening/skoleforberedende aktiviteter. Det var sprikende meninger i intervjuene om arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene skulle være skoletrening eller om det skulle avslutte førskolebarnas tid i barnehagen. Informant 4 viste til diskusjoner angående dette i sin barnehage:

*Vi har jo hatt veldig heftige diskusjoner i denne barnehagen, fordi at pedagogene, noen av de har vært helt imot skoletrening.*

*Men jeg mener at nå skal de en gang i skolen og vi må gjøre så godt vi kan. Vi kan ikke bare gi blaffen i det og si at vi ikke er enige, så derfor så gjør vi det ikke.*

Med de delte meningene fra intervjuene i min studie, kan det tyde på at denne diskusjonen informant 4 viser til, er et tema i mange barnehager, men at arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene hovedsakelig bestemmes av meningene til pedagogene som har ansvaret for førskolegruppene.

Informant 1 påpekte at de ikke har noe skolsk i sine førskoleaktiviteter, men at hun avslutter førskolebarnas liv i barnehagen. Hun sier at:

*Vi har ikke noe skolsk, sånn at vi limer ABC eller ...*

*Men for meg så handler ikke det om at jeg ser at jeg gjør dem klar til skolen, for det gjør jeg ikke. Jeg avslutter deres liv i barnehagen. Sånn ser jeg på de.*

Informant 4 mener at skoletrening er elementært for å skape kontinuitet inn i skolen for førskolebarna. Samtidig er hun klar på at skoletrening ikke henger sammen med å lære bokstaver. Hun påpeker at:

*Vi lærer ikke bokstaver, men vi lager lyder, og så skriver jeg mye på tavlen. Slik at de ser at tekst starter øverst til venstre og går mot høyre.*

Informant 2 hadde skolerelaterte oppgaver fra oppgavebok en gang i uken, mens de har andre typer aktiviteter en annen dag i uken. Hun begrunner bruken av skolerelaterte oppgaver slik:

*Poenget er jo at de skal få en positiv tilnærming til skoleaktivitetene og at det skal være lystbetont.*

*Når vi gir de en begynnende forståelse for skoleoppgaver, så vil jo det gi de en god start til når de kommer på skolen der det gjerne er mye nytt.*

Jeg forstår det som at barnehagelæreren mener at oppgaveboken er en artefakt i førskoleaktivitetene som skaper trygghet og kontinuitet i overgangen til skolen. Erfaringene barna gjør seg i arbeidet med oppgaveboken er erfaringer som hun mener kan brukes på begge sidene av overgangen, både i førskoleaktivitetene og i arbeidet med skoleoppgaver på skolen.

Informant 3 var derimot mer opptatt av skolske egenskaper og ferdigheter førskolebarnet skulle tilegne seg gjennom førskoleaktivitetene, enn om selve innholdet skulle være skoleforberedende eller ikke. Hun sier:

*Og så er det selvfølgelig viktig å kunne ha egenskaper at man kan klippe, og man kan lime og man kan ordne og rydde og vente på tur og skolske ting på en måte.*

Det var også ulikheter i hvor ofte barnehagene har førskoleaktiviteter. Men her var barnehagelærerne mer delte i meningene. To av informantene (1,4) hadde førskoleaktiviteter en dag i uken, mens de andre to informantene (2,3) hadde to dager i uken, hvor en av dagene var førskoleaktiviteter på huset, mens den andre dagen var mer satt av til tur, ringleker, skøyter og lignende.

Det var bare informant 1 og 4 som nevnte at de brukte rammeplanen i førskoleaktivitetene. De to andre informantene viste ikke til rammeplanen i det hele tatt gjennom intervjuet. Ingen av de to informantene som nevnte rammeplanen fortalte spesifikt om hvordan rammeplanen ble brukt. Informant 1 forteller at:

*Det er rammeplanen og vår egen årsplan vi følger i overgangen til skolen ...*

Mens informant 4 viser til rammeplanen når hun avslutningsvis forteller om hvordan de jobber med nærmiljøet sitt:

*Det står vel i rammeplanen og tenker jeg. Så vi følger jo den og da på mange områder.*

*Det med 6-åringene og, at de får det som står i rammeplanen.*

Det er likevel viktig å være oppmerksom på at det ikke ble spurt konkret i intervjuguiden om hvordan rammeplanen ble brukt i førskoleaktivitetene.

## **4. 2 “Desto tryggere vi klarer å gjøre barna, desto lettere blir overgangen for de” - om hvordan trygghet kan bidra til å skape kontinuitet**

Alle informantene viste til viktigheten av hvordan trygghet kan skape kontinuitet for førskolebarnet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Informant 1 utdyper at:

*Og jeg opplever at desto tryggere vi klarer å gjøre barna, desto lettere blir overgangen for de.*

Informant 4 forteller at:

*Det er veldig viktig i forhold til trivselen og det å begynne på skolen å føle seg trygg.*

Ut fra analysene knyttet informantene trygghet til temaene selvstendighet, vennskap, skolebesøk, skoleveien og overgangsobjekter/ringleker i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Trygghet er noe som informantene mente at var viktig å arbeide med i førskoleaktivitetene, da det kan være med på å bidra til å skape kontinuitet inn i skole og SFO i overgangen.

### **4.2.1 Selvstendighet**

Selvstendighet er noe som alle informantene mente at var sentralt for at førskolebarnet skulle oppleve trygghet i overgangen. De nevner selvstendige ferdigheter hos førskolebarnet som viktig, som av-påkledning, å mestre toalett situasjonen og det å klare å holde orden i egne saker. Informantene forteller at:

*Å mestre grunnleggende ferdigheter som av- og påkledning, gå på do skaper trygghet for å gå videre (Informant 1).*

*De må jo være mye mer selvstendige på skolen og klare seg selv (Informant 2).*

*Både vi og foreldrene er jo opptatt av at de skal i størst mulig grad være selvstendige og mestre og være klar for skolen, og være trygg på at det går fint (Informant 3).*

Selvstendige ferdigheter kan sees å være i tråd med skolens forventninger, da informant 2 viste til et informasjonsskriv fra skolen om forventninger til det kommende skolebarnet hvor selvstendighet var sentralt.

Informant 3 beskriver at barna i skolen må klare seg mer selv, og være mer selvstendige. Derfor forberedes førskolebarna på det gjennom samtaler. Hun peker på at:

*På skolen så er det mange å forholde seg til og det er ikke så mange så kan hjelpe de på samme måten som hos oss. Da må de klare ting selv. En lærer på 25 elever eller noe sånn, det er jo ikke lett å være lærer.*

Informant 2 mener at barn lærer å bli selvstendige ved at de ansatte i barnehagen er som støttende stillaser, og at selvstendighet er viktig i overgangen både til skole og SFO. Samtidig peker hun på at det ikke nødvendigvis er en del av førskoleaktivitetene, det er heller noe som blir litt glemt, da selvstendighet og det å ta ansvar for egne ting arbeider barnehagen med fra de starter i barnehagen og er derfor allerede automatisert hos barna på avdelingen når de går i førskolegruppen. Det er ikke de voksne som går rundt å gjør ting for de i barnehagen. Også informant 3 viser til de samme tankene som informant 2 om at det ikke er de voksne som skal passe på tingene til barna, men at de også må passe på selv. Hun bruker også selvstendighetsbegrepet knyttet til aktiviteter, og at det er viktig at førskolebarna er selvstendige i aktiviteter, at de vet hvordan aktiviteter foregår og at de kan avslutte en aktivitet med å rydde etter seg.

Informant 4 har selvstendighetstreningen integrert i førskoleopplegget, da friminutt, av- og påkledning og dobesøk er en del av førskoledagen som de har. Hun beskriver at:

*Det er noe med det å automatisere de tingene som for oss er så enkle. Det med å gå inn*



*når det ringer, henge av oss tøyet, gå fint inn og sette seg, vaske hender.*

Som nevnt innledningsvis under dette punktet forstår jeg det slik at selvstendighet har en betydning for kontinuiteten mellom barnehage, skole og SFO. Men det er noe ulike tilnærminger til hvilke arbeidsmåter som brukes i førskoleaktivitetene for å arbeide med selvstendigheten til førskolebarna. Det kan tyde på en ulik forståelse av informantene av hvordan førskolebarnet blir selvstendig, og hvordan det kan skape trygghet og kontinuitet i overgangen.

#### **4.2.2 Vennskap og fellesskap**

Vennskap og fellesskap er også noe som blir nevnt av alle informantene.

Det er ulike meninger blant barnehagelærerne i denne studien om hvilken betydning vennskap har for kontinuiteten i overgangen fra barnehage til skole og SFO.

Informant 2 beskriver hvordan vennskap bidrar til kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skolen.

*Det med venner og sånn, det er jo og ganske kontinuitet til skolen egentlig, for da skal de jo og bli kjent med mange nye og bygge vennskapsbånd til de. Vi har veldig fokus med at de skal jobbe med det fra de er veldig små, det med å være en god venn og sosial kompetanse.*

*De lærer jo mye av det å vente på tur og, lytte til andre og ta andres perspektiv og se at andre prøver og gjerne ikke får det til, men det går helt fint. Så jeg tenker det bygger opp selvfølelsen og selvtilliten til de og når de begynner på skolen.*

Informant 1 beskriver at de også er opptatt av vennskap på tvers av førskolegruppene i barnehagen blant de barna som skal begynne på samme skole og SFO. Da innhenter de samtykke fra foreldrene til å fortelle andre foreldre om hvilke barn som skal på samme skole og SFO. Slik kan foreldrene også legge til rette for møter mellom barna på fritiden.

Mens informant 4 forteller derimot at:

*Mange foreldre er jo så opptatt av at de skal ha venner når de skal begynne på skolen.*

*Det ser jeg ingen vits i, egentlig. For den overgangen er så stor uansett.*

Samtidig som at informant 4 viser til at vennskap ikke er like viktig i overgangen, er hun mer opptatt av verdien av et fellesskap i førskolegruppen. Hun forteller at:

*Og i forhold til det sosiale, de får en egen, et fellesskap.*

*Det gir felles referanser og felles lek, de kommer nærmere hverandre, de blir en slags egen gruppe i gruppene som de setter pris på.*

Viktigheten av fellesskapet i førskolegruppen og førskoleaktivitetene fremmes også av de fleste andre informantene som et positivt utgangspunkt. De sier at:

*Så det å bygge den gruppeidentiteten, den er veldig viktig på høsten (Informant 3).*

*Vi jobber jo mye med gruppesamspill, sant. Det at vi ønsker at de skal vende seg mot hverandre og jobbe som en gruppe, og ikke som individ (Informant 1).*

Med andre ord er fellesskapet grunnleggende i førskoleaktivitetene, men bortsett fra informant 2, så utdyper informantene ikke hvilken betydning det å være i et fellesskap har for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen til skole og SFO, men mer om betydningen av fellesskapet som en verdi i førskoleaktivitetene.

#### **4.2.3 Skolebesøk**

De fleste barnehagelærerne mener at skolebesøk som noe som er viktig for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Det skaper trygghet både for barna, men også for de voksne i barnehagen. Informant 4 sier:

*Jeg har sett mange ganger når jeg har fulgt de opp på besøksdager og sånn og ser hvor trygge de er, og det er veldig kjekt altså.*

På skolebesøkene opplever informant 1 å bli møtt av skolen/lærere.

*Vi besøker skolen, skolegården, vi får gjerne sett klasserom, vi opplever å bli møtt. Skolen kommer jo på besøk til oss, og barna våre får jo komme på besøk til skolen.*

Der som er interessant er informant 3 som peker på at:

*Vi blir alltid tatt godt imot når vi kommer på skolebesøk. Men det er sjelden mye mer. Det er jo ikke så voldsomt initiativ fra skolen til vi skal komme på en måte.*

Praksisen for hvordan skolebesøk blir organisert ser ut fra disse resultatene ut til å variere fra skole til skole og barnehage til barnehage. Mens noen opplever at det er et gjensidig initiativ til skolebesøk, opplever andre at det er de selv som må ta ansvar for skolebesøkene.

#### **4.2.4 Skoleveien**

Trafikk og trafikkregler nevner flere av informantene også som viktig for barnas trygghet i overgangen. Informantene forteller ganske samstemt om viktigheten av å arbeide med trafikk i førskoleaktivitetene, slik at barna får en trygg skolevei og skoleveien kan være med på å skape kontinuitet i overgangen.

*Vi pleier alltid å ha litt trafikk, hvordan man beveger seg i, på skolevei, og ut i trafikken (Informant 3).*

*Litt trafikkregler og sånne ting at jeg tenker at det er veldig viktig at vi jobber med før de begynner på skolen. At de får en trygg vei til skolen (Informant 2).*

*Vi har jo trafikk sant. Så vi lærer litt helt enkle trafikkregler som er i forhold til det med overgangen, sant. De kommer jo til å gå skoleveien sin, så dem gjør vi også (Informant 1).*

#### **4.2.5 Overgangsobjekter og ringleker**

Noen av informantene mente at overgangsobjekter og ringleker kan være med på å skape trygghet og kontinuitet i overgangen. Informant 1 uttrykker at:

*Det vi har i forhold til skolen da, som vi, som et overgangsobjekt da, som vi har avtalt, det er jo ringleker.*

*Når de kommer da på skolen eller i SFO, så har de Rødt lys med barna for det kjenner de, det er noe trygt.*

*Og da blir det trygt sant i den utesituasjonen.*

Ringleker som Rødt lys er dermed et overgangsobjekt som kan være gjenkjennbart for barna i overgangen og skape kontinuitet og trygghet og utgangspunkt for nye relasjoner, hvis det er noe barna får erfare både i barnehagen og i skolen/SFO. Informant 2 peker på:

*Så hvis du kan “Haien kommer” og det er en lek de aller fleste kan, så kan du jo gå bort til en du ikke kjenner omtrent og bare “hei, vil du være med å leke “Haien kommer” med meg. Så det er jo en god start for å få en ny venn.*

Andre overgangsobjekter som blir nevnt er sanger og høytlesning.

Informant 4 mener at begreper kan være et overgangsobjekt ved at skolebegreper brukes aktivt i førskoleaktivitetene, slik at barna er trygge på begrepene når de begynner på skolen og møter begrepene der.

*Mestring og trygghet i forhold til begreper, ord og måten skolen er bygget opp på, skolehverdagen er bygget opp på.*

*Når de kommer i skolen, kan de kjenne litt på mestring. Trygghet og mestring så mye som mulig.*

Hun viser til eksempel hvor læreren sier at barna skal gå ut, så går noen på do, mens andre er forvirret og vettskremte. Og som hun beskriver kan kjennskap til skolebegreper fra førskoleaktivitetene skape en trygghet i disse situasjonene.

#### **4. 3 “Jeg savner nok et tettere samarbeid med skolen” - om samarbeid mellom barnehage, skole og SFO**

Det var lite kjennskap hos barnehagelærerne om innholdet i skole og SFO. Informant 2 forteller at:

*Jeg kan ikke så veldig mye om hvordan de jobber på skolen, jeg har jo bare hatt en uke i praksis på skole når jeg studerte.*

Noen nevner reformen når 6-åringene begynte i barnehagen i 1997, mens de nevnte lite om det som påvirker innholdet i skole og SFO her - og - nå. Informant 4 har flere års erfaring fra skolen, og arbeidet i skolen under reform 97. Men også hun bygger førskoleaktivitetene på egne erfaringer fra sitt arbeid i skolen for 15 år siden, og ikke det som skjer i dagens skole, da hun bare viser til tidligere erfaringer i sine beskrivelser.

Informant 1 var den eneste som hadde kunnskap om skolen. Dette hadde hun fått gjennom god dialog og et godt samarbeid med nærskolen.

*I forhold til overgangen til skolen, så jobber vi tett med Toppen skole (anonymisert av transkriberer). Og vi har god dialog med de. Vi har til og med møter, der vi snakker sammen om hva de gjør på skolen og hva de gjør i barnehagen. For å få et tettere samarbeid og en mer forståelse for hverandres arbeid.*

Samtidig så beskriver hun mer om den gode dialogen og samarbeidet hun har med skolen, enn med SFO. Om spørsmålet om kjennskap til SFO sine planer og arbeidsmåter viser hun til at:

*Ja, altså jeg kjenner ikke de i detaljer, sant. Men jeg ser for meg at det er jo lek, det er stasjoner, det er grupper.*

Lite kunnskap om SFO er noe som samsvarer i analysene til alle informantene. De viser til at:

*Det har vært ganske kaos der ut fra hva jeg har sett utenfra (Informant 4).*

*Så vet jeg jo at planene har endret seg. Det har jo blitt enda større krav det siste året, har det ikke det? Jeg har ikke lest den, det må jeg bare si” (Informant 3).*

*Jeg var inne og prøvde å lese litt på SFO, og hva de skulle, hva planene deres var. Jeg fant ikke så veldig, veldig mye om det. For før, tilbake til når jeg gikk på SFO så var det skøyter og ja, dro ut på ting, gjør de det ennå? (Informant 2)*

Informant 2 viser til et samarbeid med skolen som er i startfasen, hvor de har hatt et møte, men der det foreløpig ikke ble bestemt eller avgjort for arbeidet fremover. Samtidig påpeker hun at hun ikke har snakket veldig mye med lærerne om hvordan de jobber i det daglige. På det første møtet hadde de diskutert at de ønsket å ha tre felles regelleker i bydelen, som kunne bidra til at barna blir lettere kjent når de begynte på skolen og SFO sammen. Informant 3 viser til at hun

savner et tettere samarbeid med skolen, og at hun ønsker at det skal bli bedre. Hun beskriver at:

*Ja, jeg savner nok et tettere samarbeid med skolen.*

*Det er jo ikke så voldsomt initiativ fra skolen til vi skal komme på en måte.*

*Jeg sa jo det jeg gjerne ville besøkt skole og SFO. Det er liksom mitt største ønske.*

*Det tenker jeg at, det er jo og bare oss selv som kan ta initiativ til det.*

Informanten viser ut fra dette sitatet at hun har selvinnsikt i at det er hun sammen med lærerne som må ta initiativ til at samarbeidet i overgangen blir bedre. Ut fra analysene, er det kunnskap om hverandre og kjennskap til hverandres arbeidsmåter- og metoder som bør være sentralt i samarbeidet, slik at barnehagelærerne og lærerne kan få mer kunnskap om hverandres praksiser, som videre kan få betydning for førskolebarnet i overgangen.

Samtlige nevner at samarbeidet med skole og SFO er tettere når det gjelder enkeltbarn som har utfordringer eller spesielle behov, og at det er egne møter om disse barna.

#### **4.4 “For å være helt ærlig så tenker vi ikke så mye på SFO” - om betydningen av SFO i overgangen**

Flere av informantene peker på at SFO likner på barnehagen i organisering og arbeidsmåter, men at det er enda mer strukturert i SFO, enn i barnehagen. Informant 2 forteller at:

*Det er litt likheter mellom barnehage og SFO. Det er jo lek og ja, fokus på kjekke aktiviteter, samhold og skape medmennesker som er gode.*

Mens informant 3 forteller at:

*Mye av den frie aktiviteten som jo og foregår i barnehagen, den er nok mer strukturert i SFO i forhold til hva du velger og hvor lenge du må bli.*

Analysene av intervjuene tyder på at informantenes tanker og meninger om SFO bygger på antagelser og tidligere, egne erfaringer og det er tydelig at det er en stor usikkerhet hos barnehagelærerne om hva SFO faktisk innebærer. Dette er lite kompetanse om SFO sitt mandat,

noe som kan ha betydning for hvordan innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet mellom barnehage og SFO. De viser til at:

*Det har vært ganske kaos der ut fra hva jeg har sett utenfra (Informant 4).*

*Så vet jeg jo at planene har endret seg. Det har jo blitt enda større krav det siste året, har det ikke det? Jeg har ikke lest den, det må jeg bare si (Informant 3).*

*Jeg var inne og prøvde å lese litt på SFO, og hva de skulle, hva planene deres var. Jeg fant ikke så veldig, veldig mye om det. For før, tilbake til når jeg gikk på SFO så var det skøyter og ja, dro ut på ting, gjør de det ennå? (Informant 2)*

Informant 1 har som tidligere nevnt et godt samarbeid med nærskolen, og god dialog med skolen om arbeidsmåter- og metoder. Men også hun viser til at hun ikke kjenner like godt til SFO. Hun forteller om SFO at:

*Ja, altså jeg kjenner ikke de i detaljer, sant. Men jeg ser for meg at det er jo lek, det er stasjoner, det er grupper. De deler de jo inn, de er inne, de er ute.*

Informant 4 beskriver at SFO ikke snakkes så mye om i førskoleaktivitetene, og med tanke på de andre informantenes usikkerhet rundt hva SFO innebærer, ser jeg det ikke som usannsynlig at dette utsagnet også kan gjelde flere av informantene. Informant 4 beskriver at:

*For å være helt ærlig så tenker vi ikke så mye på SFO utenom når vi snakker med de om dette med å klare seg selv. Det er jo det det går i mest der. Gå på do, hjelpe seg selv å vaske hender, av og på med klær, passe på tingene dine og sånne ting. Da nevner vi vel SFO.*

Informant 1 var den eneste som nevnte viktigheten av tidlig oppstart på SFO, og hvordan det kan legge grunnlag for nye vennsksrelasjoner og trygghet.

*Og da pleier jeg å si at anbefaler dem å starte tidlig på SFO fordi at jeg opplever at de skaper så mange gode relasjoner i før, de kommer inn i klasserommet.*

*Der får de ganske mange nye vennskap, som gjør at de da blir kjent med noen som kanskje skal i samme klasse. Og jeg jo også at SFO er jo i samme rom som barna har skole, sant.*

Verdien av førskoleaktiviteter som gir førskolebarna kontinuitet til SFO kan ut fra informant 1 sies å være viktigere enn bare selvstendige ferdigheter, da SFO fremmer nye relasjoner, vennskap og barna får bli kjent med klasserommene sine før skolestart. Verdien av relasjoner i SFO påpeker også informant 2 til viktigheten av.

*Jeg tenker sånn at SFO kan være bra hvis du har mange på din alder der så du på en måte får en god vennegjeng og kan skape god lek og finne på aktiviteter med vennene dine og ha en trygg plass å være.*

Informant 4 er derimot bekymret for førskolebarna som skal gå på SFO, og opplever at barna er tryggere på skolen, enn på SFO.

*Uff, jeg får helt vondt i magen. For de er litt små til å være der. For det er jo ikke gjerder lenger.*

*I skolen så har du de der på en måte, du har kontroll. På SFO så er du jo og blant mye større unger. Jeg har litt sånn, jeg synes det er litt skummelt.*

Informant 3 er også noe skeptisk til SFO og påpeker at det viktig med faglighet, også i SFO, slik at en kan ha fokus på de viktige tingene, og ikke bare det å telle barna.

Informantene virker til å være enige om at det er store forskjeller på SFO. Det kan også være derfor de virker noe usikre på hva SFO faktisk innebærer. De forteller at:

*Ja, det er vanskelig synes jeg. For det kommer jo så an på SFOen. For jeg vet jo at det er stor forskjell (Informant 4).*

*Noen kan gjerne bare være som en oppbevaringsplass enn andre, selv om lovene sier det skal være læringsutbytte av det på en måte (Informant 2).*

*Det finnes ganske mange forskjellige SFOer (Informant 3).*

Informantenes opplevelse av at det er ulikheter i SFO skaper en usikkerhet rundt SFO, og påvirker kontinuiteten for førskolebarna mellom barnehage og SFO.



## 4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert resultater fra analysene av barnehagelærerens meninger fra intervjuene. I *“Vi har ikke noe skolsk, sånn at vi limer ABC eller ...”* har jeg presentert funn fra analysene knyttet til arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene. Resultatene viste at barnehagelærerne hadde ulike meninger om førskoleaktivitetene skulle være skoletrening eller avslutte barnas tid i barnehagen. Videre viste jeg til resultater knyttet til trygghet i overgangen i *“Desto tryggere vi klarer å lage barna, desto lettere blir overgangen for de”*. Fra analysene pekte alle informantene til viktigheten av trygghet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. De mente at selvstendighet, vennskap og fellesskap, skolebesøk, skoleveien og overgangsobjekter/ringleker kunne bidra til kontinuitet i overgangen, og dermed også skape trygghet for førskolebarnet i møte med det nye i skole og SFO. Deretter viste jeg til ulike erfaringer barnehagelærerne hadde knyttet til samarbeid med skole og SFO i overgangen i *“Jeg savner nok et tettere samarbeid med skolen”*. Her viste resultatene at informantene som har et godt samarbeid med skolen har en forståelse for skolens planer og arbeidsmåter, mens de andre informantene bygger sin forståelse av skolens planer og arbeidsmåter på antagelser og tidligere, egne erfaringer. Til slutt viste jeg til resultater om SFO i *“For å være helt ærlig så tenker vi ikke så mye på SFO”*. Her viser resultatene oppsiktsvekkende funn om en usikkerhet i barnehagelærernes meninger om SFO sitt mandat og innhold, og at informantene opplever at det er store forskjeller på SFO ene.

Resultatene som ble presentert i dette kapitlet vil videre drøftes i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning i det neste kapitlet.

## 5. Drøfting av resultater

Ut fra analysene og resultatene fra denne forskningen fant jeg fire temaer som viste variasjoner med like og ulike meninger fra barnehagelærerne om innholdet i førskoleaktivitetene, kontinuitet og samarbeid. I dette kapitlet vil jeg drøfte de fire temaene i lys av resultatene fra kapittel 4. *Resultater*, og de teoretiske perspektivene til Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) som jeg har beskrevet i kapittel 2. I drøftingen vil jeg også vise til tidligere forskning som jeg har beskrevet i kapittel 1. *Innledning*.

Disse fire temaene skal svare på problemstillingen min i masteroppgaven som er:

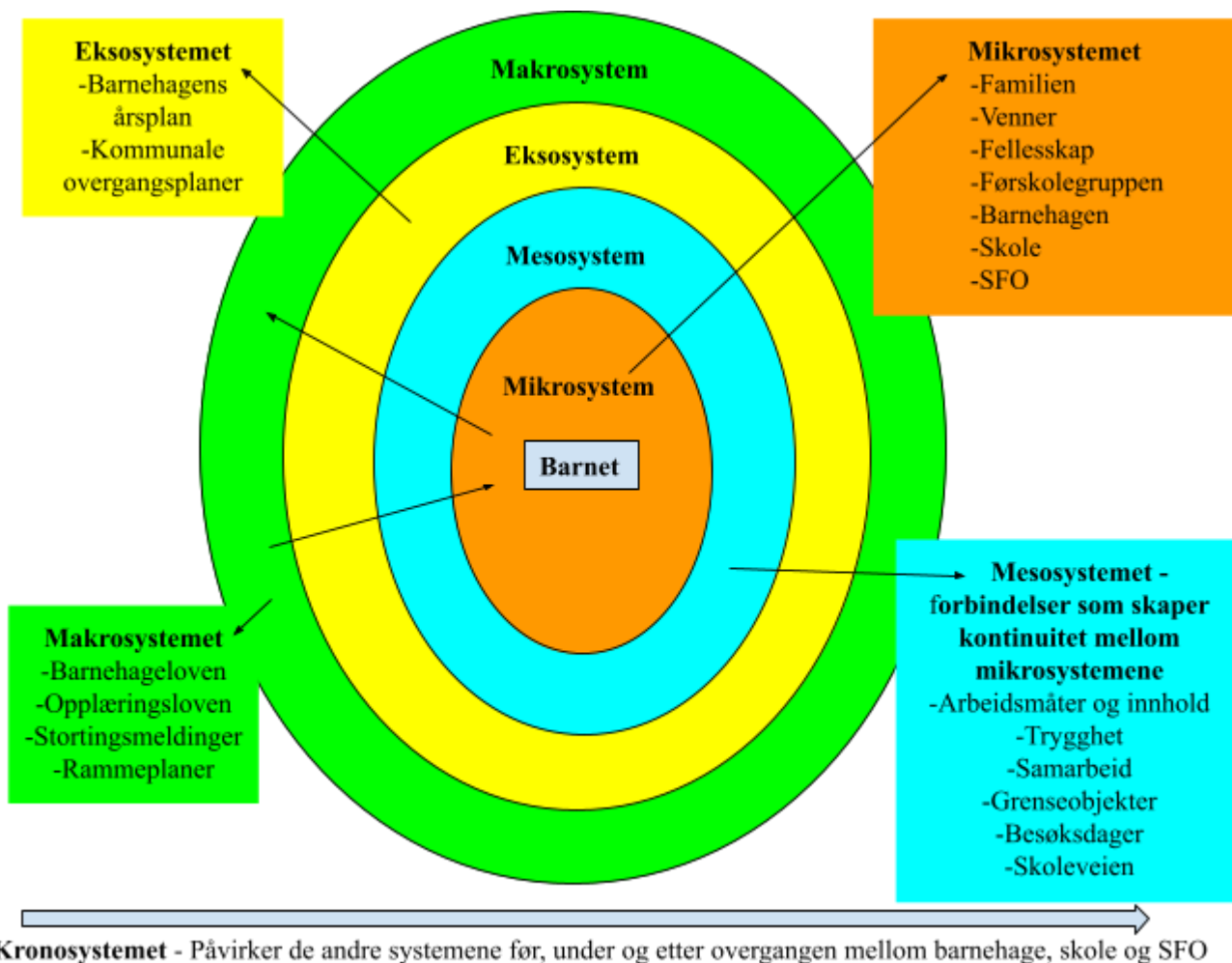
*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

De skal også svare på forskningsspørsmålene i masteroppgaven som er:

*Hvilke arbeidsmåter i førskoleaktivitetene mener barnehagelærerne at bidrar til et innhold som skaper kontinuitet mellom barnehage, skole og SFO?*

*Hvordan påvirkes innholdet i førskoleaktivitetene av samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO, ifølge barnehagelærerne?*

Nedenfor presenteres en modell jeg selv har laget over resultatene fra forskningen. Hensikten med modellen var å lage en oversikt over hvordan resultatene fra forskningen min drøftes i dette drøftingskapitlet i lys av de ulike systemene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Modellen presenteres innledningsvis for å gi en visuell forståelse for noe av drøftingen som kommer videre i dette kapitlet.



Figur 4. Egen modell over resultatene fra forskningen med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979; 2005).

## 5.1 Arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene

Det var ulik oppfatning blant barnehagelærernes meninger om innholdet i førskoleaktivitetene skulle ta utgangspunkt i arbeidsmåter som var skoleforberedende eller som skulle avslutte førskolebarnas tid i barnehagen. For at innholdet i førskoleaktivitetene skal skape kontinuitet mellom barnehage, skole og SFO, bør noe overføres fra det tidligere, til det senere (Dewey, 2008). Det betyr at arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene bør overføre noe fra barnehagen til skolen og SFO, for å skape kontinuitet for førskolebarna (Broström, 2019). Informant 2 beskriver at dette kan være en oppgavebok, hvor førskolebarna får positive erfaringer og en begynnende forståelse for skoleoppgaver som de vil møte på skolen. Informant 1 beskriver at skoletrening kan skape kontinuitet i overgangen for førskolebarna. Både

oppgavebok og skoletrening i innholdet i førskoleaktivitetene kan dermed gi førskolebarna det Dewey (2008) beskriver som verktøy til å møte nye erfaringer i skolen og SFO som kan støtte barnets utvikling og opplevelse av kontinuitet i overgangen.

Samtidig påpeker Dewey (2008) at alle erfaringer og opplevelser uavhengig av kvalitet gir kontinuitet. Men dersom førskolebarna opplever at de gamle erfaringene fra førskoleaktivitetene og de nye erfaringene i skole og SFO ikke er en del av den samme verden, kan det skape en usikkerhet hos barnet (Dewey, 2008), og begrense barnets handlingsmuligheter i overgangen (Hogsnes, 2019; Sandø & Myran, 2022). Ut fra dette perspektivet er det derfor nødvendig at det er noe i arbeidsmåtene i førskoleaktivitetene som skaper kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Dette påpekte informant 4 også da hun sa at “De skal en gang i skolen og vi må gjøre så godt vi kan. Vi kan ikke bare gi blaffen i det og si at vi ikke er enige, så derfor så gjør vi det ikke” (Informant 4). Man kan dermed se på overgangen mellom barnehage, skole og SFO som det Dewey (2008) betegner som en prosess, hvor erfaringene førskolebarna har med seg fra innholdet i førskoleaktivitetene blir byggesteiner i møte med nye erfaringer i skole og SFO.

Bronfenbrenner (1979) beskriver at barn i en overgang til et nytt miljø endrer sin status og rolle. Forventningene til barna endres, da kulturen rundt barnet endrer seg i overgangen til skolen. Disse endringene i kulturen kan sees i lys av det Bronfenbrenner (1979) beskriver som makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Den norske barnehage- og skolekulturen har som de andre nordiske landene, en sosialpedagogisk tradisjon i læreplanene. Det betyr at barnehage, skole og SFO i Norge har gjenkjennbare elementer som påvirker barnets oppvekst (Hogsnes, 2010; Thoresen & Aukland, 2020). Samtidig så har de ulike utgangspunkt for sitt daglige arbeid, da barnehagen har prosessmål som beskriver hva barna skal erfare og oppleve i barnehagen, mens skolen har kompetansemål om hva barna skal ha kunnskap om (Kunnskapsdepartementet, 2008; Aukland, 2013).

I det nye miljøet i skole og SFO opplever barnet opplever større klasser, færre voksne og mer formelle krav (Pianta & Kraft-Sayre, 2003), enn de tidligere har møtt i barnehagen, da omgivelsene rundt barnet endrer seg (Bronfenbrenner, 1979). I resultatene i forskningen min beskrives dette av informant 3 som forteller at barna får flere barn å forholde seg til i skolen, og at det ikke er like mange som kan hjelpe barna i skolen som de er vant med fra barnehagen. Hun påpekte videre at det ikke kan være lett å være en lærer og 25 barn. Dette er i tråd med

Einarsdóttir (2002) sine funn, hvor barn beskriver at det er forskjell på innholdet i barnehagen og i skolen, og at de opplever større klasser, en annen organisering og at alt er mye større og vanskeligere i skolen enn det var i barnehagen (Einarsdóttir, 2002). Ulike verdier, forventninger og kultur mellom mikrosystemene i barnehage, skole og SFO kan skape et krysspess i mesosystemet for barnet i overgangen. Krysspesset bidrar til at barnet ikke vil oppleve sammenheng mellom systemene, som videre har betydning for deres utvikling (Bø, 2018).

Den norske skole- og SFO kulturen i makrosystemet påvirker dermed det Bronfenbrenner (1979) beskriver som mikrosystem. Mikrosystem er miljøer som barn ferdes i hvor de møter andre ansikt til ansikt i samhandling som skoleklassen og SFO-gruppen, som de blir en del av i overgangen fra barnehagen. Endringene i mikrosystemet i overgangen fra barnehage til skole og SFO skaper også en diskontinuitet for barnet. Diskontinuiteten skjer ved at endringene i kulturen i det nye miljøet i skole og SFO skaper brudd fra barnets tidligere erfaringer i arbeidsmåter fra innholdet i barnehagen og førskoleaktivitetene. Endringene gjør at barna kan oppleve at de blir hindret i å bruke sine tidligere erfaringer (Hogsnes, 2019). Derfor kan det være like viktig å ha arbeidsmåter med et innhold i førskoleaktivitetene som skaper kontinuitet, som arbeidsmåter med et innhold som avslutter førskolebarnas tid i barnehagen, da endringer i kulturene rundt barnet i makrosystemet skaper et naturlig brudd i overgangen. Viktigheten av å avslutte førskolebarnas tid i barnehagen løftes frem av informant 1. I innholdet i førskoleaktivitetene peker hun på at det er viktigere å avslutte førskolebarnas liv i barnehagen, enn å drive med noe skolsk.

Informantene hadde 1-2 dager i uken hvor de hadde førskoleaktiviteter. De informantene som hadde førskoleaktiviteter 2 dager i uken hadde en dag i uken som var satt av til førskoleaktiviteter i barnehagen med for eksempel oppgavebok og skoleforberedende aktiviteter, mens den andre dagen var satt av til tur, skøyter, svømming og andre aktiviteter hvor barna fikk være aktive. Dette er i tråd med Håberg som også beskrev et annet innhold i førskoleaktivitetene enn barna tidligere har hatt i barnehagen med blant annet svømmeopplæring og lengre utflukter (Sandgrind, 2021). Et delt innhold i førskoleaktivitetene kan være arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene som kan fremme både det å være skoleforberedende og skape kontinuitet i overgangen ved at barna kjenner igjen noen av arbeidsmåtene i skole og SFO fra innholdet i førskoleaktivitetene, samtidig som kan være med på å markere avslutningen av førskolebarnas tid i barnehagen på en god og positiv måte.

Disse to ulike meningene fra resultatene i studien om at arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene skal være skoleforberedende eller avslutte førskolebarnas tid i barnehagen kan forklares i det Broström (2019) beskriver som to ulike syn på hva som bygger bro i overgangen. Det første synet er direkte og bratt, hvor barnet forberedes til overgangen med en lekbasert pedagogikk i førskoleaktivitetene, som skal gi barna psykiske strukturer til en positiv overgang. Det andre synet er førskoleaktiviteter som skiller seg fra andre pedagogiske aktiviteter i barnehagen ved at barna forberedes til kulturen og pedagogikken de vil møte i skolen. Overgangen er ut fra dette synet kun positiv hvis barnet har med seg gjenkjennbare elementer fra arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene inn i det nye miljøet i skole og SFO (Broström, 2019).

Som resultatene i forskningen min viste til, hadde barnehagelærerne med ansvaret for førskoleaktivitetene stor betydning for hvilke arbeidsmåter innholdet i førskoleaktivitetene hadde. Mikrosystemet i førskolegruppen blir dermed påvirket av barnas møte med barnehagelærerens kompetanse, meninger og holdninger. Roller som barnet møter i sine mikrosystem, som barnehagelæreren, kan ha en oppdragende effekt på barnet. Barnehagelærerens valg av arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene er derfor med og bidrar til hvilke personlige og kulturelle verdier som barna tar med seg inn i skole og SFO gjennom erfaringene de gjør seg i førskoleaktivitetene (Bø, 2018). Samtidig har barnehagelærerne et viktig ansvar i å tilrettelegge for et innhold i førskoleaktivitetene med erfaringer som er vekstfremmende for barnet (Dewey, 2008). Vekstfremmende erfaringer gir barnet kontinuitet i innholdet i førskoleaktivitetene og progresjon hvor de utvikler seg, lærer og opplever fremgang, som er i samsvar med rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Rammeplan for barnehager (2017a) ble nevnt av to av informantene som noe de brukte i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Det ble ikke spesifikt spurt i intervjuet om de brukte rammeplanen, eller hvordan de brukte rammeplanen i innholdet i førskoleaktivitetene, så man kan derfor ikke utelukke at de siste to informantene også brukte rammeplanen i innholdet i førskoleaktivitetene. Rammeplanen (2017a) gir rammer og forutsetninger for det daglige arbeidet i barnehagen, og er utviklet av Kunnskapsdepartementet. Det vil si at barnehagens daglige arbeid påvirkes av rammeplanen på et nivå førskolebarna ikke er i direkte kontakt med. Bronfenbrenner viser til at et politisk besluttet dokument som barna ikke er i direkte kontakt er en del av makrosystemet (Bronfenbrenner, 1979). I tråd med Bronfenbrenners

utviklingsøkologiske modell (1979) kan det derfor tenkes at rammeplanen er en del av makrosystemet, som omhandler kultur og delkulturer som påvirker barnas andre systemer, blant annet førskolegruppene, som er i denne modellen er et mikrosystem. Arbeidsmåtene i innholdet i mikrosystemet i førskolegruppene blir derfor også påvirket av makrosystemet som barna selv ikke er en del av (Bronfenbrenner, 1979).

Makrosystemet er med på å forme kulturen i mikrosystemet i for eksempel førskolegruppene. Kulturen som barn vokser opp i, har derfor stor betydning for barnas daglige miljøer. Dette påvirker hvilke roller barna går inn i som førskolebarn og har stor betydning for barnets personlighetsutvikling, da erfaringene barna gjør seg som førskolebarn påvirker deres personlige holdninger, kunnskaper og ferdigheter (Bø, 2018). Dette fører til at innholdet i førskoleaktivitetene påvirkes av kulturelle forskjeller, verdier og holdninger ut fra hvilket land barnet vokser opp i (Bronfenbrenner, 1979; Bø 2000). Mens for eksempel England og USA har mer skolepregede mål i førskoleaktivitetene, har Norge som tidligere nevnt en mer sosialpedagogisk tradisjon i sitt innhold i førskoleaktivitetene (Hogsnes, 2010). Dette er i tråd med forskningen til Peters (2010) som viser til at konteksten rundt barnet har stor betydning for overgangen fra barnehage til skole, og at det derfor ikke finnes en universell løsning på gode overganger.

Jeg har nå drøftet hvordan makrosystemet påvirker arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene i mikrosystemet. Men makrosystemet påvirker også de andre systemene i den utviklingsøkologiske modellen til Bronfenbrenner (1979), for eksempel eksosystemet.

Eksosystemer er ikke synlige, men påvirker likevel barnets overgang fra barnehage til skole og SFO ved for eksempel kommunale overgangsplaner og barnehagens årsplan (Broström, 2019). Barnehagens årsplan ble fremhevet av en av informantene (1) i forbindelse med innholdet i førskoleaktivitetene, mens ingen av informantene viste til hvordan de kommunale overgangsplanene påvirket innholdet.

Kommunale overgangsplaner er overordnede planer i hver enkelt kommune som skal sikre en sammenheng og en god overgang for barnet fra barnehage til skole og SFO (Kunnskapsdepartementet, 2008, St.meld. nr. 41 (2008–2009); Aukland, 2013). Sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og SFO kan løftes frem som noe som skaper kontinuitet mellom de ulike miljøene i overgangen. På samme måte som rammeplanen og andre lover som

Barnehageloven har betydning for arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene, har de også betydning for overgangsplanene for overgangen fra barnehage til skole og SFO på kommunalt nivå. Hvis barnehagelærerne ikke bruker kommunale overgangsplaner i mikrosystemet i førskolegruppene, mangler en forbindelse i eksosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Det kan ha betydning for et ulikt innhold i førskoleaktivitetene på mikronivå, og bidra til ulik kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og SFO, da det mangler en forbindelse i systemene (Bronfenbrenner, 1979). Omgivelsene i førskolegruppene ser dermed ut å ha stor betydning for hvordan erfaringene arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet fra barnehage til skole og SFO (Dewey, 2005; 2008).

Til tross for like rammer for innholdet i førskoleaktivitetene i Norge gjennom blant annet rammeplan for barnehager (2017a) og kommunale overgangsplaner, viser denne forskningen at arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene forstås og gjennomføres ulikt av barnehagelærerne, da noen løftet frem betydningen av skoleforberedende innhold, mens andre var mer opptatt av å avslutte barnas tid i barnehagen på en god måte. Betydningen av konteksten i overgangen som Peters (2010) beskrev, kan dermed sies å påvirkes fra makronivå til eksonivå og helt inn til konteksten i barnets mikrosystem i førskolegruppene. Konteksten har dermed betydning for kontinuiteten som førskolebarna erfarer mellom arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene og de arbeidsmåtene de møter i innholdet i skole og SFO.

## **5.2 Trygghet**

Trygghet og betydningen av trygghet for å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO var ikke noe som ble spurt om i intervjuguiden (se vedlegg 3), men et viktig funn som kom frem i resultatene ved induktive analyser av datamaterialet, hvor samtlige av de fire informantene løftet frem betydningen av trygghet. Resultatene viser at barnehagelærernes meninger om begrepet trygghet i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole og SFO var knyttet til selvstendighet, vennskap og fellesskap, skolebesøk, skoleveien og overgangsobjekter/ringleker.

Trygghet beskrives av informantene som viktig for trivselen når barna begynner på skolen, og at barna får en lettere overgang desto tryggere de er. Trygghet kan dermed bli forbindelsen mellom barnehage, skole og SFO, og det som kan skape kontinuitet. Forbindelser mellom to eller flere



miljø beskrives av Bronfenbrenner (1979) som mesosystemet. I mesosystemet i overgangen fra barnehage til skole og SFO, er det det barns møte med et nytt mikromiljø i skole og SFO som skaper forbindelsene i mesosystemet, da barnehage, skole og SFO blir bundet sammen (Bronfenbrenner, 1979).

Det var imidlertid noen variasjoner på hva informantene vektla i innholdet i førskoleaktivitetene som bidrar til å fremme barns trygghet som noe som kan skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Men noe av det som samtlige informanter løftet frem var selvstendighet.

Selvstendighet kan være en erfaring som barna etter hvert kan ta med seg fra innholdet i førskoleaktivitetene inn i sin nye rolle i skole og SFO (Bø, 2018), og som da kan skape kontinuitet (Dewey, 2008). Den tidligere forskningen til Fitzpatrick (2012) viser til funn som bekrefter at gode selvreguleringsferdigheter hos barnet, gjør at de takler overgangen til skolen bedre enn barn som strever med dette. Betydningen av positive erfaringer i overgangen til skolen, viser seg å ha stor betydning for barnets videre skolegang (Pianta og Kraft-Sayre, 2003; Fitzpatrick & Pagani, 2013). Som informant 2 beskriver er selvstendighet noe skolen og SFO også vektlegger i sine informasjonsskriv til barn og foreldre i forkant av skolestart.

Informantene beskriver at erfaringer fra av- og påkledning, toalett situasjonen, og det å holde orden i egne saker gir trygghet og er viktige ferdigheter for barnets selvstendighet. Som den ene informant pekte på handler det om å “automatisere de tingene som for oss er så enkle” (Informant 4). Ved at barnehagelærerne arbeider med disse tre selvstendige ferdighetene i innholdet i førskoleaktivitetene, stimulerer det barnas kognitive utvikling ved at det gir barna mulighet til å observere andre barns handlinger og utvikling av de samme ferdighetene gjennom et samspill, eller det Bronfenbrenner (1979) beskriver som en dyade. Dette gir barnet erfaringer som kan utvikle barnets egne ferdigheter rundt det å være selvstendig (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) løfter særlig frem dyaden, hvor for eksempel et individ observerer et annet individ, som en av byggesteinene for et vekstfremmende mikromiljø.

Som en av informantene (2) beskrev kan barna også bli selvstendige ved hjelp av de ansatte i barnehagen som støttende stillaser. Da fungerer de barnehageansatte som roller som barnet møter som preges av varme og trygghet, samtidig som de barnet blir støttet i deres egen

utvikling. Roller som barnet møter er sammen med dyaden som beskrevet i forrige avsnitt, også en byggestein i mikromiljøene (Bø, 2018).

Verdien av å arbeide med selvstendige ferdigheter i innholdet i førskoleaktivitetene støtter dermed ikke bare kontinuiteten for førskolebarna i overgangen til fra barnehage til skole og SFO. Det støtter også barnet i sin egen utvikling, samtidig som det utvikler hele mikromiljøet i førskolegruppen ved at de får mulighet til å observere og lære av hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Men som informant 2 påpekte, så skjer arbeidet med selvstendighet ikke bare i førskoleaktivitetene, men også gjennom alle årene barnet går i barnehagen.

Vennskap og fellesskap var også noe som samtlige informanter fortalte om i sine intervjuer, men det var noe ulik forståelse av betydningen av vennskap i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Informant 2 beskriver at i overgangen til skole og SFO kunne vennskap være noe som bidro til kontinuitet ved at barnas selvfølelse og selvtilit fra vennskap i barnehagen, kunne skape trygghet og grunnlag for nye vennsksrelasjoner i skole og SFO.

I mikrosystemet i førskolegruppen kan vennskap skape trygghet ved at det skaper aktive forbindelser mellom barnet og andre barn som skal begynne på samme skole og SFO (Broström, 2019). En av informantene (1) beskrev hvordan de la til rette for aktive forbindelser mellom barn som skal begynne på samme skole og SFO, men som gikk på ulike førskolegrupper i barnehagen. Dette gjorde de ved å få samtykke av foreldrene til å fortelle andre foreldre hvilken skole de skal gå på, så barna kunne bli kjent også på tvers. Samtidig kan dette tiltaket støtte foreldrene i å skape forbindelser i nabolaget mellom barna. Dette kan bidra til å skape relasjoner som kan gi trygghet i overgangen fra barnehage, til skole og SFO ved blant annet at foreldrene kan gjøre avtaler med hverandre om at barna skal begynne på SFO samtidig, eller gjøre avtaler om at barna kan ta følge med hverandre til skolen (Broström, 2019). Samtidig går barnet inn i flere mikrosystemer i nabolaget sitt (Bronfenbrenner, 1979). Peters (2010) løfter også frem betydningen av familiens rolle i overgangen i sine funn.

Informant 4 så derimot ikke verdien av at barna hadde med seg venner i overgangen fra barnehage til skole og SFO, da overgangen uansett er så stor. Betydningen av vennskap i overgangen var også noe Hogsnes og Moser (2014) fant ulike resultater til i sin studie. De hadde også resultater hvor flere mente at vennskap var betydningsfullt i overgangen, men også resultater som pekte på at vennskap ikke var like viktig i overgangen, da barna er

tilpasningsdyktige og får raskt nye vennskapsrelasjoner ved skolestart (Hogsnes & Moser, 2014). Ser man dette i lys av Bronfenbrenner sin utviklingsøkologiske modell (1979), kan manglende forbindelser med venner i overgangen gi begrensninger for et mesosystem som kan skape forbindelser mellom barnas mikrosystemer i barnehage, skole og SFO. Peters (2010) beskriver i funn fra sin forskning hvis barnet opplever mangel på eller utrygge relasjoner med lærere og andre barn i det nye miljøet i skolen, har det konsekvenser for barnets læring, til tross for at barnet i utgangspunktet var klar for skolen.

Hvis noen barnehagelærere vektlegger betydningen av forbindelser og vennskap, mens andre barnehagelærere ikke ser det som like viktig, kan det også bidra til ulik kontinuitet for førskolebarna i overgangen fra barnehage til skole og SFO, da noen barn tar med seg erfaringer med flere forbindelser som kan skape trygghet enn andre barn i overgangen (Dewey, 2008, Hogsnes, 2019).

Fellesskap beskrives derimot av de fleste informantene som et grunnleggende utgangspunkt i førskolegruppen og i førskoleaktivitetene, hvor barna får en egen gruppeidentitet og jobber sammen som en gruppe. De beskriver derimot ikke hvordan det skaper kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Ser man på fellesskap i lys av teoretiske perspektiver som er beskrevet i denne oppgaven kan man knytte det til Bronfenbrenners modell (1979), der fellesskapet blir aktiviteter som barna gjør sammen i mikrosystemet sitt i førskolegruppene. Aktiviteter utgjør sammen med roller og relasjoner/dyaden som jeg har beskrevet i de foregående avsnittene, tre byggesteiner i førskolegruppen som kan være vekstfremmende og bidra til utvikling hos førskolebarna (Bø, 2018). Fellesskapet i førskolegruppen og i førskoleaktivitetene kan derfor gi barna verktøy til å møte nye fellesskap i skole og SFO og skaper dermed kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Dewey, 2008).

Skolebesøk ble nevnt av de fleste informantene i intervjuene som noe som kan skape trygghet for førskolebarna. Flere informanter viser til at de opplever å bli møtt på skolebesøkene, men den ene informanten (3) beskriver at det er barnehagen selv som må ta ansvar for at skolebesøkene blir planlagt og gjennomført. Hun forteller at hun savner et mer gjensidig initiativ fra skolen i planleggingen av skolebesøkene.

Skolebesøk er noe som skjer før selve overgangen finner sted, og kan forstås i det Bronfenbrenner (2005) beskriver som kronosystemet. Kronosystemet fremhever betydningen

av tidsaksen i overgangen, og beskriver hvordan overgangen påvirkes i de andre systemene både før, under og etter oppstart i skole og SFO.

Første gang barnet opplever et nytt miljø, som i denne sammenheng er skolen i et skolebesøk, er det kritisk for barnet å ha en forbindelse mellom barnehagen og skole/SFO for at barnet skal oppleve sammenheng i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979), og dermed oppleve kontinuitet. Forbindelsen som skaper sammenheng, blir mikrosystemet i førskolegruppen som bindes sammen med det nye miljøet i skole og SFO gjennom skolebesøk. Skolebesøk skaper derfor trygghet og forutsigbarhet i overgangen ved at barna i forkant får mulighet til å besøke skolen, treffe lærere, se klasserom og se toaletter og besøke SFO, og har stor betydningen for barnet allerede før skolestart i utviklingen av sitt nye mikromiljø i skole og SFO (Aukland, 2013). Dette er også i tråd med Ackesjö (2013) sin forskning, som peker på at skolebesøk gir barna mulighet til å bearbeide forventinger, inntrykk og følelser i forkant av overgangen.

På samme måte er det å gå skoleveien som også løftes frem av informantene, et mikrosystem i overgangen fra barnehage, til skole og SFO, som påvirkes av tidsaksen i kronosystemet både før, under og etter overgangen (Bronfenbrenner, 2005). Skoleveien blir et mikrosystem hvor barnet skal ferdes i trafikk og nærmiljø på vei til og fra skolen (Broström, 2019). Ved at barnehagelærerne i denne studien mener at det å gå skoleveien er viktig i innholdet i førskoleaktivitetene for at barna kan føle seg trygge på vei til og fra skolen, skaper dette erfaringer fra førskoleaktivitetene som barna kan ta med seg under og etter selve overgangen, og som bidrar til kontinuitet mellom miljøene. I overgangen bør derfor trafikale spørsmål også tas med, ifølge Broström (2019), slik at det å gå skoleveien kan skape forbindelser i mesosystemet mellom hjem og skole/SFO (Bronfenbrenner, 1979).

Overgangsobjekter og ringleker er det siste som flere av informantene løftet frem som noe som kan skape trygghet i overgangen. En av informantene (1) beskriver at det skaper trygghet ved at barna har kjenner igjen ringlekene som brukes i skole og SFO, og at det skaper en trygghet i utesituasjonen som et overgangsobjekt, En annen informant (2) beskriver at det også kan gi muligheter for relasjoner, og det å få nye venner i overgangen, ved at de kan gå bort til andre barn på skole og SFO å spørre om de vil leke for eksempel "Haien kommer". Det beskrives også av informantene at skolebegreper, høytlesning og sanger kan være overgangsobjekter

Dette kan sees i lys av det Hogsnes (2016) beskriver som grenseobjekt. Et grenseobjekt har store likheter med begrepet overgangsobjekt, som er begrepet informantene viser til i denne sammenheng. Et overgangsobjekt er en gjenstand, handling eller ritualer som hjelper barnet å finne trygghet i et nytt miljø og er noe som binder sammen mikrosystemene til barnet. I barnehagesammenheng er dette ofte en smokk eller koseklut som barnet tar med seg fra hjemmet og inn i barnehagen når barnet starter i barnehagen. Grenseobjekter er noe som finnes på begge sider av grensene og kan i likhet med overgangsobjektet være en handling, gjenstand eller metode, men som beskrives av Hogsnes (2016) i sammenheng med overgangen mellom barnehage, skole og SFO. På begge sider av grensene i et overgangsperspektiv betyr at det er noe som finnes både i barnehagen og i skole/SFO. Det blir noe som barnet kjenner igjen når de går inn i sitt nye miljø på skolen og i SFO. Grenseobjekt er derfor mer hensiktsmessig begrep å bruke når man snakker om førskolebarn og overgangen mellom barnehage, skole og SFO (Hogsnes, 2016), mens overgangsobjekt er et begrep som man gjerne knyttet til yngre barn (Broström, 2019).

Grenseobjektet skaper med andre ord forbindelser mellom mikrosystemene til barna i overgangen, og skapes av sammenheng i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Man kan dermed si at grenseobjekter kan skape kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og SFO ved at barna får mulighet til å bruke erfaringer fra førskoleaktiviteter som for eksempel har fra ringleker, høytlesning, sanger og skolebegreper, i møte med skolen og SFO (Broström, 2019).

Ringleker en del av barnekulturen, og jeg oppfatter derfor at kulturen rundt barnet har betydning for hvilke ringleker barna leker. Dette kan sees i lys av Bronfenbrenner (1979) sitt makrosystem. Samtidig kan det være variasjoner i reglene, noen barn har kanskje eldre søsken som har lekt de samme ringlekene i sin skoleklasse, og dette kan man se i et eksosystem, hvor reglene i ringlekene påvirkes av noe som barnet ikke er i direkte kontakt med. Makro- og eksosystemet påvirker dermed barnets ringleker i mikrosystemene i barnehage, skole og SFO. Samtidig kan ringlekene fungere som grenseobjekter og skape kontinuitet og forbindelser mellom mikrosystemene i et mesosystem. Dersom ringleker blir brukt i innholdet i førskoleaktivitetene som et grenseobjekt, kan det derfor bidra til kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage, skole og SFO. Som barnehagelærerne i studien beskriver, har dette betydning for barnet før overgangen i innholdet i førskoleaktivitetene, under overgangen som noe som kan skape trygghet og nye vennskap og etter overgangen ved at barna kan leke det i friminutter på skolen og når de er på SFO. Grenseobjekter er med andre ord et kronosystem

som binder sammen og påvirker barnas andre systemer over tid, og har betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

### 5.3 Samarbeid

I resultatene kom det frem at de fleste informantene hadde lite kunnskap om skolen. Som informant 2 pekte på så hadde hun bare en ukes praksis under barnehagelærerstudiet. Informant 1 forklarte at hun hadde møter i form av samarbeidsmøter med lærerne, og at hun i disse møtene hadde fått blitt kjent med hva de gjorde på skolen, og skolen hadde også fått blitt kjent med hva de gjør i barnehagen. Samarbeidsmøter mellom barnehage og skole er i tråd med Hogsnes og Moser (2014) sin studie som viste til at barnehager og skoler bør prioritere samarbeid og kommunikasjon for å få mer kjennskap til hverandres arbeidsmåter. Forskningen til Ackesjö (2013) viser også at samarbeid bør prioriteres for at man kan legge til rette for overgangsaktiviteter som skaper trygghet for barnet i overgangen.

Samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO i overgangen fra barnehage til skole og SFO ble i 2018 lovfestet i både barnehageloven (2005, § 2 a), opplæringsloven (1998, § 13-5) og beskrevet i stortingsmeldinger (Meld. St. 6 (2019–2020)). Samarbeidet blir i et mesosystem en forbindelse mellom mikrosystemene til barnet i barnehage, skole og SFO (Bronfenbrenner, 1979). Samtidig er samarbeidet lovfestet ved politiske beslutninger i makrosystemet. Samarbeidet kan også beskrives i kommunale overgangsplaner i eksosystemet. Samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO påvirker og påvirkes dermed av ulike systemer i barnets liv og har betydning for overgangen.

En tidligere utredning viste at skolene var mindre innstilt på samarbeid enn barnehagene (NOU 2010:8). Det er verdt å merke seg at denne utredningen ble gjort 8 år før samarbeidet i overgangen ble lovfestet. Resultater fra forskningen min viser at dette antageligvis fortsatt er aktuelt da informant 3 viste til at hun ønsker et tettere samarbeid med skolen i overgangen, og at hun savner initiativ til samarbeid fra skolen. Likevel beskriver en annen informant (1) som tidligere nevnt, at de har samarbeidsmøter med skolen, hvor de blir kjent med hverandres arbeidsmåter. Disse ulikhetene i samarbeidet kan forklares ved at forbindelsene mellom systemene avhenger av de som er en del av de ulike systemene, og beslutninger som blir tatt der. Dersom vilkårene for samarbeidet ikke beskrives i barnehageloven (2005) eller opplæringsloven (1998), og heller ikke beskrives i kommunale overgangsplaner blir det opp til

hver enkelt barnehage, skole og SFO hvordan de vil praktisere samarbeidet. Dette kan føre til ulik forståelse av innholdet i samarbeidet. Så mens samtlige barnehagelærere ifølge mine resultater har et samarbeid med skolen og SFO om barn med spesielle behov, har noen barnehagelærere et bredere samarbeid med skole og SFO hvor de blir kjent med hverandres arbeidsmåter. Med tanke på at disse resultatene om samarbeid kom fra barnehagelærere innenfor samme kommune, kan en kommunal overgangsplan være noe som kan samle vilkårene for samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO, slik at barnet opplever sammenheng i overgangen (Hogsnes, 2019). Sammenhengen kan forklares ved at barnehagelærerne ved kjennskap til skolens planer og arbeidsmåter kan legge til rette for et innhold i førskoleaktivitetene som gir barna erfaringer som de kan ta med seg inn i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Initiativ fra barnehagelærerne og skole/SFO til samarbeid beskrives også av en av informantene (3) som viktig forutsetning for å få et bedre samarbeid. Initiativ fra mikrosystemene i barnehage, skole og SFO kan dermed skape forbindelser og sammenhenger i et mesosystem (Bronfenbrenner, 1979).

Det ble også beskrevet av den ene informanten (1) som hadde et samarbeid med skole og SFO som var i startfasen at de på første møte hadde funnet ut at de ønsket å ha tre felles regelleker som kan gjøre det lettere for barna å bli kjent når de begynner på skolen. Regelleker kan sees i sammenheng med begrepet grenseobjekt som beskrevet under 5.2 *Trygghet*. Samarbeid om grenseobjekter som regelleker, eller andre ting som kan binde sammen mikrosystemene barnehage, skole og SFO og kan derfor også være hensiktsmessig for å legge til rette for kontinuitet i overgangen.

Samarbeid kan dermed gi barna erfaringer i førskoleaktivitetene som bidrar til at de kan oppleve kontinuitet og sammenheng i overgangen ved at barna opplever at de er en del av den samme verden i overgangen (Dewey, 2008) i møte med sitt nye miljø i skole og SFO. Barnets utvikling og opplevelse av kontinuitet i overgangen avhenger dermed av kvaliteten av samarbeidet og kommunikasjonen mellom mikrosystemene i barnehage, skole og SFO (Bø, 2018). Samtidig kan samarbeidet bidra til kontinuitet i overgangen ved at lærerne har kjennskap til innhold og planer i førskoleaktivitetene og hvilke grenseobjekter barna kjenner til, slik at de kan bygge videre på det i aktivitetene barna møter i skole og SFO. Kontinuiteten i overgangen er dermed med på å skape progresjon i barnas utvikling ved at barna opplever mestring og noe gjenkjennbart, samtidig som de blir utfordret av nye erfaringer (Kunnskapsdepartementet,

2017a; Hogsnes, 2019). Kontinuiteten blir med andre ord en bevegende kraft hvor barnets nysgjerrighet blir grunnleggende for videre utvikling (Dewey, 2008).

Som tidligere nevnt under dette punktet var det bare en av informantene (1) som hadde kjennskap til innholdet i skolen. Men den samme informanten forklarte at hun ikke kjenner til SFO i detaljer. Dette kan tyde på at SFO havner i skyggen av skolen i overgangen fra barnehage til skole og SFO, og at det mangler forbindelser til et mikrosystem som barnet møter i overgangen. Manglende forbindelser mellom barnehagen og SFO fant Hogsnes og Moser (2014) i sine resultater. Der kom det frem at barna ofte starter på SFO før skolestart, men at de kjeder seg der, da barna er forberedt på å starte på skolen, og ikke på SFO (Hogsnes & Moser, 2014). Som nevnt i innledningen får SFO fra og med det neste skoleåret gratis kjernetid (Regjeringen.no, 2022), noe som gir bedre tilgjengelighet for at de fleste 1.klassinger kan benytte seg av SFO. Det er derfor viktig at SFO også er en del av samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO for å skape kontinuitet for førskolebarna i overgangen. SFO vil jeg drøfte videre under det neste, og siste temaet i dette drøftingskapitlet.

## 5.4 SFO

Ut fra Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell kan man se på barnehagen som et mikrosystem, skolen som et annet mikrosystem og SFO som et tredje mikrosystem. I hver av disse mikrosystemene møter barna andre barn og voksne i mellommenneskelige relasjoner innenfor den gitte settingen (Bronfenbrenner, 1979). I overgangen til fra barnehage til skole og SFO er dermed skole og SFO to forskjellige mikrosystemer som mange av barna blir en del av. Innholdet i førskoleaktivitetene bør derfor skape kontinuitet til skolen, men også til SFO, for at barna skal oppleve en overgang hvor de får brukt sine tidligere erfaringer både i mikrosystemet i skolen, men også i mikrosystemet i SFO (Broström, 2019).

Men som informant 4 beskriver så snakker de egentlig ikke så mye om SFO i førskoleaktivitetene. Hun peker videre på at SFO bare blir synliggjort når de snakker med barna om det å klare seg selv. Jeg forstår det slik at de fleste andre informantene også er usikre om hva SFO innebærer. Dette antar jeg på bakgrunn av informantenes beskrivelser av SFO hvor SFO ble beskrevet ut fra følgende sitater: “ut fra hva jeg har sett utenfra” (informant 4), “jeg vet jo at planene har endret seg, det har jo blitt enda større krav det siste året, har det ikke det?” (informant 3), “jeg var inne og prøvde å lese litt på SFO eg fant ikke så veldig, veldig mye om



det” (informant 2) og “for før, tilbake til når jeg gikk på SFO så var det skøyter og ja, de dro ut på ting, gjør de det ennå?” (Informant 2). Med andre ord så kommer usikkerheten om SFO fremmet at de beskriver personlige erfaringer de har fra å ha sett SFO utenfra eller fra når de selv gikk på SFO, og noen av informantene avslutter setningene med bekreftende spørsmål som “har det ikke”, “og gjør de det ennå”? Jeg tolker det slik at denne usikkerheten som kommer frem i barnehagelærernes mening om SFO også har betydning for hvordan kontinuiteten til SFO blir fremmet i innholdet i førskoleaktivitetene.

Dette resultatet er noe motstridende til andre resultater i denne studien som viser til at de fleste av informantene opplever at barnehage og SFO har likheter. Informantene viser til at både barnehage og SFO har lek, frie aktiviteter, kjekke aktiviteter og er opptatt av samhold. Likhetene som informantene beskriver mellom barnehage og SFO forstår jeg det som at i stor grad sammenfaller med flere av studiens andre resultater hvor informantene beskriver sine meninger om hva de opplever i førskoleaktivitetene som bidrar til kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Dette er for eksempel vennskap, fellesskap og ringleker som jeg har drøftet tidligere i dette kapitlet.

Dette kan tolkes som at noe av det barnehagelærerne vektlegger i innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet mellom barnehage og SFO, men at de fleste barnehagelærerne i mindre grad har bevissthet om det, da de uttrykker en usikkerhet om SFO. Barnets refleksjoner og tenkning viktig i erfaringene de gjør seg (Dewey, 2005), og barnehagelæreren har et ansvar for å synliggjøre erfaringens betydning for barnet (Dewey, 2008). Erfaringenes betydning i førskoleaktivitetene for at det skal bidra til kontinuitet til SFO havner ut fra resultatene i denne studien som ble presentert i dette avsnittet muligens i bakgrunnen av kontinuiteten til SFO. At barn forberedes først og fremst til skolen og ikke til SFO er i tråd med annen forskning (Hogsnes & Moser, 2014).

Men det er verdt å merke seg at en av fire informanter (1) hadde andre meninger om SFO enn de andre. Hun skilte seg ut i det at hun beskrev SFO som en arena hvor barna kan skape relasjoner, bli kjent med andre som skal gå i klassen og en mulighet for barna for å bli trygge før skolestart. Derfor anbefaler hun alltid oppstart på SFO før skolestart. Også en av de andre informantene som i utgangspunktet var usikker på hva SFO innebar løftet frem tanker om at SFO kan være en trygg plass å være hvis det byr på jevnaldrende relasjoner. Ut fra dette resultatet kan man dermed se på SFO som et mikrosystem som også kan skape kontinuitet til

skolens mikrosystem som barna blir en del av kort tid etter SFO oppstart. Betydningen av forbindelsene i mesosystemet mellom SFO og skolen må dermed også løftes frem når man snakker om kontinuitet i overgangen (Bronfenbrenner, 1979).

En av informantene (4) beskriver at hun opplever at det ser ut som det er kaos på SFO, og hun viser bekymring for at barna ikke lenger har gjerder rundt uteområdet, og at barna er litt små til å være der. Hun påpeker videre at “Uff, jeg får helt vondt i magen” (Informant 4). En annen informant (2) viser til at noen SFOer fungerer som oppbevaringsplasser for barna, mens to av fire informanter opplevde at det er store forskjeller fra SFO til SFO. Det er dermed ikke bare forskjeller i arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene som skaper kontinuitet i overgangen som jeg drøftet under 5.1 *Arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene*, men også forskjeller i det førskoleaktivitetene skal skape kontinuitet til. Med utgangspunkt i teoriperspektivet til Bronfenbrenner (1979) som jeg har presentert i denne masteroppgaven, vil jeg videre drøfte hva årsakene til det flere informanter opplever som forskjeller på SFO kan være.

Jeg forstår disse resultatene som at samarbeidet i mesosystemet mellom barnehage og SFO blir utfordret av uklare forbindelser mellom de mikrosystemene barnet møter i barnehage og i SFO. Det kan by på utfordringer for barnehagelærerne å forberede et innhold i førskoleaktivitetene som skal skape kontinuitet til SFO når de opplever at det kan være store forskjeller på SFOene. Forskjellene kommer gjerne til uttrykk i ulike former for samspill i mesosystemet. Allerede før selve overgangen påvirkes barnet i overgangen av barnehagelærerens kunnskap om lovverk rundt SFO (Bronfenbrenner, 1979), som opplæringsloven (1998) og rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021). Manglende kunnskap hos barnehagelærerne om lovverk rundt SFO kan ha betydning for samspill og kontakt i mesosystemet og begrense forbindelsene og kontinuiteten mellom innholdet i førskoleaktivitetene og SFO (Bronfenbrenner, 1979). Det kan være ulike årsaker til hvorfor barnehagelærerne i studien har lite kunnskap om SFO. Det at SFO ikke har hatt en egen rammeplan før høsten 2021, kan ha betydning for at flere av informantene i studien min viser til at det er store forskjeller i SFO. Rammeplanen og opplæringsloven (1998) ser jeg i et makrosystem. Makrosystemet påvirker dermed samspillet og forbindelsene i mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979). Som en av informantene (3) påpekte er det viktig med et faglig innhold - også i SFO. Hun viser til at de ansatte på SFO ikke bare skal gå rundt å telle barna. Etterhvert som SFO får implementert rammeplanen for SFO i sine planer og arbeidsmåter og økt sitt faglige innhold, kan det få videre betydning for barnehagelærerens kunnskap om SFO, som de kan dra nytte av i innholdet i førskoleaktivitetene. Jeg forstår dette

som at kunnskap om hverandre dermed er med på å bidra til å skape kontinuitet mellom innholdet i førskoleaktivitetene i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Videre kan forskjellene på SFOene komme til uttrykk i en form for samspill i mesosystemet hvor barna får skriftlig eller muntlig informasjon om SFO i forkant av overgangen (Bronfenbrenner, 1979). Her kan organisering og innhold av de ulike SFOene som førskolebarna skal begynne på påvirke forbindelsene og samarbeidet mellom barnehagen og SFO, og påvirke barnas opplevelse av kontinuitet mellom innholdet i førskoleaktivitetene og SFO ut fra hvilken SFO de skal begynne på.

Disse to nevnte formene for samspill som jeg nå har nevnt som påvirker forbindelsene i mesosystemet i overgangen kan forebygges ved en form for samspill hvor en tredjeperson binder sammen barnehage og SFO, selv om barnet ikke er fysisk til stede i miljøet (Bronfenbrenner, 1979). Jeg mener det kan være for eksempel barnehagelæreren, som kan rette innholdet i førskoleaktivitetene også mot SFO, noe resultatene av denne studien viser til at noen barnehagelærere ikke tenker så mye på, som også nevnt innledningsvis under dette punktet.

Forbindelsene mellom barnehage og SFO kan også styrkes ved en form for samspill i mesosystemet hvor barnet er sammen med andre personer som barnet er sammen med både i barnehagen og i SFO (Bronfenbrenner, 1979). Betydningen av vennskap og fellesskap, er dermed også noe som kan skape kontinuitet mellom barnehage og SFO, som jeg også drøftet under kapittel 5.2 *Trygghet*.

Men det er kun ved fysisk kontakt at det oppstår forbindelse i mesosystemet (Bø, 2018). Betydningen av samarbeid og kommunikasjon som nevnt under forrige punkt blir dermed igjen løftet frem som en forutsetning for samspill i mesosystemet som kan skape forbindelser og kontinuitet mellom innholdet i førskoleaktivitetene i overgangen mellom barnehage og SFO. Som jeg også viste til under forrige punkt, 5.3 *Samarbeid*, beskrev en av informantene (2) at det er de selv som kan ta initiativ til dette. Barnehagelæreren må derfor også være aktiv for å skape en mesorelasjon og et samarbeid som kan skape forbindelser mellom miljøene i barnehage og SFO, og være bevisst på hvilke erfaringer i omgivelsene som kan bidra til utvikling hos barnet i overgangen mellom barnehage og SFO (Dewey, 2008). Kontinuitet og samspill i ulike former som jeg har drøftet under dette punktet er dermed grunnleggende for overgangen mellom barnehage og SFO (Dewey, 2005; 2008). SFO må derfor få en større betydning i innholdet i

førskoleaktivitetene for at barna skal oppleve kontinuitet i overgangen mellom barnehage og SFO.

## 5.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet temaene arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene, trygghet, samarbeid og SFO i lys av resultater, de teoretiske perspektivene til Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979) og aktuell forskning på dette området for å forsøke å få svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven.

Ut fra barnehagelærernes meninger viser funn i denne masteroppgaven at det ser det ut til å være opp til den enkelte barnehagelærer hvilke arbeidsmåter som ble brukt i innholdet i førskoleaktivitetene. Arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene varierte mellom å være skoleforberedende eller barnehageavsluttende. Et delt innhold med arbeidsmåter som tar for seg både skoleforberedende aktiviteter og et innhold som avslutter tiden i barnehagen kan derfor være aktuelt for at barna skal få oppleve gjenkjennelse og kontinuitet i overgangen, samtidig som det markeres at barnet slutter i barnehagen og skal møte en annen kultur i skole og SFO.

Rammeplan for barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017a) brukes av noen av informantene i innholdet i førskoleaktivitetene, men ingen viser til betydningen av kommunale overgangsplaner. Jeg har derfor drøftet hvordan en kommunal overgangsplan kan være samlende for organiseringen av arbeidsmåtene i førskoleaktivitetene innenfor førskolegrupper i samme kommune, og hvordan det kan skape like vilkår for barns utgangspunkt for å erfare kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Barnehagelærerne mente at trygghet var med på å skape kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Et innhold i førskoleaktivitetene som tar utgangspunkt i selvstendighet, vennskap og fellesskap, skolebesøk, skoleveien og grenseobjekter kan være med på å skape erfaringer hos barnet som kan skape kontinuitet i overgangen og forbindelser mellom barnehage, skole og SFO, ifølge barnehagelærerne.

Samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO påvirker og påvirkes dermed ulike systemer i barnets liv og har betydning for kontinuiteten barna opplever i overgangen. Jeg har drøftet at resultatene viste til ulik praksis i samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO. Videre har jeg

løftet frem betydningen av at samarbeid kan gi barnehage, skole og SFO kjennskap til hverandres arbeidsmåter, som kan bidra til et innhold i førskoleaktivitetene som gir barna erfaringer som de kan ta med seg i overgangen, som da kan være med på å skape kontinuitet. Samtidig kan samarbeid gi muligheter til å samarbeide om felles grenseobjekter som kan bidra til å skape kontinuitet for førskolebarna i overgangen.

SFO kan skape kontinuitet i overgangen ved å bidra til trygghet, vennskap og relasjoner i forkant av skolestart, men innholdet i førskoleaktivitetene er i mindre grad rettet mot SFO, ifølge funn fra denne forskningen. Det er også usikkerhet om hva SFO innebærer hos barnehagelærerne. Samtidig viser funn fra resultatene at barnehagelærerne likevel har et innhold i førskoleaktivitetene som samsvarer med hvordan de beskriver at de forstår innholdet i SFO, noe som kan tyde på at barnehagelærerne ikke er bevisst på betydningen innholdet i førskoleaktivitetene har for SFO. Dersom at barnet skal oppleve kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO bør derfor SFO synliggjøres og løftes frem i innholdet i førskoleaktivitetene. Samtidig har jeg drøftet hvordan ulike former for samspill i mesosystemet har betydning for det flere barnehagelærere beskriver som store forskjeller i de ulike SFOene.

Det neste kapitlet er det siste kapitlet i masteroppgaven og vil ta for seg avsluttende refleksjoner og videre forskning.

## 6. Avslutning

I dette siste kapitlet vil jeg gjennom avsluttende refleksjoner kort oppsummere hvordan problemstillingen og forskningsspørsmålene mine besvares av funn og resultater fra kapittel 5  
*Drøfting av resultater.* Problemstillingen er som tidligere nevnt:

*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

Forskningsspørsmålene som skulle bidra til å få svar på denne problemstillingen er:

*Hvilke arbeidsmåter i førskoleaktivitetene mener barnehagelærerne at bidrar til et innhold som skaper kontinuitet mellom barnehage, skole og SFO?*

*Hvordan påvirkes innholdet i førskoleaktivitetene av samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO, ifølge barnehagelærerne?*

Ut fra resultater og funn vil jeg også vise til videre forskning på temaet avslutningsvis i dette kapitlet.

### 6.1 Avsluttende refleksjoner

Ut fra analysene av de transkriberte intervjuene var det temaene arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktivitetene, trygghet, samarbeid og SFO som ble drøftet i lys av de teoretiske perspektivene til Dewey (2008) og Bronfenbrenner (1979), og tidligere forskning.

Resultatene viste at noen av barnehagelærerne i studien mente at skoleforberedende innhold i førskoleaktivitetene var arbeidsmåter som bidro til å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, og at kontinuiteten skapes gjennom at førskolebarna får positive erfaringer og en begynnende forståelse for det de vil møte på skolen. Andre barnehagelærere i studien mente at det viktigste var å avslutte tiden i barnehagen på en god måte, da barnehage, skole og SFO har ulike kulturer og verdier og mål som bidrar til en endring og et brudd i kontinuiteten i overgangen, uavhengig av hvordan barnet forberedes til overgangen i innholdet i

førskoleaktivitetene. Ifølge funn fra resultater i denne forskningen varierte dermed arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene.

Samtidig har jeg drøftet at dersom det ikke er noe i barnas erfaringer fra innholdet i førskoleaktivitetene som skaper kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, kan det skape usikkerhet og begrensninger for barnet i overgangen. Det kan derfor være nødvendig med et delt innhold i arbeidsmåtene i førskoleaktivitetene som gir barna erfaringer som skaper de kan bruke som verktøy i møte med skole og SFO og som skaper kontinuitet i overgangen, men som også avslutter førskolebarns tid i barnehagen på en god måte.

Rammeplanen brukes av noen av informantene i innholdet i førskoleaktivitetene, men ingen viser til betydningen av en kommunal overgangsplan. Jeg har derfor drøftet hvordan en kommunal overgangsplan kan være samlende for arbeidsmåtene i innholdet i førskoleaktivitetene i førskolegrupper innenfor samme kommune, og hvordan det kan skape like vilkår for barns utgangspunkt for kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Resultatene viser videre at barnehagelærerne mener at trygghet er med på å skape kontinuitet fra innholdet i førskoleaktivitetene i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Barnehagelærerne legger til rette for trygghet ved å arbeide med selvstendighet, vennskap, fellesskap, skolebesøk, gå skoleveien og ved bruk av grenseobjekter i førskoleaktivitetene. Selvstendighet, vennskap og fellesskap kan sees i sammenheng med sosial kompetanse, som Håberg (2021) i sin forskning fant som det barnehagelærerne synes var viktigst i innholdet i førskoleaktivitetene (Håberg, 2021, s. 16-17). Resultatene fra denne forskningen har videre gitt en forståelse for hvordan barnehagelærerne i denne studien mener at dette er med på å skape kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Barnehagelærerne i studien har ulike erfaringer fra samarbeidet med skole og SFO, og en av barnehagelærerne uttrykker at hun savner et tettere samarbeid. Samarbeid kan skape kontinuitet i overgangen ved at barnehagelærerne og de som arbeider i skole og SFO kan få kjennskap til hverandres arbeidsmåter, som de videre kan bygge videre på i innholdet de har i sine pedagogiske aktiviteter, slik at innholdet kan være med på å skape kontinuitet og sammenheng for barn i overgangen. På den måten kan barn oppleve progresjon i innholdet i førskoleaktivitetene og i skole/SFO ved at de erfarer noe gjenkjennbart, samtidig som barnets nysgjerrighet blir utfordret gjennom nye erfaringer. Samarbeidet kan også ta utgangspunkt i

grenseobjekter som for eksempel ringleker som kan være noe som er gjenkjennbart for barna i overgangen. Igjen har jeg drøftet hvilken betydning en kommunal overgangsplan kan ha for å skape vilkår og innhold for samarbeidet. Samtidig viser resultatene at det er viktig med et gjensidig initiativ både fra barnehage, skole og SFO til å legge til rette for samarbeid.

I innholdet i førskoleaktivitetene havner kontinuiteten til SFO i skyggen av kontinuiteten til skolen ifølge noen av resultatene i denne forskningen. Jeg tolker det slik at flere barnehagelærere var usikre på innholdet i SFO, og at dette kan ha betydning for hvorfor SFO ikke blir like synlig i overgangen. Dette påvirker kontinuiteten i overgangen ved at det mangler en forbindelse fra barnehagen til SFO. Samtidig beskriver informantene det de antar som likheter mellom barnehagen og SFO, og det sammenfaller i stor grad med andre resultater barnehagelærerne i studien mener er viktig for kontinuiteten i overgangen, som vennskap, fellesskap og grenseobjekter. SFO er dermed en viktig arena for relasjoner, vennskap og trygghet i forkant av skolestart, som en av barnehagelærerne i studien også peker på, da SFO kan være bindeleddet mellom kontinuiteten mellom barnehagen og skolen.

Det er verdt å merke seg som tidligere beskrevet under kapittel 3 *Metode* at det bare er fire barnehagelærernes meninger som blir beskrevet i denne studien. Det gir dermed ikke fullstendig kunnskap om temaet. Samtidig så var det ikke dette som var hensikten med studien. Hensikten med studien var å løfte frem sannsynlige eller troverdige resultater fra barnehagelærernes meninger ved en fenomenologisk tilnærming (Postholm, 2010, s. 170). Sannsynlige eller troverdige resultater kom frem i studien ved en induktiv tilnærming og transparent forsknings- og analyseprosess. Resultatene fra denne studien kan derfor anses som nyttige da de gir mer kunnskap om temaet kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, samtidig som resultatene kan inspirere til videre forskning. Resultatene kan derfor slik jeg ser likevel generaliseres, til tross for få informanter, noe forskerne Stake (2000) og Håberg (2021) også viser til i sine studier (Stake, 2000, s. 448-449; Håberg, 2021, s. 25).

## **6.2 Videre forskning**

I denne masteroppgaven har jeg sett på barnehagelærernes meninger om hvordan innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Trygghet var noe som barnehagelærerne mente var betydningsfullt for kontinuiteten i overgangen, og videre forskning kan se nærmere på betydningen trygghet har for kontinuiteten



mellom barnehage, skole og SFO. Det kunne også vært interessant for videre forskning å ta for seg barns meninger om hvordan innholdet i førskoleaktivitetene skaper kontinuitet i overgangen. Det lovfestede samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO er også noe som er aktuelt for videre forskning, da min forskning viser at dette er et uklart område. Hvordan SFO kan synliggjøres i innholdet i førskoleaktivitetene kan også være interessant å forske videre på knyttet til resultatene og drøftingen i denne masteroppgaven. Resultatene fra denne forskningen har dermed gitt mer samfunnsmessig- og forskningsbasert kunnskap om kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. Det har også bidratt til en økt forskningsinteresse rundt temaet, da en annen forsker allerede har meldt sin interesse for resultatene fra denne masteroppgaven på bakgrunn av kontakter jeg har knyttet underveis i forskningsarbeidet. Forskningen min viser dermed at det er behov for ytterligere forskning om tematikken kontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO, da det er et stort kunnskapshull om tematikken.

## Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410. <https://link-springer-com.ezproxy.uis.no/content/pdf/10.1007/s13158-013-0080-7.pdf>
- Ackesjö, H. (2019). Fritidshemmet som en kontinuitetsskapande arena. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns övergångar: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s. 99-116). Studentlitteratur.
- Andersson, B.-E. (1985). Bronfenbrenners utvecklingsekologi. I I. Bø (Red.), *Barn i miljø: oppvekst i en utviklingsøkologisk sammenheng* (s. 9-35). J.W. Cappelen's Forlag.
- Aukland, S. (2013). Overgangen barnehage-skole. I Ø.Kvelling (Red.), *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 296-323). Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)*. [LOV-2005-06-17-64] Lovdata . <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04fac0449.nbdigital?lang=no#0>
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences* (6.utg.). Allyn and Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (Red.), (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publications.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. (Oversatt av J. Wrang). Forlaget Klim.
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse*. (2.utg.). (Oversatt av H. Fink). Hans Reitzel Forlag.
- Einarsdóttir, J. (2002). Children's Accounts of the Transition from Preschool to Elementary School. *BARN*, 4, 49-72. DOI: [10.5324/barn.v20i4.4614](https://doi.org/10.5324/barn.v20i4.4614)
- Fitzpatrick, C. (2012). Ready or not: Kindergarten classroom engagement as an indicator of child school readiness. *South African Journal of Childhood Education*, 2(1), 1-32. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1187383.pdf>

- Fitzpatrick, C. & Pagani, L. S. (2013). Task-oriented kindergarten behavior pays off in later childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(2), 94-101.  
<https://oce-ovid-com.ezproxy.uis.no/article/00004703-201302000-00004/PDF>
- Furseth, I., & Everett, E.L. (2020). *Masteroppgaven. Hvordan begynne- og fullføre*. (3.utg.). Universitetsforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg). Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2019). Kampen om leiken i første klasse. I A.A Becher, E. Bjørnstad & H.D.Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen, Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 27-41). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet (2015, 17. juni). *Teoretiske perspektiver på hvordan trivsel kan fremmes i skolen*. Utdanningsforskning.no.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teoretiske-perspektiver-pa-trivsel/>
- Hogsnes, H. D. (2010). Læring og sammenheng mellom barnehage og skole. I H.D. Hogsnes (Red.), M-L. Angell & S. Nordtømme. *Barnehagens læringsliv* (s. 143-175). Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H.D. & Moser, T. (2014). Forståelsen av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom skole og SFO. *Nordisk Barnehageforskning*, 7. 1-14.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.62576>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet* (Ph.d. - avhandling).  
[https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling\\_Hogsnes\\_31\\_03\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling\\_Hogsnes\\_31\\_03\\_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1&isAllowed=yhttps://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Pedersen Dalland, C. & Sundtjønn, T. (red.) (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser- barnehage og førsteklasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang. OsloMet Skriftserie 2021, nr. 1*.  
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/731/584>
- Håberg, L.I.A. (2021). *Valued learning topics in kindergarten*. Global Education Review (in press).

- Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Johansson, E., & Rosell, Y. (2020). Livsvärldsfenomenologi - att studera människors levda erfarenheter. I A. Åkerblom, A. Hellman & N. Pramling (red). *Metodologi för studier i, om och med förskolan* (s. 73-88). Gleerups Utbildning AB.
- Johnsen, G. (2018). *Intervjuet som forskningsredskap*. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 63-76), (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kildekompasset. (u.å.). *APA 7th FAQ - Kildekompasset*. Hentet 30. april 2022 fra <https://kildekompasset.no/tips-og-hjelp/apa-7th-faq/>
- Korsvold, T. (2020). *barnehagelærer i Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 7. mai 2022 fra <https://snl.no/barnehagel%C3%A6rer>
- Krogtoft, M. (2018). Skriveprosessen. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (red.). *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (s. 63-76), (2.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplan for SFO*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/1d8a92df5874407bbb87cdea215cc832/rammeplan-sfo-bokmal.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Gyldendal.

- 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*. Kunnskapscenter for utdanning.  
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapscenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Meld. St. 6 (2019–2020) -Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (5. utg.). De nasjonale forskningsetiske komiteene.  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Norsk synonymordbok (u.å.). *Synonym til forbindelse på norsk bokmål*. Hentet 23. april 2022 fra <https://www.synonymordboka.no/no/?q=forbindelse>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e32217053f044510a33437e4b17afa6d/no/pdfs/nou201020100008000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. [LOV-1998-07-17-61]. Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education. Ministry of Education (New Zealand).  
[https://ece.manukau.ac.nz/data/assets/pdf\\_file/0008/85841/956\\_ECELitReview.pdf](https://ece.manukau.ac.nz/data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf)
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families & Schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Regjeringen.no (2022, 18. mars). *Innfører gratis SFO for elever på 1.trinn*.  
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/innforer-12-timer-gratis-sfo-for-elever-pa-1.-trinn/id2904801/>
- Sandgrind, S. W. (2021, 23. November). – Det er behov for mer forskning om overgangen mellom barnehage og skole, og lekens rolle i dette. *Barnehage.no*.

- <https://www.barnehage.no/forskning-overganger/det-er-behov-for-mer-forskning-om-ov-ergangen-mellom-barnehage-og-skole-og-lekens-rolle-i-dette/225873>
- Sandø, H., & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn*. Fagbokforlaget.
- Silverman, D. (2020). *Interpreting Qualitative Data* (6.utg.). Sage Publications.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of Qualitative Research* (2. utg.) (s. 435-454). SAGE Publications.
- St.meld. nr. 40 (1992-93) ... *Vi smaa, en alen lange*. Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet.
- [https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d\\_0993](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL1111&pgid=d_0993)
- St.meld. nr. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- <https://www.regjeringen.no/contentassets/78fde92c225840f68bce2ac2715b3def/no/pdfs/stm200820090041000dddpdfs.pdf>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I.T., Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg.). Gyldendal.
- Universitet i Stavanger (2022, 10.mars). *Nettskjema. Selvbetjent skjemaløsning og sikker løsning for datasamling via nett for ansatte og studenter ved Universitetet i Stavanger*. Hentet 14. april 2022 fra
- <https://www.uis.no/nb/undervisning-og-oppgaveskriving/nettskjema>
- Wilder, J., & Lillvist, A. (2017). Teoretiska perspektiv på övergångar. I A. Lillvist & J. Wilder (Red.), *Barns övergångar: förskola, förskoleklass, fritidshem, grundsärskola och grundskola* (s.169-184). Studentlitteratur.
- Østbø, H.M (2021, August 16). Første skoledag blir uten far og mor i klasserommet. *Stavanger Aftenblad*.
- <https://www.aftenbladet.no/lokalt/i/7dPJg8/foerste-skoledag-blir-uten-far-og-mor-i-klasserommet>

## Vedlegg

### Vedlegg 1. Godkjenning fra NSD.

18.04.2022, 12:31 Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering

### Referansenummer

393577

### Prosjekttittel

Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?

### Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for barnehagelærerutdanning

### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Francesca Granone, francesca.granone@uis.no, tlf: 51833446

### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

### Kontaktinformasjon, student

Ann Mari Ådsen, amaadsen@icloud.com, tlf: 92817025

### Prosjektperiode

01.11.2021 - 31.05.2022

### Vurdering (1)

19.11.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 19.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2022

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er 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.

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61951c21-1f5b-4138-a86d-1838e7b7c437> 1/2  
18.04.2022, 12:31 Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer 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: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer 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.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD 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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må



behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61951c21-1f5b-4138-a86d-1838e7b7c437> 2/2

## Vedlegg 2. Samtykkeskjema.

### Vil du delta i forskningsprosjektet

*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelæreres meninger om innholdet i førskoleaktiviteter og hvordan innholdet skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Jeg er student ved Universitet i Stavanger, hvor jeg tar mastergrad i barnehagevitenskap. Jeg planlegger å ha 4 intervjuer med barnehagelærere som har ansvar for førskolegrupper i 4 ulike barnehager. Informasjon fra intervjuene skal brukes i min masteroppgave. Formålet med denne studien er å undersøke problemstillingen:

*Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

For å få svar på problemstillingen har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke arbeidsmåter i førskoleaktivitetene mener barnehagelærerne at bidrar til et innhold som skaper kontinuitet mellom barnehage, skole og SFO?*
- 2. Hvordan påvirkes innholdet i førskoleaktivitetene av samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO, ifølge barnehagelærerne?*

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for barnehagelærerutdanningen ved Universitet i Stavanger og Filiorum er ansvarlig for prosjektet.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I denne studien er det valgt et strategisk utvalg av informanter som ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner er strategiske for problemstillingen. Det strategiske utvalget i denne studien består av 4 informanter fra 4 ulike barnehager som utad har ulike, men tydelige, pedagogiske profiler, som gir bredde i utvalget. Det er valgt et strategisk utvalg, fordi de ulike pedagogiske profilene kan gi resultater med ulike meninger fra barnehagelærerne om hvordan innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage, skole og SFO. Dette kan videre drøftes i diskusjonsdelen i masteroppgaven. Dersom resultatene fra de 4 intervjuene ikke samsvarer, kan det være mulighet for at antall informanter økes fra 4 til 6 informanter. Intervjuene vil bli avholdt på informantenes arbeidssted.

For å få kontakt med informantene vil jeg kontakte styrer/avdelingsleder i den enkelte barnehage på mail, og høre om det er noen barnehagelærere som har ansvar for førskolegruppa som har lyst til å delta i prosjektet.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju. Det vil ta deg ca. 30-45 minutter. Spørsmålene til intervjuet tar utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål om dine meninger og opplevelser om innholdet i førskoleaktiviteter og hvordan dette skaper kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage og skole, og barnehage og SFO. Dine svar fra intervjuet blir tatt opp på lydbånd på mobilen min via en godkjent app for lydopptak i forskning. Lydbåndet brukes for å transkribere intervjuet til en skriftlig tekst i etterkant av intervjuet.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

- Jeg som forsker, og min hovedveileder førsteamanuensis Francesca Granone og medveileder førsteamanuensis Lars Yngve Rosell vil få tilgang til dine opplysninger.
- For å sikre at uvedkommende ikke får tilgang til personopplysningene vil jeg bruke pseudonymer for både ditt navn og ditt arbeidssted. Korrespondanse i planleggingen av intervjuet vil slettes umiddelbart etter at intervjuet er gjennomført. Deltakerne i forskningsprosjektet vil derfor ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.
- Det er jeg som forsker som har ansvaret for å samle inn, bearbeide og lagre data fra intervjuet i samarbeid med hovedveileder og medveileder.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2022. Alle opplysninger vil slettes innen prosjektslutt, og ikke lagres lenger enn nødvendig.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende

- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Stavanger ved student Ann Mari Ådsen, tlf. 92817025 (amaadsen@icloud.com). Hovedveileder: Førsteamanuensis Francesca Granone tlf. 51833446 (francesca.granone@uis.no), Medveileder: Førsteamanuensis Lars Yngve Rosell, tlf. 51833432 (lars.y.rosell@uis.no).
- Vårt personvernombud: Personvernombudet ved UiS, kontakt: personvernombud@uis.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ann Mari Ådsen (student og forsker), Førsteamanuensis Francesca Granone (hovedveileder) og førsteamanuensis Lars Yngve Rosell (medveileder).

-----  
-

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3. Intervjuguide

### Intervjuguide

- Presentasjon av meg selv
- **Formål:** Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke barnehagelæreres meninger om innholdet i førskoleaktiviteter og hvordan innholdet skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.
- **Problemstilling:** *Hvordan mener barnehagelærere at innholdet i førskoleaktiviteter skaper kontinuitet for førskolebarna i overgangen mellom barnehage, skole og SFO?*

#### **Forskningsspørsmål:**

1. Hvilke pedagogiske arbeidsmåter bruker barnehagelærerne i innholdet i førskoleaktiviteter?
  2. Hvilken betydning har innholdet i førskoleaktivitetene for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen fra barnehage til skole, ifølge barnehagelærerne?
  3. Hvilken betydning har innholdet i førskoleaktivitetene for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen fra barnehage til SFO, ifølge barnehagelærerne?
- Forskningen er godkjent av NSD. Personvernopplysningene dine vil ikke oppbevares lenger enn nødvendig, og blir slettet senest ved prosjektslutt som er mai 2022. Det blir brukt pseudonymer på informantene, slik at du ikke kan bli gjenkjent i forskningen.
  - Intervjuet blir tatt opp på lydbånd på min mobil gjennom en godkjent app.
  - Du kan når som helst trekke deg fra intervjuet.
  - I etterkant av intervjuet blir transkriberer jeg lydbåndet til en skriftlig tekst som utgjør datamaterialet i masteroppgaven. Det transkriberte datamaterialet kan du lese gjennom og godkjenne før det blir analysert. Datamaterialet blir deretter analysert ut fra hovedtemaer og deltemaer i en innholdsanalyse.

<b>Tema</b>	<b>Spørsmål</b>
<b>Bakgrunn</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>➤ Stilling</li><li>➤ Kjønn/Alder</li><li>➤ Antall år som barnehagelærer/pedagogisk leder</li><li>➤ Antall år som ansvarlig for</li></ul>

	førskolegruppen
<b>Pedagogiske arbeidsmåter i innholdet i førskoleaktiviteter</b>	➤ Hvor ofte har dere førskoleaktiviteter?
	➤ Kan du beskrive hvilke pedagogiske arbeidsmåter du bruker i førskoleaktiviteter, og hvilket innhold fokuserer du på?
<b>Betydningen av innholdet i førskoleaktiviteter for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen fra barnehage til skole</b>	➤ Hvordan forstår du kontinuitet mellom barnehage og skole?
	➤ Hva er din mening om skolens planer/arbeidsmåter?
	➤ Hvordan opplever du at innholdet i førskoleaktivitetene støtter barns opplevelse av kontinuitet mellom barnehage og skole, og hvorfor?
	➤ Kan du beskrive om det er noe i førskoleaktivitetene som du mener at ikke bidrar til kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage og skole, eventuelt hvorfor?
<b>Betydningen av innholdet i førskoleaktiviteter for kontinuiteten for førskolebarna i overgangen fra barnehage til SFO</b>	➤ Hvordan forstår du kontinuitet mellom barnehage og SFO?
	➤ Hva er din mening om SFO sine planer og arbeidsmåter?

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Hvordan opplever du at innholdet i førskoleaktivitetene støtter barns opplevelse av kontinuitet mellom barnehage og SFO, og hvorfor?</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Kan du beskrive om det er noe i førskoleaktivitetene som du mener ikke bidrar til kontinuitet for førskolebarna mellom barnehage og SFO, eventuelt hvorfor?</li> </ul>
<b>Annet?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Er det noe annet du opplever som er viktig for temaet som ikke er blitt sagt eller spurt om?</li> </ul>

