

Ingvil Lyngen Skårvold

Hvordan arbeider to kommuner med overgangen fra barnehage til skole?

En dokumentanalyse av to kommuners dokumenter som omhandler deres arbeid med overgangen fra barnehage til skole

Masteroppgave i Spesialpedagogikk

Veileder: Lena Haller Buseth

Juni 2020

Sammendrag

Temaet for denne oppgaven er overgangen fra barnehage til skole, hvor overgangen sees opp mot forebygging og tidlig innsats. Studiens hensikt er å avdekke hvordan det arbeides med overgangen fra barnehage til skole i to kommuners barnehager og skoler, og hvilke føringer kommunene legger for arbeidet.

Problemstillingen for oppgaven er: **Hvordan arbeider to kommuner med overgangen fra barnehage til skole?**

Dette er en kvalitativ studie hvor det er benyttet dokumentanalyse for å finne svar på problemstillingen. Analysen ser nærmere på de valgte kommuners dokumenter for overgangen som beskriver deres rutiner knyttet til samarbeid, aktiviteter og lignende. Kommunene er ikke navngitt av hensyn til anonymitet og konfidensialitet.

Kommunenes dokumenter og funn i analysen av dokumentene sees opp mot lovverk og styringsdokumenter, samt annen relevant litteratur som omhandler forebygging, tidlig innsats, overganger og samarbeid.

Analysen viser at kommunenes dokumenter inneholder mange av de samme punktene, hvor begge kommunene tydeliggjør viktigheten av å iverksette tiltak på et tidlig tidspunkt for å skape en god overgang for alle barn. Barnehager og skoler forsøker å skape en god overgang ved å forberede barna gjennom ulike aktiviteter, inkludere barnas foresatte i prosessen og å øke barnehagers og skolars kjenskaper til hverandre. Dette skal gi barnehager og skoler en mulighet til å skape en overgang preget av sammenheng og trygghet.

Begge kommunene er bevisste på at barnehage og skole hittil har hatt for lite kunnskap om hverandre og hverandres innhold, og arbeider for å forbedre dette. For lite kunnskap svekker barnehagers mulighet til å forberede barna på skolestart og skolars mulighet til å bygge videre på barnas kunnskaper og erfaringer fra barnehagen. Barnets foresatte avgjør hvilken informasjon som kan deles mellom barnehage og skole, og dermed påvirker de også barnehagens og skolens muligheter for tilrettelegging i overgangen.

Abstract

The theme of this task is the transition from preschool to primary school, where the transition is seen up against prevention and early intervention. The purpose of the study is to uncover how work is being done on the transition from preschool to primary school in two different communities, and what guidelines the communities provide for the work.

Topic question/problem to be addressed: How do two different communities work with the transition from preschool to primary school?

This is a qualitative study where document analysis has been used to find answers to the addressed question. The analysis is looking closely at the selected communities' documents for the transition, which describes their routines related to cooperation, activities and so on. In consideration of anonymity and confidentiality, the two communities are not being named.

The community's documents and finding in the analysis of the documents are compared with legislation and governance documents, as well as other relevant literature regarding prevention, early intervention, transitions, and cooperation.

The analysis shows that the community's documents contain many of the same aspects, where both communities make it clear how important it is to implement measures at an early stage to create a good transition for the children. Preschools and primary schools try to make a good transition by preparing the children through various activities, including the children's guardians in the process, and increasing the preschools and primary schools' knowledge to each other. This will give the preschools and primary schools an opportunity to create a transition characterized by coherence and safety.

Both communities in the study are aware that the preschools and primary schools have had little knowledge of each other's work and content and are working to improve the matter. The lack of knowledge weakens the preschools ability to prepare the children for primary school start-ups and the primary schools' ability to build on the children's knowledge and experience from the preschool. The child's guardians decide what information can be shared between the preschool and the primary school, and in that way the guardians also affect their child's possibilities for facilitation during the transition between preschool and primary school.

Forord

Endelig er dagen kommet, masteroppgaven skal leveres. Jeg leverer denne oppgaven med lettelse, glede og tomhet. En lang prosess er over, og det skal bli rart å ikke ha oppgaven surrende i bakhodet til enhver tid. Det har vært en lærerik prosess, både i forbindelse med tema og problemstilling, skriveprosess og organisering av forskningsprosjektet.

Jeg hadde ingen anelse om hvor mange dokumenter med tema overgang fra barnehage til skole som fantes på internett da forskningsprosjektet begynte. I perioder har jeg følt at jeg har druknet i relevante bøker, tidligere forskning og offentlige dokumenter. Både frustrasjon og mestringsfølelse har vært framtrødende følelser i perioden. Jeg har flere ganger tvilt på meg selv og oppgaven min, så det føles godt å endelig skulle levere.

I løpet av perioden med masterskriving, ble verden rammet av Covid-19. Dette gjorde at skolen og biblioteker stengte, noe som la begrensninger for hvilken litteratur jeg kunne bruke i oppgaven. Jeg har forsøkt å utnytte litteratur jeg hadde tilgjengelig eller fant på internett, selv om jeg hadde foretrukket å benytte mer litteratur for et bredere perspektiv. Covid-19 førte også til stenging av barnehager og skoler. Dette har trolig hatt betydning for deres arbeid med overgangen fra barnehage til skole, og jeg antar at mange av de planlagte aktivitetene i forbindelse med overgangen utgikk. Gjennom arbeid med masteroppgaven har jeg sett betydningen av en godt tilrettelagt overgang. Til tross for at de siste månedene på mange måter har vært krevende, håper jeg at høstens skolestartere opplever en godt tilrettelagt overgang med gode forberedelser slik at de får muligheten til å håndtere overgangen på en god måte.

Veilederen min, Lena, fortjener en stor takk for all veiledning. Hun har gjennom hele prosessen vist interesse for oppgaven og gitt meg troen på meg selv. Hun har heiet på meg og vært tilgjengelig for spørsmål til enhver tid. De gode og konstruktive tilbakemeldingene fra Lena har hatt stor betydning for at jeg hele tiden har forsøkt å løfte oppgaven, ett steg av gangen. Jeg vil også takke familie, venner og arbeidsplass. De har alle lyttet til mine tanker og utfordringer i forbindelse med oppgaven og oppfordret meg til å gjøre mitt beste. Det har vært fint å ha en arbeidsplass å gå til, hvor det har vært mulig for hodet å koble ut av «masterbobla» i kortere perioder.

Trondheim, mai 2020

Ingvil Lyngen Skårvold

Innhold

Sammendrag.....	1
Abstract.....	3
Forord	5
1 Innledning	9
1.1 Tema og problemstilling	9
1.2 Avgrensning	10
1.3 Begrepsavklaring.....	10
1.4 Litteratursøk.....	11
1.5 Oppgavens oppbygning	11
2 Kommunene	13
2.1 Informasjon om kommunene.....	13
2.2 Kommunenes dokumenter for overgangen.....	13
3 Litteraturgjennomgang.....	15
3.1 Tidligere forskning	15
3.2 Lovverk og styringsdokumenter.....	16
3.2.1 Barnehage	16
3.2.2 Skole	16
3.2.3 Overgang og taushetsplikt	17
3.3 Forebygging og tidlig innsats.....	17
3.4 Teoretiske modeller.....	18
3.4.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	18
3.4.2 The developmental model of transititon	19
3.5 Barnehage og skole.....	20
3.5.1 Barnehage	20
3.5.2 Skole	20
3.6 Overgang, sammenheng og samarbeid.....	21
3.7 Kjennetegn på en god overgang	24
4 Metode.....	27
4.1 Vitenskapsteori	27
4.2 Kvalitativ metode	27
4.2.1 Dokumentanalyse	28
4.2.2 Analyse	29
4.2.3 Forforståelse	29
4.2.4 Forskningens kvalitet og utvalg	30

4.2.5 Etske refleksjoner	30
4.3 Min forskningsprosess	31
4.3.1 Utvalg	31
4.3.2 Analyse	32
4.3.3 Forforståelse	32
4.3.4 Forskningens kvalitet	33
4.3.5 Etske refleksjoner	34
5 Analyse og funn	35
5.1 Vurdering av dokumentene	35
5.2 Analyse med vekt på tekst, innhold og diskurs	36
5.2.1 Ord- og begrepsbruk	36
5.2.2 Innhold i dokumentene	37
5.2.3 Tekstlige diskurser	40
6 Drøfting av funn	43
6.1 Forebygging og tidlig innsats	43
6.2 Barnehagen og skolen	47
6.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	47
6.2.2 The developmental model of transisiton	48
6.2.3 Likheter og ulikheter i barnehagen og skolen	49
6.3 Overgang, samarbeid og sammenheng	52
6.3.1 Skolestart	52
6.3.2 Samarbeid	53
6.3.3 Overgang og sammenheng i overgangen	55
6.4 Den gode overgangen	57
7 Avslutning	59
7.1 Konklusjon	59
7.2. Forslag til videre forskning	60
Referanser	61

1 Innledning

1.1 Tema og problemstilling

Det overordnede målet innenfor spesialpedagogikken er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for samfunnets individer som møter eller står i risiko for å møte vansker og barrierer i læring, utvikling og/eller livsutfoldelse. Dette innebærer både å forebygge at vansker og barrierer oppstår og å avhjelpe eller redusere vansker og barrierer som allerede har oppstått (Tangen, 2018). Det er i forbindelse med forebygging av vansker at man møter begrepet tidlig innsats. I St.Mld.16 (2006-2007) blir det beskrevet slik: «Tidlig innsats må forstås både som innsats på et tidlig tidspunkt i barns liv, og tidlig inngripen når problemer oppstår eller avdekkes i førskolealder, i løpet av grunnopplæringen eller i voksen alder» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10).

I 2019 gikk 92,2 % av alle barn i Norge i barnehage. Dette tilsvarer 275 804 barn (SSB). Denne andelen med barn i barnehagen betyr at det hvert år er mange barn som går igjennom en overgang fra barnehage til skole. Det er store variasjoner i barnehagers og skolars arbeid med tilrettelegging og ivaretagelse av barns behov i overgangen, noe som kan gi konsekvenser for videre skoleløp og opplæring. Barn i «gråsonen» har en tendens til å «falle mellom to stoler», den allmenne og den spesialpedagogiske tilretteleggingen. Med barn i «gråsonen» sikter jeg til barn som ikke mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen etter barnehagelovens § 19 A, men som likevel har behov for individuelle tilpasninger og ekstra hjelp (Barnehageloven, 2005).

Overgangen fra barnehage til skole er et område med rom for forbedring, hevder Roland, forsker ved Senter for atferdsforskning. Han mener at skolestart kan være stressende for mange barn og at dette for enkelte kan slå ut i negativ atferd. Videre peker han på at dagens praksis er for dårlig og at det er behov for bedre rutiner i kommunene for å skape gode og trygge overganger fra barnehage til skole. Gode og trygge overganger kan være tiltak som forhindrer at denne negative atferden utvikles, men det forutsetter at systemene rundt barna er godt forberedte på overgangen og at samarbeidet mellom barn, foreldre, barnehage og skole starter i god tid før overgangen (Halsan, 2012). For å sikre at alle barn opplever en god overgang kreves samarbeid mellom barnehage, skole og fritidsordning. En overgang preget av sammenheng og omsorg vil være tjenlig for alle barn (Moen & Svendsen, 2014).

I Lillehammer pågår et prosjekt som handler om overgangen fra barnehage til skole. Kommunen ansatte høsten 2018/våren 2019 seks personer, en rådgiver og fem barnehagelærere, som arbeider med å legge til rette for en trygg overgang fra barnehage til skole. De totalt seks ansatte arbeider med skolestarterne i alle barnehagene i kommunen fra 1. desember 2019 til 31. juli 2020. Fra 1. august 2020 blir de flyttet over i skolen hvor de følger barna utover høsten. Hensikten med prosjektet er å skape en trygg overgang for barna og sørge for at alle møter samme innhold i femårsgruppene og begynneropplæringen. Barnehagelærerne arbeider ute i barnehager, skoler og SFO, samt på systemnivå. Dette skal kunne bringe kunnskap om praksisfeltet tilbake til systemnivå og kunnskap fra systemnivå ned til praksisfeltet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Bakgrunnen for min interesse for dette temaet henger sammen med arbeidserfaringer jeg har gjort ved siden av spesialpedagogikkstudiet. Jeg har arbeidet som pedagogisk leder i barnehage og som saksbehandler i pedagogisk-psykologisk tjeneste og fått innblikk i både individ- og systemrettet arbeid. Jeg har sett hvordan ulike institusjoner

innenfor et system kan samarbeide med hverandre og hvordan man kan spille hverandre gode, samtidig som jeg har sett forbedringspotensialer. Videre vekke det pågående prosjektet i Lillehammer kommune min interesse, og gjorde at jeg ønsket å se nærmere på hvordan det faktisk arbeides med overgangen fra barnehage til skole i andre kommuner. I denne oppgaven skal vi se nærmere på hvordan to kommuner arbeider med overgangen fra barnehage til skole. Problemstillingen for denne masteroppgaven er: **Hvordan arbeider to kommuner med overgangen fra barnehage til skole?**

1.2 Avgrensning

Ulike kommuner har utarbeidet dokumenter som beskriver planer og rutiner for hvordan man skal og kan arbeide med overgangen fra barnehage til skole. På grunn av oppgavens begrensninger på tid og ressurser, er det hensiktsmessig å gjøre et utvalg. Denne oppgaven retter derfor oppmerksomheten mot to kommuner; en stor og en liten, og skal se nærmere på deres dokumenter for overgangen. Dette gir muligheten til et dypere innblikk i to kommuner, istedenfor et overblikk på flere.

I oppgaven legges det ikke vekt på hvordan man kan arbeide for å avhjelpe eller redusere allerede oppståtte vansker og barrierer. Min forskning retter et kritisk blikk mot dagens praksis innenfor det allmennpedagogiske feltet, hvor fokuset er å se nærmere på hvordan man i praksis kan arbeide med å forebygge at vansker oppstår gjennom gode og trygge overganger til skolen.

1.3 Begrepsavklaring

I oppgaven er det flere begreper som blir benyttet hyppig. *Kommunene* refererer til de to kommunene jeg benytter i oppgaven. Ved bruk av begrepet *kommune* vil det spesifiseres hvilken av de to kommunene som omtales. *Dokumentene* viser til kommunenes dokumenter for overgangen. Hver kommune har et dokument hver for overgangen, og ved bruk av *dokumentet* vil det utdypes hvilken kommunes dokument som omtales.

Institusjonene omfatter barnehage og skole, hvor *skole* gjelder både skole og skolefritidsordning. *Overgangen* omhandler overgangen fra barnehage til skole og *sammenheng* er sammenhengen i overgangen. Hva dette betyr kommer jeg tilbake til. Begrepet *samarbeid* viser til samarbeidet mellom barnehage, skole og/eller foreldre/foresatte, og det vil også her spesifiseres hvilke parter som omtales. Definisjoner av begrepene overgang, sammenheng og samarbeid presenteres senere i oppgaven.

På grunn av at alle barn under 18 år ikke bor med sine foreldre, velger jeg å bruke *foresatte* som en fellesbetegnelse for foreldre og/eller andre voksne som innehar foreldreansvaret for barn under 18 år. Dette gjøres for å slippe å omtale både foreldre og foresatte hver gang.

Begrepene *forebygging* og *tidlig innsats* er også begreper som omtales mye i denne oppgaven. Disse begrepene blir nærmere spesifisert i kapittelet litteraturgjennomgang.

1.4 Litteratursøk

Ved valg av litteratur til denne masteroppgaven begynte prosessen med å få et overblikk over pensum for spesialpedagogikk i temaene tidlig innsats/forebygging og overganger. Videre ble det gjort søk i databasene ERIC, Education source, web of science og Idunn. Det er også foretatt søk på google scholar, oria og regjeringens nettsider. Jeg har benyttet meg av både norske og engelske ord og begreper i søkene mine for å finne nasjonal og internasjonal forskning og publikasjoner. De mest brukte ordene på mine norske søk var «barnehage», «skole», «overgang», «tidlig innsats», «forebygging/forebygge» og «samarbeid», mens mine mest brukte engelske ord var «preschool», «primary school», «transition», «early intervention» og «early efforts».

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er satt sammen av ulike kapitler med ulike formål. I denne delen, innledningen, har du blitt presentert hva denne oppgaven omhandler og fått mulighet til å gjøre deg opp noen forventninger om hva som kommer videre. Vi skal videre se på de valgte kommunene og deres dokumenter for overgangen. Neste kapittel gjennomgår ulik litteratur og presenterer teori og teoretikere som er relevant for oppgavens tema og min problemstilling. I og med at oppgaven handler om overgangen fra barnehage til skole, har jeg sett nærmere på overganger, samarbeid og tidlig innsats. Mer om hvorfor disse temaene er valgt kommer senere.

Jeg skal ta en titt på metode, hvor jeg skal presentere min valgte metode, begrunne hvorfor jeg valgte metoden og se nærmere på hvilke fordeler og ulemper metoden innebærer. Videre vil jeg presentere mine funn i forskningen før jeg i et eget kapittel skal drøfte funnene opp mot valgt litteratur.

Avslutningsvis vil jeg oppsummere og konkludere rundt forskningsprosjektet. Her skal jeg blant annet sammenfatte de viktigste funnene når det gjelder de valgte kommunenes arbeid med overgangen fra barnehage til skole.

2 Kommunene

2.1 Informasjon om kommunene

De valgte kommunene har ulik størrelse, hvorav en er relativt liten og den andre har bystatus. Kommunene nevnes ikke med navn av hensyn til kommunenes konfidensialitet og anonymitet. Tallene som brukes i presentasjon av kommunene oppgis omtrentlige og er hentet fra kommunenes hjemmesider og utdanningsdirektoratet.

Den store kommunen har over 10 000 barn i barnehage, antallet barnehager er et sted mellom 100 og 150 og det er 5,8 barn per voksen i barnehagen. Kommunen har like under 50 grunnskoler. Den mindre kommunen har et sted mellom 300 og 400 barn i barnehage fordelt på litt mindre enn 10 barnehager. Det er 5,5 barn per voksen i barnehagene i denne kommunen og kommunen har mindre enn fem grunnskoler.

2.2 Kommunenes dokumenter for overgangen

Hver av kommunene har utarbeidet et dokument som beskriver deres planer/rutiner for arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, og det er disse dokumentene som er grunnlaget for denne oppgavens analyse. Utover disse to dokumentene finnes andre rutiner og ekstra tiltak for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og for oppstart i skolefritidsordningen, men disse inngår ikke i analysen. De valgte dokumentene er offentlige og ligger tilgjengelig på kommunenes hjemmesider på internett. Dette er en presentasjon av hovedpunktene i hver av kommunenes dokument, analysen kommer senere.

Den store kommunens dokument heter *Plan for overgangen fra barnehage til skole*. Forfatterne skriver innledningsvis at deres mål med planen er å sikre en trygg og god overgang fra barnehage til skole for alle barn i kommunen. Dokumentet er utarbeidet av ansatte i barnehage, skole, pedagogisk-psykologisk tjeneste, utdanningsforbundet og en rådgiver i oppvekst og utdanning. Planen gjelder for kommunale barnehager og skoler, mens de private er ikke pliktet til å følge den, selv om de oppfordres til å gjøre det. Planen henviser til rammeplan for barnehagen og læreplan for skolen, samt barnehagens og skolens formålsparagrafer for å underbygge viktigheten av arbeidet med overganger. Kommunen beskriver samarbeid, kulturmøter, språkarbeid, kartlegging og flerspråklige perspektiver som sentrale områder i overgangen. De benytter for eksempel skrivesenterets kompetanseutviklingspakke for overgangen og språkløyper i språkarbeidet. Denne pakken legger til rette for hvordan kommuner kan arbeide for å ivareta barns språk-, lese- og skriveutvikling i overgangen og gir innsikt i hvordan barnehage og skole kan samarbeide med dette arbeidet. Pakken inneholder ulike tema med presentasjon, diskusjonsoppgaver og konkrete arbeidsoppgaver for barnehage og skole (Skrivesenteret, u.å.).

Kommunens dokument beskriver samarbeid, barnehagens og skolens oppgaver og deres arbeid med grenseobjekter. Grenseobjekter er gjenstander, spill, sanger og leker som barna skal kunne finne og møte i både barnehage og skole. Bruk av grenseobjekter skal bidra til å skape sammenheng i overgangen. I dokumentet finnes også et årshjul, en type kalender med aktiviteter/rutiner som barnehagene og skolene må følge. Årshjulet viser hvilke aktiviteter som skal gjennomføres, når de skal gjennomføres og hvem som er ansvarlige for aktivitetene. Innholdet utdypes nærmere i analysen. Det følger også ulike

skjema med dokumentet som skal benyttes i overgangsarbeidet. Skjemaene er barnets presentasjon av seg selv og overføringsskjemaer mellom barnehage og skole. Et av overføringsskjemaene skal fylles ut av barnets foresatte, det andre av ansatte i barnehagen. De beskriver barnets styrker og interesser, sosiale kompetanse, selvstendighet, forventninger til skolestart og annen relevant informasjon. Barnets foresatte skal signere skjemaene og godkjenne at innholdet deles med skolen. Informasjonen som framkommer av skjemaene, skal danne grunnlag for samarbeid mellom institusjonene og tilrettelegging av overgangen for barnet.

I den mindre kommunen heter dokumentet *Rutiner for overganger*, og disse rutinene gjelder for alle kommunens barnehager og skoler, både kommunale og private. Det betyr at også de private barnehagene er pliktet til å følge planen på lik linje med de kommunale, i motsetning til den store kommunen. Den lille kommunens plan for overgangen er en del av en plan som gjelder for alle overganger i barnehage og skole; fra barnehage til skole, fra barneskole til ungdomsskole og fra ungdomsskole til videregående skole. Jeg har gjennomgått hele planen og fjernet det som står skrevet om andre overganger, slik at analysen kun omhandler overgangen fra barnehage til skole. På denne måten kan de valgte kommunenes dokumenter ses opp mot hverandre og analysen omhandler den samme tematikken.

Dokumentet for den mindre kommunen presiserer at planen er utarbeidet med mål om å sikre en helhet og sammenheng i hele opplæringsløpet og å sikre informasjonsflyt mellom de ulike institusjonene til beste for tilrettelegging av opplæringsløpet. Planen bygger på en allerede eksisterende praksis i kommunen og skisserer et minimum som alle barnehager og skoler i kommunen plikter å følge. Den er skrevet av kommunalsjef og rådgiver i oppvekst og er svært konkret. Den beskriver blant annet hvilke dokumenter som skal finnes og oppbevares i de ulike barns dokumentmapper i barnehage og skole, hvor lenge mappene skal oppbevares, retten til innsyn, arkivering, informasjon vedrørende taushetsplikt og overføring av informasjon mellom institusjonene. Også denne kommunen har felles gjenstander som alle barnehager og skoler skal benytte i overgangen og som skal sikre helhet og sammenheng. De felles gjenstandene er bok, spill, lek og sang. I likhet med den andre kommunen har også denne kommunen et årshjul som beskriver ulike tiltak/aktiviteter som skal gjennomføres i barnehage og skoler, til hvilken tid og hvem som er ansvarlige for gjennomføringen av dem. Dette årshjulet er mer konkret og inneholder langt flere aktiviteter sammenlignet med den store kommunen. Med planen følger også skjema for overføringssamtale og et skjema hvor barnet selv er med på å presentere seg og de forventningene det har til skolestart. Skjemaet for overføringssamtalen skal fylles ut av foresatte og den pedagogiske lederen hver for seg i forkant av samtalen. Skjemaene går igjennom i samtalen og foresatte avgjør hvilken informasjon barnehagen tillates å dele med skolen. Hensikten med overføringsskjemaene er å sikre at skolen får tilstrekkelig med informasjon om barnet til å kunne møte det i overgangen og tilrettelegge for dets videre opplæring.

3 Litteraturgjennomgang

Dette kapittelet er en gjennomgang av litteratur som er relevant for oppgaven og som skal bidra til forståelse og å svare på problemstillingen. Vi skal her se på tidligere forskning, offentlig lovverk og teori om forebygging, tidlig innsats, overgang og samarbeid.

3.1 Tidligere forskning

Forskning på feltet viser at det er behov for økt kommunikasjon og tettere samarbeid mellom barnehage og skole, samt økt involvering av barn og foresattes medvirkning i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014). Involvering av foresatte i barns utdanningsløp krever at de ansatte i henholdsvis barnehage og skole viser et ønske om foresattes deltakelse. Foresatte har behov for å føle seg velkomne og må inviteres til deltakelse og medvirkning. Dette krever at ansatte arbeider med sine holdninger ovenfor de foresatte, og at de ikke føler seg truet av deres deltakelse. I utgangspunktet ønsker ikke foresatte å kritisere arbeidet som gjøres, men å bidra med tilrettelegging for barnets oppnåelse av suksess. Ansatte i institusjonene må legge til rette for aktiviteter som både inkluderer barna og deres foresatte, og gjennom disse aktivitetene bygge relasjoner til dem. Barnehage og skole er ansvarlige for å gjøre informasjon tilgjengelig og deltakelse mulig, og dermed også skape et miljø hvor barn og foresatte føler seg ivaretatt og velkomne (Peña, 2000).

Hogsnes og Moser hevder at barnehage og skole har for lite kunnskap om hverandre, og at dette svekker barnets opplevelse av sammenheng i overgangen og samarbeidet mellom institusjonene. Det kreves iverksettelse eller videreføring av ulike tiltak for å skape en opplevelse av sammenheng i overgangen. Tiltakene omfatter at barna må få mulighet til å bli kjent med skolens fysiske miljø før skolestart, at de ansatte legger til rette for opprettholdelse av eksisterende og tilrettelegging for nye vennskap i overgangen og at skolen har kunnskap om det enkelte barn. I tillegg må barna forberedes på overgangen og kommunikasjon mellom institusjonene og barnas foresatte må preges av kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014).

Overgangen fra barnehage til skole kan ha en positiv eller negativ innvirkning på hvorvidt barn som står i risikozonen for å utvikle vansker, faktisk utvikler vansker. Kommuner har et ansvar for å følge opp at barnehagene og skolene i kommunen følger dokumenter som er utarbeidet for overgangen, og på dette området må kommunene bli bedre. Ved å sikre at alle barnehager og skoler følger det dokumentet eller de dokumentene som er utarbeidet for overgangen, bidrar man til at barnehager og skoler kan oppdage barna i risikozonen. Dette kan igjen legge føringer for hvorvidt elevens behov blir ivaretatt i overgangen og hvorvidt barnet opplever overgangen som trygg og god. Barnehager og skoler har ulike holdninger og forventninger til overgangen, og ulike kulturer og oppfatninger av hva som forventes av barna ved skolestart kan skape utfordringer i samarbeidet mellom institusjonene. Barnehage og skole må derfor avklare holdninger og forventninger til skolestart og hva som forventes av elevene, for å sikre grunnlaget for et godt samarbeid (Hansen, 2011).

Margetts hevder at skolestart påvirkes av en rekke ulike faktorer. En dårlig opplevelse av overgangen til skolen kan være kritisk og avgjørende for elevenes suksess i skolen i

årene som følger, og en god overgang kan være et viktig grunnlag for fremtidig skolegang. Forskjeller i barnehage og skole gjør at overgangen kan oppleves som kompleks og sammensatt for både barn og ansatte. Barns kjennskap til skolen før skolestart kan være av avgjørende betydning for håndtering av skolestarten. Tilretteleggelse av en god skolestart krever at læreren har kjennskap til elevgruppen og enkeltelevers utvikling og tidligere erfaringer. Barn og foresatte må forberedes på skolestarten, barnet må oppleve en kontinuitet i læring og utvikling og kommunikasjon mellom barnehage og skole må opprettes og vedlikeholdes (Margetts, 2002). Kontinuitet i kommunikasjon mellom institusjonene i overgangen ser ut til å danne grunnlag for fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014). Fysisk kontinuitet omtales som sammenheng mellom fysiske miljøer, sosial kontinuitet handler om ivaretagelse av barnets relasjoner og identitet og en filosofisk kontinuitet bygger på forståelse av og arbeid med ulike fagområder i barnehagen og fag i skolen, samt lek og læring (Broström, 2009). Kommunikasjon mellom institusjonene vil gi skolen informasjon om barnet som er avgjørende for ivaretagelse av barnets trygghet i overgangen og dets evne til å tilpasse seg skolen (Margetts, 2002).

3.2 Lovverk og styringsdokumenter

Det finnes en rekke ulike lover og retningslinjer som omhandler overgangen fra barnehage til skole. Her presenteres et utvalg.

3.2.1 Barnehage

Barnehagens formålsparagraf sier at barnehagen, i samarbeid med hjemmet, skal ivareta barnas behov for omsorg og lek, fremme læring og danning og bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon. Videre skal barna bli møtt med tillit og respekt og få utfolde skaperglede og undring. Barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi og på denne måten også bidra til trivsel og glede gjennom lek og læring i fellesskap. Barna har rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger (Barnehageloven, 2005, § 1a).

Barnehageloven plikter barnehagen til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole. Samarbeidet skal sikre at alle barn får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005, § 2a).

3.2.2 Skole

Formålet med opplæringen er å utvikle elevenes kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livet og delta i samfunnet. Skolen skal samarbeide med hjemmet og bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, samtidig som den skal hjelpe elevene i å utvide kunnskap til og forståelse av nasjonal og internasjonal kulturtradisjon. Opplæringen skal åpne dører for fremtiden og lære elevene til å tenke kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Elevene har rett til medvirkning i opplæringa (Opplæringsloven, 1998, § 1-1).

Opplæringsloven plikter skolen til å samarbeide med barnehagen om overgangen fra barnehage til skole. Opplæringsloven sier også at samarbeidet skal bidra til at alle barn får en trygg og god overgang. Samarbeidet er skoleeiers hovedansvar, og skoleeier skal utarbeide en plan for overgangen fra barnehage til skole og SFO (Opplæringsloven, 1998, § 13-5).

3.2.3 Overgang og taushetsplikt

Etter forvaltningsloven har ansatte i barnehage og skole taushetsplikt når det gjelder personlige forhold om barn og familie. For å kunne dele taushetsbelagte opplysninger om barnet og familien, både generelt og i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, kreves samtykke av barnets foresatte. Fødested, fødselsdato og personnummer, statsborgerforhold, sivilstand, yrke, bopel og arbeidssted regnes ikke som personlige forhold (Forvaltningsloven, 1967, §§ 13 til 13f).

3.3 Forebygging og tidlig innsats

Et søk på begrepene forebygging, barnehage og skole i samme søk på regjeringen sine nettsider gir 934 treff per 24.februar 2020. Forebygging går hyppig igjen i ulike stortingsmeldinger, proposisjoner, norske offentlige utredninger, høringer og så videre, og begrepet tillegges et stort fokus i forbindelse med barn og unges læring og utvikling.

Allerede i 1993, i St.Mld.37 (1992-1993) ble forebygging grundig omtalt. Her ble det beskrevet at hensikten med forebyggende arbeid var at livet skulle være så bra som mulig, for så mange som mulig. Forebygging gikk ut på å redusere sykdommer, skader, sosiale problemer og redusere risikofaktorer, samt å iverksette helsefremmende tiltak som bedret livskvalitet, trivsel og evne til å mestre de utfordringer en møtte i livet (Sosialdepartementet, 1992). Med årene har ikke begrepet fått mindre fokus, og det bygger fremdeles på de samme hovedlinjene.

I skoleverket deles forebygging gjerne i to; allmenn og individrettet forebygging. Allmennforebygging er rettet mot hele elevgruppen, mens individrettet forebygging rettes mot elever med risiko for avvikende eller forsinket utvikling. Tradisjonelt har allmennforebygging blitt assosiert med allmennpedagogikken og den individrettede forebyggingen med spesialpedagogikken. Dette skillet skulle trolig reduseres i takt med nedleggelse av spesialskoler og ordinærskolens inkludering og tilrettelegging for mangfold i alle skoler. På denne tiden skulle skolen i større grad bli nødt til å definere de ulike barns særskilte behov som et forebyggende framfor behandlende arbeid (Kvello & Wendelborg, 2002). Begrepsskillet eksisterer fremdeles. Forebygging handler på den ene siden om å beskytte barn og unge mot forhold som enten kan medføre, vedlikeholde eller forsterke en eventuell utvikling av vansker eller problemer. På den andre siden handler forebygging om tiltak som kan fremme barn og unges kompetanse til å beskytte seg selv. Et forebyggende arbeid er nødvendig i alle arenaer barn og unge befinner seg; i barnehage, skole, hjemmet og på fritiden (Befring, 2018b).

Allmennforebygging omtales også ofte som primærforebygging. Den skal beskytte, hindre eller minske risikoen for vansker eller problemer for alle barn og unge i samfunnet. Forebygging handler også om å identifisere og redusere eller støtte de som

står i risiko for å utvikle eller som har utviklet en vanske eller et problem innenfor et eller flere områder. Dette omtales ofte som probleminnsiktet forebygging eller sekundærforebygging (Befring, 2018b).

For å hindre en negativ utvikling av en vanske eller et problem, kreves tidlig innsats. Tidlig innsats betyr å beskytte mot skadelige og utviklingshemmende forhold og å styrke motstandsdyktigheten slik at man i større grad kan håndtere og overkomme ulike hindre i utviklingen (Befring, 2018b). En helhetlig forebygging krever samarbeid mellom ulike institusjoner og etater, samt tilrettelegging og alternative muligheter innenfor de ulike arenaene som barn og unge møter i oppveksten. Målet med forebygging er å gi alle barn og unge et godt liv med trygghet og trivsel. For å arbeide forebyggende kreves kompetanse om risikofaktorer og evne til å arbeide med tilrettelegging for de ulike individene og gruppene vi har i samfunnet (Befring, 2018b).

Forebygging, både innenfor barnevern, barnehage og skole, presenteres nærmere i NOU 2000:12. Ifølge utvalget var forebyggende arbeid på oppvekstområdet både forsømt og undervurdert. De ønsket at forebyggende arbeid, og spesielt den probleminnsiktede forebyggingen for barn og unge i risikogruppen, skulle tillegges større fokus og arbeid på de ulike nivåene i samfunnet. Med dette ønsket utvalget en større ansvarliggjøring i kommunene hvor hver enkelt kommune skulle sørge for at det ble arbeidet med forebygging i kommunens barnehager og skoler (NOU 2000:12).

Tidlig innsats knyttes i St.Mld.16 - ... og ingen sto igjen opp mot to perspektiver. Begrepet kan brukes i forbindelse med et tidlig tidspunkt eller ved en tidlig inngripen ved oppståtte vansker (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tidlig innsats skal sørge for en sammenheng i den livslange læringen, bidra til å utjevne språklige og sosiale ferdigheter og skape gode læringsmuligheter for alle barn og unge. Arbeidet med tidlig innsats må ses i sammenheng med barnets omgivelser og krever et samarbeid mellom barn/unge, foresatte og de ansatte i barnehage og/eller skole (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). I barnehage og skole kan tidlig innsats og forebyggende tiltak settes inn på ulike områder. Barns språklige, kognitive, sosiale og emosjonelle utvikling er eksempler på områder hvor tidlig innsats og forebyggende tiltak kan hindre utvikling av vansker. Tiltakene kan gjennomføres med enkeltbarn eller i grupper, enten som en del av det allmennpedagogiske eller det spesialpedagogiske arbeidet (Buli-Holmberg, 2018).

3.4 Teoretiske modeller

3.4.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

I 1979 presenterte Bronfenbrenner et nytt teoretisk perspektiv for forskning på menneskelig utvikling. Han så nærmere på individets utvikling i miljøet og individets og miljøets påvirkning på hverandre. Han utarbeidet en modell, den utviklingsøkologiske modellen, som forklarte hvordan miljøfaktorer rundt mennesket påvirker hverandre gjennom interaksjon mellom individet og de ulike miljøene individet til enhver tid befinner seg i (Bronfenbrenner, 1979).

Modellen bygger på en gjensidig påvirkning mellom de ulike omgivelsene som mennesker befinner seg i, da mennesket både påvirkes av de omgivelsene de befinner seg i og de større sammenhengene som miljøene underligger. Det første nivået i Bronfenbrenners modell kalles mikrosystemet. Et mikrosystem beskrives som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige forhold som mennesket opplever i en gitt setting, for

eksempel i hjemmet eller klasserommet. I et mikrosystem samhandler mennesker med hverandre, ansikt til ansikt. Aktiviteter, roller og mellommenneskelige forhold er selve grunnmuren i ethvert mikrosystem. Dette handler om de aktivitetene barna observerer og er en del av, deres oppførsel og de rollene de innehar i de ulike mikrosystemene, samt sosial interaksjon med andre mennesker, både barn og voksne. Det neste nivået kalles mesosystemet. Et mesosystem inneholder de ulike mikrosystemene og systemet omfatter påvirkningen mellom to eller flere av de omgivelsene det utviklende mennesket befinner seg i. For et barn kan dette være forholdet mellom hjem, skole og nabolag og deres påvirkning på hverandre. Neste nivå, eksosystemet, refererer til en eller flere miljøer hvor det utviklende individet selv ikke er en aktiv deltaker. Det kan være hendelser som skjer utenfor personens omgivelser, men som likevel påvirker individet og de omgivelsene den befinner seg i. Ytterste nivå i den utviklingsøkologiske modellen kalles makrosystemet. Makrosystemet innebærer de ulike mikro-, meso- og eksosystemene og deres gjensidige påvirkning på hverandre. Dette nivået handler generelt om hvilke kulturer, trossystemer, ideologier eller lovverk som individet finner seg innenfor og som på denne måten også påvirker individet og legger føringer for de miljøene individet befinner seg i. Hvert overliggende nivå i denne modellen innebærer de ulike underliggende nivåer (Bronfenbrenner, 1979).

Med utgangspunkt i denne modellen omtaler også Bronfenbrenner såkalte økologiske overganger. En økologisk overgang skjer når en persons posisjon endres som et resultat av rolleendring, setting eller begge deler. En økologisk overgang kan være å begynne i barnehage, få et søsken eller begynne på skole. Slike økologiske overganger kan forekomme på alle de fire ulike nivåene i den økologiske utviklingsmodellen (Bronfenbrenner, 1979).

3.4.2 The developmental model of transition

Modellen *the developmental model of transition* er utarbeidet med utgangspunkt i blant annet Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell. Pianta & Kraft-Sayre viser med denne modellen at de ulike systemene i den utviklingsøkologiske modellen henger sammen med hverandre og at disse systemene er av betydning i overgangen fra barnehage til skole. Aktørene og omgivelsene på ulike nivåer rundt barnet påvirkes av hverandre i hele overgangsprosessen (Løge, Bø, Omdal & Thorsen, 2003).

Pianta & Kraft-Sayre setter barnet i sentrum av alle aktører og illustrerer at barnet i barnehagen er nært koblet til aktørene og miljøet rundt barnet, samt at de er koblet til og avhenger av hverandre. Familie, venner og jevnaldrende, barnehagelærer eller lærer i skolen og barnets nærmeste fysiske omgivelser beskrives som de viktigste aktører og miljøer i overgangsprosessen. Modellen vektlegger aktørene og omgivelsenes betydning for barnets opplevelse av overgangen, og tydeliggjør viktigheten av forberedelse på skolestart hos alle deltakere i modellen, ikke bare hos barnet. Ved å også forberede barnets familie og omgangskrets på skolestart, kan de hjelpe og støtte barnet i overgangen (Løge et al., 2003).

3.5 Barnehage og skole

Barnehage og skole er arenaer hvor barn og elever bruker mye tid i løpet av oppveksten. Det er dermed en selvfølge at barnehage og skole tillegges arbeid med barn og elevers utvikling, læring og sosialisering (Larsen & Slåtten, 2015). Det arbeides med lek og læring i begge institusjonene, men de har ulike mandater og kulturer. En barnehage med tradisjoner for lek, læring, oppdragelse og omsorg gir et annet utgangspunkt for det pedagogiske arbeidet enn en skole som baserer seg på målstyring og kompetanseorientert opplæring. Buli-Holmberg hevder at disse ulike utgangspunktene kan være utfordrende når man skal arbeide for å skape en sammenheng i overgangen fra barnehagen til skolen. Likevel hevder hun at forskjellene var større tidligere, og at det er blitt mer pedagogisk arbeid i barnehagen i dag enn tidligere. Barnehagen arbeider hovedsakelig med prosessmål hvor målet er å gi barna erfaringer og opplevelser, mens skolen arbeider med kompetansemål hvor målet er en grad av oppnåelse innenfor de ulike emnene (Buli-Holmberg, 2018).

At barnehage og skole har ulike mandater og ulikt innhold er ikke et problem i seg selv. Utfordringene oppstår mellom de ansatte i barnehage og skole hva angår samarbeid, hvor de ulike institusjonene ofte har ulike intensjoner. Skolen har en tendens til å prege samarbeidet, hvor de tillegger skolen størst fokus i samarbeidet om overgangen. Barnehageansatte opplever at innholdet i barnehagen blir satt til side, noe som fører til et asymmetrisk forhold mellom institusjonene og de ansatte. Kommunene bør i større grad legge til rette for relasjonsdyrking mellom de ansatte i henholdsvis barnehage og skole og også bidra med økt kjennskap til hverandres praksiser og innhold. Dette gir økt innsikt og forståelse, som igjen øker kvaliteten på et samarbeid mellom institusjonene (Lillejord, Børte, Halvorsrud & Freyr, 2015).

3.5.1 Barnehage

Gjennom samspill med andre barn og voksne i barnehagen utvikler barn nye sider ved seg selv. Barnehagen er en formidler av kunnskap, kultur, holdninger og ferdigheter og legger til rette for lek, læring og sosial utvikling (Larsen & Slåtten, 2015). De fleste foreldre har daglig kontakt med de ansatte i barnehagen og opplever et tett samarbeid med personalgruppen (Vogt, 2018).

De senere årene har det blitt et stadig større søkelys på læring og kunnskapsformidling i barnehagen, og dermed også økt bruk av kartleggingsverktøyer og tester. Barnehagen skal forberede barna til skolestart og sørge for sosiale utjevninger slik at alle barn starter på skolen med mer like forutsetninger (Larsen & Slåtten, 2015). Kartlegging, bevissthet og kunnskaper i personalgruppen skal gjøre det mulig å oppdage barn som ikke trives, som har særskilte behov eller som er i risiko for utvikling av vansker. De ansatte må ha kunnskaper som gjør dem i stand til å møte ulike barns behov og tilrettelegge for det enkelte barn og barngruppen (Buli-Holmberg, 2018).

3.5.2 Skole

Skolen følger læreplanen som forteller hva barna skal lære av kunnskaper, ferdigheter og holdninger i ulike fag og på ulike klassetrinn. Det meste av lek i skolen foregår i

friminuttene hvor elevene danner vennskap og utvikler seg i samspill med hverandre. De kunnskapene og ferdighetene eleven tilegner seg i skoleløpet skal bidra til å utvikle elevens identitet og gjøre hen i stand til å møte samfunnet og de utfordringer det kan by på senere i livet (Larsen & Slåtten, 2015).

De fleste foreldre opplever en vesentlig sjeldnere kontakt med de ansatte i skolen, sammenlignet med barnehagen. Det daglige møtet ved levering og henting forsvinner. Enkelte opplever at skolen kun tar kontakt med hjemmet når det har skjedd noe negativt eller i forbindelse med samtaler og møter (Vogt, 2018).

3.6 Overgang, sammenheng og samarbeid

Ulike formål og ulikt pedagogisk innhold i barnehage og skole er faktorer som gjør overgangen til nettopp det – en overgang. Kommuner, barnehager og skoler tilrettelegger for og arbeider med denne overgangen på forskjellige måter. Stadig flere hevder at det er nødvendig med en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. Disse begrepene kan i utgangspunktet se ut til å være motstridende begreper. Hva betyr egentlig sammenheng i overgang?

Begrepene overgang, sammenheng og samarbeid defineres på ulike måter. Det neste avsnittet er Kunnskapsdepartementets beskrivelser av begrepene, og det er disse beskrivelsene som brukes videre når begrepene omtales i oppgaven.

Sammenheng handler å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar alle barn og hvert enkelt barns behov. For å skape en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole må barnet oppleve trygghet og individuelle tilpasninger fra første dag på skolen. En god sammenheng gir barnet støtte på et tidlig tidspunkt og sørger for at læring og utvikling i skolen bygger videre på barnets kunnskaper og ferdigheter fra barnehagen. Overgang er en prosess av endringer som berører barnet og miljøet rundt barnet. Barnet møter en overgang når det beveger seg fra en setting til en annen og forventningene og kravene til barnet endres. For barnet kan en overgang, her overgangen fra barnehage til skole, være sårbar og den kan støtte eller svekke barnets utvikling, selvbilde og kompetanse. Overgangen kan også påvirke de involverte partene i barnets miljø, noe som gjør at samspillet mellom de involverte har stor betydning for hvordan overgangen oppleves for den enkelte. Et godt samarbeid rundt overgangen må ta utgangspunkt i barnets opplevelser og perspektiver. Det bygger på gjensidig respekt mellom partene og et felles fokus om barnets beste. Dette krever at de involverte i samarbeidet har kjennskap til hverandres innhold og oppgaver og at de klarer å gjøre nytte av de tilgjengelige ressursene for å sikre et godt utfall. Slik kan partene skape en sammenheng fra barnehagen til skolen og gjør barnet beredt til skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Broström bruker begrepet skolestart som en samlebetegnelse for de siste årene i barnehagen og de første årene i skolen og skolefritidsordningen. Han hevder at overgangen ikke tilgis nok oppmerksomhet i form av et velfungerende samarbeid mellom barnehagen, skolen og SFO og de ulike institusjonenes ansatte. For mange barn kan det være utfordrende å skulle begynne på skolen (Broström, 2001). Også Aukland hevder at overgangen er kritisk for mange. Når han omtaler overgangen, snakker han om den siste tiden i barnehagen, tiden i «ingenmannsland» og den første tiden på skolen. Selv om mange barn håndterer denne overgangen godt, er ikke faktum for alle (Aukland, 2010).

Når det gjelder elevers tilpasning til skolen, hevder Kvello at det finnes tre hovedmål. Målene er skolefaglige prestasjoner tilpasset elevenes ferdighetsnivå, atferdsmessig tilpasning og trivsel. Atferdsmessig tilpasning omhandler blant annet det å tilpasse seg til omgivelsenes forventninger og regler (Kvello, 2010). Overgangen danner grunnlag for utfallet av barnets totale skoleforløp, og det er derfor viktig at denne overgangen blir en positiv opplevelse for barna. Enkelte barn møter ulike hindre som står i veien og som gjør overgangen mindre positiv, og dette igjen gjør at overgangen verken oppleves helhetspreget eller sammenhengende (Broström, 2001). Nærmere 20 prosent av skolestarterne i Danmark opplever ikke overgangen fra barnehage til skole som en positiv hendelse. Flere av dem blir i etterkant av overgangen sittende igjen med en opplevelse av tap og, i verste fall, traumer (Broström, 2002).

Risikofaktorer er forhold som øker sjansen for å utvikle en eller flere vansker. Beskyttelsesfaktorer er forhold som minker sjansen for å utvikle en eller flere vansker når et barn er utsatt for risikofaktorer. En barnehage eller skole med lite struktur og dårlige relasjoner mellom barn og voksne er en risikofaktor. En barnehage eller skole med tydelig struktur, gode relasjoner mellom barn og voksne, godt samarbeid med hjemmet og inkludering er på den andre siden en beskyttelsesfaktor (Kvello, 2010).

På grunn av overnevnte er det viktig at ansatte i barnehage og skole er i stand til å se hvilke barn som står i fare for å håndtere overgangen dårligere enn ønskelig og hvilke faktorer som kan påvirke overgangen negativt (Befring, 2018a). En barnehage som ikke tar risikofaktorer på alvor og som overser viktigheten av tidlig innsats kan gi fatale konsekvenser for barna når de begynner på skolen. Skolestarten kan i seg selv bli utfordrende, samtidig som at det kan være vanskelig å bremse utviklingen av de eventuelle vanskene (Aukland, 2010). Befring peker på at man i dagens samfunn kan møte risikofaktorer i alle livsarenaer, både i barnehage, skole, hjemmet og i andre situasjoner på fritiden (Befring, 2018a). Dette gjør at det finnes en rekke ulike risikofaktorer, både i barnet selv, i familien og i mikrosystemene over kjernefamilien. Eksempler på risikofaktorer som kan påvirke barnets evne til å håndtere overgangen er psykiske lidelser, omsorgssvikt, utrygg tilknytning, vansker med å etablere vennskap, ha blitt mobbet, fosterhjems plassering, utrygghet eller utviklingsforsinkelse hos barnet selv. Risikofaktorer som er knyttet til kjernefamilien omhandler blant annet psykiske lidelser, rusmiddelbruk, arbeidsledighet eller kriminalitet hos foreldrene eller at de selv har opplevd omsorgssvikt (Kvello, 2010).

Personalet i barnehage og skole må ha kunnskap om hvilke utfordringer barn kan møte i forbindelse med skolestart, og på denne måten iverksette tiltak som skal hindre at barn for eksempel opplever uro og engstelse i overgangen (Lillejord et al., 2015). Overgangen fra barnehage til skole er ikke en enkelt hendelse, men en prosess som begynner i god tid før selve overgangen og varer lenge etter skolestart. I denne prosessen møter barn en rekke ulike inntrykk som skal synke inn og bearbeides. Forberedelser innebærer blant annet å besøke skolen og dens nærområder, men dette bør gjøres opptil flere ganger. I etterkant bør barna vende tilbake til barnehagen hvor de kan dele og drøfte erfaringer og forventninger. Foresatte bør også inkluderes i denne prosessen, og kanskje til og med delta i noen av møtene mellom barnehage og skole. Slik kan også foresatte samtale med barna og forberede dem på skolestarten (Lillejord et al., 2015).

En skole som bygger videre på elevenes kunnskaper og erfaringer fra barnehagen, skaper kontinuitet og bidrar til sammenheng i overgangen. Et paradoks i denne videreføringen av barnas kunnskaper og erfaringer er at barn ofte opplever at

barnehagen viser dem hvor mye de kan, mens skolen viser hvor mye de har å lære. For å skape kontinuitet og sammenheng må institusjonene utveksle informasjon om barnets forutsetninger, tidligere erfaringer og kunnskaper fra barnehagen (Lillejord et al., 2015).

Elevene i Norge skal normalt begynne på skolen det året de fyller seks år. Kommunen kan utsette skolestarten i ett år eller vedta at barnet kan starte på skolen det året det fyller fem år, dersom det fyller år før 1. april. Dette krever sakkyndig vurdering og søknad eller samtykke fra barnets foresatte (Opplæringsloven §2-1, 1998).

Utdanningsdirektoratet skal som følge av Meld.St.6 (2019-2020) evaluere intensjonene for skolestart for seksåringene, slik det en gang ble uttrykt i Reform 97. Disse intensjonene skal videre sammenlignes med dagens praksis for førsteklasseelevene. Evalueringen skal gi økt kunnskap om overgangen og elevenes opplevelser av den, om skolehverdagen på 1. trinn og om samarbeidet mellom de ulike institusjonene. Ved oppstart av nytt skoleår høsten 2020 får skolene nye læreplaner. De nye læreplanene er utarbeidet som et resultat av at samfunnet stadig er i endring og det er behov for ny kunnskap og nye ferdigheter for skoleelevene som de vil ha behov senere i livet. Et av punktene i de nye læreplanene er at flere av fagene i større grad skal mer praktiske og utfordrende enn det de er i dag (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Utvalget for NOU 2019:3, *Nye sjanser – bedre læring* hevder at dagens tilpasning av elevers ulike behov i skolen er utilstrekkelige. Blant annet i forbindelse med overgangen fra barnehage til skolen har de ulike kjønn ulike behov, og utvalget påstår at dagens praksis ikke ivaretar elevene, spesielt guttenes, behov i overgangen (NOU 2019:3). For å sørge for at læring kommer til riktig tid for den enkelte og for å sikre tilpasninger for hele elevgruppen, har utvalget foreslått ulike tiltak som kan innføres i skolen. De foreslår å innføre obligatorisk heldagsskole for alle elever fra 1.-4.trinn. Dette skal ikke endre på dagens timeantall i skolen, men gjøre det mulig å organisere kortere undervisningsøkter for de yngste elevene og legge til rette for mer fysisk aktivitet, frilek, leksehjelp og andre fritidsaktiviteter. Fleksibel skolestart er også mye omdiskutert av utvalget, men utvalget har ikke kommet til enighet. De definerer fleksibel skolestart som muligheten til å begynne på skolen tidligere eller senere enn de jevngamle barna. Siden Reform 97 har norske barn begynt på skolen det kalenderåret de fyller seks år. Utvalget drøfter fordeler og ulemper med ulike muligheter, hvor noen ser det nyttig å videreføre dagens ordning, mens andre ønsker å prøve ut ulike former for fleksibel skolestart. Alternativene de foreslår er videreføring av dagens ordning, forskyvning av absolutt alder for skolestart til etter fylte seks år, rullerende skolestart hvor skolestart er på samme tidspunkt som barnas seks års fødselsdag og fleksibel uke i barnehage og skole. Sistnevnte alternativ viderefører dagens skolestart, samtidig som det åpnes for besøksuker i barnehage og skole siste året i barnehagen og første året på skolen. Utvalget foreslår også å endre opplæringsloven og innføre forskjøvet skolestart slik at foresattes krav eller samtykke får avgjørende betydning ved kommunens godkjenning av forskjøvet skolestart eller felles førskole og fleksibel skolestart. Dette vil i praksis fungere slik at alle barn begynner på skolen det kalenderåret de fyller fem eller seks år, hvor første skoleår preges av en lekbasert tilnærming til læring (NOU 2019:3).

Skolestart er en overgang også for barnets foresatte, hvor de går fra daglig kontakt med de ansatte i barnehagen til sporadisk kontakt med elevens lærer. Informasjonsdeling og samarbeid mellom foresatte og ansatte i barnehage og skole legger grunnlag for en felles innsats for barnets utvikling (Vogt, 2018). Undersøkelser viser at enkelte barnehagelærere ikke ønsker å dele informasjon med skolen, på grunn av omsorg for

barna, asymmetri i relasjonen og en mistro til skolen (Alatalo et al., 2015 i Lillejord et al., 2015). Foresatte og barnehage eller skole kan kjenne barnet på ulike måter og i ulike settinger, og dermed ha ulik kunnskap om barnet og dets behov. Foresatte kan veilede og dele nyttig informasjon med ansatte i barnehage og skole, og motsatt. Partene bør arbeide for innsikt og forståelse av hverandres betydning for barnet og dets utvikling. Et godt samarbeid krever gjensidig respekt, tro på hverandre og felles innsats. Barnehage og skole er ansvarlige for initiativtaking og tilrettelegging av samarbeidet med det enkelte barns foresatte (Vogt, 2018). Barnets opplevelse av overgangen henger også sammen med hvordan barnet har det hjemme. Dette understreker viktigheten av informasjonsdeling og samarbeid mellom barnehage, skole og hjem (Larsen & Slåtten, 2015).

3.7 Kjennetegn på en god overgang

Evaluering av skolefritidsordningen i Norge avdekker en sammenheng mellom barns trivsel i barnehage, skole og skolefritidsordning. Sammenhengen er sterkest mellom barnehage og skole, og barnets trivselsgrad i barnehage kan gi forventninger om barnets grad av trivsel på skole og i skolefritidsordning. Det hevdes at enkelte barn er tilpasningsdyktige og evner å passe inn i de ulike offentlige sosialiseringarenaene, mens andre har vansker med dette. Man kan anta at barn som trives godt i barnehagen, også vil trives godt i skolen, og at barn som ikke opplever en høy grad av trivsel i barnehagen, heller ikke vil oppleve en høy trivselsgrad i skolen (Kvelling & Wendelborg, 2002).

Et barn som er forberedt på skolestart og det som venter i skolen har større forutsetninger for å skulle lykkes i skolen enn de som ikke er forberedt. Forberedelse krever at barna får kjennskap til hva man gjør i skolen, hvilke aktiviteter som skjer der og at de får et bilde av klasseromskulturen ved å bli kjent med forventninger knyttet til oppførsel, regler og systemet rundt. For å sikre forutsigbarhet, motivasjon, glede og trygghet i forbindelse med skolestart hevder Aukland at det er viktig at barna i barnehagen besøker den skolen de skal begynne på. Her må de få se klasserommene de skal gå i, møte og bli kjent med lærere og elever de skal gå i klasse med, samt besøke skolefritidsordningen. I tillegg mener han at det er viktig at læreren også besøker barna i barnehagen. Det er viktig at foreldrene har innblikk og deltar i prosessen (Aukland, 2010). Foresattes inkludering i overgangen må initieres av barnehage og skole. Institusjonene må vise at de ønsker foresattes involvering og at de tar hensyn til foresattes innspill og ønsker. Ansatte i barnehage og skole må også ovenfor foresatte begrunne de valg de tar og forklare hvilke konsekvenser ulike aktiviteter eller tiltak fører til. En god overgang krever at ansatte i barnehage og skole skaper klarhet og er tydelige ovenfor de foresatte (Lillejord et al., 2015).

For at en skolestarten skal være god, eller vellykket slik Fabian velger å beskrive det, må foreldre og ansatte i barnehage og skole arbeide sammen for å hjelpe barnet til å utvikle en forståelse for endring. Før barna begynner på skolen må de kjenne seg selv og være trygge i omgivelsene. Barna må få kjennskap til hva som forventes på skolen, de må ha evne til å vente, følge beskjeder og spørre om det de lurer på eller trenger. De voksne må ikke glemme at overgangen til skolen er en milepæl i barnas liv og at barn håndterer den ulikt. Overgangen er en individuell prosess som må tilpasses det enkelte barn. Foreldre og ansatte må ikke forhaste prosessen, men la barna forberede seg og tilpasse seg de nye omgivelsene gradvis. Både foreldre og ansatte i barnehager og skoler bør

snakke med barna i forkant av overgangen for å avklare og diskutere barnas forventninger. Det å hjelpe barna med å visualisere overgangen kan også være en positiv opplevelse for barna som gjør dem i bedre stand til å håndtere overgangen (Fabian, 2013).

Kjennetegn på en god overgang presenteres i et eget kapittel i veilederen *Fra eldst til yngst*. Et av de viktigste punktene for å sikre en god overgang er å ta utgangspunkt i barnets egne tanker og perspektiver. De fleste barn er selv i stand til å si noe om hva de ønsker og trenger i overgangen. Barna må få en god avskjed med barnehagen, oppleve at skolen bygger videre på de kunnskapene barna har med seg fra tiden i barnehagen, føle seg trygg og oppleve gode relasjoner i skolen. For å forberede barna på overgangen og for å skape trygghet for barna, er det viktig at de blir godt kjent med den skolen de skal begynne på, i rimelig tid før første skoledag. Dette kan gjøres ved å legge til rette for ulike «bli kjent-treff», besøke skolen og skolefritidsordningen, bli kjent med de ansatte i skolen og møte faddere dersom skolen har fadderordninger. Det er viktig at foreldrene tas med og inkluderes i forberedelser, skolestarten og tiden etter skolestart. Foresatte kan bidra til å skape motivasjon, trygghet og engasjement hos barna ved å inkluderes i prosessen. Andre punkter som har innvirkning på en god skolestart, er utveksling av informasjon om hvert enkelt barn før skolestart. Barnehage og foreldre må samarbeide med skolen og utveksle informasjon for å kunne tilpasse og tilrettelegge for en god overgang for alle barn (Kunnskapsdepartementet, 2008).

4 Metode

Forskningsmetode omhandler de fremgangsmåter vi bruker for å finne svar på, belyse eller få kunnskap om det man forsker på. Innenfor pedagogisk forskningsmetode studerer man mennesker, både enkeltpersoner og større grupper, og ulike institusjoner. Barnehage og skole er eksempler på institusjoner (Kleven & Hjordemaal, 2018).

I dette kapittelet skal vi se nærmere på kjennetegn på kvalitativ metode, dokumentanalyse og min forskningsprosess.

4.1 Vitenskapsteori

Innenfor vitenskapsteorien finnes ulike syn og ulike måter å besvare vitenskapsteoretiske spørsmål på. Vitenskapen kan sees som et byggverk hvor stadig nye steiner legges til de gamle og tilfører noe nytt uten at grunnmuren rives. Andre, deriblant Popper, ser på vitenskap som en evolusjonær prosess, hvor utilstrekkelige steiner byttes ut med nye og mer holdbare, uten at selve grunnmuren rives. Et tredje syn er å se på vitenskap som paradigmer. Kuhn innførte dette synet og hevdet at det til enhver tid finnes et gjeldende paradigme, en slags virkelighet eller sannhet, som dominerer vitenskapen. Paradigmet gjelder til noen finner nye resultater som svekker det gjeldende paradigmet. Slik trer et nytt paradigme fram og blir gjeldende til noen igjen finner nye resultater som kan felle dette paradigmet (Kjeldstadli, 2016).

Hva som er kunnskap og hvordan man kan få kunnskaper om virkeligheten er beskrivelser av begrepet epistemologi (Kleven & Hjordemaal, 2018). Et hermeneutisk perspektiv sier at kunnskap konstrueres gjennom språket i et sosialt fellesskap og den tolkningen man gjør i forbindelse med informasjonen man finner eller får (Fuglseth, 2006). Hermeneutikken legger vekt på at et fenomen kan tolkes på ulike måter, og at det egentlig ikke finnes en virkelig sannhet. Meningen forstås sett i lyset av helheten (Thagaard, 2018). Den hermeneutiske sirkelen er en slags vekselvirkning mellom tekst og leser av teksten, det objektive og det subjektive. På bakgrunn av den hermeneutiske sirkelen kan man analysere en tekst på tre nivåer; det skriveren mente med teksten, det teksten sier eksplisitt og det leseren selv legger teksten og tolker ut av den (Fuglseth, 2006). Denne viktigheten av meningsinnholdet i en tekst, gjør at forskeren bør beskrive egen tolkning av det fenomenet en studerer (Thagaard, 2018).

Det hevdes at forskerens teoretiske utgangspunkt kan prege ens fortolkninger og forståelse i forskningsprosessen. Thagaard mener at det er en gjensidig påvirkning mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønstrene man finner i datamaterialet. Forskerens vitenskapsteoretiske ståsted danner grunnlaget for hva en søker informasjon om og hvordan man forstår og tolker informasjonen en finner (Thagaard, 2018).

4.2 Kvalitativ metode

Innenfor forskning skiller man vanligvis mellom kvalitative og kvantitative metoder, hvor de ulike metodene baserer seg på ulik forskningslogikk. Når forskeren skal velge metode for spørsmålet eller det man undrer over, bør valget tas på grunnlag av hva metodene kan tilby framfor forskerens vitenskapsfilosofiske grunnlag (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Kvalitativ metode baserer seg på tekstdata og krever et lite antall enheter eller informanter. Forskeren har nærhet til det eller de en studerer, noe som gir mulighet til å beskrive det en studerer i dybden (Ringdal, 2018). En av målsettingene ved kvalitativ metode er å skaffe innsikt eller forståelse av en eller flere sosiale fenomener, hvor forskeren får denne innsikten eller forståelsen gjennom intervju, observasjon eller analyser. Forskerens nærhet til det eller de som studeres er størst i intervju og observasjoner, mens man har noe større avstand til forskningsobjektet/-ene ved analyser av tekst- eller datamaterialer. Kvalitativ metode er preget av fleksibilitet, noe som gir forskeren mulighet til å foreta ulike endringer underveis i forskningsprosjektet, avhengig av hva forskeren oppdager eller ikke oppdager (Thagaard, 2018).

4.2.1 Dokumentanalyse

En kvalitativ dokumentanalyse analyserer hvordan tekstens virkemidler kan fremheve tekstens meningsinnhold, i forskjell til en kvantitativ analyse hvor man i større grad klassifiserer innhold i kategorier og beregner enheter i kategoriene (Thagaard, 2018). Innenfor den kvalitative metoden er dokumentanalyse en metode hvor forskeren analyserer et valgt eller innsamlet datamateriale for å finne relevant informasjon og sammenhenger om det eller de forhold en ønsker å forske på (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016).

Dokumentanalyse kan være en hensiktsmessig metode når en forsker skal orientere seg om et bestemt tema i faglitteraturen (Johannessen et al., 2016). I en dokumentanalyse benytter forskeren allerede eksisterende dokumenter som ikke er skapt av forskeren selv. Et dokument er typisk et resultat av skriving som har til hensikt å kommunisere et innhold. Dokumenter finnes over alt i samfunnet, for eksempel i form av huskelapp, brev, budsjett eller intervju. Likevel er det ikke bare enkelt å definere hva et dokument egentlig er. I dagens teknologiske samfunn har det stadig oppstått flere former for dokumenter, og mange dokumenter oppbevares i dag elektronisk og kan lagres på harddisker, CD-er eller lignende. Også frimerker, skilter og filmer, auditive eller visuelle, kan regnes som dokumenter (Duedahl & Jacobsen, 2010). Johannessen et al. deler dokumenter inn i tre typer, avhengig av deres form; skriftlige, visuelle og lyd-dokumenter (2016). På tross av dokumentets store omfang, finnes noen kjennetegn som gjør det mulig å vurdere hvorvidt noe kan omtales som et dokument eller ikke. Dokumenter inneholder informasjon som kan avkodes og forfatteren har ofte et budskap en ønsker å få fram gjennom dokumentet. Dette trenger ikke å bety at forfatterens hensikt med dokumentet er det samme som leseren oppfatter eller tolker ut av det. Videre kjennetegn ved dokumenter er at de hjelper oss til å holde orden i ulike opplysninger. Innholdet må analyseres for å kunne gi svar på et spørsmål eller problem en som forsker ønsker å løse (Duedahl & Jacobsen, 2010). Når man skal velge dokumenter for analyse må forskeren vurdere hvilken type informasjon det enkelte dokument gir og dets relevans for problemstillingen. Kvalitative studier kjennetegnes av få enheter, noe som forsterker viktigheten av de valgte enhetenes egnethet med tanke på å kunne gi informasjon og svar på studiens forskningsspørsmål (Thagaard, 2018).

4.2.2 Analyse

Analyse og tolkning foregår gjennom hele forskningsprosessen, bevisst og ubevisst. Det finnes ulike strategier for analyse, avhengig av hvilke datakilder man bruker og hva man ønsker å få ut av analysene (Duedahl & Jacobsen, 2010). Å lese analytisk handler om å lese teksten flere ganger og å bli fortrolig med innholdet, noe som kan føre til at man stadig oppdager nye sider ved en tekst som man ikke tidligere har lagt merke til (Thagaard, 2018). Før man setter i gang med analyse, bør man vurdere de valgte dokumentene og deres relevans for oppgaven. Dette kan gjøres ved å se på forfatter, kontekst, tiltenkt publikum, dokumentets formål, dokumenttype, hovedpunkter i dokumentet, samt dokumentets budskap og betydning (Johannessen et al., 2010). Valgte dokumenter kan videre analyseres på forskjellige måter, med ulike innfallsvinkler og formål. Tekst- og innholdsanalyse og diskursanalyse er eksempler på analysestrategier (Duedahl & Jacobsen, 2010), og det er disse strategiene som benyttes i oppgaven.

Tekst- og innholdsanalyse kan rette oppmerksomheten mot alt fra hyppigheten av ord- og begrepsbruk til meningsinnhold, avhengig av hva man ønsker å finne svar på. I aller enkleste form trenger tekst- og innholdsanalyse ikke å inneholde langt mer enn en opptelling av ord og begreper og frekvensen av dem. Denne typen analyse kan gi et bilde av ordenes betydning og forfatterens formål med dokumentet. Analysestrategien vil derimot ikke gi en betydelig innsikt i dokumentet, dersom man ikke har innsikt i ordenes og begrepenes betydning. En slik analyse bør derfor suppleres med tolkning av ord og begreperes innhold og betydning i dokumentet. Ved å rette et stort fokus mot frekvensen av ord og begreper i et dokument, kan man risikere å undervurdere dokumentets øvrige innhold (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Diskursanalyse er en samlebetegnelse for flere ulike diskursanalyser, hvor det er opp til forskeren selv å velge hva man ønsker å legge vekt på. Felles for diskursanalysene er at de retter fokus mot språk i dokumenter, men utover dette kan en diskursanalyse bygge på alt fra transkripsjon til fiksjon (Duedahl & Jacobsen, 2010). Diskurs kan beskrives som en bestemt måte å snakke om og forstå verden på (Jørgensen & Philips, 2006 i Kleven & Hjordemaal, 2018). Språket blir dermed en måte å konstruere verden på, og ord tillegges betydning ut fra deres plassering i forhold til hverandre (Kleven & Hjordemaal, 2018). Diskurser påvirker hvordan mennesker oppfatter verden, og en diskursanalyse kan bidra til å øke bevisstheten rundt hvordan kommunikasjonsformer som tekst og tale påvirker menneskers virkelighetsoppfatninger (Johannessen et al., 2010).

4.2.3 Forforståelse

Ulike forskere har ulike forutsetninger når de skal fortolke tekster. En fortolkningsprosess vil preges av forskerens forforståelse og danne en ramme for det en forstår av og trekker ut fra teksten. Når en forsøker å forstå innholdet i en tekst, må en både være bevisst forholdet mellom del og helhet i teksten og egen forforståelse som preger ens søken etter å forstå. Enhver tolkning vil derfor være en sirkulær prosess hvor forskeren stadig bytter mellom en søken etter å forstå tekstens innhold og egen forforståelse. Forskerens mål bør være å være så objektiv som mulig ved å gi en uavhengig beskrivelse av det en forsker på (Kleven & Hjordemaal, 2018).

4.2.4 Forskningens kvalitet og utvalg

Når en skal vurdere hvilke dokumenter en ønsker å bruke i forskningen, må en vurdere dokumentenes ekthet, troverdighet, representativitet og deres betydning i forhold til problemstillingen. Et dokumentes ekthet handler om det faktisk er hva det utgir seg for å være. Et ekte dokument er ofte en original som ikke er manipulert eller forfalsket. Det skal ikke ha betydningsfulle feil eller mangler med tegnsetting, skrifttype og lignende eller inneholde uriktige opplysninger (Duedahl & Jacobsen, 2010). Troverdighet handler om den tillitten vi kan ha til informasjonen dokumentet gir og forfatterens motiver med dokumentet (Thagaard, 2018). Representativitet sier noe om hvorvidt dokumentet gjengir det som eksisterer eller har eksistert og dets betydning preges av dokumentets innhold og lesbarhet. Dokumentets betydning kan tolkes på forskjellige måter, avhengig av om man ser på forfatterens hensikt, det som eksplisitt kommer fram av teksten eller leserens tolkninger av den (Duedahl & Jacobsen, 2010).

Et forskningsprosjekts kvalitet kan beskrives gjennom ulike begreper. Objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet er begreper med betydning for forskningens kvalitet. Objektiv forskning skal ikke preges av subjektive valg. I forskningsprosessen vil mange av valgene som tas være preget av forskerens verdier og holdninger, for eksempel valg av problemstilling, dokumenter, funn og tolkninger. Dette gjør at forskning sjelden er helt objektiv. Forskeren må derfor kjenne til egne verdier og holdninger, og forsøke å gjøre forskningen så objektiv som mulig ved å være upartisk og saklig (Kleven & Hjordemaal, 2018). Reliabilitet sier noe om hvor pålitelig forskningen er, og validitet beskriver forskningens gyldighet. Reliabilitet handler om hvorvidt man redegjør for de valgene man tar og hvordan man finner eller utvikler datamateriale. Valide data forutsetter at forskeren er kritisk til de resultatene en finner og hvordan en tolker dem. Det handler om det miljøet forskeren befinner seg i, hva som påvirker de valgene en tar og om det finnes andre studier som kan bekrefte eller samsvare med de funnene en får. Generaliserbarhet sier noe om hvor overførbar forskningen er til andre situasjoner, hvor forskning som er generaliserbar vil være relevant eller ha betydning i andre situasjoner enn bare innenfor forskningens rammer (Thagaard, 2018).

4.2.5 Ethiske refleksjoner

Etikk er læren om riktig og galt, og etikk innenfor forskning bygger på normer for vitenskapelig praksis. Samfunnsvitenskapelig forskning skal forholde seg til retningslinjer utarbeidet av NESH, den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, som sørger for å fremme god og ansvarlig forskning (Ringdal, 2018). NESH-retningslinjene er inndelt i seks deler og 48 punkter. Disse omhandler blant annet forskning og etikk, ulike hensyn til personer, grupper og institusjoner og formidling av forskning (NESH, 2016). Vi skal i følgende avsnitt se nærmere på noen av punktene.

Alle som forsker innenfor det samfunnsvitenskapelige feltet, er forpliktet til å følge forskningsetiske retningslinjer. Målet med forskningen skal være å søke sannhet og ny og bedre innsikt. Ulike tilnærminger og teoretiske ståsteder gjør det nødvendig for forskeren å redegjøre for egne holdninger og valg i forskningen. I tillegg til forskeren selv, er forskningsinstitusjonen forpliktet til å sikre en faglig frihet og uavhengighet fra andre parters forsøk på å påvirke forskningen. Den skal være uavhengig og forskeren skal ikke

legge føringer for resultater eller velge å holde tilbake informasjon eller resultater man avdekker i forskningen (NESH, 2016).

Den som forsker må ta hensyn til personer, grupper og/eller institusjoner som påvirker eller påvirkes av forskningen. Dette krever respekt for menneskeverdet, personvern, ansvar med å formidle informasjon om forskningen og mulige konsekvenser til deltakere, samtykke og informasjonsplikt, konfidensialitet og oppbevaring av personopplysninger. I noen situasjoner vil det være behov for å verne en eventuell tredjepart som ikke er direkte inkludert i forskningen, men som på en eller annen måte kan bli belastet eller eksponert gjennom forskningen. Det offentlige bør gjøre det mulig å forske på egen virksomhet, da befolkningen har interesse av å innsikt i hvordan ulike samfunnsinstitusjoner fungerer (NESH, 2016).

Forskning som publiseres skal være åpen og etterprøvbart og den skal følge regler for henvisning til litteratur som benyttes i forskningen. Ved deling av datamateriale kan andre etterprøve resultatene, noe som kan bidra til kvalitetssikring av forskningen. Dette forutsetter at forskningen er uavhengig og upartisk. Resultater skal presenteres på en oversiktlig måte som gjør det mulig for andre å kontrollere dem, og de skal føres tilbake til eventuelle deltakere på en forståelig og forsvarlig måte (NESH, 2016).

4.3 Min forskningsprosess

4.3.1 Utvalg

Forskningsspørsmål og tema for oppgaven gjorde at dokumentanalyse ble valgt metode. Etter metodevalg begynte leting etter dokumenter med beskrivelser av arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, og det var her de valgte kommunenes dokumenter dukket opp. På denne måten satte problemstillingen premisser for metodevalg, framfor eget vitenskapsfilosofisk grunnlag. Hensikten med min forskning var verken å felle et gammelt paradigme eller å gjøre funn som skulle framstå som en absolutt virkelighet eller sannhet. Den skulle derimot tilføre noe nytt til en allerede eksisterende grunnmur (Kjeldstadli, 2016). Barn går gjennom overgangen fra barnehage til skole hvert år, og det er behov for forskning som avdekker arbeidet med overgangen i takt med forandringer som skjer i samfunnet. Oppdatert forskning kan avdekke svakheter, finne potensialer for forbedring og dermed bidra til å skape en godt fungerende praksis som gir gode overganger for alle barn.

Ved bruk av dokumentanalyse kunne jeg få oversikt over ansvarsfordeling mellom institusjonene og føringer som var lagt for samarbeidet dem imellom. Intervju kunne gitt innblikk i enkeltpersoners kunnskaper og erfaringer knyttet til arbeidet med overgangen fra barnehage til skole, men målet var å se hvordan kommuner arbeider med overgangen. Slik ble dokumentanalyse en bedre egnet metode enn for eksempel intervju. En dokumentanalyse ville også gjøre det mulig å sammenligne kommunenes dokumenter opp mot hverandre. Jeg kjente til begge kommunene før forskningsprosessen, og har arbeidserfaring innenfor den kommunale sektoren i en av dem. I tillegg har jeg arbeidserfaring fra andre kommuner enn de valgte forskningskommunene. Valget av kommuner er dermed ikke gjort på bakgrunn av min tilknytning til dem, men på grunn av deres størrelse og beliggenhet i forhold til hverandre.

Dersom jeg hadde ønsket å studere og sammenligne mange kommuner, hadde en kvantitativ metode kunne fungert bedre. En kvantitativ metode ville gitt mulighet til å

presentere funn i form av tall og målinger, istedenfor tekstmateriale (Ringdal, 2018). I og med at målet i dette forskningsprosjektet var et dypdykk i kommuners arbeid med overgangen, var det hensiktsmessig å benytte en kvalitativ metode med få enheter. For at prosjektet skulle være gjennomførbart innenfor den satte tidsrammen, valgte jeg å analysere to kommuners dokumenter for overgangen. Jeg har i løpet av prosessen hatt fleksibiliteten i bakhodet, og visste hele veien at jeg kunne ta i bruk flere dokumenter dersom jeg opplevde at de valgte dokumentene ikke ga nok informasjon til å svare på problemstillingen.

Slik Thaagard beskriver, kan forskeren og forskerens teoretiske utgangspunkt ha en gjensidig påvirkning på hverandre, og dermed også på de funn man gjør i datamaterialet (2018). I forkant av forskningsprosjektet hadde jeg en hypotese om at dagens praksis i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole ikke er tilfredsstillende for alle barn. Dette var en faktor som kunne prege hva jeg rettet fokuset mot i analyseprosessen. Ved å ha kjennskap til dette i forkant, fikk jeg en økt bevissthet og ble mer oppmerksom på de valgene jeg tok i analysen. Problemstillingen handlet om å finne ut hvordan de ulike kommunene arbeider med overgangen, noe som krevde søk etter styrker og svakheter ved begge dokumentene. Forskningen kunne styrke eller svekke hypotesen, og begge funn ville være like viktige. Jeg forsøkte å være så upartisk og nøytral som mulig, for å gjøre funn som kunne svare på problemstillingen. En annen problemformulering kunne gitt andre utgangspunkt for analyse og funn.

4.3.2 Analyse

Oppgaven bygger på analyse av to kommuners dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. Analysen begynner med vurdering av dokumentene og deres relevans for oppgaven, hvor forfatter, kontekst, tiltenkt publikum, formål med dokumentet, dokumenttype, dets hovedpunkter, budskap og betydning er punkter som vurderes (Johannessen et al., 2010).

Videre i analysen ser vi på frekvensen av et utvalg ord og begreper som har relevans for oppgaven, samt ord og begreper som er gjengående i dokumentene. Vi ser på hvordan kommunene beskriver og bruker ord og begreper i dokumentene. Formuleringer og språkbruk studeres også. Hensikten med analysen er å gi et innblikk i hvordan kommunene arbeider med overgangen, både på overordnet nivå og i den enkelte barnehage og skole. Analysen danner grunnlag for sammenligning av de to kommunenes dokumenter, og skal gjøre det mulig å se hvordan kommunene arbeider med overgangen sett i lys av offentlig lovverk og styringsdokumenter.

4.3.3 Forforståelse

På bakgrunn av at forskerens forkunnskaper kan påvirke handlinger og valg en tar i forskningsprosessen, er det nødvendig å åpne opp om egen forforståelse for temaet (Kleven & Hjordemaal, 2018). Selv om jeg har arbeidet i ulike institusjoner og på ulike nivåer i sektoren, har jeg ingen direkte erfaring med arbeid med overgangen fra verken barnehage eller skole. Det nærmeste jeg kommer arbeid med overgangen, er ansvar for en førskolegruppe med ulike aktiviteter. Mange av aktivitetene var skoleforberedende eller skolelignende med faglig innhold, praktiske oppgaver og organisert lek.

Kunnskaper om overgangen har jeg tilegnet meg gjennom barnehagelærerutdanningen og spesialpedagogikkstudiet. Jeg har hatt forelesninger om overganger og hvordan man kan tilrettelegge for gode overganger, både innenfor den allmennpedagogiske og den spesialpedagogiske rammen. Samarbeid mellom institusjonene, foreldresamarbeid og individuell tilrettelegging er temaer jeg i løpet av studiene har fått innblikk i. Til tross for dette, har jeg ingen kunnskaper om praksisen på området, og i forkant av denne oppgaven hadde jeg få kunnskaper om ansvarsfordeling mellom institusjonene i overgangen. Analysen skal blant annet gi økt forståelse på området.

Jeg har gjennom mine arbeidserfaringer fått en opplevelse av at kommuner arbeider forskjellig med overgangen og at resultatet av overgangen påvirkes av hvilken barnehage barn går i, hvilken skole de skal begynne på og kommunen de bor i. Dette kan i prinsippet gi ulike forutsetninger for barns opplevelse av overgangen. Analysen av kommunenes dokumenter skal gi et innblikk i hvordan kommunene, med barnehager og skoler, arbeider og hvilke føringer som legges for arbeidet.

4.3.4 Forskningens kvalitet

Forskningens kvalitet er i stor grad preget av kvalitetene på dokumentene som er benyttet i analysen. Jeg skal i følgende avsnitt si noe om dokumentenes ekthet, troverdighet, representativitet og deres betydning i forhold til problemstillingen (Duedahl & Jacobsen, 2010). Dokumentene beskriver kommunenes planer eller rutiner for arbeidet med overgangen og samsvaret med forskningens problemstilling. Problemstillingen ble spikret et godt stykke ut i forskningsprosessen, på bakgrunn av de dokumentene jeg hadde funnet og ønsker å analysere. Dokumentene har derfor høy relevans for både oppgave og valgt problemstilling, de er representative. Ansatte i de respektive kommunene har utarbeidet dokumentene, noe som sikrer både ekthet og troverdighet. De dokumentene jeg har benyttet, er de samme som ansatte i kommunenes barnehager og skoler arbeider ut ifra i forbindelse med overgangen.

Begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet kan si noe om kvaliteten på forskningen og dens resultater. Disse begrepene viser at en forskning av høy kvalitet krever en forsker som kan begrunne de valgene man tar i forskningsprosessen og reflektere rundt hvilken betydning de valgene man tar, kan ha (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskingen er preget av flere subjektive valg. Både valg av kommuner og dokumenter for analyse er valgt av meg som forsker. Funnene er trolig preget av mine grunnholdninger og verdier. Min forskning er dermed ikke fri for subjektive valg, og kan derfor ikke karakteriseres som helt objektiv. På den andre siden er ikke denne masteroppgaven skrevet i samarbeid med noen, og den er et resultat av genuin interesse og nysgjerrighet hos meg som forsker. Dette gjør blant annet at jeg ikke har noe å tape eller vinne på de funnene jeg avdekker, samt at det gir mulighet til å være upartisk og saklig. Funnene i forskningen kan komme flere til gode. De valgte kommunene ha stort utbytte av å bevisstgjøres de styrker og svakheter som finnes i planene og rutinene deres. Dette gir dem en mulighet til å forbedre praksis og skape en overgang som er god for alle barn. Funnene sier ingenting om andre kommuners arbeider med overgangen. Likevel kan flere kommuner ha utbytte av denne masteroppgaven, ved å se funnene opp mot egne planer og rutiner. Målet bør hele tiden være å arbeide for å skape en god overgang og danne et godt grunnlag for skolestart for alle barn. Kommuner kan lære av hverandre ved å se hva som fungerer og hvilke punkter som har rom for forbedring.

4.3.5 Ethiske refleksjoner

Forskningens valgte dokumenter er offentlige, og kommunene er anonymiserte. Verken enkeltpersoner eller grupper omtales direkte, og det er derfor ikke innhentet samtykke fra deltakerne/kommunene. På grunn av at dokumentene er offentlige og ligger tilgjengelig på internett, stilles det ikke krav til informasjonsplikt til forfatterne av dokumentene, og studien er på grunn av dette heller ikke meldt til NSD. Det kan diskuteres hvorvidt kommunene burde vært anonymisert. Ved å anonymisere kan ikke jeg som forsker i denne oppgaven bevise at kilder og tall er korrekte. Dette er en av ulempene med anonymisering. På den andre siden kan konsekvensene for kommunene være uheldige dersom funnene i oppgaven viser at arbeidet med overgangen fra barnehage til skole ikke er tilfredsstillende. De mulige konsekvensene gjorde at jeg valgte å anonymisere kommunene.

Forskningen gjøres på grunnlag av en interesse hos meg som forsker, noe som betyr at det ikke sitter noen på sidelinjen og venter på resultater eller arbeider for å påvirke dem. Funnene og resultatene i oppgaven vil være mest verdifulle for de omtalte kommunene i oppgaven. Dette betyr likevel ikke at andre kommuner kan dra nytte av forskningsresultatene. Bruk av andre kommuners planer og rutiner kunne gi andre funn og resultater. Det er også viktig å presisere at dokumentanalysen ikke sier noe om hvorvidt barnehager og skoler i kommunene følger planene/rutinene. I en mer omfangsrik studie kunne man gått inn i barnehager og skoler og sett på hvordan de følger dokumentene i praksis, samt hvilket arbeid kommunen gjør for å sikre at dokumentene følges i den enkelte barnehage og skole.

5 Analyse og funn

Her presenteres analysen av og funnene i kommunenes dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. Hver av kommunene har et dokument som inneholder forskjellige punkter/rutiner knyttet til overgangen fra barnehage til skole.

5.1 Vurdering av dokumentene

Hovedlinjer og formål i kommunenes dokumenter for overgangen fra barnehage til skole er presentert tidligere. Vi skal nå se nærmere på innholdet i dokumentene og vurdere hvorvidt disse dokumentene er relevante for å kunne svare på problemstillingen. Hver av dokumentene er på et sted mellom 15 og 20 sider, inkludert forside, innholdsfortegnelse, forord, referanser, overførings skjemaer og barnets presentasjon av seg selv. Den store kommunens dokument er utarbeidet av ansatte i de ulike institusjonene og på flere nivåer i sektoren. Det vites ikke hvor stor del de ulike partene har tatt, da det ikke er spesifisert. Jeg antar likevel at alles stemmer er hørt og hensyntatt i varierende grad. Dokumentet ble utgitt i 2018 og har dermed lagt føringer for barnehagens og skolens arbeid med overgangen i to år. Planen gjelder for alle som arbeider med overgangen fra barnehage til skole innenfor den kommunale sektoren, både rektor, styrer og øvrig personell i barnehage og skole. Kommunens private barnehager og skoler er ikke pliktet til å følge planen, men de oppfordres til å gjøre det. Foresatte og andre interessenter kan også ha nytte av planen og dens innhold.

Den lille kommunens dokument er skrevet av ansatte i oppvekstsektoren på kommunehuset, og ikke av ansatte i barnehagene og skolene. I dokumentet står det skrevet at overgangsdokumentet er utarbeidet på bakgrunn av en allerede eksisterende praksis, og dermed kan man også anta at ansatte i barnehage og skole har hatt innvirkning på utarbeidelsen av dokumentet. Det er tross alt de ansatte i barnehage og skole som sitter på erfaringer og den faktiske kunnskapen om hvordan institusjonene arbeider med overgangen i praksis. Dokumentet ble gitt ut i 2019, og har dermed vært gjeldende for overgangen i ett år, i tillegg til påbegynt overgangsarbeid for høstens skolestartere. Ut over dette antar jeg at rutinene har vært gjeldende i flere år, da dokumentet bygger på en allerede eksisterende praksis. Her gjelder planen for alle kommunale og private barnehager og skoler i kommunen. De private er på lik linje som de kommunale, pliktet til å følge rutinene som er beskrevet i dokumentet. Også foresatte og andre med forbindelse til overgangen kan ha interesse eller utbytte av dokumentets innhold.

I dokumentet til den store kommunen finnes modeller som visualiserer språkløypen og språkbroen. Dokumentet inneholder også skjema for overføring og barnets presentasjon av seg selv, men utover dette er dokumentet tekstbasert. Det er både kortfattet og oversiktlig. Også den lille kommunens dokument er oversiktlig og lett å manøvrere seg i. Den lille kommunens dokument er også tekstbasert og inneholder ingen figurer eller modeller, utover skjema for overføring og barnets presentasjon av seg selv.

Begge dokumentene kan gi svar på spørsmål og forventninger hos barn og foresatte i forbindelse med skolestart. Språket i dokumentene er enkelt og forståelig, hvor begreper utdypes. Dette gjør at dokumentene er lettleste og forståelig for folk flest. Begge kommuner har egne punkter om krav om samtykke fra foreldre/foresatte, noe som

opplyser foresatte om rettigheter de har i forbindelse med overgangen. Foresatte får opplysninger om hva barnehagen og skolen har lov til å dele av informasjon om barnet, deres mulighet til medvirkning og bestemmelse, og det presiseres at informasjon som deles skal være for barnets beste.

Planene for overgangen er bygget på faglige begrunnelser, og henviser til barnehagens rammeplan og skolens læreplan, relevant lovverk, formålsparagrafer, stortingsmeldinger og anbefalt tilleggslitteratur. De presiserer viktigheten av et godt arbeid med overgangen for alle barn i barnehager og skoler. Den store kommunen vektlegger arbeidet med språkløypene som vesentlig for ivaretagelse av lek, læring og utvikling i overgangen. Språkløypene skal sikre at ansatte på kommunenivå, ledernivå og lærernivå deltar og har innvirkning på arbeidet som gjøres i institusjonene. Dette krever samarbeid mellom de ulike nivåene i sektoren. Den lille kommunen vektlegger også samarbeid og informasjonsflyt som avgjørende for å kunne tilrettelegge for gode og trygge overganger for alle barn.

Begge kommunene har i sine planer skrevet at barn med spesialpedagogisk hjelp blir ekstra fulgt opp i overgangen, hvor pedagogisk-psykologisk tjeneste bistår og veileder arbeidet i barnehage og skole. Disse rutinene er ikke nærmere beskrevet i kommunenes dokumenter, og vil heller ikke spesifiseres i denne oppgaven. Det er likevel verdt å nevne at kommunene setter inn ekstra tiltak for å også ivareta barn med særskilte behov i overgangen.

Dokumentene er arbeidsverktøy for alle kommunale barnehager og skoler i de aktuelle kommunene. Forskjellen er at private barnehager og skoler plikter å følge dokumentet, mens de i den store kommunen selv kan velge om og eventuelt hvorvidt de ønsker å forholde seg til rutinene. Det vites ikke hvor mange av de private barnehagene og skolene som frivillig arbeider ut fra planen i den store kommunen. Barnehager og skoler utenfor kommunen, og også andre interessenter, kan ha utbytte av dokumentenes innhold med krav og forventninger, arbeidsbeskrivelser i overgangen og lignende. Det vites ikke hvordan barnehagene og skolene faktisk arbeider med overgangen, om dokumentet kun legger føringer for arbeidet eller om det følges til punkt og prikke, selv om det står beskrevet at innholdet skal følges. Begge planene legger likevel forventninger og føringer for arbeidet, og danner dermed et grunnlag for arbeidet som gjøres i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole i kommunene. Hovedsakelig tar planene utgangspunkt i de ansattes perspektiver for arbeid og muligheter, og kan slik beskrives som et arbeidsdokument. Dette gjør at dokumentene både er aktuelle og relevante for å gi svar på oppgavens problemstilling.

5.2 Analyse med vekt på tekst, innhold og diskurs

5.2.1 Ord- og begrepsbruk

Søk på ord og begreps frekvens i dokumentene kan vi et visuelt bilde av ord og begreps betydning i dokumentet og forfatterens formål med det (Duedahl & Jacobsen, 2010). Sett ut fra oppgavens tema og problemstilling, er det noen ord og begreper som er mer relevante enn andre. Dette er for eksempel *tidlig innsats*, *forebygging*, *overgang*, *sammenheng* og *samarbeid*. Begrepene tidlig innsats/forebygging/forebygge gir ingen treff i den store kommunens dokument for overgangen. Overgang gir 47 treff, sammenheng gir 11 treff og samarbeid gir 35 treff. De samme søk i den lille kommunens

dokument gir heller ingen treff på tidlig innsats/forebygging/forebygge. Her gir søk på overgang 37 treff, sammenheng 6 treff og samarbeid 11 treff. Til sammenligning gir søk på begrepene i veilederen *Fra eldst til yngst* 3 treff på tidlig innsats, men ingen på forebygging/forebygge. Søk på overgang i veilederen gir 55 treff på overgang, 47 på sammenheng og 60 på samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ordet *skal* gir 43 treff i den store kommunens dokument og 66 treff i den lille kommunens dokument. Ordet *bør* gir derimot bare 5 treff i den store kommunen og 6 treff i den lille kommunens dokument.

Selv om søk på ord og begreper kan være nyttig i en analyse, bør analysen også suppleres med en tolkning av ord og begrepers innhold. Slik unngår man å risikere å overse dokumentets faktiske innhold (Duedahl & Jacobsen, 2010). Slik vi så ovenfor, nevnes ikke begrepene forebygging eller tidlig innsats i kommunenes dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. Ved nærmere studering av dokumentenes innhold, oppdager jeg at begge kommunene omtaler tematikken uten å bruke begrepene. Den store kommunen peker i sitt dokument på at gode overganger har betydning for barnets trivsel og læringsutbytte i skolen. Videre viser de til forskning som sier at gode overganger sikrer ivaretagelse av barns trygghet og at dette igjen kan bidra til å hindre frafall fra skolen senere i elevens skoleløp. Den mindre kommunens dokument beskriver gode overganger og informasjonsflyt mellom institusjonene som viktig for arbeidet med tilpasset opplæring på 1. trinn. Gode overganger hevdes også å være av betydning for et godt læringsmiljø allerede fra skolestart.

5.2.2 Innhold i dokumentene

Begge kommunene beskriver overganger som viktige for barns trivsel og trygghet. De hevder at overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for enkelte barn, og er tydelige på at det er behov for økt arbeid med tilrettelegging for å oppnå gode overganger for alle barn. Det hevdes at helhet og sammenheng i overgangen, samt god informasjonsflyt mellom barnehage og skole og mellom institusjonene og foresatte, er avgjørende for muligheten for tilrettelegging for enkeltbarnet i overgangen.

Den store kommunen skriver i sitt dokument at det lenge har vært utilstrekkelig informasjonsutveksling mellom institusjonene og at de har for lite kunnskap om hverandre. Barnehager kan ikke forberede barn på skolestart dersom de ikke vet hva som venter dem i skolen, og skolen kan ikke bygge videre på barns tidlige erfaringer og kunnskaper fra barnehagen, dersom de ikke er kjent med barnehagens innhold. Kommunen er i dokumentet tydelig på at barnets kompetanse og erfaringer fra barnehagen er avgjørende for dets trivsel og læringsutbytte i skolen. Ved å bygge videre på det barna har lært i barnehagen, hevder kommunen at skolen skal kunne sørge for kontinuitet i barnas lærings- og utviklingsprosesser. Kommunen skriver at barnehage og skole skal ta utgangspunkt i barnas styrker i overgangen, noe som krever at institusjonene har kjennskap til barnet og til hverandre. Skrivesenterets overgangspakke fra barnehage til skole skal bidra til at institusjonen får økt kunnskap om hverandres pedagogiske virksomhet og innhold (Skrivesenteret, u.å.). Innholdet i skrivesenterets overgangspakke er ikke beskrevet i kommunens plan, men kommunen henviser til skrivesenterets hjemmesider for mer informasjon.

På skrivesenterets hjemmesider finner man en oversikt over hvordan barnehage og skole kan arbeide for å sikre videre arbeid med barnas kunnskaper og erfaringer fra

barnehage. Pakken inneholder informasjon om hvorfor barnehage og skole bør ha kunnskap om hverandre, hvordan de sammen kan arbeide for å ivareta og videreutvikle barns språk-, lese- og skriveutvikling, bruk av kartlegging og informasjon med mer. Den tar utgangspunkt i både barnehagens- og skolens pedagogikk og arbeidsmuligheter. Ansatte i barnehage og skole skal ved å arbeide med pakken lære hvordan de best mulig kan samarbeide med hverandre i overgangen, samtidig som de ivaretar barna og deres behov i overgangen (Skrivesenteret, u.å.).

Den lille kommunen er opptatt av å skape helhet og sammenheng i hele opplæringsløpet, noe som begynner allerede i barnehagen. Også denne kommunen beskriver et behov for informasjonsutveksling institusjonene imellom og mellom institusjonene og barnas foresatte. I dokumentet er barnehagens og skolens taushetsplikt spesifisert, hvor det er beskrevet hvilken informasjon som kan deles mellom institusjonene med og uten samtykke. Videre er det beskrevet hvilke rettigheter foresatte har i forbindelse med samtykke og hvordan overføring av opplysninger skal foregå formelt sett. Kommunen skriver at ethvert samtykke skal være frivillig, uttrykkelig og informert. Foresatte som underskriver samtykkeerklæring skal opplyses om hvilken informasjon som inngår i erklæringen og at samtykket når som helst kan kalles tilbake. Den store kommunen er kortfattet ved beskrivelse av informasjonsdeling. De skriver i sitt dokument at deling av opplysninger krever samtykke og at et samtykke kan gis via kommunens digitale kommunikasjonstjeneste.

Hvordan kommune konkret skal arbeide med overganger, sammenheng og samarbeid er nærmere beskrevet i årshjulet. Begge kommunenes dokumenter inneholder et årshjul som er en slags kalender for aktiviteter med tidspunkt og ansvarfordeling. I den store kommunens årshjul presenteres tiltak og aktiviteter med eksakt eller cirka tidspunkt for gjennomføring, samt hvem som er ansvarlige for gjennomføring av dem. Aktivitetene omhandler samarbeid, informasjon og kartlegging. Den store kommunens årshjul inneholder 12 aktiviteter, den første begynner allerede ved oppstart av siste året i barnehagen. Aktivitetene er basert på arbeid med språkløypen, møtevirksomhet, samtaler med barn og foresatte, besøk på skolen, innskriving, overføringsamtaler og møte med skoleambassadører eller faddere i skolen. Det er lagt opp til at barna i de ulike barnehagene skal ha fem møter med den aktuelle skolen eller barn eller voksne fra skolen. Det første møtet med skolen for barnas del gjennomføres i november, siste året i barnehagen. Her inviterer skolen de aktuelle barna til en samling med skolens småtrinn. Et par måneder senere besøker barna skolens uteområde og blir kjent med skolens omgivelser. I februar gjennomføres innskriving i skolen, hvor barna også besøker skolefritidsordningens arealer. Denne datoen er lik for alle barnehager og skoler i kommunen, men utover dette er det opp til de ulike barnehagene og skolene å avtale tidspunkt for aktiviteter og tiltak. I april og mai inviteres de kommende skolestarterne og deres foresatte til bli-kjent-dager i skolen og barna får møte barn som tidligere har erfart overgangen. Møtene skal gi barna muligheter til å stille spørsmål om skolen og skolestart, bli kjent med skolens områder og de andre elevene som går på skolen. Foresatte kalles inn til individuelle samtaler og større møter i barnehage og skole før skolestart. Skjema for overgangen, avklaring av forventninger, informasjon om skolestart og avtale om informasjonsoverføring er tema for samtalene og møtene. Årshjulets siste punkt er besøksdag på skolen i mai, og det inneholder ingen punkter om første skoledag eller tiden etterpå.

Den mindre kommunens årshjul inneholder hele 28 punkter, noe som er langt flere enn den andre kommunen. Også her presenteres tiltak og aktiviteter knyttet til overgangen,

men datoer og frister er satt på forhånd og er like for alle kommunens barnehager og skoler. I tillegg til oversikten over de ulike aktivitetene og tiltakene i årshjulet, er hvert punkt utdypet og beskrevet. Punktene er konkrete og spesifiserte, og gir lite rom for egen tolkning. Kommunen har færre barnehager og skoler og holder blant annet felles møter for alle styrere i barnehagene og rektorer i skolene sammen, hvor også ansatte fra oppvekstsektoren på kommunehuset og pedagogisk-psykologisk tjeneste kan delta. I likhet med den store kommunen starter årshjulet i august det siste året i barnehagen, men det har derimot en varighet til oktober etter skolestart. Kommunen anbefaler et minimum på fire treff i forkant av skolestart, og før 1. november skal alle kommende skolestartere inviteres til skolen. I løpet av barnehageåret skal barnehagen besøke skolens inne- og uteområde og SFO hvor de blant annet inviteres til en førskoledag og andre aktiviteter med og uten elever fra skolen på skolens område. I løpet av året besøker rektor, og kommende kontaktlærer dersom det er avklart, de barnehagene som avgir barn til deres skole til høsten. Foresatte inkluderes i prosessen gjennom individuelle samtaler i barnehage og skole og felles foreldremøter. Overførings skjema, forventinger til skolestart og avklaring av informasjonsdeling med skolen er eksempler på tema for samtaler og møter. Årshjulet siste punkter er første skoledag, individuell oppstartssamtale og felles foreldremøte på skolen. Kommunen har i tillegg utarbeidet egne rutiner for oppstart i skolefritidsordningen som går ut over bli-kjent-dagene på skolen. Disse rutinene er gjeldende for barna som skal begynne på SFO og deres foresatte, med egne møter, besøk og samtaler.

Årshjulet viser hvilken institusjon som er ansvarlig for å ta initiativ til, planlegge og gjennomføre hvilken aktivitet. I den store kommunen har både rektor og lærere i skolen og styrer og barnehagelærere i barnehagen ansvar for å starte opp med overgangspakken i Språkløypen på august. Dette arbeidet knyttes opp mot barn som går siste året i barnehagen og elever som har startet på 1. trinn i skolen. Fagenheten har ansvar for å sende skolene oversikt over hvilke barn som skal begynne på deres skole til neste år og informasjon om hvilken barnehage barnet kommer fra. Utpå høsten skal rådmannen i kommunen invitere barnehage og skole til et faglig og pedagogisk nettverksmøte, hvor det utarbeides lokale planer for overgangen fra barnehage til skole. Barnehagen er ansvarlig for å kalle foresatte inn til møter og samtaler i barnehagen, mens skolen har ansvar for innkalling til møter og samtaler på skolen. Hovedsakelig er det skolen og rektors ansvar å tilrettelegge for aktiviteter som foregår på skolens område og å sørge for at alle barn som skal begynne på deres skole blir invitert og inkludert i prosessen. Det er ikke spesifisert hvem som har ansvar for å drive samarbeidet videre mellom barnehage og skole.

Den mindre kommunen har færre barnehager og færre skoler, og dermed færre parter å ta hensyn til i et samarbeid om overgangen. Det er flere tettsteder og bygder i kommunen, hvor hver bygd eller hvert tettsted har en eller flere barnehager og én skole. Barnehager som skal avlevere barn til samme skole anbefales å etablere et samarbeid i god tid før tiltak og aktiviteter i årshjulet iverksettes, slik at barna kjenner til hverandre før overgangsarbeidet begynner. Det er styrerne i de aktuelle barnehagene som er ansvarlige for å etablere et slikt samarbeid. Rektor på den enkelte skole har ansvar for å kalle inn ansatte i skole og barnehage til et møte i september, hvor rutiner for overgangen og eventuelle behov for endringer skal gjennomgås. Før 1. november skal innmelding til skolen skje i regi av rektor. Rektor må sørge for at alle barn som skal begynne på sin skole er invitert og at hvert barn inkluderes i de kommende aktivitetene i forbindelse med overgangen, uavhengig av hvilken barnehage barnet kommer fra. Slik blir alle barn som skal begynne i samme klasse invitert til de samme aktivitetene på

skolen. Videre i prosessen er det skole og rektor som har ansvar for å invitere barnehager og eventuelle andre enkeltbarn til aktiviteter som foregår i regi av skolen eller på skolens område. Styrer og rektor er begge ansvarlige for at samarbeidet opprettholdes fra september året før skolestart til selve skolestarten. Den aktuelle institusjon, barnehage eller skole, er ansvarlig for å kalle inn foresatte til møter og samtaler som avholdes i deres institusjon. Rektorene skal på sin skole holde et felles foreldremøte for alle foresatte før oppstart i mai og etter oppstart i august/september. I tillegg skal kontaktlærer for skolestarterne gjennomføre individuelle samtaler med foresatte i etterkant av fellesmøtet.

Begge kommunene legger opp til besøksdager og aktiviteter på skolen hvor de kan bli kjent med skolens ansatte og områder inne og ute. Grenseobjektene, felles bok, spill, lek og sang, skal gi barna en følelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen, og på denne måten bidra til trygghet i overgangen. Begge kommunene arbeider med grenseobjekter som skal være felles og gjenkjennelige for alle skolestarterne. Grenseobjektene skal benyttes i alle barnehager og skoler, samt på besøksdager og i forbindelse med andre aktiviteter, sammen med barn fra andre barnehager og elever i skolen. Dette gjør også at barna kan bli kjent med hverandre og ansatte gjennom lek. Dersom det er avklart på forhånd, får barna i den minste kommunen møte sin kommende kontaktlærer på besøksdager på skolen. Den store kommunens plan sier ingenting om møte med kontaktlærer før skolestart. Hvorvidt skolene i den minste kommunen har kontaktlæreren klar ved disse besøksdagene vites ikke, men det er heller ikke et krav. Hvilke ansatte barna blir kjent med på besøks- og eller felles aktivitetsdager kan derfor være andre voksne enn dem de møter ved skolestart.

5.2.3 Tekstlige diskurser

Analyse av dokumentenes diskurser retter søkelys mot språket som benyttes i teksten og hvordan språket i teksten bidrar til å konstruere verden eller virkeligheten på (Duedahl & Jacobsen, 2010; Jørgensen & Philips, 2006 i Kleven & Hjørdemaal, 2018). I dette tilfellet er den konstruerte virkeligheten overgangen fra barnehage til skole i to kommuner. Begge kommuner forankrer dokumentene for overgangen til rammeplan, læreplan og offentlige styringsdokumenter og lovverk. Dokumentene bruker et enkelt språk, noe som gjør at det er enkelt å hente ut og forstå innholdet. Begreper som brukes forklares og utdypes og formuleringer er ukompliserte.

Ordet *skal* er en gjenganger i begge dokumentene. Den store kommunen skriver blant annet i sitt dokument at barnehage og skole skal benytte språkløyper, de skal samarbeide med hverandre og med foresatte, de skal legge til rette for en god overgang og de skal sikre kontinuitet i barnets utviklings- og læringsprosess. *Skal* går også hyppig igjen i den mindre kommunens dokument. Her står det blant annet at barnehage og skole skal sikre en god skolestart, at institusjonene skal samarbeide med hverandre og barnets foresatte og at barna skal bli kjent med skolen og dens område før skolestart. Bruk av ordet *skal* pålegger kommunene hver enkelt barnehage og skole å arbeide med de punkter og aktiviteter som er beskrevet i dokumentene for overgangen. Ordet *bør* brukes for eksempel av den store kommunen i overførings skjemaene, hvor et av spørsmålene spør om det er noe skolen bør vite om barnet før skolestart. I den lille kommunen brukes *bør* i forbindelse med organisering, når det gjelder fadderordning og aktiviteter som barnehagebarna deltar i på skolen.

Språkbruken i dokumentene tydeliggjør hvem som har ansvar for hva i forbindelse med overgang, hvilke oppgaver de skal samarbeide om og hvilke oppgaver hver barnehage og skole selv har ansvar for. Dokumentene beskriver hvilke plikter barnehage og skole har og hva de er pålagt av arbeid i form av tilrettelegging, planlegging og organisering. Dokumentene er upartiske og beskriver arbeidet sett utenfra. Det er ingen beskrivelser av personlige erfaringer, praksisfortellinger eller lignende.

Ansatte i barnehage og skole i begge kommuner har bidratt til utarbeidelsen av dokumentene for overgangen, og sørger på denne måten for at beskrivelsene av aktiviteter og tiltak tar utgangspunkt i ansattes perspektiver. Det er de ansatte i barnehage og skole som sitter på erfaring og kunnskap om hvordan det arbeides med overgangen. At ansatte i institusjonene har bidratt i utarbeidelsen sikrer at aktiviteter og tiltak som er beskrevet er gjennomførbare og at dokumentene til en viss grad beskriver virkeligheten. I hvert fall slik de ønsker at den skal være. Dokumentene bygger på ansattes bakgrunn og erfaringer, og dermed også deres tanker om hva som er mulig å gjennomføre og hvilke behov barna har i overgangen. Ingen av dokumentene beskriver foresattes erfaringer eller behov i forbindelse med overgangen, så det vites ikke i hvilken grad, eller om de i det hele tatt er hensyntatt i utarbeidelse av dokumentene.

At den minste kommunen tar utgangspunkt i en eksisterende praksis i forbindelse med overgangen, gir et innblikk i barnehagers og skolars faktiske praksis. Den store kommunen tar ikke utgangspunkt i praksis, men beskriver hvordan barnehage og skole bør og skal arbeide med overgangen. Det er dermed vanskelig å si noe om hvordan den enkelte barnehage og skole arbeider med overgangen i praksis, og hvorvidt den enkelte institusjon følger kommunens dokument for arbeid med overgangen.

6 Drøfting av funn

Forrige kapittel danner grunnlag for drøfting og refleksjoner knyttet til problemstillingen: **Hvordan arbeider to kommuner med overgangen fra barnehage til skole?** I dette kapitlet skal analyse og funn sees opp mot litteraturgjennomgang og problemstillingen besvares.

6.1 Forebygging og tidlig innsats

Forebygging og tidlig innsats ligger som en paraply over denne oppgavens tematikk og problemstilling. Kommuners arbeid med overgangen kan sees på som tidlig innsats og et forebyggende tiltak for å hindre utvikling av vansker hos barn og unge. Dette støttes opp av flere forskere, som peker på betydningen av og mulige uønskede konsekvenser av en ikke-tilfredsstillende overgang fra barnehage til skole. Dårlig kvalitet på overgangen kan føre til at barn som har risikofaktorer for å utvikle vansker, faktisk utvikler vansker, eller den kan påvirke elevenes suksess negativt videre i skoleløpet (Hansen, 2011; Margetts, 2002). Broström kritiserte danske barnehagers og skolars arbeid med overgangen ved å hevde at samarbeidet mellom institusjonene ikke er tilfredsstillende (2001). Aukland støttet opp under dette og pekte i senere år på at overgangen for norske barn fremdeles ikke er god nok for alle (2010). De mulige konsekvensene av en ikke-tilfredsstillende overgang understreker viktigheten av forebygging og tidlig innsats som en del av barnehagers og skolars arbeid med allmennforebygging (Kvello & Wendelborg, 2002).

Ved første øyekast kan det se ut til at ingen av kommunene knytter overgangen og arbeidet med overgangen fra barnehage til skole opp mot forebygging eller tidlig innsats. Analysen av dokumentene viste imidlertid at begge kommunene beskriver hvorfor arbeidet med overgangen er viktig for barna og hvordan overgangen kan påvirke barnas videre skolegang. Dette kan tyde på at begge kommunene ser betydningen av overgangen og hvordan en god og tilrettelagt overgang kan være av positiv betydning for barna og deres håndtering av overgangen, eller hvordan en dårlig opplevelse av overgangen kan gi negative konsekvenser. Ved å rette fokus mot tilrettelegging av og arbeid for gode overganger, arbeider man nettopp med forebygging og tidlig innsats. Forebygging handler om å beskytte mot forhold som kan føre til utvikling av en vanske eller tiltak som fremmer barn og unges motstandsdyktighet til utvikling av vansker (Befring, 2018b). For å beskytte mot forhold som kan føre til utvikling av vansker eller utarbeide tiltak som fremmer motstandsdyktighet, er det avgjørende med kjennskap til ulike risiko- og beskyttelsesfaktorer hos den enkelte. Kvello beskriver risiko- og beskyttelsesfaktorer som forhold som øker eller minker sjansen for å utvikle vansker. Slike faktorer finnes i hjemmet, på fritiden, i barnehagen og på skolen. Relasjoner, struktur, samarbeid med hjemmet, tilknytning, vennskap, utviklingsforsinkelser og foreldrenes psykiske helse er eksempler på faktorer som enten øker eller minker sjansen for å utvikle vansker (Kvello, 2010). Ansatte i barnehage og skole må kjenne disse faktorene for å kunne vurdere hvilke barn, samt hvilke forhold i overgangen, som kan være utfordrende eller skape vansker (Befring, 2018a; Befring, 2018b). Dette krever at personalgruppen har kompetanse om og kjennskap til ulike risikofaktorer, samarbeid på tvers av institusjonene og kontakt og samarbeid med barnets foresatte.

Årshjulene inneholder punkter som omhandler kartlegging av barna før skolestart. Det er ikke presisert hvordan kartleggingen foregår, hvilke kartleggingsverktøy som benyttes

eller hvorvidt kartleggingen kan bidra til å avdekke risikofaktorer hos barnet i forkant av overgangen. Ansatte i barnehagen kan ved hjelp av kartlegging ha større mulighet til å oppdage barn i risikozonen for utvikling av vansker, barn som ikke trives eller barn har behov for spesialpedagogisk hjelp (Buli-Holmberg, 2018). Hvilke kartleggingsverktøy barnehagene benytter vil avgjøre hva man kartlegger, og hvilke funn man gjør. Det ser ut til å omhandle kartlegging av enkeltindividene i barnegruppen, og vi kan dermed anta at kartleggingen er en type helhetskartlegging som blant annet ser på kognitive, sosiale, motoriske og språklige ferdigheter. Erfaringsmessig brukes mer spesifikk kartlegging på barn hvor man allerede har avdekket en utfordring eller skal se nærmere på et spesifikt område. Kartlegging kan gi kjennskap til barnets styrker og utfordringer, samt økt innsikt i barnets risikofaktorer for utvikling av vansker. Dette forutsetter at personalet har kunnskaper om risiko- og beskyttelsesfaktorer. Slik Befring beskriver det, handler tidlig innsats om å oppdage en vanske eller et problem og å legge til rette for å hindre en negativ utvikling ved tilrettelegging i barnets omgivelser. Her er det essensielt å arbeide for å styrke barnets motstandsdyktighet, slik at det står bedre rustet til å håndtere de utfordringene det kan møte (Befring, 2018b). Så fremt ansatte i barnehage har kunnskaper om overnevnte og akter å sette inn tiltak i etterkant av kartlegginger, kan nettopp kartlegging være et av hovedelementene i barnehagens arbeid med tidlig innsats og bidra til barnehagens muligheter for individuell tilrettelegging i overgangen.

Tilrettelegging for en god overgang kan være et av flere allmennforebyggende tiltak som barnehager og skoler arbeider med, samtidig som den kan inngå som en del av en individrettet forebygging. Allmennforebygging innbefatter forebygging for en hel gruppe, mens individrettet forebygging rettes mot barn eller elever med risikofaktorer (Kvelling & Wendelborg, 2002). Kommunenes dokumenter for overgangsrutiner beskriver det arbeidet som barnehagene og skolene gjør i forbindelse med det allmennforebyggende på individ- og systemnivå. På individnivå omhandler dette tiltak som har til hensikt å fremme en trygg og god overgang for hvert enkelt barn, mens tiltak på systemnivå omhandler tiltak som angår samarbeid mellom institusjonene, med for eksempel kommunikasjon og organisering. Individrettet forebygging kan rettes mot barn som mottar spesialpedagogisk hjelp eller barn i risikozonen (Befring, 2018b). For å kunne iverksette individrettet forebygging bør barnets behov være kartlagt og barnehageansatte bør ha kunnskap om muligheter for tilrettelegging og ivaretagelse av behov i overgangen. Det er i begge kommunenes dokumenter spesifisert at det eksisterer egne rutiner og tiltak for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men det er ingen beskrivelser av tiltak for barn i risikozonen. Tilrettelegging for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp foregår i samarbeid med pedagogisk-psykologisk tjeneste og har trolig varierende innhold og tiltak basert på barnets forutsetninger og behov. Også barn i risikozonen kan ha behov for ekstra tilrettelegging, selv om de ikke omtales som en egen gruppe. Både barn i risikozonen og barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, er ofte inkludert i barnegruppen, enten helt eller delvis. Man kan dermed anta at de også inkluderes i de allmennforebyggende tiltakene. Dersom enkeltbarn ikke inkluderes i barnegruppen, er det gjerne en grunn til det. Eksempelvis kan sykdom, diagnoser eller alvorlig atferdsproblematikk hindre deltakelse eller inkludering. Dette kan både gi andre forutsetninger og behov for tiltak i overgangen og ved oppstart i skolen, sammenlignet med resten av barnegruppen. Barn som ikke er en del av fellesskapet i barnehagen kan miste muligheten til å danne relasjoner, vennskap eller føle tilhørighet til jevnaldrende, essensielle faktorer for å skape sammenheng i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014).

Gode relasjoner og god kjennskap til barnet og dets behov kan øke mulighetene for å vurdere hvilke behov det kan få i overgangen. En god overgang for alle barn bør på bakgrunn av overnevnte inkludere både allmenn- og individforebyggende tiltak. I arbeidet med overgangen og i samarbeid med skole og hjem, ser det i kommunenes dokumenter ut til å være rom og mulighet for arbeid med begge typer forebygging.

Desto bedre ansatte i barnehage og skole kjenner barnet og dets behov, desto bedre vil man kunne tilrettelegge for ivaretagelse av de individuelle behovene i overgangen (Buli-Holmberg, 2018). De individuelle behovene avhenger både av barnets styrker og utfordringer. Ansatte i barnehage og skole stilles ovenfor et dilemma ved vurdering av barnets styrker og utfordringer og hvor mye informasjon som skal deles før skolestart. Er det til barnets beste å dele dets utfordringer med skolen eller er det til barnets beste å holde tilbake opplysninger slik at barnet starter på skolen med blanke ark?

Taushetsplikten krever samtykke fra foresatte for utveksling av informasjon og barnehageloven plikter barnehagen å samarbeide med skolen for tilrettelegging av en trygg og god overgang (Forvaltningsloven, 1967, §§ 13 til 13f; Barnehageloven, 2005, § 2a).

Dilemmaet ovenfor bør være kjent for de ansatte og de ansatte kan ved å presentere dilemmaet ovenfor barnets foresatte, sammen vurdere hvilken informasjon som er til barnets beste. Selv om dette kan være tema for refleksjon, hvor de ansatte kan påvirke barnets foresatte, er det de foresatte som har det siste ordet og bestemmer hvilken informasjon som skal deles mellom barnehage og skole. Ut fra kommunenes dokumenter om overgangen, ser det til at begge kommunene overholder lovverket og sørger for samtykke fra barnets foresatte før barnehagen deler informasjon om barnet med skolen. Hva som blir sagt i overføringssamtalene er vanskelig å vite for foresatte eller andre som selv ikke er deltakere i samtalene. Man må ta utgangspunkt i at alle ansatte i private og kommunale barnehager og skoler har kjennskap til lovverk og styringsdokumenter som omhandler overgangen fra barnehage til skole, og kjenner sine rettigheter og begrensninger. Det kan imidlertid tenkes at det forekommer at ansatte i barnehage deler uavklart informasjon om et barn med skole, i god tro om at det er informasjon til barnets beste. Dette er i så fall brudd på lovverket, hvor barnehagen undergraver barnets foresatte og deres rettigheter. Videre kan dette føre til at skolen danner seg et bilde av barnet som ikke er ønskelig, hvor barnet blant annet kan miste muligheten til å starte på skolen med blanke ark. På den andre siden kan informasjonen gi skolen bedre kjennskap til elevens behov og øke mulighetene for individuell tilrettelegging. Uavhengig av hvilke konsekvenser det gir, er det barnehagens oppgave å drøfte de mulige konsekvensene med barnets foresatte før informasjonsutveksling med skolen. Her blir det opp til barnets foresatte å avgjøre om informasjonen kan deles. Barnehagen må deretter ta hensyn til de foresattes valg, enten man er enig eller uenig i avgjørelsen.

Samtaler med foresatte i forkant av overgangen kan bidra til innsikt i foresattes forventninger til overgangen og deres tanker om hvilke behov de ser for seg at sitt barn vil ha i overgangen. Begge kommunene gjennomfører samtaler i forkant av overgangen hvor de ønsker å høre om barnets og de foresattes forventninger. Dette kan også bidra til økte muligheter for tilrettelegging, og kan dermed også være en del av det forebyggende arbeidet. Befring hevder nettopp at en helhetlig forebygging krever samarbeid mellom institusjonene og de foresatte. En helhetlig forebygging kan gjøre tiltak på ulike områder, som barnehage, skole, hjem og fritid, mulig (Befring, 2018b).

For at ansatte i barnehage og skole skal kunne arbeide forebyggende og med tidlig innsats, er det en forutsetning at det er nok ansatte til stede i barnehage og skole. Det å oppdage risikofaktorer eller vansker og å arbeide med å forhindre utvikling av vansker eller å begrense utfallet av allerede oppståtte vansker, krever at personalet jobber aktivt og konsekvent med nettopp dette. Slik tidligere presentert, har den lille og store kommunen henholdsvis 5,5 og 5,8 barn per ansatt i barnehagen. Jeg har ikke funnet tall for antall elever per lærer på 1.trinn eller skolen ellers i hver av disse kommunene, men vi vet med sikkerhet at tallene er langt høyere i skolen enn i barnehagen. Selv om mange trolig hevder at det er for få voksne per barn i både barnehage og skole, er det en rekke faktorer som har innvirkning på normer og praksis, blant annet økonomi. Flere elever per lærer enn barn per barnehagelærer kan kreve en større innsats av læreren hva gjelder å avdekke risikofaktorer, vansker og utfordringer hos hver av elevene, samt tilrettelegging og ivaretagelse av barnas behov. Det vil her kunne være en stor fordel for de ansatte i skolen dersom de ansatte i barnehagen kjenner barnet godt og kan dele informasjon med skolen i forkant av overgangen. Foresatte vil med deres informasjon naturligvis også kunne påvirke hvorvidt skolen kjenner til barnet før skolestart, både ved å dele egne tanker og erfaringer, men også ved å begrense hvor mye informasjon barnehagen tillates å dele med skolen.

Gode kartlegginger og forberedelser før skolestart i barnehagen kan avdekke så mangt, avhengig av hvilke områder man kartlegger. Selv om kartlegging kan bidra til å øke førsteklasselærernes kjennskap til eleven og dens behov før den begynner på skolen, er det viktig å huske at barnet eller eleven kan ha ulike behov i barnehagen og på skolen. Barnehagens mandat er å ivareta barnas behov for lek, omsorg, læring og utvikling. Det rettes fokus mot trivsel og glede ved lek og læring med andre barn og voksne (Barnehageloven, 2005, § 1 a). Skolens mandat er å sørge for at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som er viktige for deres deltakelse i samfunnet, nå og for resten av livet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Slik det framkommer ovenfor, har institusjonene ulike miljø, strukturer, innhold, mål og arbeidsmetoder. Ulikt innhold og ulik struktur kan prege hvilke behov barna har i institusjonene. Dermed kan det være vanskelig for barnehageansatte å forutsi hvilke behov barna vil ha ved skolestart og videre i skolen. På bakgrunn av dette bør det vurderes hvilken informasjon som er av betydning for skolen og barnets behov i de nye omgivelsene ved skolestart, og om barnets behov endres i den grad at det er hensiktsmessig med blanke ark ved skolestart.

Det er ellers et interessant funn at ingen av de valgte kommunene i denne oppgave konkret beskriver sitt arbeid med forebygging eller tidlig innsats i sine dokumenter for overgangen. Regjeringen uttrykte i 2000 et ønske om økt innsats med forebygging og en ansvarliggjøring av hver kommune og dens arbeid med forebygging i kommunens barnehager og skoler (NOU 2000:12). Verken kommunens, barnehagens eller skolens arbeid med forebygging eller tidlig innsats blir direkte beskrevet i kommunenes dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. Det er heller ingen punkter som beskriver hvordan barnehage og skole rapporterer til kommunen, hvorvidt de ulike barnehagene og skolene i kommunene følger dokumentene eller hvordan kommunen kan sikre at dens barnehager og skoler faktisk følger planen i overgangsarbeidet. Dersom kommunen ikke kan sikre at barnehager og skoler følger dokumentet, er det da noen hensikt med dem? For å sikre at barnehager og skoler følger rutinene, burde det være beskrevet hvordan rapportering eller oppfølging foregår, både for at kommunens barnehager og skoler skal kjenne til praksisen og for at praksisen skal være lik i barnehagene og skolene.

6.2 Barnehagen og skolen

6.2.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell har barnehage og skole, til tross for ulikt innhold og mandat, en gjensidig påvirkning på hverandre. Denne påvirkningen vil naturlig nok være en faktor som påvirker institusjonenes arbeid med overgangen fra barnehage til skole. Den utviklingsøkologiske modellen for menneskelig utvikling skisserer hvordan mennesket påvirkes av det miljøet det er en del av, og hvordan omgivelsene rundt gjør mennesket til en brikke i en større sammenheng (Bronfenbrenner, 1979).

De ulike nivåene i modellen viser hvordan miljøet påvirker mennesket og hvordan de underliggende nivåene hele tiden er en del av en større helhet (Bronfenbrenner, 1979). I forbindelse med overgangen fra barnehage til skole, er det flere relevante perspektiver som kommer fram av modellen og de ulike nivåers gjensidige påvirkning.

Makrosystemet, det ytterste nivået i den utviklingsøkologiske modellen, inneholder alle de ulike nivåene og deres samhandling med og påvirkning på hverandre. Her finner vi kultur, lovverk, trossystemer og lignende som er av betydning for alle nivåene, og dermed også barnets små og store omgivelser (Bronfenbrenner, 1979). Nasjonalt lovverk og nasjonale styringsdokumenter legger premisser for hvordan landets barnehager og skoler skal arbeide med overgangen fra barnehage til skole. Alle private og kommunale barnehager og skoler plikter å følge de nasjonale retningslinjene. Videre har barnehageloven og barnehagens formålsparagraf, samt opplæringsloven og formålet med opplæringa i skolen betydning for barns rettigheter og medvirkning og institusjonenes innhold (Barnehageloven, 2005, § 1a; Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Lovverk og styringsdokumenter legger føringer for overgangsarbeidet i landets barnehager og skoler. Dette skaper et utgangspunkt for hvordan hver enkelt barnehage og skole plikter å arbeide med tilrettelegging av overgangen. På denne måten arbeider landets barnehager og skoler etter og inneholder en rekke felles arbeidsmål og -metoder i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Ut over dette kan det være store forskjeller på hvordan ulike kommuner legger til rette for skolers og barnehagers arbeid med overgangen.

Videre nedover i den utviklingsøkologiske modellen finner vi eksosystemet. Dette nivået omfatter de miljøer, omgivelser eller hendelser som hender utenfor barnets nære omgivelser. Barnet er ikke selv en aktiv deltaker i miljøet, omgivelsene eller hendelsen, men det som skjer er likevel av betydning for barnet (Bronfenbrenner, 1979). I forbindelse med overgangen finnes flere eksempler på dette nivået. Hendelser som skjer i andre barnehager kan gjennom media tillegges stor oppmerksomhet og føre til endringer i andre barnehager, enten fordi hendelsen gir positive eller uønskede konsekvenser knyttet til arbeidet med overgangen. Det kan gjelde samarbeid, tiltak, fleksibel skolestart eller lignende. Offentlige utredninger og veiledere fra regjeringen kan påvirke det arbeidet som gjøres i forbindelse med overgangen, og dermed også hvordan barnehage og skole i praksis arbeider med tilrettelegging for overgangen. Veilederen *Fra eldst til yngst* er et eksempel på dokumenter som kan påvirke overgangen fra barnehage til skole. Den lille kommunen henviser til denne veilederen i sitt overgangsdokument. Kommunenes egne planer og rutiner er også utarbeidet utenfor barnets nære omgivelser, men har i aller høyeste grad betydning for barnet.

Neste nivå i den utviklingsøkologiske modellen kalles mesosystemet. Mesosystemet inneholder alle mikrosystemer og beskriver hvordan de ulike omgivelsene barnet er en del av, påvirker hverandre. Det kan gjelde barnehage, skole og hjem (Bronfenbrenner, 1979). Dette nivået viser at de ulike omgivelsene som barnet befinner seg i, har en gjensidig påvirkning på hverandre. Når det gjelder overgangen fra barnehage og skole, vil både barnehage, skole og hjem være sentrale aktører i arbeidet. Barnehage og skole kan påvirke hverandre med krav og forventninger, ansvarsfordeling og lignende. Hjemmet har mulighet til å påvirke både barnehage og skole. Foresatte får gjennom samtaler og møter muligheter til å uttrykke forventninger og krav til barnehage og skole, som barnehage og skole igjen kan ta hensyn til og arbeide med. Hvordan barnehagen arbeider med forberedelser til skolestart, hvordan skolen tar hensyn til og bygger videre på barns erfaringer og kunnskaper fra barnehagen, samt foresattes medvirkning og inkludering avhenger av deres samarbeid med hverandre. Foresatte kan for eksempel sammen med barnehagen bidra til å sette ord på barnets behov i overgangen og barnehage- og skolehverdagen, og påvirke institusjonens arbeid.

Barnehage, skole og hjem blir alle beskrevet som mikrosystemer i den utviklingsøkologiske modellen. I et mikrosystem møter barnet et sett av ulike aktiviteter, roller og mellommenneskelige forhold, og det handler aktivt med andre i omgivelsene (Bronfenbrenner, 1979). Sett opp mot overgangen fra barnehage til skole, vil barnet i overgangen gå gjennom det Bronfenbrenner kaller en økologisk overgang. Her endres barnets rolle, setting eller begge deler (1979). I overgangen fra barnehage til skole vil barnet både tre inn i en ny rolle og setting. Omgivelsene endres, nye krav settes til barnet og barnets aktiviteter eller arbeidsoppgaver endres. Overgangen preges også av nye relasjoner, og barnet vil kunne danne andre relasjoner til ansatte i skolen enn i barnehagen. Barnehageansattes primære fokus på omsorg og lek i barnehagen vil erstattes med et større fokus på læring og utvikling i skolen. Dette kan videre påvirke hvordan de ansatte opptre ovenfor barnet og den relasjonen de bygger. I mikrosystemet vil også direkte samhandling mellom aktørene være et eksempel på en aktiv handling i miljøet, hvor barnet selv har mulighet til å påvirke hendelser og omgivelser. Samtaler mellom barnehageansatte og barnet, samt skjema med barnets presentasjon av seg selv er eksempler på barnets aktive handling i og påvirkning på overgangsarbeidet. Dette er aktiviteter som forekommer før overgangen. I kommunenes dokumenter finnes det ingen punkter om barnets påvirkning og medbestemmelse etter skolestart i skolen. For å ivareta barnets påvirkning på overgangen kunne kommunenes årshjul eksempelvis ha inneholdt et punkt med oppstartssamtale med hver enkelt elev like etter skolestart, hvor barnet selv kunne blitt gitt muligheten til å sette ord på egen opplevelse av overgangen, tanker om videre behov og lignende. Dette kunne både ha sikret ivaretagelse av barnets medvirkning og lik praksis i kommunens skoler.

6.2.2 The developmental model of transition

The developmental model of transition viser også hvordan barnet er en del av en større helhet og at aktørene rundt barnet påvirker barnet og dets overgang fra barnehage til skole (Løge et al., 2003). En god overgang forutsetter et godt samarbeid mellom de ulike involverte partene. Dette betyr at skole, barnehage og hjem sammen bør arbeide for barnets beste ved å utnytte de tilgjengelige ressursene i barnets omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2008). På grunn av dette bør også barnets familie og omgangskrets forberedes på skolestarten, slik at det kan være en støtte for barnet i

overgangen (Løge et al., 2003). Foresatte, ansatte i barnehage og ansatte i skole kan alle ha betydning for barnets opplevelse av overgangen. Deres arbeid påvirker barnet direkte og indirekte, hvor de blant annet kan bidra med å støtte og motivere barnet i overgangen. For at barnets nærmeste samspillspersoner skal kunne være en støtte i overgangen, kan barnehagen med fordel dele informasjon med foresatte om aktiviteter og tiltak. Begge kommuner arbeider for å inkludere foresatte gjennom samtaler og møter, hvor de gis muligheten til å uttrykke forventninger, tanker og ønsker.

Aktørene rundt barnet, eksempelvis dets foresatte og venner, kan være risikofaktorer med betydning for barnets håndtering av overgangen (Kvello, 2010; Befring, 2018a). Dette synliggjør viktigheten av barnehagens arbeid med å avdekke risikofaktorer i og rundt barnet. Det er derfor interessant at ingen av kommunene i sine dokumenter om overgangen ikke beskriver hvordan de arbeider for å avdekke risikofaktorer rundt barnet. Hvordan barnet opplever overgangen avhenger også av hvordan barnet har det i hjemmet og ellers i livet (Larsen & Slåtten, 2015). Dersom barnehageansatte ikke kjenner til risikofaktorene hos aktørene rundt, hvordan kan man da arbeide med tiltak og tidlig innsats for å forhindre en negativ utvikling? Det å ikke ta alle risikofaktorer på alvor, kan gi negative konsekvenser for barnet, både i overgangen, senere i skolen og i forebygging av eventuelle vansker (Aukland, 2010).

6.2.3 Likheter og ulikheter i barnehagen og skolen

Begge kommunene beskriver i dokumentene et ønske og behov for økt kunnskap om innholdet i barnehagen og skolen overfor hverandre. Kommunene uttrykker at ansatte i barnehage ikke har tilfredsstillende kunnskaper om innholdet i skolen og at ansatte i skolen ikke har tilfredsstillende kunnskaper om innholdet i barnehagen. Den store kommunen har iverksatt et overgangsarbeid (språkpakken) som skal styrke institusjonenes kunnskap om og kjennskap til hverandres innhold. Den mindre kommunen presenterer i sitt årshjul en rekke ulike møter hvor styrere og rektorer, samt annet personell i barnehage og skole som arbeider med overgangen, gjennomfører felles møter i forbindelse med overgangen. Kommunen presiserer at personalet blant annet bruker tid på å bli kjent med hverandres innhold, samt hvordan de kan legge til rette for at barna opplever en sammenheng mellom det som møter dem det siste året i barnehagen og det første året på skolen. Hvorvidt det er mulig å bli kjent med hverandre og hverandres innhold gjennom noen møter kan selvfølgelig diskuteres. Det er heller ikke spesifisert i kommunenes dokumenter hvorvidt det er ønskelig at barnehage og skole har en dyp innsikt i hverandres innhold og arbeidsmåter, eller om det er tilstrekkelig med et overblikk. Det er også av betydning om det er de samme barnehagelærerne og lærerne i skolen som hvert år arbeider med overgangen, eller om ansvaret rulleres mellom de ansatte i barnehage og skole. Dersom det er de samme barnehagelærerne og lærerne i skolen som arbeider med overgangen, vil naturlig nok dette gjøre at de ansatte i institusjonene blir godt kjent med hverandre og hverandres innhold over tid. Er det derimot nye ansatte som arbeider med overgangen fra år til år, vil det også hvert år være behov for informasjonsdeling. I tillegg må nye relasjoner dannes. Dette kan kreve mer tid og ressurser sammenlignet med å bruke de samme ansatte i arbeidet med overgangen hvert år. På den andre siden kan det kreve minst like mye tid og ressurser dersom barn får nye ansatte på sin avdeling det siste året i barnehagen og dersom kontaktlærer kun følger elevene gjennom 1. trinn på skolen. På dette området er det trolig ulik praksis i barnehager og skoler, også innad i kommunene.

Den lille kommunen skriver i sitt dokument for overgangsarbeidet at dersom det er bestemt hvem som skal være kontaktlærer(e) for 1. trinn til høsten, er det ønskelig at skolestarterne møter kontaktlæreren før skolestart. Dokumentet legger ingen føringer for hvilket tidspunkt kontaktlærer skal bestemmes, og det er derfor vanskelig å si noe om antall skoler som praktiserer dette, på hvilket tidspunkt kommende kontaktlærer inkluderes i prosessen eller hvor stor andel av skolestarterne som får møte kontaktlærer før skolestart. Den store kommunen skriver i sitt dokument at de som skal begynne på skolen får møte noen ansatte på sin skole før skolestart. Her er det ikke utdypet hvilken ansatt dette skal være eller hvor stor del denne ansatte skal ta i prosessen, om det er én gang, flere ganger eller deltakelse i alle aktiviteter. Dersom barna får møte kontaktlærer før skolestart, får kontaktlærer og barn mulighet til å bli kjent med hverandre og å begynne å bygge relasjon. Dette kan igjen bidra til trygghet og motivasjon i overgangen (Aukland, 2010). Det er derimot lite hensiktsmessig at det deltar en ansatt fra skolen som barna ikke møter igjen ved skolestart, da dette kan skape usikkerhet og uforutsigbarhet hos barna. Samtidig er det begrenset hvor mye én kontaktlærer rekker å bli kjent med en hel barnegruppe ved ett eller to møter. Selv om det helt sikkert er mye å planlegge for skolen i forbindelse med skolestart, og selv om det kan gå på bekostning av elever som allerede går i skolen, er det ingen tvil om at det beste for skolestarterne er om kommende kontaktlærer deltar i hele overgangsprosessen.

Selv om barnehage og skole har ulike mandater og ulikt innhold, hevdes det at dette i seg selv ikke er et problem. Utfordringene omhandler samarbeidet mellom institusjonene og barnehagens og skolens ulike intensjoner. I samarbeidet kan skolen se på seg selv og sin rolle som den sentrale, og undergrave barnehagens betydning for samarbeidet og overgangen (Lillejord et al., 2015). Dersom skoler undergraver barnehagens betydning i samarbeidet, vil samarbeidet og partenes evne til å arbeide sammen, svekkes. Trolig vil dette kunne påvirke barnehagens evne og lyst til å samarbeide og å dele informasjon med skolen, dersom de opplever at deres informasjon likevel ikke er av betydning for skolen. Etter barnehageloven og opplæringsloven er barnehage og skole pliktet til å samarbeide om overgangen for å sikre at barn opplever en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005, § 2a; Opplæringsloven, 1998, § 13-5). Dette pålagte samarbeidet trenger ikke å ha den samme betydningen for begge partene. Utover å forberede barna på overgangen, omhandler mye av samarbeidet å forberede skolen og deres mulighet til å tilrettelegge for barna i skolen. Enkelte barnehagelærere ønsker ikke å samarbeide med lærere i skolen på grunn av asymmetri i relasjonen og mistro til skolen (Alatalo et al., 2015 i Lillejord et al., 2015). Barnehagens arbeid avsluttes i det barna begynner på skolen, og dermed rettes mye av fokuset i samarbeidet mot skolen. Dermed kan man si at både barnehage og skole arbeider for tilrettelegginger i skolen. På grunn av dette er det kanskje naturlig at det er skoleeiers ansvar å sørge for et samarbeid og å utarbeide planer for overgangen fra barnehage til skole og SFO (Opplæringsloven, 1998, § 13-5). For de kommunale skolene betyr dette at kommunen er ansvarlig for å utarbeide planer for overgangen, mens de private skolene og deres styre selv kan utarbeide egne planer. I den lille kommunen er det vedtatt at alle barnehager og skoler er pliktet til å følge planene, overgangsdokumentet, for overgangen fra barnehage til skole. Dette kan være en av flere faktorer som bidrar til at alle barn, på tross av hvilken barnehage de har gått i, begynner på skolen med like forberedelser. Denne påstanden støttes opp av Larsen og Slåtten, som peker på at alle barnehager skal arbeide for å gi alle barn verktøy som gjør dem i stand til å håndtere overgangen, slik at de dermed begynner på skolen med like forutsetninger (2015). Den større kommunen pålegger derimot ikke de private barnehagene og skolene å følge kommunens rutiner,

selv om de oppfordrer dem til å gjøre det. Dette kan føre til at de barna som kommer fra private barnehager begynner på skolen med andre forberedelser og dermed også andre forutsetninger enn resten av klassen.

Barnehage og skole har de senere årene blitt mer lik hverandre, da søkelyset på læring stadig har blitt større i barnehagen (Buli-Holmberg, 2018). På tross av det økte læringsfokuset, er det fremdeles en rekke forskjeller mellom barnehagens og skolens innhold. I barnehagen foregår læring hovedsakelig gjennom lek og sosialt samspill med andre barn og voksne, mens læring i skolen skjer under mer tilrettelagte og planlagte undervisningssituasjoner. Barnehagen arbeider med områdene i rammeplanen, men rom og fleksibilitet når det kommer til mål og arbeidsmetoder. Skolen følger læreplanen som setter premisser for hva lærere og elever skal arbeide med og komme seg gjennom innenfor bestemte tidsrammer (Larsen & Slåtten, 2015). Eksempelvis skal elevene ha arbeidet seg gjennom og oppnådd kunnskap i ulike fag og fagområder etter endte årstrinn i skolen. I barnehagen stilles det ingen spesifikke krav til måloppnåelse underveis i barnehagen eller før skolestart, selv om barna stadig utvikler seg og lærer nye ting. Innholdet i barnehage og skole er dermed, på tross av noen likheter, fremdeles ganske ulikt. Dagsrytme, voksentetthet, grad av lek og frilek, vurdering av kunnskaper og ferdigheter og institusjonenes mandat er bare noen av eksemplene på forskjeller mellom barnehage og skole. Forskjellene kan svekke opplevelsen av sammenheng og skape nye behov og utfordringer hos barna. For barna blir det mye nytt på samme tid, noe som igjen kan skape uforutsigbarhet og utrygghet. Dette understreker betydningen av barnehageansattes kjennskap til skolen og dens innhold, slik at barnehageansatte i større grad kan forberede barna på overgangen og den nye skolehverdagen.

Graden av kontakt med barnas foresatte er også ulikt i barnehage og skole (Vogt, 2018). I barnehagen møter foresatte de ansatte daglig ved levering og henting av barnet. Når barn begynner på skolen, forsvinner dette daglige møtet punktet mellom foresatte og ansatte. For noen kan dette by på utfordringer, for andre kan det være befriende. Foresatte kan føle at de mister kontrollen over barnet og dagen og relasjonen til de ansatte blir svekket i forhold til hva de har vært vant til. Andre kan synes at det er godt å slippe å følge barnet til og fra skolen og stole på at kontaktlærer tar kontakt ved behov. Denne endringen viser hvordan overgangen også blir en overgang for barnets foresatte, hvor kontaktlærere også bør arbeide for å ivareta foresatte. Det kan være betydningsfullt å dele informasjon om overgangsarbeidet og barnas nye skolehverdag på digitale meldebøker eller lignende for å inkludere de foresatte i prosessen. Ansatte kan også uttrykke og bekrefte overfor de foresatte at man forstår at overgangen er en endring, også for dem, og oppfordre dem til å ta kontakt ved ønske eller behov.

Etter skolestart gjennomfører skolene i den lille kommunen individuelle oppstartssamtaler med barnets foresatte. Dette er beskrevet i årshjulet i kommunens dokumenter for overgangen med tidsfrist for gjennomføring og innhold i samtalen. Samtalen skal ha som hensikt å bli kjent, utveksle informasjon og forventninger, samt samtale om barnets skjema om seg selv. Dette punktet eksisterer ikke i den store kommunens dokument. Det er naturlig å anta at det gjennomføres samtaler med foresatte også i den store kommunen, men det er ikke spesifisert i den utarbeidede planen. På bakgrunn av dette kan man anta at samtalene som gjennomføres i den lille kommunen gjennomføres på samme tidspunkt i alle skoler og at samtalens innhold bygger på de samme punktene. Dersom det ikke eksisterer rutiner på dette i den større kommunen, kan man anta at samtalene gjennomføres ulikt på de ulike skolene, på ulike tidspunkt og at samtalene kan ha større grad av ulikt innhold.

Både i barnehage og skole skal barn og elever gis mulighet til medvirkning i det som skjer i barnehagen og skolen, tilpasset alder og forutsetninger (Barnehageloven, 2005, § 1 a; Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Det hevdes at barn og foresatte hittil har hatt for lite mulighet til å medvirke i overgangsarbeidet (Hogsnes & Moser, 2014). Begge kommunene benytter skjema hvor barnet får presentere seg selv, dets forventninger til skolestart og eventuell annen informasjon de ønsker at skolen og kontaktlærer vet i forkant av skolestarten. Foresatte fyller også ut skjema med informasjon som deles med skolen. Skjemaene, samt samtaler med barn og foresatte i forkant av overgangen, er med på å gi barn og foresatte mulighet til medvirkning. De kan påvirke den siste tiden i barnehagen, selve oppstarten og/eller tiden etter skolestart. Ulike barn og foresatte har trolig ulike ønsker og behov for medvirkning i overgangen. Samtaler i forkant av overgangen kan avdekke ønsker og behov, og videre bør ansatte i barnehage og skole arbeide for å ivareta de ulike ønskene og behovene, i hele overgangsprosessen.

6.3 Overgang, samarbeid og sammenheng

6.3.1 Skolestart

Etter Opplæringsloven skal barn i den norske barnehage normalt begynne på skole det året de fyller seks år, men kommunen kan utsette eller framskynde skolestart ved søknad og sakkyndig vurdering eller samtykke fra barnets foresatte (Opplæringsloven §2-1, 1998). Dette er ikke spesifisert i kommunenes dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. Hvorvidt de ansatte i barnehage og skole kjenner til dette, vites ikke. Det er viktig at barnehagelærere og lærere i skolen er kjent med denne muligheten, da det er barnehagelærerne (eller eventuelt barnets foresatte) som først oppdager behov for framskyndt eller utsatt skolestart. Videre vil det være behov for vurdering av PP-tjenesten og foresatte om hvorvidt det er aktuelt med framskyndt eller utsatt skolestart, men det er helt essensielt at barnehagelærerne har kjennskap til dette og kan begynne prosessen der hvor de ser barn med andre behov enn ordinær skolestart.

Evaluering av intensjonene for Reform 97 sammenlignet med dagens praksis for skolestarterne, skal gi svar på hvordan barna opplever overgangen fra barnehage til skole og vurdere samarbeidet mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2019). NOU 2019:3, *Nye sjanser – bedre læring*, viser at det tilbudet som barn gis i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole i dag, ikke er godt nok. Det hevdes at spesielt guttene ikke får ivare tatt sine behov i overgangen. På grunnlag av denne utredningen, ble det foreslått alternative tiltak for overgangen fra barnehage til skole. Tiltakene baserer seg på en større fleksibilitet enn dagens skolestart, hvor utvalget blant annet ønsker kortere og mer intensive læringsøkter for de yngste elevene, med større rom for frilek, fysisk aktivitet og leksehjelp i løpet av skoledagen (NOU 2019:3). Slik jeg ser det, ligner dette mer på Reform 97 da den ble innført, enn dagens 1. trinn, som de senere årene har fått mindre fokus på lek og økt fokus pedagogisk innhold (Buli-Holmberg, 2018). Det er derfor interessant at det vurderes å endre på dagens praksis, mot noe som vi de senere årene har gått mer og mer bort fra. Hvor mange av punktene i Reform 97 som fremdeles eksisterer på dagens 1. trinn gjenstår å se etter evalueringen. Det er likevel tydelig at noe ikke har fungert slik det var tenkt, og at samfunnet stadig er i endring.

Slik det framgår av Opplæringsloven er det opp til kommunene, i samarbeid med barnets foresatte, å bestemme tidspunkt for barns skolestart gjennom mulighet for utsettelse

eller framskyndelse (Opplæringsloven §2-1, 1998). Dette kan tolkes som en form for fleksibel skolestart. Videre betyr dette at det kan være ulik praksis i de ulike kommunene, hva angår utsettelse eller framskyndelse av barns skolestart. Om et eller flere barn har behov for å utsette eller framskynde skolestart avhenger av barnehagens ansattes eller foresattes vurdering av barnets behov. Ansatte i barnehagen arbeider ut fra kommunens dokumenter og rutiner, men det nevnes ikke i disse to kommunenes dokumenter at barn, barnehage og foresatte har denne muligheten. Burde ikke dette vært spesifisert i kommunenes dokumenter og tydeliggjort for de aktuelle som arbeider med overgangen og vurderer barnas behov? Da dette i dag ikke framgår av dokumentene, er det ikke nødvendigvis slik at alle ansatte i barnehagen er kjent med denne muligheten. På en annen side kan det fra kommunens side være et bevisst valg å utelate det fra dokumentene for overgangen fra barnehage til skole. Dersom et barn skal ha utsatt eller framskyndt skolestart, er denne eleven trolig allerede kjent for PP-tjenesten. Begge kommunene har i sine dokumenter spesifisert at barn som mottar spesialundervisning i barnehagen følger andre rutiner enn de ordinære.

Til høsten, altså ved oppstart av skoleåret 2020, får skolene nye læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019). Også dette tyder på at det er behov for endring. Ny rammeplan for barnehagens innhold tredde i kraft i 2017. Flere endringer i planer i oppvekstsektoren forteller at samfunnet er i endring og at det stadig er behov for forskning og utvikling på feltet.

6.3.2 Samarbeid

Samarbeid av god kvalitet i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole bygger på et felles fokus om barnet beste. I et godt samarbeid tar man hensyn til det barnet har lært i barnehagen, og bygger videre på dets kunnskaper og erfaringer i skolen. Gjensidig respekt mellom partene er avgjørende for at samarbeidet mellom partene skal bli godt (Kunnskapsdepartementet, 2008). I begge kommunenes dokumenter er samarbeid et mye omtalt begrep. Begge kommunene har et ønske om å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom barnehage og skole og mellom institusjonene og barnas foresatte. Kommunene legger til rette for et godt samarbeid ved å forsøke å tilegne seg kunnskaper om hverandre og hverandres innhold, de gjennomfører møter med hverandre for å planlegge overgangsarbeidet og de møtes flere ganger underveis i overgangen. Ved lesing av kommunenes dokumenter står det skrevet mye om hvordan de ønsker at samarbeidet skal være og det kan se ut til at et samarbeid mellom institusjonene er av god kvalitet. Men hvor godt er egentlig dette samarbeidet når man studerer dokumentene nærmere?

Det framgår av begge kommuners planer et ønske om samarbeid med kontinuitet. Det er derfor et interessant funn at det bare legges opp til noen treff og samtaler mellom barnehage og skole i forkant av og underveis i overgangsprosessen. Kontinuitet krever mer enn noen treff mellom barnehage og skole. Hvordan skal ansatte i barnehage og skole både bli kjent med hverandre, hverandres innhold og utveksle informasjon om barna gjennom noen få møter? Det er også interessant at det ser ut til å være ulike ansatte som arbeider med overgangen fra år til år. I den store kommunen har barnehagene flere skoler de skal samarbeide med og skolene har flere barnehager de mottar barn fra og dermed også skal samarbeide med. Det blir mange parter i samarbeidet, mange å utveksle informasjon med og mange å ta hensyn til i planlegging

og gjennomføring av møter, treff o.l. Med mange skoler og barnehager i et samarbeid, blir det naturlig nok også flere ansatte inkludert i samarbeidet, flere å danne relasjon til. Den mindre kommunen har stort sett én barnehage og én skole på de fleste tettstedene, noen steder to barnehager. I denne kommunen blir det på denne måten færre å ta hensyn til i samarbeidet, noe som igjen påvirker muligheten til å dyrke en god relasjon med hverandre over tid. Det hender at barn flytter og begynner på en annen skole, men dette gjelder i alle kommuner. I den mindre kommunen blir det færre parter å forholde seg til, utveksle informasjon med og barnegruppen kan i fellesskap forberedes på overgangen til den samme skolen.

Barn etablerer vennskap og dyrker relasjoner til andre barn i barnegruppen. I den lille kommunen kan vennskap og relasjoner opprettholdes i overgangen, noe som kan påvirke hvorvidt barna opplever overgangen som trygg. I den større kommunen er det flere barnegrupper som splittes opp, og barna i en barnegruppe i barnehagen begynner på ulike skoler. Noen barn møter overgangen uten å kjenne de andre barna bedre enn de har rukket å bli kjent gjennom møtene i forkant på skolen. Dette kan gjøre at barnet føler seg alene i overgangen, og dermed også mer utrygg enn det hadde gjort dersom det hadde møtt overgangen med en eller flere av sine venner. Naturligvis gjelder dette også for barn som ikke har gått i barnehagen før det begynner på skolen.

Samarbeid mellom barnehage og skole kan blant annet påvirkes av størrelsen på barnehage og skole og antall parter i samarbeidet. Man skulle anta at det var større rom for fleksibilitet i et samarbeid med få parter og en større nødvendighet med konkrete planer å forholde seg til i et samarbeid med mange parter. Det er derfor interessant at den lille kommunen har det mest konkrete dokumentet for overgangsarbeidet og at årshjulet inneholder langt flere punkter sammenlignet med den store kommunens dokument. På en annen side kan det være en utfordring å skulle tidsbestemme planer som et titalls barnehager og skoler skal forholde seg til, da det igjen er langt flere som skal tas hensyn til i planlegging og bestemmelse.

Ved informasjonsdeling mellom barnehage og skole, legger kommunene opp til at informasjonen som deles skal være til barnets beste. Hvem er det egentlig som vurderer hvilken informasjon som er til barnets beste? Det gis ingen føringer for hvilken informasjon som er til barnets beste eller hvem som skal vurdere informasjonen i kommunenes dokumenter. Begge kommunene legger opp til inkludering av barn og foresatte i overgangsarbeidet. Dette gjøres blant annet gjennom foreldremøter og - samtaler. Informasjonsutveksling mellom barnehage, skole og foresatte gjør at skolen til en viss grad blir kjent med barnet og dets behov, og på denne måten kan tilrettelegge for en god overgang og mottakelse på skolen. Behov kan møtes på et tidlig tidspunkt på bakgrunn av informasjon fra barnehage og foresatte.

Den lille kommunens dokument viser til lovverk og tydeliggjør at informasjonsdeling skal være til barnets beste og at foresatte skal kjenne til og godkjenne den informasjonen som utveksles mellom barnehage og skole. Forvaltningsloven beskriver ansatte i barnehage og skoles taushetsplikt og presiserer at informasjonsdeling utover offentlige opplysninger krever samtykke fra foresatte (Forvaltningsloven, 1967, §§ 13 til 13f). Hvilke opplysninger som vurderes som til det beste for barnet avhenger av hvem som behandler opplysningene. Da det i kommunenes dokumenter ikke er utdypet hvilke opplysninger som er til barnets beste, vil dette trolig vurderes ulikt i barnehager og skoler. I tillegg vil foresattes innspill og ønsker prege hvilken informasjon som deles om de ulike barna mellom barnehage og skole.

6.3.3 Overgang og sammenheng i overgangen

Individer møter en rekke overganger gjennom livet, og overgangen fra barnehage til skole er bare én av mange. En overgang beskrives som en endring av setting med nye forventninger og krav (Kunnskapsdepartementet, 2008). Overgangen fra barnehage til skole er en typisk overgang hvor barnets setting, eller omgivelser, endres. I takt med dette blir barnet i de nye omgivelsene møtt med en rekke nye forventninger og krav. Aukland beskriver overgangen fra barnehagen til skolen som en langvarig prosess som begynner lenge før selve skolestarten og som avsluttes en gang utpå høsten på 1. trinn (2010). Skolestart i barnehagen assosieres gjerne med den første dagen på skolen, men arbeidet som gjøres i forbindelse med overgangen starter gjerne lenge før selve skolestarten. Kommunenes dokumenter for overgangen beskriver også overgangen som en prosess som varer mye lenger enn én dag, og årshjulene synliggjør dette. I årshjulene har kommunene skissert en rekke aktiviteter for overgangen, og mange av disse aktivitetene finner sted lenge før første dag på skolen.

Kommunenes årshjul ble nærmere beskrevet i analysedelen, og viser at forberedelsene til skolestart er en langvarig prosess. Den lille kommunen starter arbeidet med overgangen til skolen allerede i det barna begynner på sitt siste år i barnehagen. De begynner med å evaluere den forrige skolestarten og arbeidet som ble gjort i de ulike barnehagene og skolene i forbindelse med overgangen for de nystartede førsteklasingene. Videre skaffes en oversikt over hvilke barn som skal begynne på de ulike skolene, for å iverksette samarbeid barnehager imellom og mellom barnehager og skoler. Barnehagene og skolene arbeider med overgangen og forberedelser til den i nesten ett år før selve skolestarten finner sted. Det gjennomføres møter med ansatte og foresatte, barna besøker skolen og blir kjent på dens område og mye mer. Dokumentet inneholder også et par punkter om hva som skal skje etter skolestarten. Skolen, med kontaktlærer i spissen, er ansvarlig for å gjennomføre felles foreldremøter og individuelle foreldresamtaler, hvor barnets presentasjon av seg selv er tema for de individuelle samtalene. Dette er de siste punktene kommunen pålegger skolen å gjøre før prosessen evalueres og det på nytt iverksettes en prosess for neste års skolestartere.

Den store kommunen starter også arbeidet med overgangen og språkløyper i det barna begynner på sitt siste år i barnehagen. Selv om kommunens årshjul inneholder litt færre punkter enn den lille kommunen, går overgangsarbeidet ut på mye av det samme. De gjennomfører møter mellom barnehager og skoler, med foresatte og besøker skolen(e) som barna skal begynne på til høsten. De største forskjellene i kommunenes årshjul er at den store kommunen har færre punkter i årshjulet, at den skriver litt mer generelt om aktivitetene og arbeidet som skal gjennomføres og at årshjulet slutter på mai. Den mindre kommunen har et mer detaljert årshjul med konkrete beskrivelser til hver av punktene og som også spesifikt skriver om skolestarten og skolens oppgaver etter skolestart. Den lille kommunens dokument er et godt eksempel på hvordan overgangen kan være en langvarig prosess som starter lenge før skolestart og varer til etter oppstarten i skolen (Aukland, 2010). Hvordan den store kommunen og skolene der arbeider med selve skolestarten og tiden etterpå vites ikke, ei heller om det finnes en felles praksis eller om hver enkelt skole har egne rutiner eller praksiser.

Kommunenes dokumenter har betydning for hvordan barna forberedes på overgangen og håndterer den. Det hevdes at de fleste barn opplever overgangen som noe positivt, men ikke alle. Noen opplever å møte en rekke hindre eller begrensninger i overgangen, som gjør at helhetsopplevelsen av overgangen blir av negativ art. Dette igjen gjør at

overgangen ikke oppleves som en sammenhengende prosess fra barnehage til skole (Broström, 2001). Sammenheng i overgangen beskrives som en måte å sørge for en helhetlig opplevelse av barn og elevers opplæringsløp, hvor enkeltindividets behov blir ivaretatt. En god sammenheng forutsetter at hvert barn mottar støtte på et tidlig tidspunkt og barnets kunnskaper og erfaringer fra barnehagen blir videreført og -utviklet i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Nok en gang presiseres viktigheten av tidlig innsats i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Ikke bare er tidlig innsats viktig for å forhindre utvikling av vansker eller en dårlig opplevelse av overgangen, men også for å ha muligheten til å skape en opplevelse av sammenheng i overgangen. Begge kommunene beskriver et ønske om å skape en sammenheng i overgangen for alle barn, og utdyper at dette gjøres ved blant annet ved bruk av grenseobjekter og å bygge videre på barnas erfaringer og kunnskaper fra barnehagen, i skolen. Dette forutsetter at barnehagen utveksler informasjon med skolen om hva barna har arbeidet med og tilegnet seg av kunnskaper i barnehagen. Også dette kan være enklere å gjennomføre i den lille kommunen, hvor barna stort sett kommer fra den samme barnehagen, og dermed også har gjort se samme erfaringene og tilegnet seg mye lik kunnskap. I den store kommunen skal skolene ta hensyn til og bygge videre på barnets opplevelser fra ulike barnehager. Det kan være varierende innhold i de ulike barnehagene. På en annen side vil det være individuelt hva barna tilegner seg av kunnskaper, hvilke erfaringer de gjør seg på ulike områder og hvordan de opplever aktiviteter og lignende. Slik kan det i begge kommunene være behov for å skaffe en oversikt over erfaringer, kunnskaper og opplevelser hos de enkelte barn som begynner på skolen, og bygge videre på kunnskaper og erfaringer som er gjentakende i elevgruppen, samtidig som man forsøker å bygge videre på elevenes individuelle kunnskaper og erfaringer.

Å bygge videre på barnas kunnskaper og erfaringer fra barnehagen når de begynner på skolen bidrar ikke bare til å skape sammenheng, men også kontinuitet. Paradokset i videreføringen av barnas kunnskaper og erfaringer er at barnehagen forsøker å vise barna hvor mye kan og behersker, mens skolen i større grad retter oppmerksomheten mot alt de skal lære (Lillejord et al., 2015). Nok en gang vil barnehagens og skolens kjennskaper til hverandre og hverandres innhold kunne bidra til å skape sammenheng i overgangen. Med innsikt i hvordan hverandre arbeider, blir det mulig å tilpasse seg hverandre slik at innholdet det siste året i barnehagen og det første året på skolen blir mer likt. Samtidig er fokuset på læring i barnehagen stadig økende, og uten å gå inn i diskusjonen om behovet for økt fokus på læring i barnehagen, kan skolen ved å vite hvordan barnehagen jobber, legge til rette for opplevelse av mestring og dyrking av barnas ferdigheter videre i skolen. Evaluering av Reform 97 kan føre til at alternativer til skolestart, hvor 1. trinn kan bli pålagt kortere undervisningsøkter og gis mer tid til frilek og lekpregede aktiviteter i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2019). En slik endring vil både kunne gi en større opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole og ta noe av fokuset bort fra alt det elevene skal lære allerede på 1. trinn. På den andre siden må vi spørre oss hvor like det er ønskelig at barnehage og skole skal bli eller ønskes å skal bli. Barnehage og skole har ulike formål og ulike mandater, og det vil dermed være naturlig at også innholdet er ulikt.

Den første tiden på skolen bruker elevene mye tid på å tilpasse seg skolen, med dens omgivelser og innhold. Kvello hevder at det bør være tre hovedmål hva angår elevers tilpasning til skolen. Målene går ut på å tilpasse opplæringen til elevenes ferdighetsnivå, samt trivsel og atferdsmessig tilpasning. Sistnevnt omhandlet tilpasning til skolens krav og regler (Kvello, 2010). Nok en gang tydeliggjøres viktigheten av at kontaktlærer i skolen har god kjennskap til elevene og deres ferdighetsnivå før de begynner på skolen,

slik at en blir i stand til å tilrettelegge for enkeltindividene og gruppen. Barnehagen kan ved å kartlegge barnas trivsel i barnehagen, predikere deres trivsel inn i skolen, da det viser seg å være en sammenheng mellom barns trivsel i barnehage og skole (Kvello & Wendelborg, 2002). Slik får også skolen kjennskap til hvilke elever som har behov for hvilke tiltak. Ansatte i skolen bør kjenne til disse målene om skoletilpasning, og arbeide aktivt for å tilrettelegge for en god skoletilpasning for alle skolestartere. Det kan for eksempel kreve konkrete planer med tiltak og en kontinuerlig evaluering av hvordan arbeidet og tilpasningen går for den enkelte elev. På den andre siden er det essensielt å hele tiden være bevisst at elever er ulike og har ulike behov, og at tiltak som fungerer for noen, ikke trenger å fungere for alle. Det bør være rom for endringer underveis. Behov for endring kan oppdages ved å kontinuerlig evaluere tiltak som iverksettes.

Etter at barna har begynt på skolen, kan det se ut til at samarbeidet mellom partene i den store kommunen opphører. Dokumentet for overgangsarbeidet sier ingenting om utveksling av informasjon i etterkant av overgangen eller om kontakt mellom institusjonene. Den lille kommunen praktiserer evalueringsmøter mellom barnehage og skole i etterkant, hvor man kan anta at barnehagen får innblikk i hvordan overgangen har fungert med tanke på organisering og gjennomføring av aktiviteter. I den store kommunen kan det derfor bli vanskelig å vite om hvordan overgangen har gått og hva som har fungert, eventuelt ikke fungert. Dette vil igjen kunne påvirke hvordan man videre arbeider med overgangen for de kommende års skolestartere. Ut over hvordan overgangen har fungert på systemnivå, kan man tenke seg at enkelte barnehagelærere hadde ønsket informasjon knyttet til hvordan det går med enkeltbarna i skolen. Dette vil i så fall være nysgjerrighet hos og/eller omsorg fra den ansatte.

6.4 Den gode overgangen

Et av punktene som går igjen i beskrivelsen av en god overgang, er at barna bør være forberedt på overgangen. Å være forberedt på overgangen handler om å kjenne til hva som skal skje i selve overgangen og hva som møter en på skolen, både i og utenfor klasserommet. Utover dette må barnet gjøres kjent med forventninger og regler. Besøk på skolens områder, bli kjent med elever man skal gå i klasse med og kommende lærer er eksempler på hvordan barn kan forberedes på skolestart (Aukland, 2010). Forberedelsene til overgangen gjøres hovedsakelig i barnehagen, til dels også hjemme med barnets foresatte. Begge kommunene forbereder barnegruppen på overgangen ved blant annet å samtale om den i barnehagen, ved å besøke skolen og dens inne- og uteområder og å bli kjent med barn og voksne på den skolen de senere skal begynne på. I den lille kommunen møter også barna rektor og kommende kontaktlærer, dersom det er avklart, før oppstarten. Kunnskapsdepartementet hevder også at det å bli kjent med de ansatte i skolen før oppstart, bidrar til en god overgang (2008). På bakgrunn av viktigheten av relasjonsbygging er det betenkelig at ingen av kommunene setter krav om at kontaktlærer skal avklares i god tid før overgangen, slik at kontaktlærer kan delta på møter, aktiviteter og bli kjent med barna før oppstart. Relasjonsbygging tar tid, og å kjenne kontaktlærer før oppstart kan bidra til en følelse av trygghet i overgangen. Samtidig kan det være mange hensyn å ta når kontaktlærere skal bestemmes, og lærerne skal følge sine daværende elever på en tilfredsstillende måte. Dersom de blir inkludert i aktivitetene som gjennomføres for de nye skolestarterne, kan dette gå på bekostning av deres daværende elever.

En overgang tar tid, og det er viktig at barnehage, skole og foresatte ikke forhaster denne prosessen ovenfor barna. De ulike partene bør diskutere barnas forventninger med barna, og på denne måten bidra til å forberede dem på det som venter. Visualisering kan være hensiktsmessig for å forberede barna (Fabian, 2013). I overgangen er det mange inntrykk som skal prosesseres, hvor hele systemet rundt barna snus på hodet. Det er naturlig at det oppstår spørsmål, forventninger og ønsker. Ulike barn har ulike behov når det gjelder hvor mye forberedelse de trenger, hvem de ønsker å snakke med og når de ønsker å snakke. Kommunenes tidlige igangsettelse med overgangsarbeidet og inkludering av foresatte bidrar til å forberede barna. Mange parter i samarbeidet bør gjøre det mulig å kunne ta tak i barnas nysgjerrighet og behov for støtte når og hvor de selv har behov for det.

Inkludering av foresatte er nok et kjennetegn på en god overgang. Det kan skje ved at de ansatte viser foresatte at de er interesserte i deres meninger og at de tar hensyn til deres innspill og ønsker for overgangen. Ansatte i barnehage og skole bør gi foresatte innblikk i de prosessene som foregår og de valgene som tas, enten for deres barn individuelt eller for hele barnegruppen (Lillejord et al., 2015). Foresatte bør gis tid og mulighet til å få innblikk i de prosessene som foregår i forbindelse med overgangen, fra start til slutt. Dette forutsetter at ansatte i barnehagen viser interesse ovenfor foresatte og et ønske om å inkludere dem. Informasjon om aktiviteter bør gis med jevne mellomrom og foresatte bør holdes oppdatert, slik at de også kan samtale med barna om de ulike hendelsene som foregår i forberedelsesprosessen. Begge kommunene gjennomfører foreldremøter og samtaler, som begge er med på å informere foresatte om hva som skjer, hva som er planlagt og hvordan de arbeider med tilrettelegging i overgangen, både i barnehagen og skolen. Ved å vise til den utviklingskologiske modellen eller «the developmental model of transition» på foreldremøter kan de ansatte i barnehagen illustrere viktigheten av foresattes deltakelse i overgangsarbeidet. Foresatte bør gjøres kjent med at deres deltakelse kan føre til økt motivasjon og trygghet for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ansatte bør derfor etterspørre tanker og erfaringer hos de foresatte, og ta hensyn til disse i det videre arbeidet med forberedelser og tilrettelegging i overgangen.

Barnets egne tanker og erfaringer er også et godt utgangspunkt for tilrettelegging av en god overgang. Dette presiseres i veilederen *Fra eldst til yngst* i eget kapittel, som nettopp tar for seg ulike kjennetegn for en god overgang. Barn som skal begynne på skolen kan ofte sette ord på hva de selv tenker er viktig i overgangen, og de ansatte bør så langt det er mulig, sørge for å ivareta barnets ønsker. Barnehage og skole bør legge til rette for «bli kjent-treff» hvor barna får bli kjent med skolens område, møte faddere og ansatte, samt oppleve en overgang med sammenheng ved at skolen bygger videre på dets kunnskaper og erfaringer fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Uavhengig av om kontaktlærere er kjent før skolestart, praktiserer den lille kommunen fadderordninger som deltar på noen av aktivitetene på skolen. I den store kommunen ser det ut til at barna kun møter sine faddere én gang før skolestart. Å bli kjent med andre elever som går på skolen kan bidra til trygghet i overgangen. Samtidig kan det være fint å ha noen å stille spørsmål til om overgangen, som selv har vært igjennom den og sitter med erfaringer som kan deles med barna. Videre har vi sett at begge kommunene legger til rette for flere «bli kjent-treff» og at kommunene forsøker å tilrettelegge for at skolen skal bygge videre på barnets kunnskaper og erfaringer fra barnehagen. Dette er alle punkter som skal bidra til en god overgang for alle barn.

7 Avslutning

Dette kapittelet omhandler konklusjon og forslag til videre forskning.

7.1 Konklusjon

Problemstillingen for denne oppgaven var: **Hvordan arbeider to kommuner med overgangen fra barnehage til skole?** Jeg valgte å benytte meg av en dokumentanalyse for å finne svar på problemstillingen, hvor jeg så nærmere på to kommuner og deres dokumenter for overgangen fra barnehage til skole. På grunn av at jeg valgte å se på to kommuners arbeid med overgangen, kan ikke funnene i denne oppgaven generaliseres. Funnene kan derimot gi et innblikk i hvordan ulike kommuner kan arbeide med overgangen når det gjelder samarbeid, arbeidsmetoder, aktiviteter, inkludering av foresatte og lignende. Det er ikke beskrevet i noen av dokumentene hvordan barnehage- og skoleeier, kommunen, arbeider for å sørge for at dokumentene følges i hver barnehage og skole. Likevel kan vi anta, med bakgrunn i at ansatte i barnehager og skoler har vært med på utarbeidelse av dokumentene, at hovedlinjene i dokumentene er praksis i kommunens barnehager og skoler.

For at alle barn skal oppleve en god overgang, må barnehager og skoler arbeide for å tilrettelegge for alle, de bør drive med allmennforebyggende arbeid. Dette krever kompetanse om tilrettelegging og mulige hindringer eller begrensninger blant ansatte i barnehage og skole (Befring, 2018a). Et allmennforebyggende tiltak vil være å tilrettelegge for trygge og gode overganger fra barnehage til skole, hvor de ulike aktørene samarbeider om denne tilretteleggingen. Dette krever tidlig innsats, barnehagers og skolers kjennskap til hverandres innhold og et samarbeid med barnets beste som mål.

All litteratur tyder på at det er viktig å kjenne til elevene og deres behov før de begynner på skolen for å kunne tilrettelegge for en god overgang. Overgangen bør både ivareta enkeltindividet og gruppen som helhet. Dette krever tidlig innsats. Barnehagene bør tidlig begynne å forberede barn på skolestarten og være bevisst på at overgangen er en langvarig prosess, ikke en enkelt hendelse (Kunnskapsdepartementet, 2008; Lillejord et al., 2015). Barnehager og skoler bør ha som mål å sørge for en god overgang for alle barn. Tilrettelegging krever at barnehagepersonale har kunnskaper om behov, ivaretagelse av disse og muligheter for tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Formålsparagrafer og lovverk setter føringer for innholdet i barnehage og skole, men det ulike innholdet utfordrer intensjonen om å skape en sammenheng i overgangen. Derimot kan tidlig innsats bidra til å skape sammenheng ved å utjevne barns ferdigheter og kunnskaper og dermed legge til rette for gode læringsmuligheter for alle barn (Bjørnsrud & Nilsen, 2018). Ut over dette kan også informasjonsdeling bidra til å tilrettelegge for en opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2008). Kommunene legger opp til at informasjon som er til barnets beste skal deles og foresatte må godkjenne delingen av informasjon (Forvaltningsloven, 1967, §§ 13 til 13f). Taushetsplikten er av sentral betydning for samarbeidet, men skal den beskytte eller hjelpe barna?

Analysen viser at det er et ønske om og behov for samarbeid med kontinuitet for å kunne tilrettelegge for sammenheng i overgangen. Kommunene pålegger derimot bare barnehagene og skolene å gjennomføre noen møter og aktiviteter. Den lille kommunen driver møtevirksomhet hvor barnehagers og skolars kjennskap til hverandre er på agendaen. Den store kommunen har tatt i bruk språkløyper hvor hensikten også er å bli kjent med hverandre og hverandres innhold. Hvorvidt dette fører til forbedring og økt kunnskap er for tidlig å si, men første steg er tatt ved å anerkjenne forbedringspotensialer og å sette temaet på agendaen. Kjennskap til hverandres innhold og arbeidsmåter skal blant annet bidra til barnehagers mulighet til å forberede barna på overgangen og skolars mulighet til å bygge videre på barns erfaringer og kunnskap i skolen, slik flere hevder er en av faktorene som bidrar til en god overgang (Lillejord et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008).

Kommunenes dokumenter bygger på mange av de samme punktene. De største forskjellene er at dokumentet i den lille kommunen er mer konkret og håndfast enn i den store kommunen. Den lille kommunen har færre barnehager og færre skoler, hvor barn som går i barnehagen på ett tettsted stort sett begynner på skolen på det samme tettstedet. Dette gir færre parter i samarbeidet, noe som forenkler samarbeidet og gi større mulighet for å ta ting på sparket. Den større kommunen har langt flere barnehager og skoler, samt en mindre konkret plan. Deres dokument beskriver heller ikke skolens oppgaver i etterkant av skolestarten, noe den lille kommunen gjør. De pålegger blant annet alle skoler å gjennomføre samtaler og møter med elevenes foresatte etter oppstart. I tillegg pålegger den lille kommunen alle dens barnehager og skoler å følge dokumentet, mens de private barnehager og skoler i den store kommunen selv velger om de ønsker å forholde seg til den. Dette kan bidra til at barn som kommer fra private barnehager begynner på skolen med andre forutsetninger enn barn fra de kommunale barnehagene.

7.2. Forslag til videre forskning

Selv om jeg i denne oppgaven har funnet mange svar på problemstillingen, dukker det opp nye spørsmål det kunne vært interessant å forske videre på. For det første ville jeg sett på flere kommuners dokumenter for overgangen og sammenlignet disse opp mot funnene jeg gjorde med mitt utvalg. Med mer tid og ressurser ville jeg tatt i bruk flere metoder for å finne svar på problemstillingen, blant annet intervju av ansatte i barnehage og skole for innblikk i faktiske erfaringer knyttet til det å følge dokumentene, samt kommuneledelse for innblikk i deres arbeid med oppfølging av barnehager og skoler. Det kunne også vært interessant å forske på kommuners arbeid med kvantitative undersøkelser, noe som kunne avdekket praksis i langt flere kommuner.

Jeg gleder meg til å lese evalueringen av Reform 97 og Lillehammer kommunes pågående overgangsprosjekt, samt se endringene i opplæringsloven. Jeg er sikker på at alt dette danner spørsmål med relevans for videre forskning.

Referanser

- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 298–325). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2018a). Forebygging – tidlig innsats til barnets beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 21–36). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. (2018b). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 129–150). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (red.). (2018). *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehaven – hej skole!* København: Systime.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I H. Fabian & A.-W. Dunlop (red.), *Transition in the early years – debating continuity and progression for children in early education* (s. 52–63). London: RoutledgeFalmer.
- Broström, S. (2009). *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Første steg, 2, 24–28. Hentet fra <https://docplayer.me/15178426-Tilpasning-frigjoring-og-demokrati.html>
- Buli-Holmberg, J. (2018). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (red.), *Tidlig innsats – bedre læring for alle?* (s. 71–88). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. I K. Margetts & A. Kienig, *International perspectives on transition to school* (s.45–55). New York: Routledge.
- Fuglseth, K. (2006). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I K. Fuglseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 256–272). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Halsan, A. (2012). Tidlig innsats forebygger atferdsvansker. *Forskning.no*. Hentet fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-partner-pedagogiske-fag/tidlig-innsats-forebygger-atferdsvansker/703402>

- Hansen, A. K. (2011). *Sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole. En god skolestart for barn i risikozonen*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Vestfold). Hentet fra <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/149220/Hansen%20AK%20%282011%29%20Mas%20teroppgave.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hogsnes, H. & Moser, T. (2014). Forståelse av gode overganger og opplevelser av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Vol 7 nr. 6, 1-24.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kjeldstadli, K. (2016). *Fortida er ikke hva den en gang var*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *... og ingen sto igjen*. (St.Mld.16 2006-2007). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld.St.6 2019-2020). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=2>
- Kvello, Ø. (2010). *Barn i risiko. Skadelige omsorgssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen*. Hentet fra https://naku.no/sites/default/files/files/Evaluering%20av%20SFO_nasjonal.pdf
- Larsen, A. K. & Slåtten, M. V. (2015). *En bok om oppvekst* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H. & Thorsen, A. A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage – skole?* (rapport 2/2003). Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- Margetts, K. (2002). *Transition to school – complexity and diversity*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13502930285208981#aHR0cHM6Ly93d3cudGFuZGZvbmxpbmUuY29tL2RvaS9wZGYvMTAuMTA4MCM8xMzUwMjkzMDI4NTIwODk4MT9uZWVkQWNjZXNzPXRydWVhAQEAw>

- Moen, K. H. & Svendsen, A. (2014). Det offentlige hjelpeapparatets organisering, oppgaver og saksbehandling. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle* (3. utg.) (s.101–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- NOU 2019: 3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/8b06e9565c9e403497cc79b9fdf5e177/no/pdfs/nou201920190003000dddpdfs.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). Lov grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peña, D. C. (2000). *Parent Involvement: Influencing Factors and Implications*, The Journal of Educational Research, 94:1, 42-54, DOI: 10.1080/00220670009598741. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670009598741>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skrivesenteret. (u.å.). *Overgang fra barnehage til skole*. Hentet 23. mars 2020 fra <https://sprakloyper.uis.no/barnehage/overgang-fra-barnehage-til-skole/>
- Sosialdepartementet. (1992). *Utfordringer i helsefremmende og forebyggende arbeid*. (St.Mld.37 (1992-1993)). Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1992-93&paid=3&wid=d&psid=DIVL763&s=False&pgid=d_0509
- SSB (statistisk sentralbyrå). (2020). *Barnehager*. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Tangen, R. (2018). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.) (s. 17–30). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Vogt, A. (2018). *Rådgivning i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

