

Bedre skolestart med skolestartskjema?

*En kvalitativ studie av skolestartskjema som
overgangspraksis*

Marianne Nepstad



Masteroppgave i pedagogikk
PED395
Vår 2018
Institutt for pedagogikk
Psykologisk fakultet
UNIVERSITETET I BERGEN

mai 2018

Bedre skolestart med skolestartskjema? En kvalitativ studie av skolestartskjema som overgangspraksis

© Forfatter

År: 2018

Tittel: Bedre skolestart med skolestartskjema? En kvalitativ studie av skolestartskjema som overgangspraksis

Forfatter: Marianne Nepstad

<https://bora.uib.no/>

Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er barnehagelærere, lærere og SFO-lederes erfaringer med informasjonsoverføring i overgangen mellom barnehage og skole. Problemstillingen er som følger: *Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning?*

Dette er en kvalitativ studie, hvor datamaterialet består av syv semistrukturerte intervju med barnehagelærere, lærere og SFO-ledere. Oppgaven har en systemteoretisk tilnærming med Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979) som overordnet teoretisk perspektiv. Også Barnlunds transaksjonsmodell (1970) bidrar til å belyse ulike sider ved kommunikasjonsprosessen som informasjonsoverføringen representerer.

Funnene i dette prosjektet er kategorisert i tre hovedkategorier med tilhørende underkategorier. Hovedkategorien Overgangsaktiviteter handler om hvilke aktiviteter de ulike deltagerne opplever som viktige i overgangen mellom skole, barnehage og skolefritidsordning. Andre hovedkategori dreier seg om skolestartskjemaet og den siste hovedkategorien har fått navnet Pedagogiske rammer. Pedagogiske rammer rommer de ulike yrkesgruppenes forståelser knyttet til læring, oppfatninger av til dels sin egen og dels de andre institusjonenes arbeidsmåter og kjennskap til hverandres styringsdokument. Dette er rammer som kan påvirke hvordan skolestartskjemaet blir brukt.

De ulike profesjonenes erfaringer med skolestartskjemaet indikerer at dette er et samarbeidstiltak med forbedringspotensial. Det kommer fram i studien at mottakerne av skjemaet har ulike rutiner knyttet til måter å anvende skjemaet på og forskjellige oppfatninger av hvorvidt forhåndsinformasjon om barnet er viktig. Studien viser også at det varierer mye fra barn til barn hvor mye som er fylt ut på hvert skjema. Av den informasjonen som blir gitt fra barnehagen, er det først og fremst sosiale ferdigheter som blir høyest rangert av skjemaets mottakere. Et interessant funn er at lærerne mener at barnehagen bør bruke det siste året på lek og ikke på førskolegrupper hvor «skolske ferdigheter» står i sentrum. Informasjon om lese- og skriveferdigheter er slik vurdert som mindre viktig. SFO som læringsarena og SFO sin rolle som brobygger mellom barnehage og skole, er et funn jeg vil trekke frem. Besøk på SFO blir derfor vurdert som svært viktig. Videre viser studien til at de ulike aktørene har lite faktabasert kunnskap om hverandre som institusjoner og at det på dette området er rom for forbedring.

Abstract

The theme of this master's thesis is kindergarten teachers, school teachers and SFO leaders' experiences with information transfer in the transition between kindergarten and school. The problem is as follows: *What characterizes the experiences that educators in kindergartens and schools have with the use of a school-start-up-form in the transition between kindergarten, school and SFO?*

This is a qualitative study, where the data material consists of seven semi-structured interviews with kindergarten teachers, school teachers and SFO leaders. The assignment has a system theory approach with Bronfenbrenners bioecological model of development (1979) as overall theoretical perspective. Barnlund's transaction model (1970) also helps to highlight different aspects of the communication process represented by the information transfer.

The findings in this project are categorized into three main categories and associated subcategories. The first main category, transition activities, is about what activities the various participants experience as important in the transition between school, kindergarten and SFO. The second main category is about the school-start-up-form, and the last main category is called the pedagogical framework. Educational frameworks accommodate the different occupational groups' understandings related to learning, perceptions of their own and the other institutions' working methods and knowledge of each other's management documents. These are frames that may affect how the school-start-up-form is used.

The different professions' experiences with the school start-up form indicate that this is a collaboration with improvement potential. It appears in the study that the recipients of the form have different routines relating to ways to apply the form and different perceptions of whether pre-information about the child is important. The study also shows that it varies widely from children to children, how much is filled out on each form. Of the information given from the kindergarten, it is first and foremost social skills that are highest ranked by recipients of the form. An interesting finding is that teachers believe that the kindergarten should use the last year to play and not at pre-school groups where "school skills" are at the center. Information about reading and writing skills is thus considered less important. SFO as a learning arena and the role of the SFO as a bridge between kindergarten and school, is a discovery I want to highlight. Visits to SFO are therefore considered very important.

Furthermore, the study shows that the different players have little fact-based knowledge about each other as institutions and that there is room for improvement in this area.

Forord

I skrivende stund er det vår og jeg skal snart si farvel til 23 av barnehagens eldste barn om jeg har vært så heldig å følge de siste fire årene. De siste foreldresamtalene er unnagjort og alle skolestartskjemaene er snart klart for avlevering til skolen. I likhet med barnehagebarna er jeg nå i ferd med å avslutte et kapittel i mitt liv. Tiden som mastergradsstudent er snart fullført, og jeg kan se tilbake på en periode som til tider vært ganske slitsom, men også spennende, interessant og lærerik. Jeg føler meg privilegert som har fått muligheten til å forske på et felt som jeg er en del av selv og som engasjerer meg. Gjennom mastergradarbeidet har jeg fått ny kunnskap om feltet. Jeg har også hatt kontakt med arbeidsgruppen som driver overgangsarbeidet og har fått lov til å dele min kunnskap og vært med å påvirke utarbeidelse av et nytt skolestartskjema.

Mastergradsarbeidet har tidvis vært en ensom prosess, men heldigvis har jeg hatt med meg fine støttespillere som på ulikt vis har bidratt til at jeg har kommet meg i mål. Takk til min kjære samboer Terje som har ha bidratt med oppmuntrende heia-rop, nødvendig korrekturlesning og tålmodighet. Til mine tenåringsbarn Marika og Bendik som har lurt på hva det jeg holder på med og til min gode venninne Margit i Trondheim, som har kommet med fine innspill i skriveprosessen. Til hunden Yuna som har mast på matmor om tur, slik at jeg har fått meg noen avbrekk med påfyll av frisk luft.

Sist men ikke minst, en stor til takk til min veileder Gry Heggli som både har hatt troen på meg og mitt prosjekt og hjulpet meg til fremdrift. Mye av kommunikasjon har foregått på mail, og konstruktive tilbakemeldinger har kommet raskt.

Marianne Nepstad

Mandal, mai 2017

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Prosjektets problemstilling	3
1.2	Samarbeid mellom barnehage og skole i min undersøkelseskommune	3
1.3	Barnehage, skole og SFO: tre institusjoner med historiske og kulturelle forskjeller ..	4
1.3.1	Den første perioden (1837-1986)	5
1.3.2	Andre periode 1986-2006.....	6
1.3.3	Tredje periode fra (2006- og frem til i dag).	8
1.4	Barnehagen en ny rolle i kunnskapssamfunnet-politiske føringer.	8
1.5	SFO.....	9
1.6	En oversikt over oppgavens struktur	10
2	Litteraturreview	12
2.1	Beskrivelse av søkeprosessen.....	12
2.2	Gjennomgang av aktuell forskning.....	14
2.2.1	Overgang	14
2.2.2	Akademiske ferdigheter	15
2.2.3	Kontinuitetsforståelser	15
2.2.4	Spenningsforhold mellom barnehage og skole	17
2.2.5	Ulike forståelser av kompetanser	17
2.2.6	Endret innstilling.....	17
2.2.7	Barns perspektiv på overgangen	18
2.2.8	Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole et samarbeidstiltak med mange utfordringer	18
2.2.9	Oppsummering	20
2.3	Teoretiske perspektiver.....	20
2.3.1	Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	21
Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø 2012, s.160).....		22
2.3.2	Mikrosystemet.....	23
Figur 2: Mikromiljøer: eksempler på hovedarena og del-settinger (Bø 2012, s.160).....		23
2.3.3	Aktiviteter, roller og relasjoner	23
2.3.4	Mesosystemet	25
2.3.5	Eksosystemet.....	27

2.3.6	Makrosystemet	28
2.3.7	Barnlunds transaksjonsmodell.....	28
3	Metode.....	30
3.1	Vitenskapelig teoretisk forankring	30
3.2	Min forforståelse.....	32
3.3	Intervju.....	32
3.3.1	Utvikling av intervjuguide	33
3.3.2	Utvalg	33
3.3.3	Gjennomføring av intervjuene	35
3.4	Transkribering	37
3.5	Analyse av materialet	38
3.6	Sortere datamaterialet	38
3.7	Kategorisering	39
3.8	Kode data i henhold til kategoriene	39
3.9	Nøkkeltema, mønster og sammenhenger.....	40
3.10	Reliabilitet, validitet og generalisering.....	41
3.10.1	Reliabilitet	41
3.10.2	Validitet.....	41
3.10.3	Kompetansevaliditet.....	42
3.10.4	Pragmatisk validitet.....	42
3.11	Generalisering	43
3.12	Etiske vurderinger.....	43
3.13	Informert samtykke	43
3.14	Konfidensialitet.....	44
3.15	Forskerens rolle.....	44
4	Funn.....	46
4.1	Overgangsaktiviteter.....	46
4.1.1	Fysiske møter	46
4.1.2	Løva som overgangsobjekt.....	49
4.1.3	Førskolegrupper	50
4.1.4	Praktiske ferdigheter	51
4.2	Bruk av skolestartskjema.....	52
4.2.1	Utfylling av skjema	52

4.2.2	Lesing av skjema.....	53
4.2.3	Bruk.....	55
4.3	Pedagogiske rammer.....	58
4.3.1	Ulike læringsforståelser.....	58
4.3.2	Ulike tanker om hverandres arbeidsmåter.....	59
4.3.3	Ulik kjennskap til styringsdokumenter	61
5	Diskusjon.....	63
5.1	Overgangsaktiviteter som bidrar til gode overganger	63
5.1.1	Besøk.....	64
5.1.2	Løveloven.....	65
5.1.3	Øvingsmål	66
5.2	Deltagerne sine erfaringer med skolestartskjemaet	67
5.2.1	Lite kjennskap til bruk.....	67
5.2.2	Skolestartskjema som kommunikasjonsprosess.....	68
5.2.3	Redskap til å vedlikeholde sosiale relasjoner og skape et godt grunnlag for læring	70
5.2.4	SFO; en glemt læringsarena?	71
5.2.5	Starte med blanke ark	72
5.3	Læringsforståelser	73
5.3.1	Kompetanse for skolen.....	75
5.3.2	Forstillinger om de andre	75
6	Avslutning	78
	Kilder og litteratur.....	82
	Vedlegg	89
	Vedlegg 1, Skolestartskjema	89
	Vedlegg 2, Veiledning utfylling av skolestartskjema	90
	Vedlegg 3, Veiledning for lærere	91
	Vedlegg 4, Informasjonsskriv til foreldre/foresatte	92
	Vedlegg 5, Intervjuguide barnehage, side 1	93
	Vedlegg 5, Intervjuguide barnehage, side 2	94
	Vedlegg 5, Intervjuguide barnehage, side 3	95
	Vedlegg 5, Intervjuguide skole, side 1	96
	Vedlegg 5, Intervjuguide skole, side 2	97

Vedlegg 5, Intervjuguide skole, side 3	98
Vedlegg 5, Intervjuguide SFO, side 1	99
Vedlegg 5, Intervjuguide SFO, side 2	100
Vedlegg 5, Intervjuguide SFO, side 3	101
Vedlegg 6, NSD, side 1	102
Vedlegg 6, NSD, side 2	103
Vedlegg 6, NSD, side 3	104
Vedlegg 7, Samtykkeerklæring barnehage.....	105
Vedlegg 7, Samtykkeerklæring skole.....	106
Vedlegg 7, Samtykkeerklæring	107
Vedlegg 8, Matrise	108
Vedlegg 9, Årshjul, overgangsrutiner, side 1	109
Vedlegg 9, Årshjul, overgangsrutiner, side 2.....	110
Vedlegg 10, Øvingsmål.....	111

1 Innledning

Å begynne på skole representerer en milepæl for barn. Det innebærer en endring i rollen fra barnehagebarn til skolebarn. Mange av barna begynner også på skolefritidsordningen og dette innebærer også en overgang. Barna møter mye nytt og må blant annet forholde seg til nye typer forventinger, endring av fysisk miljø, etablering av nye vennskap og møter med nye voksenpersoner. I denne overgangen fra barnehage til skole og SFO er det av stor betydning å bevare sammenheng og kontinuitet, da gode overganger viser seg å være en viktig forutsetning for barns videre livslange læring (Broström, 2009; Pianta Kraft-Sayre, 2003).

I Norge ligger det sentrale føringer for hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole bør legges til rette for at overgangen skal bli best mulig for det enkelte barnet. I stortingsmelding nr.16 (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegges tidlig innsats for livslang læring. Tidlig innsats handler om at utdanningssystemet skal legge til rette for at alle inkluderes i gode læringsprosesser tidlig. God kvalitet og sammenheng i utdanningssystemet kommer alle barn, unge og voksne til gode.

I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008), skisseres det rammer for arbeidet som bør legges til rette for å skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Den gir en beskrivelse av hvilke roller de ulike aktørene som er involvert i overgangsprosessene bør ha. Både barnehage og skole har ifølge denne veilederen, ansvar for at samarbeidet settes i gang. At arbeidet er forankret i skolens og barnehagens ledelse blir vektlagt. Veilederen betoner kommunens ansvar for å sette opp en plan for generelle rutiner for samarbeidet. Ulike forslag til overgangsaktiviteter blir skissert, som for eksempel besøk til skole og skolefritidsordningen, blir kjent-treff og informasjonsoverføring om det enkelte barnet. Også hvordan foreldre skal informeres og involveres bør beskrives. Det blir også lagt vekt på at foreldre og barn så tidlig som mulig, skal får vite hvem som skal være læreren og hvilken klasse de skal gå i.

Temaet for mitt mastergradsprosjekt er overgangen fra barnehage til skole. Dette er et sentralt forskningsområde både nasjonalt og internasjonalt, i tillegg til at det er et viktig tema i norsk utdanningspolitikk. I den nyeste rapporten til organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling, OECD (2017), blir det blant annet hevdet at det er lite samarbeid mellom barnehage og skole og at det er nødvendig å legge til rette for en smidigere overgang. På nasjonalt nivå

er det i et høringsutkast fra regjeringen datert 22.07. 2017 juni foreslått en lovfestet plikt mellom barnehageeiere og skoleeiere til å samarbeide om barnas overgang mellom barnehage til skole og SFO. Formålet skal være å skape trygghet for barna i overgangen fra barnehage til skole og SFO. Et av tiltakene som blir nevnt er at skolen skal være forberedt på hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 13).

Høsten 2017 trådte den nye *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver* (Utdanningsdirektoratet, 2017) i kraft. I oppgaven forholder jeg meg til *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*, heretter kalt Rammeplanen fra 2011, fordi det er denne som danner grunnlaget for samarbeidet mellom barnehage og skole i perioden jeg gjennomfører undersøkelsen. Både Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og Læreplan for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006, heretter kalt Kunnskapsløftet) fastslår betydningen av en god overgang mellom barnehage og skole. Den sier videre at dette er et ansvar både for avgivende og mottakende instans. Kunnskapsløftet påpeker at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn skal: «(...) bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 33).

I Rammeplanen (2011, s. 53) blir temaet overgang uttrykt slik: «Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skjer i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan. Dersom barnehagen skal gi skolen informasjon om enkeltbarn, skal foreldrene samtykke i dette. Foreldrene må få innsyn i og innflytelse på informasjonsutvekslingen».

Stortingsmeldingen *Tid for lek - bedre innhold i barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59) viser til at flertallet av landets kommuner, legger til rette tiltak som skal lette overgangen mellom barnehage og skole. Samme melding viser til en undersøkelse (Vibe, 2012), hvor det kommer frem at 95 prosent av kommunene svarer at de har et system for informasjonsoverføring mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59). Det kommer for øvrig ikke frem om dette gjelder alle barn.

Denne formen for informasjonsutveksling kan ha ulike navn, for eksempel «overgangsskjema», «skolestartskjema» (vedlegg 1) eller «informasjon om barnet». Det foreligger lite forskning om denne type samarbeidstiltak og jeg har derfor valgt å formulere en

problemstilling knyttet til bruk av skolestartskjema. Jeg vil undersøke hvilke opplevelser og erfaringer barnehagelærere, skolelærere og SFO-ledere har med denne type samarbeid.

1.1 Prosjektets problemstilling

«Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning?»

For å nyansere problemstillingen vil jeg undersøke følgende spørsmål:

- Hvordan opplever barnehage- og grunnskole-lærerne og SFO-lederne at skjemaet fungerer som arbeidsverktøy?
- I hvilken grad og på hvilken måte er informasjonen som blir gitt av barnehagen anvendbar i skole- og SFO-sammenheng?
- Hvordan bidrar denne informasjonen til å sikre kontinuitet i læringen og utviklingen til det enkelte barnet?
- Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema?

1.2 Samarbeid mellom barnehage og skole i min undersøkelseskommune

I min undersøkelseskommune ble skolestartskjema tatt i bruk første gang som et prøveprosjekt 2009, og innføringen av skjemaet kom som et resultat av at en nedsatt arbeidsgruppe i kommunen hadde vært på kurs med Sigurd Aukland. Aukland var en av medforfatterne av veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Skjemaet ble systematisk tatt i bruk av alle kommunale og private barnehager våren 2010. Underveis har skjemaet blitt evaluert og forbedret og det har også blitt utarbeidet veiledninger som beskriver hvordan skjemaet skal fylles ut og hvordan skjemaet skal leses og brukes (vedlegg 2 og 3).

Skolestartskjemaet er en del av en perm som omhandler overgangsrutiner mellom barnehage og skole. Formålet med dette skjemaet er at de skal kunne bidra til å tilrettelegge skolestarten best mulig for det enkelte barnet. I informasjonsskrivet til foreldre/foresatte (vedlegg 4) står

det blant annet at informasjonen som blir gitt skal bidra til å skape trygghet for barnet og foreldrene/foresatte, og sikre sammenheng i læringen og utviklingen til barnet.

Skolestartskjemaet er et todelt skjema. Foreldre/foresatte skal sammen med sitt barn fylle ut den øverste delen av skjemaet. Denne delen av skjemaet dreier seg om personlige opplysninger, og blant annet hva barnet gleder seg til, lurer på, gruer seg til og hva det liker å gjøre. Det skal også limes inn et bilde av barnet på skjemaet. Barnehagelæreren har ansvar for å fylle ut punkter som tar for seg sosiale ferdigheter, språklige ferdigheter og motoriske ferdigheter. I tillegg er det en åpen rubrikk som er forbeholdt annen informasjon som er viktig å overbringe videre til skolen. Før skjemaet blir sendt videre til rektorene ved de ulike skolen, godkjenner foreldrene skjemaet. Informasjonsutvekslingen mellom barnehage, skole og SFO, er underlagt taushetsplikt.

Jeg har egne erfaringer med bruk av skolestartskjema gjennom mitt arbeid som barnehagelærer og jeg stiller meg positiv til å gi informasjon om det enkelte barnet videre til skolen. Slik oppsettet og innholdet i skolestartskjemaet foreligger i min undersøkelseskommune i dag, ser jeg at det kan fungere både som et verktøy til å sette sammen klasser og som et samtaleverktøy på den første samtalen med foreldre/foresatte i skolen og på SFO. Det jeg ønsker å undersøke systematisk er hvordan den informasjonen som blir gitt fra barnehagen blir anvendt i skole- og SFO-sammenheng. Hvordan bidrar informasjonen til å skape kontinuitet og sammenheng i læringen og utviklingen til det enkelte barnet? Gjennom arbeidet med forsknings-reviewet, fikk jeg bekreftet at disse spørsmålene er lite besvart i forskningslitteraturen og at det er behov for mer kunnskap (Hognes, 2016; Hopps, 2014; Hopps-Wallis & Perry, 2017).

1.3 Barnehage, skole og SFO: tre institusjoner med historiske og kulturelle forskjeller

Som et ledd i arbeidet med å undersøke samspillet mellom ulike institusjoner er det nødvendig å se nærmere på barnehagens og skolens historiske og kulturelle forskjeller. Jeg vil spesielt ta for meg relasjonen mellom skole og barnehage. Jeg vil også gjøre rede for SFO som institusjon. En slik kontekstualisering vil bidra til mer nyanserte forståelser av hvordan informasjonsoverføringen fungerer mellom de ulike institusjonene.

I Norge har barnehage og skole ulike historier, tradisjoner, og mandat. Grunnskolens mandat er rettet mot opplæring med kunnskapsformidling og læring i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2006). Barnehagens mandat er i samarbeid med hjemmet å gi omsorg til det enkelte barnet på best mulig måte. Gjennom omsorg, lek, læring og danning skal barnehagen bidra til at barnet får en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mens skolen er forankret i en undervisningstradisjon har barnehagen tradisjonelt vektlagt omsorg og sosial utvikling.

Tar man et historisk tilbakeblikk, vil man se at forholdet mellom de to ulike institusjonene har blitt påvirket i takt med de samfunnsmessige endringene i vårt land. Man vil også se at de to institusjonene springer ut fra to ulike behov. Barnehagen, eller asylet som det het den gang, ble opprettet i 1837 som et sosialt hjelpetiltak som skulle tilby grunnleggende omsorg og tilsyn til barna (Bleken, 2007). Starten på den offentlige skolen dateres ofte til 1739 med loven om allmueskolen på landet, som skulle gi den nødvendige kunnskapen som skulle til for å bli konfirmert (Haug, 2012).

Professor i pedagogikk, Peder Haug, mener det er mulig å dele historien om barnehage og skole inn i tre tidsperioder. I den første og lengste perioden (1837-1986) som han kaller «Indifference and transition», var det lite kontakt mellom institusjonene. I den andre perioden (1986-2006), «Barnehage invades school», var en periode hvor barnehagens idealer ble eksportert til skolen. I den siste perioden, (2006 og frem til i dag), «School invades the barnehage» er bildet som var gjeldene i den andre perioden snudd. Nå er det skolens idealer og tradisjoner som påvirker barnehagens innhold og funksjon: barnehagen skal gjøre barna klare for skolen. Felles for alle periodene er ifølge Haug, ønsket om å gjøre overgangen mellom barnehage og skole så myk som mulig (Haug, 2013).

1.3.1 Den første perioden (1837-1986)

Frem til 1975 rådet det to tendenser i utviklingen av barnehager slik vi kjenner den i dag. Den ene handlet om tanken om å fremme barnehagen som et pedagogisk tilbud, den andre var ønsket om en daginstitusjon med sosialt rettet barnevernsarbeid (Haug 2013). I 1975, i lov om barnehager ble disse to funksjonene slått sammen til konseptet barnehage. En barnesentrert pedagogikk hvor oppgaven var å gi plass til frileken og utvikling av sosial kompetanse ble beskrevet som hovedoppgaven. Et annet bærende prinsipp var samme krav til standard og samme krav til utdannet personale. Den norske barnehagene ble slik en del av den nordiske

barnehagemodellen (Bleken 2007). Tiden i barnehagen skulle ikke ha som agenda å forberede barna på det som kom etterpå.

Allerede i 1739 da den første skoleloven ble vedtatt i Norge, ble skolestartalderen gjenstand for diskusjon. Alderen som ble vedtatt var syv år. Bakgrunnen for denne avgjørelsen var at mange av barna hadde lange og farlige skoleveier, spesielt på vinterstid. På 1960-tallet var det noen suksessfulle prøveprosjekt med skolestart for seks- åringene, men disse ble ikke realisert. I 1986 ble igjen foreslått at skolestartalder skulle senkes fra syv til seks år, og barnehagen ble for første gang satt under sterkt press fra interesser koblet til skolen med direkte og store konsekvenser.

På dette tidspunktet var også lærerutdanning og førskolelærerutdanningen to svært ulike utdanninger, to uavhengige autonome institusjoner med deres egne verdier. Relasjonen mellom skole og barnehage var preget av at barnehagen som den avleverende instans var mer aktiv mot skolen enn motsatt. Hensikten var ikke å gjøre barnet klar for skolen, men bidra til at den ble så harmonisk som mulig for barnet. Det var vanlig å gjennomføre ulike tiltak som skulle forberede barnet på elevrollen. Sitte stille, rekke opp hånda ved behov for å si noe og snakke hvis læreren tillot det. Skolebesøk og møte med fremtidig lærer var også tiltak som noen barnehager organiserte. I denne perioden var barnehage og skole under to ulike departement, skolen under Kunnskapsdepartementet og barnehagen under Barne- og familiedepartementet (Haug, 2013).

Mens skolene hadde hatt sin egen læreplan så langt tilbake som 1889, da lov om folkeskolen ble vedtatt, fikk ikke barnehagene en egen rammeplan før i 1996. Fra 1983 ble alle barnehagene pålagt å ha en årsplan. Frem til 1996 fikk førskolelærerne en viss hjelp fra håndboken *Målrettet arbeid i barnehagen*. Denne håndboka kan sees på som en forløper til rammeplanen (Bleken, 2007).

1.3.2 Andre periode 1986-2006

Som nevnt fikk barnehagen sin første rammeplan for barnehagen i 1996. Den nye rammeplanen presenterte innhold, arbeidsmåter og mål for barnehagens virksomhet. Denne planen representerte videre en historisk milepæl for barnehagefeltet. Gjennom innføringen av rammeplanen ble barnehagen løftet frem som en viktig samfunnsinstitusjon og førskolelæreryrket ble synliggjort som profesjon (Berge & Alvestad, 2007).

I 1997 ble skolealder satt til seks år. Det pedagogiske innholdet skulle kombinere det beste fra barnehage og skole og en ny læreplan var nødvendig. Reform-97 ble lansert (Haug, 2013). To ulike tradisjoner skulle møte hverandre. I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, heretter kalt L-97, beskrives dette møtet slik: «(...) opplæringa i småskulesteget skal vere prega av tradisjonane frå både barnehage og skule, og gi ein god overgang frå barnehage til skulen. Opplæringa skal må gi plass til undring og elevane skal få vere nysgjerrige og utforskar gjennom lek. Dette året skal ha eit klart førskulepreg» (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996, s. 73).

Bjørnestad (2005) påpeker at læreplanen ikke definerer hva som ligger i disse tradisjonene, ei heller hvordan dette møtet skal praktiseres. Spørsmålene var derfor mange. Hvordan skulle det det beste fra to ulike tradisjoner kombineres? Institusjonene barnehage og skole oppstod på grunnlag av to ulike behov, hadde ulike funksjoner i samfunnet og var ulikt regulert.

På den ene siden stod barnehagetradisjonen som baserte seg på lek, hverdagsaktiviteter, prosjektarbeid. På den andre på siden stod skoletradisjonen preget av en tekstorientert læringstradisjon som baserte seg på fag og et forhåndsdefinert læringsinnhold. Mens barnehagene var kjent for sitt «her og nå» perspektiv hadde skolen slik den også har i dag et mer fremtidsfokusert perspektiv hvor utdanning er nødvendig for å for å kvalifisere til yrkeslivet (Haug, 2012).

To relativt ulike og komplekse tradisjoner skulle kombineres og disse tradisjonene ble fra politisk hold redusert til å dreie seg om lek og strukturert og systematisk fagorientert undervisning. De to ulike pedagogiske tradisjonene var egentlig ikke mulig å forene. Haug (2015) viser til evalueringer som viser at tilbudet inneholdt både element fra barnehage og skole, men at samordningen og samspeillet mellom de var svake. Lek som pedagogisk virkemiddel og lek som inspirasjons- og motivasjonselement i undervisningen fikk lite plass.

I denne perioden hadde førskolelærere lov til å undervise fra første til fjerde klasse så lenge de hadde tatt videreutdanning i småskolepedagogikk (Haug, 2013). Bjørnestad (2005) viser til Bratholm & Tholin (2004) og Rosenquist (2000) som hevder at det etter Reform-97 ble et sterkere samarbeid mellom lærerutdanningen og førskolelærerutdanningen.

1.3.3 Tredje periode fra (2006- og frem til i dag).

I 2006 ble barnehagene flyttet fra Barne- og familie departementet til Kunnskapsdepartementet (Bleken, 2007; Haug, 2013). Årsaken til dette skiftet lå i et ønske fra politisk hold om å skape helhet og sammenheng i opplæringsløpet til barn og unge. I 2001 kom «Pisasjokket», hvor testresultater viste at femteklassingene leste dårlig sammenlignet med andre land. En konsekvens av de negative testresultatene ble en ny læreplan i 2006. I det nye læreplanverket ble leken tonet ned og avsnittet som beskriver lekens plass i skolen forsvant. I denne perioden kom Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) og gjorde skolen «skolsk» igjen. Intensjonene om at første klasse skulle ha en barnehagetilnærming var svekket.

I 2006 fikk også barnehagen ny *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2006) og her ble det gjort tilpasninger til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ved å innføre syv fagområder. Intensjonen med å innføre disse fagområdene var å skape en tydeligere sammenheng til skolens læreplan (Berge & Alvestad, 2007).

Bleken (2007) viser til hvordan definisjonsmakten på hva barnehage skal være flyttes fra barnehagen selv, det lille fellesskapet, over til samfunnet som representerer det store fellesskapet. Barnehagen har gått fra å være en liten, skjult virksomhet til å bli et allment velferdsgode som familie og arbeidsliv er avhengige av. Ved slutten av 1970-tallet hadde syv prosent av barna barnehageplass (Bleken, 2007). Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at landets 1-5 åringer så går 91,3 prosent i barnehage (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018). Når vi vet at barnehagene også legger beslag på betydelige offentlige midler, så er det klart at samfunnet da ønsker å ha avgjørende innflytelse på barnehagens innhold og organisering (Bleken, 2007; Haug, 2013)

1.4 Barnehagen en ny rolle i kunnskapssamfunnet-politiske føringer.

Haug (2013) konkluderer med at barnehagen er i en prosess som handler om å få en ny rolle og nye funksjoner. Etter skiftet til Kunnskapsdepartementet i 2006 har det vært større fokus på barnehagens innhold og kvalitet. Begrepet kvalitet har sammenheng med begrepet læring. Ikke bare legges det tydelige føringer for hvilken kunnskap som ansees som viktig, men også

på hvilken måte barna skal tilegne seg denne kunnskapen. Dette innebærer en økt standardisering av barnehagens innhold (Nygård & Heggevoll, 2016).

Stortingsmelding nr. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) og stortingsmelding nr. 24 (Kunnskapsdepartementet, 2013), viser til forskning om at det er samfunnsøkonomisk lønnsomt å investere i ferdighetsstimulerende tiltak før skolealder. Det argumenteres for at det på sikt vil føre til mindre kriminalitet, lavere utgifter til spesialundervisning, og sosialhjelp og hjelpetjenester er områder der det kan spares kraftig inn.

Læring i barnehagen er ikke noe nytt fenomen, men læringsbegrepet i skole og barnehage har røtter i hver sine tradisjoner, og dette kan ha bidratt til at det har vokst frem to ulike kulturer. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) fremmer et helhetlig syn på barn. Barns medvirkning, medbestemmelse og deltakelse er begrep som blant annet blir brukt for å beskrive læringsbegrepet. Læringskulturen baserer seg på barns, behov, interesser og umiddelbare erfaringer. I møte med skolen må barn tilpasse seg en mer voksenstyrt læringskultur, hvor beslutninger om hva og når barna skal lære er tatt på forhånd (Fabian, 2013).

Hvordan relasjonen mellom barnehage og skole vil se ut i fremtiden er usikkert, men som det kommer frem i min presentasjon av den historiske utviklingen har de ulike tradisjonene påvirket hverandre i ulik grad. Haug (2013, s. 129) beskriver konsekvensene av disse tradisjonsmøtene slik: «Neither barnehage nor school is untouched by the different movements of traditions. They leave something behind, as when the river floods. When traditions go back and forth like this they affect what goes on, and both school and barnehage will gradually change and become more alike».

1.5 SFO

Skolefritidsordningen som institusjon har ingen lang historie i Norge. Skolefritidsordningen har vært hjemlet i opplæringslovens kapittel 13 (1998) siden loven ble vedtatt. I 1991 ble den første skolefritidsordningen opprettet og det viste seg da at behovet var stort. Høsten 1997 begynte seksåringene på skolen. Det ble lagt opp til en sterk vekst for skolefritidsordninger (Jakhelln, 2012). Videre har ikke SFO noen rammeplan eller læreplan, det er heller ikke krav til at bemanningen skal ha pedagogisk utdanning. SFO har heller ingen uttalt samfunnsmandat slik skole og barnehage har.

I dag tilbringer de aller fleste skolestartere tid på SFO. I følge tall fra Statistisk sentralbyrå deltar over 75 prosent av landets seks til sjuåringer i SFO (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2011). Den samme undersøkelsen viser at andelen barn synker med økende alder. Kommunen skal ha et tilbud om skolefritidsordning før og etter skoletid for 1.-4. års trinn, og for barn med særskilte behov på 1.-7. års trinn. I følge opplæringsloven (1998 § 13-7) skal skolefritidsordningen: «(...) leggje til rette for leik, kultur- og fritidsaktivitetar med utgangspunkt i alder, funksjonsnivå og interesser hos barna. Skolefritidsordninga skal gi barna omsorg og tilsyn. Funksjonshemma barn skal givast gode utviklingsvilkår. Areal, både ute og inne, skal vere eigna for formålet».

Jakhelln (2012) sier det vil være lokale variasjoner i hvilke tilbud de ulike skolefritidsordningene gir, men at det bør være en balanse mellom for fri utfoldelse og styrte aktiviteter. Aktiviteter som går igjen i mange ordninger er fri lek, formingsaktiviteter, musikk, dans sang og drama, spill, lesegrupper, idrettsaktiviteter og enkle former for matlaging.

1.6 En oversikt over oppgavens struktur

Kapittel 2: Litteraturgjennomgang og teoretiske perspektiver

Det andre kapitlet består av to deler. I den første delen av kapitlet gjør jeg rede for relevant forskningslitteratur. Innledningsvis beskriver jeg hvordan jeg gjennomførte litteratursøket. Deretter identifiserer jeg sentrale funn, teoretiske perspektiver og tilnærminger i den utvalgte forskningen knyttet til temaet overgang og informasjonsoverføring. Jeg avslutter denne delen med en oppsummering og viser hvordan jeg plasserer mitt forskningsprosjekt i det etablerte feltet. I det siste delkapitlet gjør jeg rede for Bronfenbrenners økologiske modell (1979) samt Barnlunds transaksjonsmodell (1970), to teoretiske perspektiver som står sentralt i dette prosjektet.

Kapittel 3: Forskningsmetode

I dette tredje kapitlet presenterer jeg oppgavens metodiske design. Jeg begrunner også mitt valg av semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. Deretter gjør jeg rede for hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Kapitlet inneholder også beskrivelser av hvordan jeg har gjennomført studien, inkludert forberedelser,

gjennomføring av intervjuer, analyse og tolking av data. Til slutt vil jeg reflektere over metodiske og etiske vurderinger.

Kapittel 4: Funn

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene av analysearbeidet. Jeg kategoriserer funnene i følgende hovedkategorier: Overgangsaktiviteter, Skolestartskjema og Pedagogiske rammer. Jeg gir en beskrivelse av de ulike hovedkategoriene med underkategorier. Jeg inkluderer også sitat fra intervjupersonene i teksten, og disse bidrar til å eksemplifisere, nyansere og utdype kategoriene.

Kapittel 5: Diskusjon

I dette kapittelet diskuterer jeg noen av funnene som kom frem i analysen. Jeg starter med å diskutere de ulike deltagernes erfaringer med ulike typer overgangsaktiviteter som kan bidra til at sammenhengen mellom skole og barnehage blir god. Jeg diskuterer også funn som handler om skolestartskjemaets praksiser. Til slutt er det det de ulike profesjonenes læringsforståelser og forestillinger om hverandres arbeidsmåter og styringsdokument som er temaet.

Kapittel:6 Avslutning

I avslutningskapittelet kommer jeg med en oppsummering av hovedtrekkene fra funn og diskusjonen som utgjør svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg avslutter med å gi en beskrivelse av hvordan samarbeidet mellom skole og barnehage er i undersøkelseskommunen per dags dato, noe som kan gi en pekepinn om hvordan skolestartskjemaet vil ser ut i fremtiden.

2 Litteraturreview

I dette kapitlet har jeg som målsetting å gjøre rede for relevant forskningslitteratur. Jeg ønsker å få et overblikk og å identifisere sentrale funn, teoretiske perspektiver og teoretiske tilnærminger knyttet til temaet overgang og informasjonsoverføring. Samtidig ønsker jeg å kontekstualisere mitt forskningsprosjekt, og vise at det kan bidra til fylle et gap i det eksisterende forskningsfeltet. Før jeg gjennomgår forskningslitteraturen, vil jeg gjøre rede for hvordan jeg gjennomførte litteratursøket mitt. Avslutningsvis vil jeg komme med en oppsummering og vise hvordan jeg plasserer mitt forskningsprosjekt i det etablerte feltet.

2.1 Beskrivelse av søkeprosessen

I litteratursøket har jeg brukt databasene Oria, Google scholar og Eric for å finne relevant forskningslitteratur. Søkeordene har vært «overgang», «barnehage», «skole», «skolefritidsordning», «overgangsskjema», «samarbeid», «informasjon» «sammenheng», «kontinuitet», «kommunikasjon», «transition», «preschool», «kindergarten», «school», «information», «childhood education», «continuity», «practices», «communication», og «written communication» i ulike kombinasjoner.

Jeg startet søkeprosessen med søkeordene: «overgang fra barnehage til skole». I et søk på Oria fant jeg Hognes & Moser (2014) sin forskningsartikkel, som hadde bakgrunn i en casestudie av barns overgang og opplevelse av sammenhengen mellom barnehage og skole. Undersøkelsens hensikt var å få et innsyn i hvilke tiltak barnehagelærere, lærere og SFO-ledere prioriterte, i overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. Tiltak som kunne sikre kunnskap om enkeltbarn ble ansett som svært viktig av alle gruppene. Likevel kom det ikke frem hva informasjonen som ble gitt om det enkelte barn ble brukt til videre i skolen. Undersøkelsen til Hognes & Moser (2014) viste også at det var en utfordring å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet. Denne artikkelen var en del av en doktoravhandling (Hognes, 2016) som inneholdt flere interessante artikler knyttet til barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet i overgangen mellom barnehage, skole og SFO.

Doktorgradsavhandlingen konkluderte blant annet at SFO undervurderes i overgangen mellom barnehage og skole og at det er av avgjørende betydning for barns opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole, at også SFO innlemmes i overgangsarbeidet. I det

samme søket fant jeg også flere masteravhandlinger som hadde temaet overgang mellom barnehage og skole som tema med ulike vinklinger: Haukeland (2010) Thomassen (2014) og Skjelvåke (2015). Både Thomassen (2014) og Skjelvåke (2015) bidro med interessante funn som omhandlet informasjonsoverføring mellom barnehage og skole. Thomassen (2014) konkluderte blant annet med at dette samarbeidstiltaket fungerte lite tilfredsstillende. Blant annet ga ikke skjemaene reell informasjon som var nyttig i skolen. Skjelvåke (2015) fant ut i sin undersøkelse at det har skjedd en positiv holdningsendring hos lærerne de siste årene når det gjelder å motta informasjon om barn fra barnehagen. Haukeland (2010) bidro til en forståelse av hvilke kompetanser som kan være viktige å få informasjon om i overgangen mellom barnehage og skole. I denne masteroppgaven kom det frem at det var et visst samsvar mellom barnehagelærere og læreres syn på dette. Begge gruppene anså sosial kompetanse og fagkunnskap innen språk og matematikk som sentrale kompetanser.

Jeg brukte doktorgradsavhandlingen og masteroppgavene til å orientere meg videre i feltet for å finne litteratur som kunne være relevant for problemstillingen min. Søket gav meg et overblikk over forskningsfeltet, og førte til at søkeordene mine ble utvidet. Gjennom dette arbeidet identifiserte jeg flere tekster det ofte ble henvist til og som jeg noterte meg for gjennomlesing. Jeg valgte forskning fra ulike land som har et annet mandat og ulik alder ved skolestart. Da det er først og fremst informasjonsutveksling og ulike spørsmål som knytter seg til dette, har jeg valgt å ikke gå nærmere inn på selve organiseringen rundt skolestart.

I det videre søket etter litteratur etablerte jeg noen rammer for hvilken type forskning som ble inkludert eller ekskludert. Her følger en kort gjennomgang av hvilken forskning som ble inkludert eller ekskludert samt en begrunnelse for disse valgene.

Tidsmessig avgrensning: For å finne frem til tidsaktuell forskning valgte jeg å spesifisere søket mitt til 2010-2017. Det finnes mye forskning på feltet, men det forekommer likevel noen henvisninger til undersøkelser som er av eldre dato, da disse har vært et viktige for ny forskning.

De normale barna: Oppgaven min retter seg mot den skriftlige informasjonsutvekslingen om barn uten definerte vansker eller funksjonsnedsettelse, det er derfor forskning som omhandler de «normale barna» i overgangen mellom barnehage og skole jeg har søkt etter. I min undersøkelseskommune er skolestartskjemaet et godt etablert samarbeidstiltak som inkluderer alle barn som begynner i skolen. For de barna som trenger ekstra oppfølging er det også

tilrettelagt for egne informasjonsmøter med skole, barnehage, foreldre og SFO. Disse møtene skjer i forkant av skolestart.

Perspektiv: Hovedfokuset mitt er å undersøke hvilke erfaringer barnehagelærere, lærere og SFO-ledere har med informasjonsoverføring om det enkelte barnet i overgangen mellom barnehage og skole. Nærmere bestemt er jeg interessert i finne ut hvordan pedagoger i barnehage og skole samt SFO-ledere opplever og erfarer skolestartskjemaet. Det er med andre ord pedagoger og SFO-ledere sitt perspektiv som vil være mest relevant. Forskningslitteratur som sier noe om overgang og kontinuitet er også noe jeg søker etter. Jeg har i enkelte tilfeller inkludert funn som beskriver foreldre og barn sitt perspektiv, fordi foreldrene har innflytelse på hvilken informasjon som blir gitt og fordi skolestartskjemaet handler om det enkelte barnet.

Språk: Litteraturen som er inkludert i dette reviewet er norsk, svensk, dansk og engelsk litteratur. Dette er språk jeg behersker.

2.2 Gjennomgang av aktuell forskning

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere en oversikt over forskning jeg kom frem til gjennom søkene jeg gjorde. Jeg fant mye forskning som handlet om temaet overgangen mellom barnehage og skole, men relativt få artikler som utelukkende dreide seg om informasjonsoverføring mellom barnehage og skole. Jeg fant også lite forskning som handlet om SFO sin rolle i denne prosessen. Jeg har valgt ut forskningsfunn fra undersøkelser som belyser informasjonsoverføring mellom barnehage og skole på ulike måter. Det forekommer også funn som ikke direkte handler om informasjonsoverføring, men som jeg likevel mener er relevante i forhold til problemstillingen min. Jeg vil starte med å gi en beskrivelse av overgangsbegrepet før jeg går nærmere inn på litteratursøk funnene mine.

2.2.1 Overgang

Det er mulig å definere overgang fra barnehage til skole som den siste tiden barnet er i barnehagen, sommerferien og den første tiden barna er i skolen (Acesjö, 2013). En mye brukt definisjon er hentet fra Dunlop & Fabian (2002). Denne definisjonen beskriver overgangen mellom barnehage og skole slik: «(...) a process of change that is experienced when a child (and their families) moves from homes to preschool or from preschool to school» (Dunlop &

Fabian 2002, s. 3). Overgangen fra barnehage til skole beskrives som en endringsprosess som barnet og deres familie går igjennom fra en fase til en annen, fra en setting til en annen. Overgangsperioden starter når barnet begynner å forberedes på overgangen og avsluttes når barnet har etablert seg som et medlem av den nye settingen, og funnet sin rolle i den nye sammenhengen (Dunlop & Fabian, 2002).

2.2.2 Akademiske ferdigheter

En finsk longitudinell undersøkelse av Ahtola, Silinkas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi og Nurmi (2011), konkluderer med at en god overgang fra barnehage til skole forutsetter overgangspraksiser som styrker relasjonene mellom barna, familie, førskole og skole. Denne gruppen forskere så nærmere på implementering av ulike overgangspraksiser og hvorvidt antall overgangspraksiser kan påvirke akademiske ferdigheter i løpet av første klasse. I denne undersøkelsen ble det gjort funn som viser at samarbeid om å utvikle en felles læreplan samt overføre informasjon om barna er de beste indikatorene på et barns akademiske utvikling. Den skriftlige informasjonen kunne for eksempel være en portfolio eller annen dokumentasjon om barnas utvikling og læring (Athola et al., 2011).

2.2.3 Kontinuitetsforståelser

Hognes & Moser (2014) har gjennomført en multimetodisk casestudie i Vestfold kommune. Spørreskjema og fokusgruppeintervju har blitt kombinert og informantene har bestått av 21 pedagogiske ledere i barnehagen, 15 førsteklasseledere og seks ledere i skolefritidsordningen. Undersøkelsen støtter seg til forskning gjort av Rambøll (2010) og Broström (2009) som påpeker at kommunikasjon mellom skole og barnehage bærer preg av lite kunnskap om hverandres tradisjoner, mandat og arbeidsmåter. Undersøkelsen tar sikte på å finne ut hva pedagogiske ledere, førsteklasseledere og SFO-ledere ser på som viktig i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelser av sammenhenger for barn. Hvilke tiltak blir vektlagt? Fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007) blir anvendt som analytiske kategorier i diskusjonen om de ulike prioriterte tiltakene. Forskerne bruker begrepet til å fokusere på mangel på kontinuitet i ulike former. Broström (2009, s. 29) viser til en kategorisering av mangel på kontinuitet. Manglene henviser til fysisk kontinuitet, sosial kontinuitet og filosofisk kontinuitet. Mangel på fysisk kontinuitet innebærer mangel på sammenheng i det fysiske miljø mellom barnehage og skole. Skole og barnehage

preges av ulike arkitektoniske løsninger, dagen organiseres på en annen måte, og barna møter nytt lek- og lærings-materiell. En annen endring er også antall voksne i forhold til antall barn. Mangel på sosial kontinuitet dreier seg om at barnet skifter identitet fra barnehagebarn til skolebarn. De må forholde seg til et annet sosialt miljø og de må inngå i relasjoner med nye barn og voksne. Mangel på filosofisk kontinuitet er knyttet til ulikhet i innhold og arbeidsmåter som barna møter i overgangen mellom barnehage og skole. En vanlig oppfatning er at i skolen er det læring som dominerer, mens i barnehagen er det leken som dominerer (Broström, 2009, s. 26). Den fjerde kategorien dreier seg om mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet. Lærere forholder seg til kompetansemål i ulike fag på ulike trinn (Kunnskapsdepartementet, 2006), mens personalet i barnehagen forholder seg til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), som viser arbeid med ulike fagområder hvor lek, læring og omsorg skal karakterisere virksomheten. Denne siste kategorien viser til at skole og barnehage ikke kommuniserer godt nok med hverandre. Barnehagelærere og skolelærere kjenner blant annet ikke godt nok til hverandres læreplaner og tradisjoner (Broström 2009, s.26).

I undersøkelsen kommer det frem at kontinuitet i arbeidsmåter og innhold samt kommunikasjonsmessig kontinuitet oppleves som mest utfordrende å få til i praksis. Det kommer også frem at informasjonsoverføring om enkeltbarn fra barnehagen til skolen, er et meget viktig tiltak. Et annet interessant funn er at samarbeid mellom skole og barnehage anses som noe viktigere enn samarbeid med SFO. En svakhet som jeg ser med denne undersøkelsen er at spørsmål som gjelder informasjonsoverføring kan oppfattes å gjelde kun enkelte barn og ikke alle barna. I fokusintervjuet blir også samarbeidstiltaket noe problematisert. Det blir uttalt at et skjema med noen ord på ikke kan betraktes som et samarbeid. Førsteklasselæreren kan heller ikke gi noe svar på hvordan denne skriftlige informasjonen blir brukt. Hognes & Moser (2014) forklarer dette med at ingen av førsteklasselærerne hadde erfaring med tiltaket. Rekruttering av informanter har skjedd ved at informantene har erklært seg villige til å delta i fokusgruppeintervju ved utfylling av spørreskjema. Hadde Hognes & Moser (2014) foretatt et strategisk utvalg, hvor et av kriteriene var at førsteklasselæreren hadde erfaring med oppstartskjema, ville dette spørsmålet sannsynligvis dette blitt bedre besvart.

2.2.4 Spenningsforhold mellom barnehage og skole

Forskning viser at det ikke er helt ukomplisert å skulle dele informasjon om det enkelte barnet mellom ulike aktører som barnehage og skole. Studier viser at det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide for å gjøre overgangen lettere og at denne spenningen har sitt utspring i kulturforskjeller knyttet til ulik historie og tradisjon (Alatalo, Meier & Frank 2015; Årdal, 2015). Hopps (2014) hevder at det eksisterer et asymmetrisk forhold mellom skole og barnehage. Hopps (2014) hevder også at samarbeidet mellom barnehage og skole kan studeres i et maktperspektiv.

2.2.5 Ulike forståelser av kompetanser

Haukeland (2010) har i sin masteroppgave undersøkt barnehagelærere og læreres forventning til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole. Hensikten er å klargjøre hvilke forutsetninger barnehage og skole har for sin pedagogiske praksis. Ved hjelp av teori om sosialisering, utvikling av kompetanse og Bourdieu's praksisteori reflekterer Haukeland hvordan visse former for praksis er knyttet opp mot barn og barnegrupper, uten at omgivelsene blir vurdert på samme måte. Jeg synes det er spesielt interessant å lese om funn gjort rundt temaet kompetanse. Jeg vil undersøke om jeg finner igjen de samme forventingene til hvilke ferdigheter barna skal ha i møte med skolen, og om disse forventingene samsvarer med det skolestartsskjemaets innhold.

Et annet funn knyttet til kompetanse er at barnehagelærere og skolelærer uttrykker usikkerhet rundt det å dele erfaringer og synspunkt (Haukeland, 2010). Dette kan være et tegn på at barnehage og skole ønsker å opprettholde og beskytte hvert sitt felt, og Haukeland konkluderer med at det bør jobbes mer med å komme til en felles forståelse mellom yrkesgruppene.

2.2.6 Endret innstilling

I masteroppgaven til Skjelvåke (2015) kommer det frem at pedagoger i skolen har endret sin innstilling til informasjonsutveksling de siste årene, fra en innstilling om at de ønsker å møte barna «med blanke ark», til en interesse og verdsetting av en slik informasjonsutveksling. Noen av skolepedagogene svarer at de synes det er ok med informasjon om det enkelte barnet, men de forbeholder seg retten til å tolke den på sin egen måte. De ønsker selv å sette

informasjonen inn i skolekonteksten. I Skjelvåkes undersøkelse hadde det vært interessant å vite hvor lenge praksisen med overføring av informasjon har vært en del av undersøkelseskommunens praksis. Det kommer heller ikke alltid tydelig frem av teksten om dette gjelder alle barn eller kun barn med spesielle behov.

2.2.7 Barns perspektiv på overgangen

Den danske professoren Stig Broström (2003) har gjennomført en casestudie hvor målet var å undersøke i hvilken grad barn er i stand til å overføre ferdigheter, kunnskaper og handlemåter fra barnehage til skole. Barna ble valgt ut etter kriteriet «normale barn». Analysen av observasjonene pekte ut et generelt problem: selv om barna hadde opparbeidet seg både ferdigheter, kunnskaper og adferd i barnehagen, var barna ikke i stand til å overføre disse til skolekonteksten (Broström, 2003). Denne undersøkelsen lar seg ikke generalisere på grunn av få informanter, men den kan like fullt være relevant for min studie da den kan underbygge eventuelle uttalelser rundt oppstartskjemaets funksjon.

2.2.8 Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole et samarbeidstiltak med mange utfordringer

Informasjonsutveksling i overgangen til skole er slik jeg leser forskningslitteraturen et etablert tiltak internasjonalt. Det finnes likevel lite forskning om denne type samarbeidstiltak. For eksempel finnes det lite belegg for at skriftlig informasjon alene kan gjøre en forskjell for barna når de begynner på skolen. Dette er også noe Hopps-Wallis & Perry (2017, s. 22) påpeker i sin artikkel «You can't write that: The challenges of written communication between preschools and schools». I Australia har man de siste årene lagt vekt på overføring av skriftlig informasjon er en viktig del av overgangsarbeidet. Artikkelen presenterer en rekke funn som indikerer at det eksisterer en del utfordringer knyttet til skriftlig informasjon om enkelte barn fra førskole til skole.

Det teoretiske rammeverket i denne undersøkelsen trekker både på Bronfenbrenners bio-økologisk teori og Barnlunds (1970) transaksjonsmodell. Fra den bioøkologiske teorien har begrepet «intersetting communication» potensiale, et begrep som inkluderer overføring av informasjon, råd og erfaring fra en setting til en annen, og som danner en del av det teoretiske fundamentet. Barnlund (1970) utviklet en teori om mellommenneskelig kommunikasjon kalt

transaksjonsmodell. Denne tilnærmingen ser på kommunikasjon som en komplisert prosess som innebærer at kommunikasjonen er dynamisk og kontekstavhengig.

I Hopps-Wallis og Perrys kvalitative undersøkelse er det tre kategorier knyttet til ulike utfordringer som blir identifisert. Den første handler om timing. Utfordringen kan være at skjemaene kommer for seint til skolelæreren, slik at det ikke får noen nyttefunksjon. Det dreier seg om at det tar for lang tid fra lærerne i førskole fyller ut informasjonen om det enkelte barn til skolelærer skal ta det i bruk.

Den andre kategorien knytter seg til hvordan informasjonen er artikulert. Ulike vanskeligheter ble fremhevet. Blant annet ble det hevdet at måten informasjonen er skrevet på gjør det vanskelig for lærere i skolen å bruke den. En utfordring som er knyttet til informasjonen, er at den er skrevet for foreldrene samt at skjemaet skal ha en positiv ordlyd. Dette medfører at lærere må lese mellom linjene. Ulike aspekt knyttet til kvalitet ble også rapportert. Det ble uttalt at den skrevne informasjonen var for generell. Et annet punkt som ble trukket frem var at informasjonen som ble gitt var ubrukelig for å vurdere akademiske ferdigheter (Hopps-Wallis & Perry 2017, s. 26).

Den tredje kategorien dreier seg om hvordan informasjonen blir lest. Noen lærere i førskolen er forsiktige med hva de skriver fordi de er redd informasjonen skal bli misforstått. Noen av skolelærerne på sin side uttrykte en bekymring for at de ved å lese informasjonen ville forhåndsdømme barna allerede før de begynte på skolen. En av lærerne fra førskolen uttrykker at verbal kommunikasjon er foretrukket foran det skrevne ord, fordi dette hindrer misforståelser.

En annen side ved informasjonsoverføringen var at noen av skolelærerne mente de fikk informasjon som ikke var nødvendig å vite noe om. Dette gjaldt barnas språk, lese- og skriveferdigheter. I den sammenheng blir det også nevnt at det er skolens oppgave å ta ansvar for lese- og skrive-utviklingen. De fremhevet at det som var viktig å vite noe om, var barnas sosiale og følelsesmessige egenskaper.

Resultatene fra undersøkelsen fremhever at verdien av overføring av skriftlig informasjon, som det eneste tiltaket som kan støtte barnet i oppstarten av skolen, er begrenset. Det blir konkludert med at det også er nødvendig med andre støttende tiltak for at overgangen skal bli best mulig. Et av tiltakene som blir fremhevet er at alle som er involverte får tid til å utvikle

positive relasjoner. Når det gjelder lærere i førskole og skole blir det blant annet trukket frem gjensidige besøk (*reciprocal visits*) (Hopps-Wallis & Perry, 2017, s. 28).

Thomassen (2014) har skrevet en masteroppgave om hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere mener samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin adferd. Hun har også tatt opp hvilke forbedringsmuligheter de ulike aktørene viser til.

Funnene viser at overføringskjemaet som skal ivareta et samarbeid fungerer dårlig. Det kommer frem at det legges mye tid ned i utfylling av disse skjemaene, samtidig som læreren sier at de ikke gir reell informasjon. Skjemaene fungerer altså ikke slik de er tiltenkt. Dette funnet stemmer også overens med flere australske undersøkelser (Hopps, 2014; Hopps-Wallis & Perry, 2017).

2.2.9 Oppsummering

Forskning som er knyttet til temaet overgang barnehage-skole viser at informasjonsoverføring mellom barnehage og skole kan ha innvirkning på barnet sitt videre skolearbeid. Noen av studiene viser til ulike faktorer som virker inn på dette samarbeidstiltaket, mens andres studier belyser ulike utfordringer og spørsmål det bør forskes videre på. Blant annet gjelder dette spørsmålet om hvordan anvendelsen av informasjonen som blir overført fra barnehage til skole og SFO blir brukt. Jeg ønsker jeg å gå i dybden og undersøke dette spørsmålet. Jeg håper at undersøkelsen min kan være med å gi ny kunnskap som kan bidra til positive endringer når det gjelder informasjonsoverføringen mellom barnehage, skole og SFO i min undersøkelseskommune.

2.3 Teoretiske perspektiver

Gjennom arbeidet med forskningslitteraturen ble det klart for meg at jeg ville ta i bruk Bronfenbrenners teori (1979) og Barnlunds transaksjonsmodell (1970) som analytiske perspektiv. I dette kapitlet vil jeg derfor gjøre rede for disse to perspektivene og vise hvordan de kan bidra til å belyse samarbeidstiltaket skolestartskjema. Bronfenbrenners teori kan gi en forståelse for hvorfor det er viktig med et godt samarbeid mellom barnehage, skole og skolefritidsordningen. Teorien kan også bidra til å belyse ulike faktorer som påvirker denne formen for samarbeid.

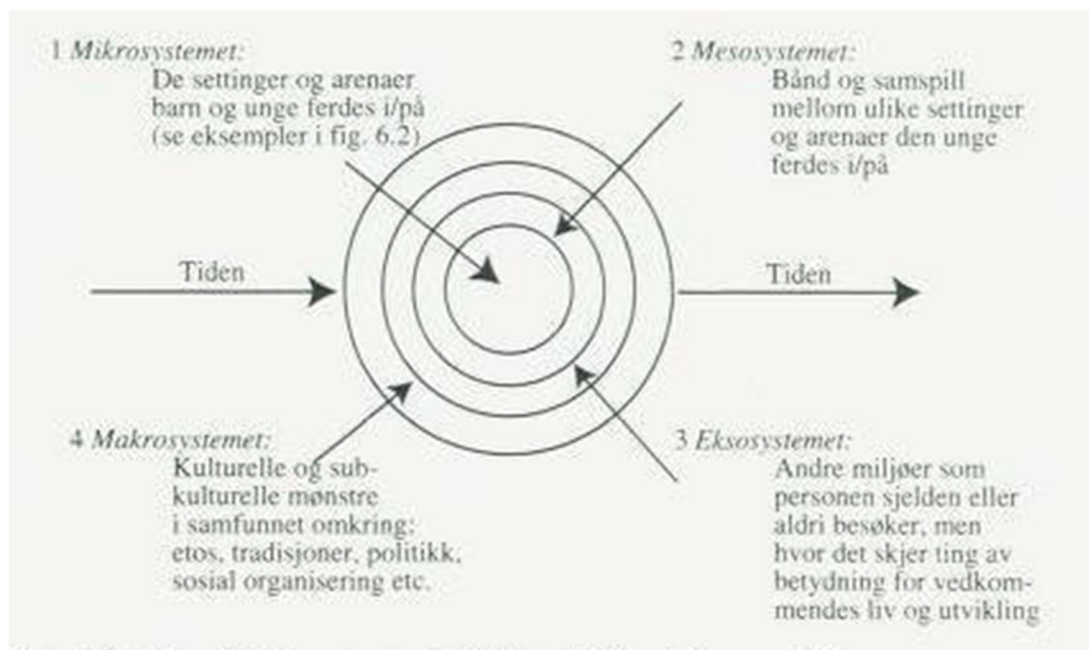
Barnlunds transaksjonsmodell kan bidra til å gi en forståelse av hvilke element ved skolestartskjemaet, som kommunikasjonsform, som er utfordrende knyttet til avsender og mottaker.

2.3.1 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Forsking om overganger er blitt studert i ulike perspektiv, et av de mest benyttede er Bronfenbrenners økologiske perspektiv (Fabian, 2013; Haukeland, 2010; Hopps, 2014; Hopps-Wallis & Perry, 2017; Skjelvåke, 2015).

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) var en russisk-amerikansk psykolog som de siste 40-50 årene har vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologer i USA og Europa. I hans hovedverk: *The Ecology of human development. Experiments by nature and design* (1979), sammenfatter han sine tanker om individets utvikling. Dette er en systemisk tilnærming og bidrar til å forstå hvordan ulike systemer påvirker individet. (Johannesen, Kokkervold & Vedeler, 2010).

Bronfenbrenner mener mennesket utvikler seg i samspill med sitt miljø. Miljøet blir forstått som en serie sammenhengende strukturer hvor den ene strukturen utgjør kjernen i den andre. Han tenker seg det økologiske miljøet som et sett med russiske babushka-dokker hvor den ene kan puttes i den andre. Han hevder videre det er mulig å tenke seg de ulike strukturene som konsentriske sirkler hvor de ulike sirklene utgjør ulike system (Bronfenbrenner 1979, s. 22). I litteraturen blir disse omtalt som henholdsvis mikro- meso, makro- og ekso-miljø, setting eller system. De ulike systemene interagerer med hverandre i en dynamisk prosess, preget både av de umiddelbare og de ytre omgivelsene (Bø, 2012). Dette vil si at påvirkninger fra det indre systemet kan strømme utover og påvirke de andre systemene, på samme måte som det ytterste systemet kan ha innvirkning på de innerste systemene. Systemet beveger og forandrer seg langs en tids-akse, som både er årsak til og et resultat av en historisk prosess (Bø 2012, s.166).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø 2012, s.160).

Bronfenbrenner videreutviklet modellen og den ble i 1998 relansert som den bioøkologiske modellen. Med det nye begrepet bioøkologisk ønsket han å rette fokuset mer mot individets ulike nedarvede disposisjoner, evner og anlegg i møte med omgivelsene (Johannesen et al., 2010). Bronfenbrenner påpeker at han har latt seg inspirere av Vygotskys teorier «social historical evolution of mind» (Bronfenbrenner 2005, s. 149).

I den redefinerte og utvidede definisjonen betoner Bronfenbrenner i sterkere grad enn tidligere de kulturelle og subkulturelle kreftene som påvirker menneskets dagligliv og som dermed virker inn på barnets utvikling. Videre vil disse endringene medføre lovendringer som uttrykker politisk vilje og ønske om å tilpasse samfunnet til endrede behov og livsformer. I Norge har for eksempel overgangen fra familien med en forsørger til familien med to forsørgere skapt endringer for barnets oppvekst. Disse endrede samfunnsforholdene har bidratt til at barnehagene nå er gjort tilgjengelige for barn fra ett år (Johannesen et al., 2010).

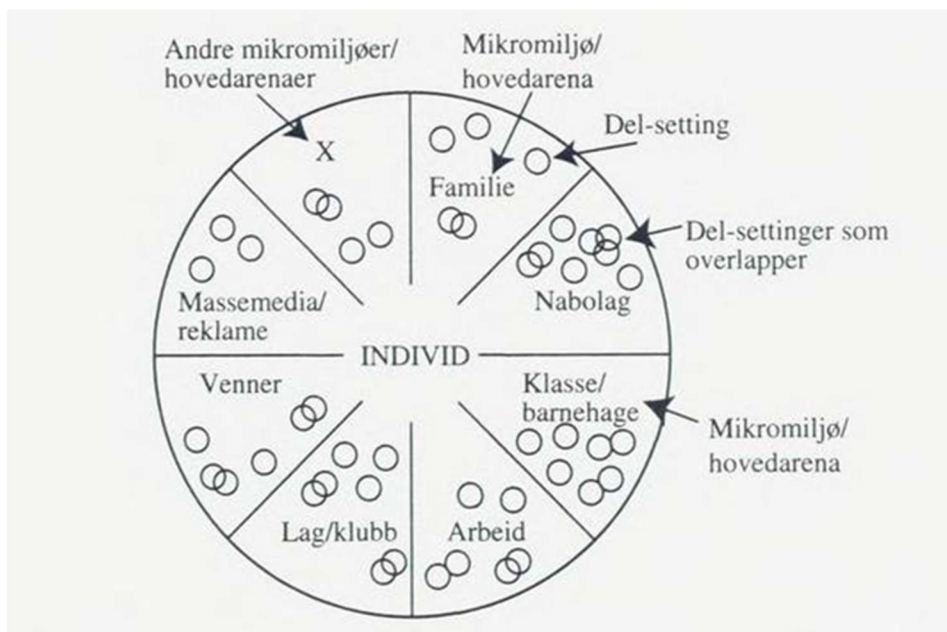
Med utgangspunkt i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil jeg nå gå nærmere inn på de ulike systemene modellen representerer. Jeg kommer også til å trekke inn element fra hans senere arbeid.

2.3.2 Mikrosystemet

Mikrosystemet definerer Bronfenbrenner slik: «A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given face to face setting with particular psychological material characteristic» (Bronfenbrenner 1979, s. 22).

Mikrosystemet representerer ulike miljø hvor individet er tilstede, gjør noe selv og påvirkes av andre tilstedeværende og av ting. Det omslutter alle de primære sosialiseringarenaene med familien som det viktigste (Bø, 2012 s. 161). Andre eksempler på mikro kan være barnehage, nabolag, skole. Begrepet setting blir også brukt for å beskrive de ulike miljøene.

Bø (2012) har funnet det hensiktsmessig å skille mellom mikromiljøer som hovedarena på den ene siden og delsettinger innen hver hovedarena på den andre siden. For eksempel kan en hel samlingsstund i barnehagen representerer en hovedarena, mens en gruppe barn som leker på klosserommet, utgjør en delsetting. En slik måte å forstå mikro, handler om at det innenfor hvert mikromiljø er mulig å veksle mellom ulike delsettinger.



Figur 2: Mikromiljøer: eksempler på hovedarena og del-settninger (Bø 2012, s.160).

2.3.3 Aktiviteter, roller og relasjoner

Barnets utvikling skjer i et samspill med den konteksten det er en del av. Utvikling finner sted i det Bronfenbrenner kaller proksimale prosesser, det vil si samhandlinger knyttet til de tre

komponentene aktiviteter, roller og relasjoner (Bronfenbrenner 1979, s. 22). Disse komponentene påvirker hverandre gjensidig (Bronfenbrenner & Morris, 2001).

Aktiviteter som er regelmessige, passende, utfordrende, nyttige og positive vil være utviklingsfremmende for barnet. Bronfenbrenner (2005, s. 45) beskriver slike aktiviteter som molar. Bronfenbrenner skiller mellom flere typer molare aktivitetstyper. Bø (2012, s. 167) oppsummerer disse slik:

- «Aktiviteter som barnet utfører alene, for eksempel håndtering av gjenstander, alenelek, lesing etc.
- Aktiviteter som utføres med andre, med barnet som tilskuer. For eksempel barnet observerer andre barn i skolegården, at storesøster gjør lekser eller at mor klipper plenen.
- Aktiviteter som barnet utfører i felleskap med andre for eksempel samlek, arbeid med andre voksne, hobby med onkel, deltakelse i dugnad, gruppearbeid etc.».

I følge Bronfenbrenner (1979) er det de langvarige emosjonelle relasjonene som preger barnets utvikling mest. I et utviklingsfremmende miljø er dette avgjørende (Bronfenbrenner, 1979 og 2005). Forutsetningen er at relasjonen er gjensidige og engasjerende. Et gjensidig forhold må basere seg på at begge parter lytter og tar hensyn til hverandre (Bø, 2012).

Den minste enheten en relasjon av kun to personer, dyaden. Bronfenbrenner skiller mellom tre ulike typer dyader: observasjonsdyaden, samhandlingsdyaden og primærdyaden (Bronfenbrenner, 1979, s. 56) Det som er avgjørende for barnets utvikling er kvaliteten i de dyadiske samhandlingene eller med andre ord de proksimale prosessene. Avgjørende for hvordan prosessen skal slå ut, positivt eller negativt, er at de øker i kompleksitet, at de foregår i følelsmessige gode atmosfærer og fortrinnsvis sammen med en person som har høyere kompetanse (Bø & Ertesvåg, 2010, s. 8). Bronfenbrenner (1979, s. 85) definerer rolle som: «(...) et sett med aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet, og av andre i relasjon til den person». Han skiller mellom to ulike type roller: roller som barnet etter hvert går inn i og roller barnet møter. Den første type roller handler om å være jente, sønn, datter, bror søster og lekekamerat. Siden går barnet inn i rollen som barnehagebarn, skolebarn osv. I fantasileken får også barnet prøve ut ulike roller. Barn lærer mye av de ulike rollene, både ferdigheter, kunnskaper og holdninger. De ulike

erfaringene tar barna med seg inn i nye roller og som danner grunnlaget for ny utvikling og ny læring (Bø 2012, s. 169).

Når det handler om roller som barnet møter, så er det i første omgang den nære familien som mor, far, søsken. I andre omgang er det venner, lærere, naboer og så videre. Disse ulike rollene utgjør det primære nettverket. Dette er personer som barnet har flerfibrede kontakter til og som det samhandler med på mange ulike arenaer (Bø 2011, s. 54).

Det er flere teoretikere som har inspirert Bronfenbrenner, blant annet G.H. Mead (Bronfenbrenner (1979, s. 22). Mead kaller disse personene for de «significant others» signifikante andre. Disse menneskene har en viktig funksjon i livet til barnet. Bø (2012, s. 169-170) oppsummerer de ulike funksjonene på denne måten: «Gir barnet den basale trygghet. Gir barnet den grunnleggende personlige og kulturelle identitet-setter grenser, utøver sosial kontroll og skaper struktur. Skaper grunnlag for internalisering av verdier, koder og kunnskap. Gir den første stimulering av språk og kognisjon».

2.3.4 Mesosystemet

Det andre systemet i denne modellen er mesosystemet. Bronfenbrenner gir følgende definisjon: «A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Barn tilhører ikke bare ett miljø, men flere samtidig. Meso defineres som relasjoner mellom to eller flere miljøer som barnet aktivt deltar i. Når det gjelder overgang mellom barnehage og skole vektlegger Bronfenbrenner (1979) mesonivået som pedagogisk ressurs, da barna vil profitere på at mikromiljøene jobber i samme retning i overgangen. (Bø, 2012, s.164). Bronfenbrenner kaller overganger for økologiske overganger. I følge Bronfenbrenner (1979, s. 26) er en økologisk overgang: «(...) Whenever a person`s position in the ecological environment is altered as a result of a change in role, setting or both». Det er ifølge Bø (2012) mulig å skille mellom to typer overganger. Den ene typen overgangen blir beskrevet som daglige og trivielle. For eksempel kan en slik overgang være at barnet går hjemmefra og ut i gata for å leke med jevnaldrende. Den andre typen overgangen blir beskrevet som dramatisk og mer varig. Barnet som slutter i barnehagen og begynner på skole og SFO, vil oppleve at det endrer rolle og setting. Overgangen fra barnehage til skole representerer en slik dramatisk overgang. I følge Bø (2012) kan en slik økologiske overgang bety vekst, men faren for stagnasjon og feilutvikling er også til stede. Bø (2011) viser til Bronfenbrenner som sier at : «Når en person

trer inn i en ny kontekst, stimuleres utviklingen av om personen og medlemmene i de berørte settingen allerede før overgangen får informasjon, råd og erfaringer som er relevante for den forestående» (Bø, 2011, s.122).

For at overgangen til et nytt miljø skal være effektiv, og at det skal kunne skje en positiv utvikling, påpeker Bronfenbrenner (1979, s. 5-6) at relasjonene mellom ulike aktører i de ulike settingene må fungere: «For the capacity of a setting – such as the home, school or workplace – to function effectively as a context for development is seen to depend on the existence and nature of social interconnections between settings». Jo bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom de ulike mikromiljøene på mesonivå, desto større er sjansene for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979). Det betyr at utviklingen til en person som trer inn i en ny kontekst, avhenger av personene i de berørte settingene han eller hun forflytter mellom.

Transkontekstuelle dyader

Et begrep som er aktuelt nevne i forhold til overganger mellom to settinger, er transkontekstuell dyade. Et eksempel på en transkontekstuell dyade er når barna samhandler i flere settinger. For eksempel kan det være to barna som er venner fra barnehagene, som er sammen på fritiden og deltar på felles fritidsaktiviteter, begynner på samme SFO og ender i sammen klasse. I likhet med mesonivået representerer de transkontekstuelle dyadene pedagogiske kvaliteter. Bø (2012, s.181). Skjer samhandlingen regelmessig kaller Bronfenbrenner det for et *vandrende topersonssystem*. I hvilken grad barnet klarer å nyttiggjøre seg opplevelser som har et utviklingspotensial, avhenger av antallet toergrupper som barnet er medlem av. Barn som allerede er kjent med andre barn i overgangen mellom barnehage og skole vil slik har større muligheter til å utvikle seg positivt i forhold til de barna som for eksempler begynner på skolen uten å kjenne noen. At skolene får informasjon om vennskap barna har i overgangen vil ut i fra en systemteoretisk tankegang har stor betydning for det enkelte barnets utvikling (Bø, 2012, s. 212).

Bronfenbrenner (1979) presenterer forbindelseslinjer som kan eksistere på mesonivå. Den første er *multisetting participation*, dette er den enkleste formen for kobling mellom to miljøer, siden minst en kobling er krevd for at det skal bli et mesosystem. Et eksempel kan være at et barn tilbringer tid både hjemme og i barnehagen. Når barnet deltar i enn en setting i mesosystemet refereres det til som en primærtenke. Andre som deltar i de samme settingene

blir referert til som sekundærlenke. En sekundærlenke kan også bidra som støttelenke ved å etablere gjensidig tillit, positiv oppmerksomhet, felles målbevissthet mellom settingene i det ulike settingene.

Indirect linkage er en annen forbindelseslinje. Når barnet ikke aktivt deltar i begge settingene, kan det bli etablert en kontakt via en tredje forbindelseslinje som fungerer som en midlertidig lenke mellom de to settingene. De blir dermed karakterisert som et «second-lower network» hvor de ikke møtes ansikt til ansikt. Et eksempel på dette kan være at barnehageenheten videreformidler utfylte skolestartskjema til barnehageenheten som skal videreformidle disse til skolen.

Intersetting communication refererer til beskjeder som overføres fra ett mikrosystem til et annet, med den hensikt å gi informasjon til personer i det andre systemet. Denne formen for kommunikasjon kan gå begge veier, og kan gjøres på ulike måter: ansikt til ansikt, via telefonsamtaler, skriftlig korrespondanse eller indirekte gjennom mellomledd i nettverkskjeden.

Intersetting knowledge er en type forbindelseslinje som handler om informasjon og erfaring om som de ulike settingen har om hverandre. Kunnskap om den andre settingen kan komme fra flere kilder. Ved siden av muntlig og skriftlig informasjon, kan informasjon inkludere tradisjonell kunnskap formidlet fra en generasjon til en annen, ens egen barndom, egen erfaring, bøker og tv. Spesielt viktig er diskusjoner den ene settingen har om den andre. For eksempel vil barnehagelæreren kunnskap om innhold og arbeidsmetoder virke inn på hvordan barna forberedes til skolen (Bronfenbrenner, 1979, s. 210).

2.3.5 Eksosystemet

Eksosystemet utgjør det tredje systemet og Bronfenbrenner gir følgende definisjon: «An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that can affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Eksosystemet viser altså til settinger hvor barnet sjeldent eller aldri oppholder seg, men som allikevel vil kunne påvirke barnet. I denne oppgaven representerer kommunens plan for overgangen mellom barnehage og skole eksosystemet. Planen som legger føringer for

overgangsarbeidet vil få konsekvenser for barnas erfaringer, foreldrenes deltakelse, og barnehagelærerens, lærernes og SFO-lederens praksis.

2.3.6 Makrosystemet

Det ytterste systemet definerer Bronfenbrenner (1979) slik: «The macrosystem refers to consistencies in the form and content of lower- order systems (mikro-, meso-, and exo) that exist, or could exist, at the level of the subculture or culture as a whole, along with any belief system or ideology underlying such consistencies» (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Makrosystemet handler om overgripende strukturer og politiske utviklingstrekk som nedfelles og som påvirker og forbinder de lavere systemene. Viktige sider ved dette systemet er også de ulike verdisystemer og endringer i familiestrukturer. Det er mulig å tenke på makrosystemet som fibrer som gjennomtrenger de andre systemene som setter sitt preg på vår samhandling og våre omgivelser. Vårt norske samfunn styres etter grunnleggende idealer som baseres seg på et humanistisk, kristent og demokratisk tankegodt. Dette tankegodset gjenspeiles i lovverk og påvirker alle systemene helt inn til mikro (Bø & Ertesvåg, 2006). De ulike stortingsmeldingene, lærerplanene og rammeplanene som jeg innledningsvis nevnte, kan være eksempler på dokument som har hatt konsekvenser for hvordan overgangen mellom barnehage og skole fungerer.

2.3.7 Barnlunds transaksjonsmodell

Det finnes mange teorier om kommunikasjon. I 1970, presenterte Barnlund en transaksjonsmodell. Denne ble utviklet som en teori om mellommenneskelig kommunikasjon. Ordet transaksjon indikerer at det i kommunikasjonsprosessen skjer en utveksling av informasjon (West & Turner, 2018). I følge Barnlund kjennetegnes kommunikasjon av seks punkt: Den er dynamisk, kontinuerlig, sirkulær, urepeterbar, irreversibel og kompleks (Barnlund, 1970).

Modellen viser at kommunikasjon er noe mer enn en beskjed som blir sendt fra en avsender til en mottaker. Denne måten å forstå kommunikasjon henger sammen med Barnlunds definisjon av ordet kommunikasjon: «The word communication stands for those acts in which meaning develop» (Barnlund, 1970, s. 92). I følge Barnlunds teori er all kommunikasjon unik: «(...)

one cannot expect the same message to generate the identical meanings for all men, or even for a single man on different occasions» (Barnlund, 1970, s. 91).

Hva sender og mottaker oppfatter som mening er påvirket av flere forhold. Både sender og mottaker har tidligere erfaringer, en personlig historie og er ulike arvemessige egenskaper. Videre påvirkes kommunikasjonsprosessen av den kulturelle, historiske og sosiale konteksten den opptrer i (Barnlund, 1970). Sender og mottaker er gjensidig knyttet sammen.

Jeg opplever denne modellen som fruktbar fordi den kan bidra til å belyse hvordan skolestartskjemaet fungerer som kommunikasjonsform, og hvilke dimensjoner av Barnlunds transaksjonsmodell som aktualiseres i praksiser rundt bruken av skjemaet.

3 Metode

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått frem for å besvare problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil først gjøre rede for mitt vitenskapelige ståsted. Kapitlet inneholder også beskrivelser av hvordan jeg har gjennomført studien, inkludert forberedelser, gjennomføring av intervjuer, analyse og tolking av data. Til slutt vil jeg reflektere over metodiske og etiske vurderinger.

Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å besvare problemstillingen min som er: *Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage, skole og skolefritidsordning har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage og skole?*

Et kjennetegn ved kvalitativ forskning er at det er informantenes meninger, holdninger og fortolkninger som settes i fokus (Befring, 2010; Hatch, 2002). Dette står i motsetning til kvantitativ forskning som vektlegger utbredelse og antall for å få data som er generaliserbare (Aase & Fossåskaret, 2014, s. 11). Da min problemstilling søker å få frem de ulike profesjonenes erfaring med skolestartskjema samt og tanker om overgangsprosessen mellom barnehage og skole mener jeg en kvalitativ tilnærming er mest hensiktsmessig.

3.1 Vitenskapelig teoretisk forankring

Et vitenskapsparadigme styrer forskningen og skaper grunnleggende enighet i forskersamfunnet (Gilje & Grimen, 1993). Det forteller forskerne hva virkeligheten er (ontologi), hvilke spørsmål som kan stilles for å skaffe oss kunnskap (epistemologi), og hvilke metoder som man kan benytte seg for å få svar. Disse spørsmålene er sentrale å ta stilling til når man utformer et vitenskapelig forskningsarbeid fordi det man anser som kunnskap legger føringer for hvordan man kan tilegne seg kunnskap.

Med utgangspunkt i Hatch (2002, s.11) sin inndeling av forskingsparadigmer velger jeg å posisjonere meg innenfor det konstruktivistiske paradigmet. Innenfor dette paradigmet blir virkeligheten forstått som menneskeskapt. Kunnskapen blir først og fremst konstruert i møte med deltagerne som er en del av den virkeligheten som forskeren vil undersøke. Dette står i motsetning til det positivistiske forskingsparadigmet hvor virkeligheten sees som objektiv (Hatch, 2002, s. 15). Jeg tar utgangspunkt i det konstruktivistiske vitenskapsparadigmet fordi målet med undersøkelsen er å innhente de ulike deltagerne sine individuelle tanker, meninger,

holdninger og oppfatninger. Under intervjuene vil jeg også skape rom for at deltakerne kan snakke fritt og detaljert og legge opp til reflekterende samtaler om temaet.

En hermeneutisk tilnærming står også sentralt i denne studien. Ordet hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Fortolkning av tekst står sentralt hvor målet er å oppnå gyldig forståelse av mening i teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). I denne masteroppgaven vil fortolkning og forståelse være koplet opp til de transkriberte intervjuene.

Ved å bruke hermeneutikk som fortolkningsramme i kvalitative intervjuer kan man si at hermeneutikken får betydning på tre forskjellige nivåer. For det første fortolker man det som blir sagt i selve intervjusituasjonen. For det andre fortolkes det skriftlige innholdet etter at det er transkribert. Her må man være observant på at nonverbal kommunikasjon ikke er så lett å fange opp (Kvale & Brinkmann, 2015). For det tredje forsøker man å finne den egentlige meningen tydeligere ved å foreta en meningskondensering. På denne måten kan man få en dypere forståelse og fortolkning av stoffet ved at man tar tak i budskap som ikke umiddelbart trer frem (Kvale & Brinkmann, 2015). Hovedprinsippet i hermeneutikken er at mening bare kan forstås ut i fra konteksten den er en del av (Thagaard, 2016, s. 41). Slik vil tolkning av intervjutekster innebære at forskeren studerer den meningen teksten formidler ut i fra den konteksten den oppstod i. En annen sentral forutsetning for hvordan forskeren tolker teksten, er det den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (1900-2002) kalte forforståelse eller fordommer (Gilje og Grimen, 1993, s. 148). Hvordan vi tolker meningsfulle fenomener henger sammen med våre forforståelser. Enkelt forklart, så betyr det at vi alltid vil møte verden med visse forutsetninger. Forforståelse er også helt avgjørende prinsipp for at det skal være mulig å tolke verden. Det er flere komponenter som kan inngår i en aktørs forforståelse. Gilje og Grimen (1993, s. 148) nevner følgende: språk, begrep, trosoppfatninger og individuelle oppfatninger. Min forståelse er knyttet opp mot mine personlige oppfatninger om temaet overgangen mellom barnehage og skole. Begrepsforståelser hentet fra forskningslitteraturen påvirker også min forforståelse.

3.2 Min forforståelse

Da jeg begynte med denne masteroppgaven var min forforståelse av overgangen mellom barnehage og skole preget av personlige erfaringer. Disse bestod av tidligere studier, arbeidserfaring, faglige diskusjoner med arbeidskollegaer.

Jeg har jobbet som barnehagelærer i undersøkelseskommunen helt siden praksisen ble etablert i 2010 og har mye erfaring med å fylle ut skolestartskjemaet. Jeg har i løpet av disse årene hatt mange diskusjoner med mine kollegaer knyttet til skolestartskjema. Det har blitt uttrykt mye frustrasjon knyttet til manglende kunnskap om hvordan skjemaene blir brukt videre, om de i hele tatt blir brukt og på hvilken måte. Spørsmål som også er blitt reist er om skolestartskjema, eller eventuelt deler av skjemaet, burde bli et avkryssningsskjema for å hindre for stor variasjon. Skolefritidsordningen sin rolle som mottaker av skjemaet har derimot blitt lite debattert. I løpet av hele forskingsprosessen har jeg prøvd å ha et bevisst forhold til min bagasje med erfaringer, holdninger og kunnskap.

3.3 Intervju

Gjennomgangen av forskningslitteratur på feltet viste at mange studier brukte semistrukturerte intervjuer, organisert ved hjelp av intervjuguider. Denne typen intervjuform er også velegnet som metode når temaet er menneskelig erfaring. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). Et intervju handler om å utforske informantens erfaringer og forståelser av ulike fenomen for å avdekke meningsstrukturer som informanten benytter for å organisere erfaringene sine og forstå og fortolke omverden (Hatch, 2002, s. 91).

Som det kommer frem av problemstillingen min, er målet med undersøkelsen min å få innsikt i hvilke erfaringer barnehagelærere, SFO-ledere og lærere har knyttet til bruken av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage og skole. Det jeg er interessert i å vite noe om er de ulike deltagerens personlige erfaringer med bruk av skolestartskjema. Jeg har derfor valgt intervju som metode. Denne metoden er effektiv for å innhente informasjon om hvordan personer forstår seg selv og sine omgivelser (Thaagard, 2016, s. 58).

Jeg har derfor valgt å benytte meg av det Kvale & Brinkmann (2015) referer til som et semistrukturert intervju; en samtale mellom forsker og informant som er styrt av hva forskeren ønsker å finne ut (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Et semistrukturert intervju er

altså verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men noe midt imellom, og det brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Det ligger nær opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et spesifikt formål. Både særegen tilnærming og teknikk er nødvendig. Intervju som metode krever at jeg klarer å skape en god interaksjon til de som intervjues, da det er i denne interaksjonen at kunnskapen konstrueres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Videre må jeg fortolke den informasjonen som blir gitt, og på denne måten er det mulig for meg å danne meg en helhetlig forståelse av hvilke erfaringer de ulike deltagerne har knyttet til oppgavens problemstilling.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Skole, SFO og barnehage representerer tre ulike institusjoner, som alle er forankret i ulike tradisjoner, historie og kultur. Lærere, barnehagelærere og SFO-ledere erfarer skolestartskjemaet fra ulike perspektiv. Med dette som utgangspunkt utarbeidet jeg tre intervjuguider. Jeg startet arbeidet med å lage intervjuguide gjennom å utarbeide ulike temaer som var relevant for studiets overordnede problemstilling og forskningsspørsmål (vedlegg 5). Mine erfaringer med skolestartskjema, og kunnskap om temaene som jeg hadde opparbeidet meg gjennom lesing av litteratur og tidligere forskning, dannet grunnlaget for intervjuguiden. Jeg endte opp med tre hovedtema. I tråd med intervjumetodens karakter ønsket jeg videre å lage spørsmål som kunne fremme detaljerte og rike beskrivelser og skape refleksjon. Jeg måtte også legge til rette for at jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Innenfor hvert tema, utarbeidet jeg derfor noe få spørsmål som var sentrert rundt hvert tema. Ved å ha en mal over spørsmål som kunne stilles, ville jeg ha en kontroll over at jeg fikk sammenlignbare svar innenfor hvert tema. Samtidig ville jeg skape rom for intuitive spørsmål. For å fremme et positivt samspill og åpenhet i intervjusituasjonen, laget jeg spørsmål som skulle være lette å oppfatte og uten et akademisk språk (Kvale & Brinkmann, 2015, s.163).

3.3.2 Utvalg

Siden målet mitt er å undersøke bruken av skolestartskjemaet, vil det si at det er personer som har erfaring med skolestartskjemaet som kan bidra i undersøkelsen. Det vil derfor være mest hensiktsmessig å foreta det Grønmo (2015, s.103) kaller et strategisk utvalg. Det vil si at jeg velger ut informanter som har noe å bidra med i forhold til problemstillingen. Antallet

intervjupersoner avhenger av hva som er formålet med undersøkelsen Kvale & Brinkmann (2015). Det kan også henge sammen med hvilke forhold som studeres (Grønmo 2015, s.104). Som mastegradstudent har jeg også knapt med tid og ressurser, og dette vil dermed ha innvirkning på antall deltagere.

Søknad om godkjenning av studien ble sendt inn til Norsk vitenskapelig Datatjeneste i september 2016. Jeg mottok godkjenning i oktober 2016 (vedlegg 6). Forespørsel om deltakelse til studien ble sendt til kommunens fire ulike skoler og fire ulike barnehager som tilhørte de ulike skolekretsene. Etter en uke tok jeg en ringerunde rundt til de ulike skolene og barnehagene. Barnehagene var utelukket positive og formidlet kontakt til barnehagelærere som de mente kunne være villige til å delta. På skolene, i første ringerunde, var det kun en av rektorene som var tilgjengelige og hadde tid til å svare meg og videreformidlet kontakt til en kontaktlærer på 1. trinn. Jeg tok kontakt gjennom e-post med de deltakerne barnehagene og skolene gav meg. Jeg sendte deltakerne informasjon om prosjektet. Så langt hadde jeg fire deltakere, tre barnehage-lærere og en lærer. Ønsket var at deltakelsen skulle være balansert med like mange deltakere fra barnehage og skole.

I løpet av november og desember gjennomførte jeg de fire intervjuene og manglet da to intervju for å holde meg til planen. Samtidig fikk jeg tilbakemelding fra de to andre skolene jeg hadde kontaktet, med svar om at lærerne på første trinn hadde for mye å gjøre. For å komme videre med prosjektet, så jeg det som den eneste mulige utvei å ta direkte kontakt med lærere som jeg hadde kjennskap til. Jeg valgte å sende mail til disse lærerne, henholdsvis i slutten av januar 2017, og oppfølging i slutten av februar 2017. Den ene av lærerne var i utgangspunktet positiv, men trakk seg rett før vi skulle gjennomføre intervjuet i februar. Den andre læreren videreformidlet kontakt til en annen lærer ved sin skole, og jeg tok kontakt med denne læreren som sa ja. Intervju med lærer nummer to ble gjennomført i mai 2017. Dermed var jeg oppe i to intervjuer med lærere på 1. trinn.

Parallelt med arbeidet med å skaffe lærere til prosjektet, forstod jeg at det ville være nødvendig å gjøre en tilpasning for å få et akseptabelt antall deltagere. I følge kommunens plan er også SFO-ledere brukere av skolestartskjemaet. Gjennom samtalene med de ulike deltagerne hadde jeg notert meg at SFO spilte en nøkkelrolle overgangen mellom barnehage og skole. Etter å ha bestemt meg for å også la SFO-ledere utgjøre en del av utvalget, gjentok jeg den samme prosessen. Først sende mail for å be om deltakelse og deretter ringe direkte. To SFO-ledere hadde mulighet til å delta. Disse intervjuene ble gjennomført i mai/juni 2017.

Utvalget endte opp med syv deltagere: to SFO- ledere, tre barnehagelærere og to lærere. Det varierte hvor mye erfaring de ulike deltagerne hadde med skolestartskjemaet. SFO-lederne var de med minst erfaring.

Barnehagelærer 1 har 15 års yrkeserfaring. De siste 12 årene har hun jobbet i undersøkelseskommunen, hvor hun har vært pedagogisk leder for barn tre-seks år. Det siste året har barnehagen hun jobber i deltatt i Agderprosjektet, dette betyr at hun kun har hatt ansvar for de eldste barna.

Barnehagelærer 2 har 16 års erfaring fra barnehage, og jobber i en familiebarnehage hvor hun er har en delt-stilling som pedagogisk leder og styrer. Hun har jobbet i den samme barnehage i seks år.

Barnehagelærer 3 er den barnehagelæreren med lengst arbeidserfaring. Hun har 30 års erfaring og har jobbet i den samme barnehagen siden 1990. Hun har hele tiden som pedagogisk leder med barn fra tre til seks år.

Både *SFO-leder 1* og *SFO-leder 2* har fire års erfaring fra skolefritidsordningen. Begge SFO-lederne har også erfaring med jobb i barnehage.

Både *lærer 1* og *lærer 2* har grunnutdanning som barnehagelærer og har tatt videreutdanningen «Pedagogisk arbeid på småskoletrinnet», for å kunne jobbe i skolen. Begge lærerne har jobbet på småskoletrinnet siden 1997 da seks-åringen begynte på skole. De har begge jobbet første til fjerde trinn hele tiden. Med unntak av en barnehage, er barnehagene og skolene med tilhørende SFO fordelt på to skolekretser. Dette betyr at barnehage A samarbeider med skole A og barnehage B har et samarbeid med skole B. Som regel er det slik at barna som går i den barnehagen som kretser til skolen i nærområdet. I begge kretsene er det gangavstand mellom barnehage og skole.

3.3.3 Gjennomføring av intervjuene

Jeg kontaktet alle deltagerne på telefon for å avtale intervjutidspunkt og intervjuene ble gjennomført på deltagerne sine arbeidsplasser og tilpasset deres arbeidstid. Hvert møte ble innledet med en uformell samtale hvor jeg presenterte min egen bakgrunn og prosjektets bakgrunn. Videre gikk jeg igjennom informasjonsskrivet (vedlegg 7) med deltakerne hvor jeg informerte om frivillig samtykke, taushetsplikt og informasjonshåndtering. Alle deltakerne

jeg møtte var positive og virket interessert i å komme med sine tanker og meninger om temaet. Avslutningsvis satte jeg av tid til at deltagerne kunne komme med en sluttkommentar.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 35) peker på at forskerne er sitt eget forskingsredskap og trekker frem betydningen av at den som intervjuer klarer å etablere en god sosial relasjon til den som blir intervjuet. Innledningsvis startet jeg med spørsmål som var lette å svare på, dette som et forsøk på å etablere en god relasjon til den enkelte deltaker. Dette var spørsmål knyttet til personlige opplysninger som stilling og erfaringsbakgrunn.

Videre fulgte jeg intervjuguiden som var organisert rundt temaene: 1. Generell beskrivelse av overgang og overgangsrutiner, 2. Vurdering og erfaring med skolestartskjema som arbeidsverktøy, 3. Læring, arbeidsmetoder og styringsdokument. Ved innledning til hvert tema startet jeg opp med åpne spørsmål. Tanken var at ved å starte med et hovedspørsmål, så kunne oppfølgingsspørsmålene jeg hadde notert vurderes underveis. Jeg hadde sett for meg at bruken av oppfølgingsspørsmålene ville variere fra person til person, og dette ble også erfaringen. Underveis vekslet jeg mellom åpne spørsmål hvor deltakerne kunne komme med sine beskrivelser, og spørsmål som var av en mer lukket art. Enten for avkreft eller bekrefte en påstand. Underveis stilte jeg også mer utdypende spørsmål. Målet var at den jeg intervjuet gav en mer detaljert beskrivelse slik at jeg hadde muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål dersom dette var interessant. I enkelte tilfeller fikk jeg spørsmål fra noen av deltakerne om de hadde svart på det jeg spurte dem om.

Etter hvert intervju noterte jeg mine opplevelser av intervjuet, samt spørsmål som jeg tenkte kunne være relevante å stille til neste deltager. Min rolle som intervjuer ble ulik fra intervju til intervju. Alle deltakerne hadde alle ulike erfaringsbakgrunner, dette resulterte i at jeg måtte tilpasse spørsmålene mine til hver enkelt deltaker. På grunn av tilpasningen jeg gjorde ved å la SFO-ledere bli en del av utvalget, måtte jeg ta kontakt med noen av deltagerne for oppfølgingsspørsmål som var knyttet til SFO sin rolle som samarbeidsinstans. Dette gjaldt spørsmål som omhandlet kjennskap til SFO sin praksis og planer.

Gjennom arbeidet med å samle inn data, opplevde jeg at jeg etter hvert ble mer trygg i rollen som intervjuer. Selv om jeg i utgangpunktet var hadde forberedt meg godt før intervjuene, så var det ikke før i de to siste intervjuene at jeg mestret å i større grad å løsrive meg fra intervjuguiden. Dette kan ha bidratt til å øke materialets kvalitet ved at jeg hadde mer

kunnskap om feltet etter tidligere intervjuer. Jeg så flere sammenhenger og mønstre og klarte å stille flere oppfølgingsspørsmål.

3.4 Transkribering

Transkripsjon handler om å transformere muntlige intervjusamtaler til skriftlig tekst der hensikten er å gjøre tekstmaterialet klart for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Det finnes ikke en universell form eller kode for transkripsjon av forskningsintervjuer. Hvordan man som forsker velger å gjøre transkripsjonen vil avhenge av hva den skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208).

Jeg startet transkriberingen rett etter at intervjuene var gjennomført. Jeg lyttet først igjennom intervjuene slik at jeg fikk en helhetsopplevelse og deretter startet jeg selve transkriberingen. Jeg valgte å transkribere intervjuene til bokmål da dette er den skriftmålformen som er nærmest deltagerne sin dagligtale. Transkriberingen ble en gjenopplevelse av samtalen og fikk meg til å reflektere over min rolle som intervjuer. Blant annet oppdaget jeg at jeg burde ha vært bedre til å følge opp enkelte uttalelser og slik fått med et mer utdypende og konkret svar. Et eksempel på dette kan være da jeg spurte barnehagelærer 1 om hvilken kjennskap hun hadde til skolens undervisningspraksis og styringsdokumenter. Svaret hennes var: «Jeg kjenner jo til at de finnes og sånne ting, men jeg har ikke satt meg så veldig inn i det». I stedet for å haste videre til neste spørsmål, ser jeg at jeg her kunne tatt meg tid til å stille flere oppfølgingsspørsmål som for eksempel: «Hvis du hadde hatt mer kunnskap om skolens undervisningspraksis og styringsdokumenter, tror du det ville ha påvirket din måte å fylle ut skjemaet?».

Jeg valgte i første omgang å skrive intervjuene mest mulig ordrett. Jeg markerte pauser med (...). Utsagn sagt med humor har jeg markert med et smilefjes. Småord som eh, hm, mhm ble tatt med hvis jeg oppfattet det som en meningsbærende enhet. Etter at alle intervjuene var gjennomført lyttet jeg til slutt igjennom alle intervjuene for å rette opp eventuelle feil eller uttalelser. Jeg valgte også å gjøre intervjutekstene så lettleste som mulig ved at jeg tok vekk setninger som ikke hadde noen meningsbærende funksjon. Dette bidro også til at det ble en bedre flyt i teksten og lettere å analysere. Jeg kodet om stedsnavn, navn og andre opplysninger som kunne føre til at barnehager, skoler, SFO, kommuner eller deltagere kunne identifiseres.

3.5 Analyse av materialet

Det finnes mange måter å analysere på, men uansett hvilken metode man velger, så handler dataanalyse om at man som forsker foretar en systematisk søken etter mening (Hatch, 2002, s. 148). Man stiller spørsmål til teksten for slik å kunne finne mønster og sammenhenger. Hvilke spørsmål man stiller til teksten vil henge sammen med forskingsprosjektets formål og vitenskapsteoretiske fundament. For meg ble ikke analysen kun en avgrenset del av arbeidet med oppgaven, men en prosess som fulgte meg helt fra starten av prosjektet til jeg skulle starte med mer systematisk analysering. Gjennom arbeidet med intervjuguiden hadde jeg kommet frem til tre tema som jeg ønsket å undersøke:

- Beskrivelser av overganger og overgangsrutiner
- Vurdering og erfaring med skolestartskjema som arbeidsverktøy
- Læring, praksis og styringsdokument

Etter hvert intervju reflekterte jeg over mulige kategorier og tema. Analyseprosessen i denne oppgaven var inspirert av trinnene i Hatch analysemodell Typological Analysis (Hatch, 2002, s. 153). Denne måten å strukturere et datamateriale på omtales av Kvale & Brinkmann (2015) som kategorisering. Kategoriseringen hjalp meg til å identifisere og organisere datamaterialet inn i ulike tema.

3.6 Sortere datamaterialet

Første analysetrinn startet med at jeg leste igjennom de transkriberte intervjuene for å danne meg et helhetssyn. Deretter sortere jeg intervjuene etter temaene og spørsmålene i intervjuguiden:

1. En trygg og god overgang
2. Kjennskap og erfaringer med overgangsrutiner
3. Utfylling av skolestartskjema
4. Lesing av skolestartskjema
5. Hvordan bruke skolestartskjemaet til å skape trygghet og kontinuitet i utvikling og læring
6. Tanker om skoleforberedende innhold
7. Kjennskap til arbeidsmetoder
8. Kjennskap til styringsdokument
9. Hospitering
10. Lek og læring

11. Samarbeid

Jeg jobbet på dette tidspunktet uten pc, og brukte utskrifter av transkripsjonene. Jeg skrev det de ulike deltagerne hadde sagt inn i disse kategoriene. Ved at jeg sorterte datamaterialet på denne måten fikk jeg et godt overblikk over hva de ulike deltagerne hadde sagt om de ulike temaene. Det sorterte materialet ble ved et senere tidspunkt skrevet på pc. Ved at jeg gjorde dette dobbeltarbeidet opplevde jeg at jeg ble veldig godt kjent med materialet. Dette arbeidet modnet min forståelse før jeg begynte på kategoriseringen.

3.7 Kategorisering

Neste steg i analyseprosessen var å dele de sorterte materialet inn i ulike kategorier som kunne representere sentrale tema i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevdet dette arbeidet som krevende, og et arbeid jeg brukte mye tid på. I denne prosessen leste jeg gjennom intervjuene flere ganger og markerte viktige utsagn med farge. Gjennom transkripsjonsarbeidet og sorteringen av datamaterialet noterte jeg ned enkelte tema som fremstod som klare kategorier. Andre kategorier var mer krevende å finne frem til. Noen ganger opplevde jeg at utsagn fra deltakerne som var kryssende i forhold til flere typer kategorier og jeg brukte mye tid på å trekke ut essensen i disse sitatene slik at de ble plassert i riktig kategori. Etter å ha foretatt dette arbeidet satt jeg igjen med følgende kategorier:

1. Fysiske møter
2. Løva som overgangsobjekt
3. Praktiske ferdigheter
4. Førskolegrupper
5. Utfylling av skjema
6. Lesing av skjema
7. Bruk av skjema
8. Ulike lærings forståelser
9. Ulike tanker om hverandres arbeidsmåter
10. Ulik kjennskap til hverandres styringsdokumenter.

3.8 Kode data i henhold til kategoriene

I denne delen av analysen kodet jeg alle intervjutranskripsjonene med utgangspunkt i kategoriene ved å gå gjennom alle intervjuene og markere de ulike kategoriene i den transkriberte teksten. Deretter laget jeg en enkel matrise for å systematisere materialet

(vedlegg 8). Jeg plasserte kategorier på den ene siden og deltagerens utsagn som sammenfalt med kategorien på den andre siden. Av plassbesparende årsaker, ble deltagerne anonymisert ved hjelp av forkortelser. For eksempel ble SFO-leder kodet til SL.

Etter at jeg hadde kodet datamaterialet i henhold til kategoriene mine, laget jeg et sammendrag av hva deltagerne hadde uttalt seg om i de ulike kategoriene. Jeg skrev, også et sammendrag av hver kategori. Målet med dette arbeidet var å kondensere og fortette datamaterialet.

3.9 Nøkkeltema, mønster og sammenhenger

Neste steg var å se etter mønster og sammenhenger innenfor hver kategori. Jeg endte opp med følgende nøkkeltema: Relasjoner, trygghet, sammenheng, SFO viktig i overgangen, geografisk nærhet, aktivitet, utfordringer knyttet til utfylling, ulik bruk av skjema, utfordringer knyttet til lesing og tolkning, ulike læringsbegrep, skolske ferdigheter versus lek, press, praktisk kompetanse, selvstendighet, sosial kompetanse, lite kunnskap om hverandres praksis og planer.

De ulike kategoriene og nøkkelbegrepene ble så brukt til å finne mønster og sammenhenger på tvers av alle intervjuene. Etter at dette arbeidet var gjennomført satt jeg igjen med følgende hovedkategorier som summerer opp de ulike mønstrene.

- Aktiviteter
- Skolestartskjema
- Pedagogiske rammer

Det siste steget i analyseprosessen avsluttet jeg med å søke gjennom materialet og velge ut beskrivelser som kunne illustrere funnene mine. Selv om analysen som følger er beskrevet som en ordnet trinnvis prosess, har arbeidet mitt med analysen vært en frem- og tilbake-prosess mellom deler og helhet slik Kvale & Brinkmann (2015) beskriver den hermeneutiske sirkel.

3.10 Reliabilitet, validitet og generalisering

Alle forskningsprosjekter må forholde seg til spørsmål knyttet til validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Dette er begreper som brukes for å kunne sikre forskningens kvalitet. Jeg vil under gi en vurdering av prosjektets reliabilitet, validitet og generalisering.

3.10.1 Reliabilitet

Reliabilitet knytter seg til spørsmålet om forskningen er gyldig eller pålitelig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 275). Begrepet knytter seg videre til hvorvidt en annen forsker kan gjenskape de samme resultatene ved å bruke den samme metoden. (Thaagard, 2015 s. 202). For å sikre reliabiliteten i en kvalitativ undersøkelse er det en målsetting at forskningsprosessen er mest mulig transparent, det vil si at man skal forstå hvordan forskningsprosessen er gjennomført (Silverman, 2015, s. 360). Reliabilitet handler også om at forskeren redegjør for relasjoner til deltakerne og hvilke betydninger erfaring i felten har for de dataene forskerne får (Thaagard, 2016, s. 194).

For å gi et grunnlag for en vurdering av reliabiliteten i denne oppgaven har jeg hatt som målsetting å beskrive forskningsprosessen. I dette kapittelet har jeg begrunnet valg av metode for innhenting av data samt gjort rede for denne. Jeg har videre gitt en beskrivelse av hvordan jeg gikk frem for å få tak i deltagere til studiet. Jeg har også redegjort for min relasjon til deltagerne, samt min forforståelse. Jeg har beskrevet hvordan jeg gjennomførte intervjuene. Videre har gjort rede for hvilke valg jeg tok under transkriberingen av intervju, samt hvordan jeg arbeidet med analysen.

3.10.2 Validitet

Validitet i kvantitativ forskning handler om hvorvidt man måler det man vil måle (Ringdal, 2014, s. 248). Innen kvalitativ forskning kan ordet valid defineres som en uttalelss sannhet, riktighet og styrke. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Valideringsarbeidet bør ikke bare dreie seg om svarene man finner ved slutten av prosessen, men fungere som en kvalitetskontroll gjennom alle stadier. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 277). Grønmo hevder at det i praksis ikke er mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier (Grønmo, 2015, s. 237). For å vurdere validiteten må forskeren foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget, datainnsamlingen og datamaterialet. Den viktigste

fremgangsmåten for å kvalitets vurdere en studie er å vurdere de ulike stadiene ut i fra den validitetstypen som er mest relevant for den aktuelle studien. I min studie har jeg vurdert kompetansevaliditet og pragmatisk validitet da disse typene er mest relevant for min studie (Grønmo, 2015, s. 257).

3.10.3 Kompetansevaliditet

Kompetansevaliditet viser til forskerens erfaringer, forutsetninger og kvalifikasjoner knyttet til denne type datainnsamling (Grønmo, 2015, s. 254). Kompetansevaliditet handler om at forskeren har kompetanse både når det gjelder kildene, det empiriske feltet samt at forskeren har en teoretisk forståelse av det som studeres. Grønmo (2015, s. 255) hevder videre:

«Validiteten avhenger av at forskeren klarer å utvikle et nært forhold til kildene, slik at det blir mulig å finne frem til den informasjonen som er mest relevant for problemstillingen, og slik at det blir mulig å samle inn denne informasjonen». Gjennom min yrkespraksis som barnehagelærer har jeg mange års erfaring med overgang mellom barnehage og skole. Jeg har i tillegg opparbeidet meg teoretisk forankring gjennom studiet denne oppgaven er en del av. Jeg mener at jeg har utviklet et rimelig nært forhold til kildene og vurderer informasjonen fra informantene som relevant for problemstillingen. Ut i fra dette vil jeg konkludere med at kompetansevaliditeten må anses som tilfredsstillende.

3.10.4 Pragmatisk validitet

I følge Grønmo (2015, s. 256) handler pragmatisk validitet om: «(...) i hvilken grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger».

Validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag. Jeg mener at denne studien kan ha ganske god validitet på dette området. Grønmo (2015, s. 257) hevder at denne validitetsformen hovedsakelig er relevant for aksjonsforskning hvor forskeren i samhandling med ulike aktører vil utnytte forskningsresultatene i praktisk handling. Jeg vil hevde at mine funn kan danne et godt grunnlag for videre arbeid med overgangsarbeidet mellom barnehage og skole og rutinene med skolestartskjemaet.

3.11 Generalisering

Generalisering stiller spørsmål om den kunnskapen som er produsert i en studie kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015; Thaagard, 2016). Overførbarheten kan knyttes til at tolkningen vekker gjenklang hos leseren med kjennskap til de fenomener som studeres (Thaagard, 2016, s.194). Det er mulig å hevde at mine beskrivelser og tolkninger av funn i denne studien er noe en leser som har kjennskap til temaet overgang barnehage skole kan ha nytte av og kjenne seg igjen i.

3.12 Etske vurderinger

Gjennom hele planleggingsfasen og gjennomføringsdelen av et intervju, har jeg reflektert over og gjort ulike etiske vurderinger. Jeg har tatt utgangspunkt i noen områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet og forskerens rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s.102). Underveis i prosessen har jeg hele tiden holdt meg til de etiske retningslinjene som er beskrevet av Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste (NSD). NSD fant at mitt prosjekt tilfredstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 6). Datamaterialet i form av intervjuer og transkriberte intervjuer har vært nedlåste og passord beskyttet frem til alle personopplysninger ble anonymisert og slettet.

3.13 Informert samtykke

Deltagerne som sa seg villige til å delta i prosjektet, hadde alle mottatt et informasjonsskriv (vedlegg 7) som fungerte som et informert samtykke. I dette skrevet det ble informert om prosjektet, hva som var undersøkelsens formål, og hovedtrekkene i designet. Videre ble det opplyst om at det var frivillig å delta, samt de kunne trekke seg når som helst. Dette skrevet fungerte som et informert samtykke som alle deltagerne skrev under på. Før vi satte i gang med selve intervjuet brukte jeg informasjonsskrivet til å forsikre med om at hver deltaker hadde forstått innholdet eller om det var noe som var uklart. Silverman (2015, s. 155) viser til Amir (2004) som hevder at problemet med informert samtykke i kvalitativ forskning er at fokuset kan endres underveis. Dermed vil det være vanskelig å gi fullstendig informasjon om hva som blir fokus i den endelige oppgaven, nettopp fordi det kan fremkomme opplysninger i

intervjuene som man ikke hadde forutsett. I mitt prosjekt valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju slik at jeg var forberedt på hvordan spørsmålene mine kunne fungere i praksis.

3.14 Konfidensialitet

Konfidensialitet handler om at man ikke avslører private data som identifiserer deltakerne Kvale & Brinkmann (2015, s. 106). Alle avtaler som er gjort med deltakerne har skjedd via telefon og e-mail til den enkelte. Dermed er det bare jeg som kjenner identiteten til de enkelte deltakerne. Alle opplysninger som kan føre til identifisering av sted eller personer er utelatt. For å sikre de ulike deltagerne sin anonymitet har jeg valgt å kalle de ulike deltagerne med utgangspunkt i yrkestittel: barnehagelærer 1, barnehagelærer 2, lærer 1, lærer 2, SFO-leder 1, SFO-leder 2. I presentasjonen av de ulike deltagerne har jeg bevisst valgt å ikke nevne noe om tidligere yrkeserfaring, da denne informasjonen lett ville ha identifisert de ulike SFO-lederne. Jeg presiserte til informantene i hvert intervju at informasjonen og informantene var anonyme. Jeg tok også forholdsregler ved transkribering, oppbevaring av skrevne notater og dokumenter. En lydopptaker ble brukt til å ta opp intervjuene. Lydopptakeren var, bortsett fra når den var i bruk, til enhver tid låst ned i en skuff. Innholdet ble slettet fra lydopptakeren etter at jeg var ferdig med transkriberingen. Skriftlige notater jeg har gjort underveis har blitt makulert. Alle databaserte dokumenter og filer har hele tiden vært lagret på kryptert harddisk som kun er tilgjengelig ved bruker navn og passord. Alle informantene har blitt gjort kjent med hvordan lydopptak, notater og data filer har blitt behandlet. På bakgrunn av disse tiltakene vurderer jeg at konfidensialiteten er blitt godt ivaretatt i denne undersøkelsen.

3.15 Forskerens rolle

Forskeren er det viktigste redskapet for innsamling av kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s.108). Hvordan de sosiale relasjonene mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet har betydning for kunnskapsproduksjonen. Thaagard (2016, s. 115) påpeker at sosial avstand mellom forsker og den som intervjues kan bidra til et intervju med dårlig kvalitet. De fleste av deltakeren jeg intervjuet hadde kjennskap til meg fra før. Dette mener jeg bidro til å minske den sosiale avstanden. I de tilfellene hvor deltakeren ikke visste hvem jeg var jeg svært bevisst på at deltakeren skulle føle seg trygge før vi startet intervjuet. Jeg tok meg tid til *småprat* før jeg begynte med selve intervjuet.

Et annet aspekt jeg tok hensyn til var maktdimensjonen i intervjusituasjonen. Det kvalitative forskningsintervjuet blir beskrevet asymmetrisk mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Dette begrunnes med at det er forskeren som har den vitenskapelige kompetansen og har regien på intervjuet fra begynnelse til slutt. Samtidig er det viktig å understreke at den som intervjues også har mulighet for å kontrollere hvilke svar som blir gitt og hva som holdes tilbake av informasjon. (Kvale & Brinkmann, 2015; Thaaard, 2016). Underveis i intervjuene prøvde jeg å formidle dette ved så si at det var deltagerne sine erfaringer og meninger som jeg var interessert i å få informasjon om. Ingen svar var feil å komme med. Samtidig var det jeg som stilte spørsmålene og styrte intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på deltakerne sine arbeidsplasser, og dette mener jeg bidro til å skape mer symmetri i intervjusituasjonen.

Jeg har delvis valgt å forske i eget felt. Det betyr at jeg også har innsikt i feltets utfordringer. I planleggingsfasen var dette noe jeg reflekterte over. Mine erfaringer og innsikter kunne slik jeg så det påvirke intervjuene både i negativ og positiv retning. På den ene siden at jeg fortolket alt ut i fra barnehagelærerens sitt perspektiv og på den andre siden at jeg lot meg styre av mine egne fordommer når det gjaldt spørsmålsformuleringene. I møte med hver deltager var det et mål for meg å innta det Kvale & Brinkmann (2015, s. 48) omtaler om bevisst naivitet. Dette for å skaffe så gode og forutsetningsløse beskrivelser om temaet som mulig. Denne grunnholdningen var noe jeg hadde et reflektert forhold til. Jeg opplevdet likevel ved at på anledninger at denne holdningen ble testet. Jeg opplevdet også noen ganger at det kunne være vanskelig å virke nøytral. Et eksempel er når en av deltagerne sa at hun ikke var interessert i å hospitere i barnehagen for å mer innsikt i praksis og planer. Jeg ble veldig overrasket over at hun ikke ville det, men jeg prøvde å skjule mine personlige følelser. Jeg prøvde videre å legge til rette for at hver deltager kunne snakke om sin praksis på en så konkret og detaljert som mulig. Samtidig var jeg også bevisst på at det var jeg som styrte samtalen slik at problemstillingen min ble best mulig besvart.

Gjennom hele forskningsprosessen var målet å ha en distanse til min egen forforståelse og møte deltagerens sin forståelse. Hovedinntrykket mitt har hele tiden vært at overgangen mellom barnehage og skole er en kompleks prosess, samtidig som min forforståelse endret seg og bidro til at forståelsen både ble utvidet og justert i løpet av studien.

4 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere resultatene som jeg kom frem til gjennom analysen av det transkriberte materialet. Gjennom en kategorisk fremstilling vil jeg belyse avhandlingens tema og problemstilling fra ulike vinkler. Strukturen i dette kapittelet følger i stor grad den tematiske oppbyggingen i intervjuguiden.

Første hovedkategori som heter overgangsaktiviteter, handler om hvilke aktiviteter de ulike deltagerne opplever som viktige i overgangen mellom skole, barnehage og SFO. Andre hovedkategori dreier seg om skolestartskjemaet og den siste hovedkategorien har fått navnet pedagogiske rammer. Pedagogiske rammer rommer de ulike yrkesgruppenes forståelser knyttet til læring, oppfatninger av til dels egen og de andre institusjonenes arbeidsmåter og kjennskap til hverandres styringsdokument. Dette er rammer som kan påvirke hvordan skjemaet blir brukt.

Jeg vil nå gi en nærmere beskrivelse av de ulike hovedkategoriene og underkategoriene. Som kvalitativ forsker er det viktig for meg å synliggjøre deltagernes stemme, og dette vil jeg gjøre ved å gjengi sitat fra intervjuene. Disse sitatene bidrar også til å eksemplifisere, nyanserer og utdype kategoriene.

4.1 Overgangsaktiviteter

Det overordnede temaet for denne oppgaven er overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. Samtlige deltagere viser til ulike aktiviteter som bidrar til å skape relasjoner, trygghet og sammenheng for det enkelte barnet. Denne hovedkategorien har fire underkategorier: Fysiske møter, Løva som overgangsobjekt, Førskolegrupper og Praktiske ferdigheter.

4.1.1 Fysiske møter

Den første kategorien viser til fysiske møter lærere og SFO-ledere har med barnehagebarna og foreldre før skolestart. I min undersøkelseskommune er besøk på SFO et tilbud til alle skolestartere. Det vil si at alle barn besøker SFO uavhengig av om de skal gå der eller ikke. Denne rutinen er godt innarbeidet og disse dagene har egne faste opplegg. Denne dagen får de

også besøkt skolegården. Det første fremtredende funnet i mitt materiale var at barna besøker skolen og SFO. Dette tiltaket ble ytret som viktig av samtlige deltakere. Barnehageleder 2 sa blant annet:

At barna har gått på skolen i storefriminuttene og sånn. Sett hvordan de egentlig er der. At de har vært på besøk på SFO og at de har gått i gangene og prøvd doene.

Barnas opplevelser av det fysiske miljøet som skole og SFO representerer kom frem som et betydningsfullt punkt. SFO-leder 1 fortalte at når det ble arrangert SFO-besøk blir barna vist rundt på SFO, får lekt med de ulike lekene, de får servert et brødmåltid og de får leke ute i skolegården. De har også en kort samling hvor SFO leder forteller om livet på SFO. SFO blir slik det første møtet alle barna har med skolen. SFO-leder 1 beskrev dette møtet på følgende måte:

Ved at de kommer til meg på SFO, så er vi faktisk en av de første (...) ja vi blir kjempeviktige. For i hierarkiet på skolen så er ikke SFO det øverste. Barna kommer hit med trygge voksne og barn, og treffer andre barn fra ulike barnehager. På førskoledagen kommer barna gjerne løpende for å hilse på meg, selv om de ikke skal begynne på SFO. Jeg skulle ønske at barnehagene, samfunnet og politikerne for så vidt ser at SFO er vel så viktig. En arena som veldig mange trenger. Den sosiale treningen og leken (...).

SFO- leder 1 fortalte også at barn i første klasse gjerne stakk innom for å hilse på henne, selv om de ikke gikk på SFO. Videre trakk SFO-leder 2 frem SFO sin funksjon som brobygger mellom barnehage og skole. SFO-leder 1 sa at:

Barna begynner på SFO en til to uker før skolen begynner. Så de får mulighet til å bli kjent med stort sett alle voksen som jobber på SFO. Disse jobber også på skolen. SFO har en sentral rolle i forbindelse med å skape trygghet. Barna blir kjent med lokalene. Barna blir kjent med barn. Så da bidrar det til å få et godt klassemiljø og vennskapene bygges. Så SFO er positivt når det gjelder overgangen for da får de den leken de har behov for og så får de en forberedelse på at her på en måte skal man være. Lære seg litt regler også. Slike opplever jeg at vi vi blir en brobygger mellom barnehage og skole.

Dette utsagnet sammenfalt også med hva lærerne sa om barn som har gått på SFO. Både lærer 1 og lærer 2 opplevde SFO-barn mer trygge og mer frempå. Lærer 2 sa det på denne måten:

De barna er ekstra varme i trøya: Disse barna hadde fått god tid til å gjøre seg godt kjent med det fysiske miljøet på skolen, de har fått tid til å knytte nye kontakter og blitt kjent med mange voksne som også jobber på skolen.

Både Lærer 1 og lærer 2 trakk også frem det fysiske møtet med den enkelte elev, når for eksempel barna kommer på spontane besøk, får de av og til snakket med dem. Tidligere var

det noen ulike arrangement som fylte denne funksjonen. Lærer 1 fortalte om et samarbeid initiert av nabobarnehagene som var svært positivt:

Det var veldig fint når første klasse kunne besøke nabobarnehagene. De inviterte oss på tur og vi kunne leke der også. Det var fantastisk!

Lærer 1 viste også til en førskoledagsordning som eksisterte før, hvor barna ikke kom samtidig på en dag slik førskoledagen er i dag, men kom litt mer spredt. Dette gav mer tid til å skape relasjoner med de ulike elevene og foreldrene. Lærer 1 sa at skolen hadde mer samarbeid med barnehagene før, spesielt med nabobarnehagen. Hun nevnt blant annet at nabobarnehagen pleide å komme på teaterforestillinger som syvende klasse fremførte. Lærer 2 fortalte også at det var helst de nærliggende barnehagene som kom på besøk på uanmeldte besøk. I skolegården. Lærer 1 påpekte også at et bedre samarbeid hadde vært lettere å få til dersom skolen bare hatt en barnehage å forholde seg til:

Hadde vi bare hatt en barnehage å forholde oss til, så hadde det vært mye enklere. Da kunne vi ha gjort mye mer, men så lenge de er spredd så blir det jo urettferdig, At noen gjør mye.

SFO-lederne pekte også på at det først og fremst er barnehagene som ligger geografisk i nærheten som kommer på flest spontane turer, også kalt lusketurer, på vårparten. SFO-leder 1 nevnte også at hun da fikk tid til å se barna og prate med barnehagepersonalet som fulgte barna. Slik fikk disse barnehagelærerne og SFO-lederne mer kontakt med hverandre og tid til å utveksle erfaringer. Samtlige barnehagelærer sa også at de kunne tenke seg mer samarbeid med skolen. De stilte seg også svært positive til å hospitere en uke for å få et innblikk i hvordan 1. klasse fungerer. Også lærer 1 var enig i at møter med barnehagelærere og barnehagebarn i deres eget miljø hadde vært nyttig:

Ja, det å være en flue på veggen og få innblikk i pedagogikken, ja det tror jeg hadde vært gull verdt! Jeg ville sikker fått masse tips.

Lærer 2 sa hun følte hun hadde nok kjennskap til barnehagens praksis. Hun fortalte at hun fikk sin kunnskap gjennom samtaler med barnehagelærere som hun kjente fra før og fra elevene som fortalte om livet i barnehagen.

4.1.2 Løva som overgangsobjekt

Alle barnehagene i undersøkelseskommunen er «Være sammen»-barnehager. «Være sammen» er et sammensatt program rettet mot både barnehageansatte, foreldre og barn. Programmets kjerneelementer er tidlig innsats, kommunikasjon, utfordrende adferd og autoritative voksne. Det er utviklet mye materiell for arbeidet som er rettet mot barna. En sentral figur er en løvebamse, populært kalt «Løveloven». Løva har en høy status i barnehagen. Den er symbolbæreren for de ulike verdiene i «Være sammen» og representerer de ulike komponentene som er avgjørende for positive vennsksrelasjoner. Løva er alltid plassert med god oversikt over barna og passer på. Den fungerer også som et samtaleverktøy og et trøsteverktøy i barnehagene. Denne løva treffer barna igjen på SFO og på skolen. Alle deltakerne i prosjektet nevnte at løva er et positivt bindeledd mellom de ulike institusjonene. Både lærer 1 og SFO-leder 2 fortalte om barnehagelærere som hadde vært rundt på de ulike skolene i kommunen og informert om dette programmet, lært bort Løvelovsangen og bruk av Løva.

Lærer 1 og lærer 2 hadde ulike praksiser i bruk av løva. Mens den hos lærer 2 kun fungerte som et samtaleverktøy fortalte lærer 1 at løva ble med på overnattingsbesøk til hvert barn i klassen.

De har med seg løva hjem en helg, så må de skrive og tegne i ei bok om hva Løva har gjort med barna den helga. Det veldig stas altså.

Denne praksisen ble også gjennomført i enkelte av barnehagene. Både SFO- leder 1 og begge lærerne fortalte at løva inviterte til samtaler og at barna ble glade for å se den på det første besøket. I likhet med lærerne hadde SFO-lederne litt ulik praksis for hvordan de brukte løva. SFO-leder 1 beskrev praksisen med løva slik:

Den bruker vi her hos oss, og av og til har vi noe som kan ligne på samlinger, men vi kaller det barnemøter. Da snakker vi gjerne om ulike tema i små grupper og temaene er litt sånne ting som Løva snakker om i Være sammen: være en venn, kunne dele og disse tingene. Det er ikke veldig ofte, men Løva kan brukes til å være med rundt. Den kan også være med i lek og den kan koses med.

Både lærerne, barnehagelærer 1 og SFO-leder 2 fortalte at Være sammen-programmet skapte en god overgang til et annet program som blir kalt for Zippys venner som skolene bruker på småskoletrinnet. Zippys venner har som mål at bidra til et godt psykososialt miljø og gi god psykisk helse.

4.1.3 Førskolegrupper

Alle tre barnehagene som er representert arrangerte førskolegrupper. Både barnehagelærer 2 barnehagelærer 3 fortalte om førskolegruppen sine. Begge barnehagene brukte et innkjøpt materiale som het Trampoline, et program, laget for 5-åringene i barnehagen og utviklet med Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) som grunnlag. I Trampoline legges det vekt på lek og læring, undring og refleksjon, språkstimulering og begrepsforståelse innen matematikk. Barnehagelærer 3 beskrev opplegget slik:

Nå i de siste årene, har jo vi brukt et opplegg som heter «Trampoline». Det bruker vi. Så hvert barn får hver sin bok og alle de oppgavene der gjør vi først fysisk og så leker vi de. Med praktiske ting, masse duppeditter. Masse styr vi har med oss som de skal prøve og ta på. Lukke øynene og ja du har masse eksempler i den. Og så får de boka etterpå. Vi har klappa masse stavelser. Det går og klapper hele tiden. Og så skal vi snart til på rim (...).

Barnehagelærer 3 fortalte også at de lekte mye regelleker med fokus på å tåle å ikke alltid vinne. Toppturer og større prosjekt som byvandring kom også frem som aktiviteter som var en del av førskoleopplegget. Barnehagelærer 2 fortalt at de hadde gjerne førskolegruppe med dette opplegget en gang i uka, utover dette sa barnehagelærer 1 at det siste året også burde handle om praktiske og sosiale ferdigheter. Kle på seg, finne tingene sine og være sammen med andre.

Barnehagelærer 1 fortalte at deres barnehage var med i forskningsprosjektet kalt Agderprosjektet. Hennes barnehage var en fokusbarnehage som testet ut et førskoleopplegg. Fire dager i uka fra halv ti til halv elleve, jobbet barna i grupper. Barnehagelærer 1 gav følgende beskrivelse av dette førskoleopplegget:

Vi prøver ut ulike aktiviteter som kan stimulerer matematiske, språklige og sosiale ferdigheter. I tillegg har vi også aktiviteter som går på å stimulere evnen til selvregulering. Barna lærer gjennom lekbaserte aktiviteter. Det er litt sånn skoletilnærming.

Barnehagelærer 1 beskrev dette arbeidet som skoleforberedende med lek som basis. Hun påpekte at hun nå presenterte tall og bokstaver på en helt annen måte enn de gjorde før, at det var satt mer inn i et system:

Som sagt så har vi jo ukas bokstav. Det har vi jo ikke hatt på samme viset før, de har jo spurt om bokstaver og vi har jo svart på det, og nå går vi jo gjennom dem og det er jo sånn at det, at vi skal ikke lære dem bokstavene, det er ikke det som er målet, men de skal ha kjennskap til dem. De skal vite om at de finnes, men noen lærer jo kjempekjapt de bokstavene vi har vært igjennom, men så er det dette med at vi har jo også matematikk, så er vi jo innom tall og tallbegrep, geometri, mønster og sånne ting. Eh, statistikk alle disse tingene her, så det er jo

også matematiske begreper som de nå får presentert, som ikke de har gjort på samme vis tidligere.

Barnehagelærer 1 snakket også om at hun hadde en litt annen voksenrolle nå enn tidligere og hun har fått en ny bevissthet rundt hvordan man samtaler med barn når det skal lære. Hun fortalte også at hun nå brukte som barna vil møte igjen i skolen og at det kan bidra sammenheng.

4.1.4 Praktiske ferdigheter

Alle yrkesgruppene viser til et informasjonsskriv (vedlegg 10) til foreldrene om overgangen mellom barnehage og skole som blir levert ut til foreldrene i november måned, året før barna begynner på skolen. Dette inkluderer et skjema som er utarbeidet på bakgrunn av hva lærere mener er viktig at barnehagen og hjemmet øver på. Her er det skissert seks felles øvingsmål som barnehagene har fokus på:

- Riktig blyantgrep
- Skrive navnet sitt eller eventuelt noen bokstaver i navnet sitt
- Rekke opp hånda og vente på tur
- Kunne kle på og av seg selv og
- Hold orden på plassen sin
- Hilse med høyre hånd og med blikk-kontakt

Barna må også gjerne trene på å gå på do alene når de er i skogen.

Lærer 2 synes disse målene ble godt fulgt opp av barnehagene og sa at hun merket en endring etter at skjemaet med øvingsmålene ble tatt i bruk. At barna var mye mer selvstendige nå enn tidligere.

Ja, dette med å kle på seg selv, det har blitt veldig mye bedre. Det er helt utrolig altså. Når jeg sier: «Og så kan dere gå ut!». Og i en fei så har de kledd på seg og er ferdig til å gå ut. Det skryter jeg alltid av, for det må jo være barnehagene som har gjort noe annet enn før. Før var de mye mer at du måtte knytte, du måtte hjelpe med det ene og det andre i garderoben. Og nå rekker du nesten ikke komme ut i garderoben før de er ut forbi.

Hun tenkte at disse målene var fint å ha fokus på for å gjøre barna klare for skolen.

Barnehagelærer 2 påpekte også at praktiske ferdigheter er noe av det som må ligge til grunn for at barna skal føles trygge og være i stand til å lære. Barnehagelærer 2 nevner at disse målene gjerne kunne komme tydeligere frem på skjemaene for å skape en rød tråd til

skolestartskjemaet. Alle barnehagelærerne nevnte dette skrivet og uttalte at det var positivt å ha felles utalte mål på hva skolene ønsker at barnehager og foreldre har fokus på det siste året.

4.2 Bruk av skolestartskjema

Skolestartskjemaet står i sentrum av mitt prosjekt og mange av spørsmålene og diskusjonen med deltagerne dreide seg om skjemaet. Barnehagelærerne fyller ut skjemaet i forkant av den siste foreldresamtalen barnehagen har for de eldste barna i mars/april. På foreldresamtalen går barnehagelærer og foreldre igjennom den delen som handler om sosiale, språklige og motoriske ferdigheter. Foreldrene skriver under på at dette er opplysninger som de vil at skole og SFO skal få tilgang til. Foreldre fyller videre ut sin del av skjemaet, sammen med sitt barn og returnerer skjema til barnehagelærer. 25.april er fristen for å sende skjemaene til barnehageenheten som igjen videresender skjemaene til de ulike skolene i midten av mai. På skolen er det rektor sin oppgave å videreformidle dette skjemaet til skolelærer og SFO-ledere. I følge veilederen til skjemaet (vedlegg 2) skal skjemaet skrives mest mulig positivt. Foresatt/foreldre skal være stolte av barna sine. Hovedkategorien skolestartskjema har jeg valgt å dele inn i følgende underkategorier: Utfylling av skjema, Kjennskap til bruk av skjema, Lesing av skjema, Bruk av skjema.

4.2.1 Utfylling av skjema

Denne kategorien tar for seg både barnehagelærernes erfaringer med og ulike utfordringer med utfylling av skjema. Alle barnehagelærerne hadde erfaring med bruk av skolestartskjemaet. Disse var varierte, også når det gjaldt bruk av veilederen:

Jeg bruker ikke veilederen aktivt, men jeg tar den frem hvis jeg stusser så kan jeg ta den frem og se (...) Jeg opplever ikke at jeg har noe behov for å bruke den når jeg fyller ut skjema (Barnehagelærer 2).

Barnehagelærer 1 og 2 opplevde det som en lett oppgave å fylle ut skjema, og at det ble enda lettere med litt erfaring. Barnehagelærer 1 trakk beskrev hennes erfaringer med skjemaet på denne måten:

Sånn som skjemaet er blitt nå, så føler jeg at vi i barnehagen har en god mulighet til å gi gode beskrivelser av barna. Hva de liker å gjøre og hvile styrker og svakheter de de har. De fleste er jo stort sett vanlige om jeg kan si det sånn. Det er ikke noe spesielt med dem, og da er det ikke noe «big deal» å fylle dem ut.

Barnehagelærer 3 fortalte at hun hadde snakket mye med andre barnehagelærere om dette skjemaet og at det hadde vært en prosess for å komme frem til hvordan skjemaet skulle se ut og hvilken informasjon som skulle bringes videre. Hun påpekte at skjemaets utforming før var nokså sammensatt og uoversiktlig, men at oppsettet og hovedområdene var godt strukturert. Barnehagelærer 3 trakk frem at hun brukte mye tid på å fylle ut skjemaene og det noen ganger var utfordrende å fylle ut skjemaene:

Du vet du må være veldig forsiktig med hvordan du ordlegger deg. Jeg har min måte å formulere meg på, så kan det hende at en annen pedagog har en annen måte å formulere seg på. Og den læreren som skal lese det, det er ikke sikkert den skjønner de kodene.

Alle barnehagelærere trakk frem utfordringen som handlet om at foreldre og barnehagelærer ikke alltid har det samme bildet av barnet og viser til at innholdet i skolestartskjemaet har blitt endret som følge av dette. Barnehagelærer 2 fortalte blant annet at hun hadde på grunnlag av foreldrenes ønsker noen ganger strøket ut utfordringer:

Enkelte foreldre har reagert sterkt når det gjelder punktet utfordringer på sosiale ferdigheter. Det har hendt, men det er ikke så ofte.

Argumentet bak dette ønsket, var at foreldrene ikke ønsket at barna skulle bli møtt av skole og SFO med et negativt fortegn. Barnehagelærer 3 fortalte også at foreldrene har tilført skjemaet ny informasjon som hun ikke hadde tenkt på. Hun hevdet videre at noen av foreldrene hadde en holdning om at de ville at barna skulle begynne på skolen uten for mye forhåndsinformasjon.

4.2.2 Lesing av skjema

I følge informasjonsbrevet som følger med skolestartskjemaet står det at rektor ved de ulike skolene skal videreformidle skolestartskjemaet både til lærer på 1. trinn og til SFO-leder. Det er utarbeidet et veiledningsnotat (vedlegg 3), hvor det står hvordan skjemaet skal leses og av hvem. Der står det blant annet at skjemaet skal leses av alle som skal ha med barnet å gjøre. Det vil si første trinn, skolefritidsordning, og annet personale som er i klassen. Skjemaet skal leses før første skoledag og før første SFO-dag.

Lærer 2 opplevde at denne rutinen var mer innarbeidet nå enn den var i begynnelsen, og fortalte dette var en rutine som mange var ukjent med helt i starten av innføringen av skolestartskjema, som en av kommunens samarbeidsrutiner i overgangen mellom barnehage

og skole. Både lærer 1 og lærer 2 fortalte at de nå hadde gode rutiner med skolestartskjemaene og leste skjemaene før de møtte elevene sine. Lærer 1 fortalte også at hun skrev ned noen punkter om hvert barn som hun mente var nyttige for fagarbeiderne å være observant på i forhold til hvert enkelt barn. Lærer 2 sa at hun lot fagarbeiderne lese skjemaene. Ingen av lærerne hadde kjennskap til at det eksisterte en veileder i forbindelse med lesing av skjemaene.

I intervjuet med SFO-lederne kom det frem at det er ulik praksis i hvordan skolestartskjemaet blir videreformidlet til skole og SFO. Mens skjemaene blir overlevert til lærerne som skal være kontaktlærere på første trinn, må SFO ta kopier av skolestartskjemaet selv. Det er altså ingen automatikk i at de blir overlevert til SFO-lederen på samme måte som det blir til lærerne. SFO-lederen viste til ulike praksiser med bruk av skolestartskjemaet. SFO-leder 1 leste alle skjemaene før oppstart, mens SFO-leder 2 kun leste noen skjema, og ventet til etter oppstart. SFO-leder 2 leder begrunnet dette slik:

Jeg går ikke inn og leser uten grunn. For jeg tenker at man skal lære seg å bli kjent med barna, med de forutsetningen barna har (...) Jeg går inn og leser i elevmappen til barna hvis jeg får en *heads up* fra foreldre eller skole. Da er det først og fremst utagering, men det er ikke ofte. Jeg leser altså ikke alle. Men jeg skulle kanskje ha brukt det mer.

SFO-leder 2 mente det hadde vært større sannsynlighet for at hun hadde lest skjemaene hvis hun hadde fått dem overlevert på samme måte som lærerne. Når det gjaldt punktet om å videreformidle informasjonen til sine medarbeidere hadde SFO-leder 1 en litt annen praksis enn lærerne. SFO-leder 1 fortalte at hun ikke lot assistentene lese skjema før etter ca. tre uker på SFO. Hun mente at assistenten gjerne ville møte barna på en forutinntatt måte hvis de hadde for mye forhåndsinformasjon om barnet og pekte både på at barna kunne endre adferd:

Det kan jo hendet at barna endrer adferd i møte med skole og SFO, for ting som oppleves utfordrende for barnehage og foreldre trenger nødvendigvis ikke oppleves som utfordrende her på SFO.

Det var bare ved helt spesielle tilfeller at hun lot assistentene lese skjema. Dette var gjerne om barn som strevde i forhold til språk eller sosiale ferdigheter. SFO-leder 2 forberedte personalet hvis det handlet om utagerende adferd.

Et aspekt som var fremtredende når det gjaldt kategorien lesing var stor variasjon hvor mye informasjon skjemaet kunne tilby om det enkelte barn. Dette gjaldt både den delen som foreldrene fyller ut og den delen som barnehagen fyller ut.

Videre synes samtlige mottakere at skjemaet var et enkelt skjema å lese. Noen ganger kunne de være vanskelig å tolke. Spesielt gjaldt dette delen som tar for seg sosiale ferdigheter og ulike typer utfordringer:

Førskolelærerne gjør kanskje det for rosenrødt. Dette har blitt diskutert, men barnehagene har sagt at de ikke har fått lov til å skrive alt. Så vi blir ganske gode til å lese mellom linjene, de skriver på en innpakket måte. Hvis det er noe jeg kunne savne, så er det kanskje hvordan barnehagen takler det. Lure tips der det står utfordringer som barnehagen fyller ut. (Lærer 1)

Det stemmer at barnehagene ikke har lov til å skrive hva de vil om barna. Veilederen for utfylling av skjema sier klart at skjemaet skal være et positivt skjema samt at foreldrene skal godkjenne informasjonen.

4.2.3 Bruk

I følge retningslinjene som er utarbeidet for bruk av skjemaet står det at skjemaet skal brukes som utgangspunkt for foreldresamtale. Hensikten er at foreldre skal oppleve at det er sammenheng mellom barnehage og skole. I informasjonsbrevet som foreldrene får står det at skolestartskjemaet skal bidra til å skape kontinuitet i læringa og utvikling til det enkelte barnet. Videre skal informasjonen bidra til å skape trygghet.

I undersøkelsen kommer det frem at ingen av barnehagelærerne kjente særlig til hvordan skjemaet blir brukt videre i skole og SFO, utover at det blir brukt i den første foreldresamtalen på skolen. På tross av lite kunnskap om hva som faktisk skjer med informasjonen hadde barnehagelærerne mange tanker om hvordan de mente skjemaet brukes eller kan brukes basert på faglige diskusjoner om skjemaet med andre kollegaer. Barnehagelærerne tenkte at læreren ikke hadde kapasitet til å følge opp hvert enkelt barn i forhold til det som står på skjema. Barnehagelærer 2 så for seg at det kommer an på hvordan man fyller det ut, og trodde det kunne brukes til å finne interessene og motivasjonene til det enkelte barnet. Barnehagelærer 3 pekte på at skolen er en annen setting, dermed vil ikke alle opplysningene som gis om barnet nødvendigvis være aktuelle i skolen. Hun viser også til at skolen har en annen måte å takle barna på. Alle barnehagelærerne understreket at det hadde vært fint å vite mer om hvordan skjemaet ble brukt i skolen, og at det kunne ha påvirket hvordan de fylte ut skjemaet

SFO-lederne hadde heller ikke kunnskap om hvordan skjemaet blir brukt i skolen, men tenkte det først og fremst var nyttig for å bli litt kjent med barnet og familien, samt få en pekepinn på

ulike utfordringer. Lærer 1 hadde kjennskap til at SFO også skulle bruke skjemaene, men hadde ikke kunnskap om hvordan. Lærer 2 visste ikke at skjemaet også skulle brukes av SFO.

Alle deltagerne sa at skjemaet var et godt redskap til å til å gjøre seg kjent med barna. Begge lærerne trakk spesielt frem den første delen av skjemaet som et utgangspunkt for å bli kjent med både familien og personligheten til barnet. Lærer 2 forteller at det er i denne delen av skjemaet hun føler hun blir mest kjent med barna:

Det er egentlig i denne delen at jeg blir mest kjent med barnet. Spesielt når du får vite litt om familien og søsken. Hvem er du? Er du størst eller minst i familien. At jeg har sett ansiktet før barnet før de komme på skolen. Det er jo mange barn her for å si det sånn. Så kan man danne seg et lite inntrykk.

Både lærer 1 og SFO 1- leder synes den først delen var spesielt nyttig til å skape kontakt og relasjoner med barna, spesielt bra var det at det er bildet av barna på skjemaet.

Jeg synes det er veldig bra med bilde for da kan jeg si, okay deg har jeg sett før, Jeg kan også se hva barnet gleder seg til og gruer seg til. Og så har vi i gang en samtale (SFO-leder 1).

Lærer 2 synes skjemaet er spesielt nyttig når det er barn som ikke kjenner noen fra før:

Disse barna kan gjerne bruke litt tid på få finne sin plass, de er gjerne litt mindre trygg. Mange barn kommer jo fra samme barnehage og kjenner hverandre fra før. Jeg kan da bruker skjemaet til for eksempel finne interessene for å bli kjent med barnet.

Lærer 1 påpekte at denne delen gjerne kunne ha fått litt mer plass. De øvrige yrkesgruppene synes oppsettet var ok og hadde ingen forslag til endringer. Lærer 2 fortalte hun brukte skjemaet mest til foreldresamtalene og fortalte at det kunne bidra til å danne et godt grunnlag for foreldresamarbeidet.

Jeg bruker det på den første samtalen. Og sånn i forhold til foreldrene også er det veldig okay på den første samtalen å si at: Jeg ser av skjemaet at ja (...). Så føler jeg det blir en sånn myk overgang for foreldrene. Foreldrene føler at barna deres blir sett og informasjonen som står på skjema danner utgangspunkt for samtalene og det videre samarbeidet.

I forbindelse med foreldresamtalene fortalte lærer 1 om noen foreldre som hadde vært uenige i bildet som ble gitt av deres barn på skolestartskjemaet. Lærer 1 viste til foreldre som har sagt at barnehagen overreagerte, spesielt om manglede sosiale ferdigheter. Lærer 2 sa også at enkelte foreldre har den oppfatningen av at barnet kan lese, dersom de kan alle bokstavene i alfabetet.

Det kom også frem at bildet som barnehagene gir ikke alltid stemmer med det bildet som skolen har av barna. Derfor kan det av og til være vanskelig å ta utgangspunkt i det som står om det enkelte barnet for å skape kontinuitet i læringa til det enkelte barnet. Videre kom det frem at både lærer 1 og SFO-leder opplevde at barn utviklet seg i positiv retning i løpet av sommeren og gjerne ikke hadde de samme utfordringen som de hadde i barnehagen. Som lærer 1 påpekte kunne dette handle om at skolen er annen setting. Hun fortalte at hun ofte opplevde at urolige barn som kommer til skolen profitterer på strukturen og får en veldig god start.

Bruken av informasjonen som blir gitt på skolestartskjema er av ulik karakter. Lærer 1 viser til at hun bruker informasjonen når hun skal plassere barna ved siden av hverandre i klasserommet og hvem de er trygge sammen med. Lærer 2 har brukt det til å passe på at ikke alle fra samme barnehage kom i samme gruppe, slik at barna ble kjent med hverandre på tvers av hvilken barnehage de hadde gått i.

Samtlige yrkesgrupper pekte på at sosiale ferdigheter var det viktigste punktet å få informasjon om fra barnehagen. Følgende sitat illustrerer dette:

Sosiale ferdigheter er kanskje viktigst av de tre ulike ferdighetene. Det har vi jo jobbet med i første klasse. Være en god venn, kunne leke sammen, vente på tur. Disse tingene er jo utfordrende i skolen også (Lærer 2).

Begge SFO-lederne påpekte at det er der SFO kan bidra til å videreutvikle denne kompetansen i større grad enn skolen fordi frileken får stor plass:

Den sosiale kompetansen er jo ikke medfødt, så det er klart den må tilegnes, og det er klart den må de jobber mye med det i barnehagen, men vi prøver og fortsette.

Ellers kom det frem at SFO også hadde mulighet til å trene både på språk og motoriske ferdigheter. SFO-leder 1 gav et konkret eksempel på hvordan dette kunne gjøres. Hun sa blant annet, at det var barn som for eksempel hadde dårlig balanse, så ville SFO kunne legge til rette for å øve denne opp på ulike måter.

Spesielt punktet som handler om utfordringer ble nevnt av samtlige mottakere av skjema. Lærer 1 la vekt på at dette var nyttig forhåndsinformasjon:

For eksempel står det jo at den og den må ha hjelp i overgangssituasjonen, det er jo greit å vite. Han strever med av og påkledning og det er noe med blyantgrepet vi må følge med på. Han er redd for nye ting. Alle sånne ting er greit å vite på forhånd og som kan følges opp.

Både lærer 1 og SFO-leder 1 fortalte at de tok frem skjemaet i løpet av høsten hvis det var noen barn som viste tegn til ulike utfordringer for å se om disse også ble observert i barnehagen. Når det gjald akademiske ferdigheter som lesing, skriving og matematiske ferdigheter, påpekte Lærer 1 også at hvis det stod i skolestartskjema at et barn kunne lese, ville hun være tidlig ute med å gi dette barnet noe lese på. Samtidig understreket hun at barna tidlig blir testet:

En test man har i starten er å se hva de kan av bokstaver og hvis de kan det. Den heter Karlsted. Man sjekker også om de kan framlyd. Og hvis de kan mye så tilrettelegger vi jo. Vi tester også tallbegrep, hva de kan av tall.

Informasjon om førmatematiske og førspråklige ferdigheter ser dermed ut til å være det punktet som er minst viktig av de tre ulike ferdighetene.

4.3 Pedagogiske rammer

En av intensjonene med skolestartskjema er å skape sammenheng i læringen og utviklingen til det enkelte barnet. Premissene for hvordan skjemaene fylles ut, leses og anvendes vil blant være farget av de ulike aktørenes institusjonelle tilhørighet. I tillegg til vil de ulike aktørenes kjennskap til hverandres praksis og syn på egen praksis kunne påvirke hvordan skjemaet brukes. Gjennom intervjuene kom det frem at lærere, barnehagelærer og SFO ledere hadde ulike tanker om hva læring er, ulike tanker oppfatninger om hverandres arbeidsmåter og ulike erfaringer og kjennskap til hverandres styringsdokumenter. I den følgende delen vil jeg se nærmere på de ulike profesjonenes læringsforståelser, tanker om hverandres arbeidsmåter og kjennskap til hverandres styringsdokumenter.

4.3.1 Ulike læringsforståelser

Barnehagelærer 1 fremhevet at trygghet i relasjonen til barnet var noe av det viktigste for at barnet skal lære, samt at læring skjedde best gjennom lek. Barnehagelærer 2 hadde en prosessorientert tilnærming til begrepet læring og tenkte at barnet lærte gjennom dialog med andre barn og voksne. Barnehagelærer 3 tenkte positiv vekst og utvikling. Hun sa at læring ikke bare er noe som skjer i tilrettelagte situasjoner, men at det ligger muligheter for læring i mang type situasjoner i barnehagen. Hun nevner påkledning og utelek som eksempel hvor læring kan finne sted.

SFO-leder 2 kalte SFO en sosial læringsarena hvor barna lærer mye gjennom lek. Hun viste til at de trakk inn elementer både fra skole og barnehage. Blant annet brukte SFO skolens fagterminologi, de har for eksempel gym og musikk. SFO-leder 1 viste til at læringen skjer gjennom lek og ulike type erfaringer, og mente at SFO har større mulighet til å få det sosiale på plass, enn skolen.

Lærer 2 fortalte at læring er litt forskjellig, det er jo ikke bare å lese, men også å være sammen med andre. Hun tenkte også at hvis man har et utvidet syn på hva læring er så kan man dra mye inn fra barnehagen. Hun pekte på at barnehage og skole hadde et mer likt læringssyn før da L-97 var gjeldende:

Vi har jo hatt et mer likt syn på læring før, spesielt med dette med lek, men nå har det blitt kritisert, leken blir jo ikke nevnt!

Lærer 1 hadde et mer tradisjonelt syn på læring og tenker lese-, skrive- og regneferdigheter. Som hun videre påpekte så er disse to kompetansene målet for første trinn. Hun sa videre at hennes oppgave blir å finne motivasjonen, og la til at det varierer i hvor stor grad barna er interesserte i å lære; det er om å gjøre å få lekt det inn uten at de merker det.

4.3.2 Ulike tanker om hverandres arbeidsmåter

Barnehagelærerne hadde ulike kunnskap om skolens arbeidsmåter. Barnehagelærer 1 var den som hadde mest kjennskap til skolens undervisningsmåter:

Ja, litt kjennskap har jeg. Vi får jo lov til å komme ned til skolen, eller iallfall tidligere har vi jo gjort det. Jeg har vært nede i første klasse på besøk hos dem og sånt noe. Og sett når de holder på med stasjonsundervisning, de her tingene her, så vi vet jo litt om hvordan de jobber. Og sånn som vi har gjort det hos oss nå, så har vi delt de opp i grupper sånn at de førskolebarna hos oss nå er veldig vant til det med å jobbe i grupper.

Barnehagelærer 1 mente at skolen tilbød det som skulle læres på en annen måte enn det barnehagen gjorde. Barna lærte ikke gjennom lek slik de gjorde i barnehagen. Barnehagelærer 2 hadde en oppfatning av at skolen drev med undervisning og at det var lite rom for dialog. Barnehagelærer 3 sa at hun var bedre inne i det før da hennes barn gikk på skolen. Hun sa videre at hun hadde en oppfatning av at det var mye læring i skolen allerede fra første uke. Måloppnåelse og høye krav stod i fokus, og de brukte lite lek. Alle barnehagelærerne kunne fortelle at de hadde kjennskap til SFO praksisen fordi de årlig besøker SFO som institusjon. De trakk paralleller mellom barnehagen og SFO og sa at SFO hadde flere element som man

også finner igjen i barnehagen, for eksempel ulike typer leker. Begge SFO-lederne bekreftet også denne oppfatningen, og sa at SFO og barnehage er mer lik hverandre, enn SFO var lik skolen

Lærer 2 sa at den største forskjellen mellom barnehage og skole var at i skolen så er det mye stillesitting. Hun beskrev sine tanker rundt denne ulikheten slik:

Det er jo ikke like enkelt. Av og til får jeg dårlig samvittighet. Åh, nå har de sittet for lenge.
Det er jo klart, det er derfor de ble urolige.

Både lærer 1 og lærer 2 fortalte, slik barnehagelærer 3 hadde en oppfatning av, at det var mye press på fagene i skolen, men at leken også hadde en plass. Lærer 1 beskrev dette på følgende måte:

Vi har mange sånne rollespill, mange konkreter, vi bruker masse sånn lek, styrt lek, men vi får ikke gå inn i rollen med barna. Det får jeg ikke tid til.

Lærer 2 viste til de ulike lærerveiledningene som kom med mange nyttige tips når det gjaldt ulike typer leker, for eksempel butikklek. Videre nevnte lærer 2 at barna syntes det var ekstra gøy med styrte aktiviteter som quiz og «prikkeleken». Ellers nevnte hun at barna fikk leke masse frilek ute.

SFO-leder 2 hadde en oppfatning om at det var mye press på barnehagene for å gjøre barna klare for skolen når det gjelder læring av tall og bokstaver og at det i løpet av de siste årene har skjedd en endring:

Jeg synes det har blitt verre og verre som sagt. Tidligere da jeg jobbet i barnehage så 10 år siden, var det dette med å øve, på å klippe, skriver noen bokstaver og fargelegge og sånt, men nå er det jo ganske stramt altså. Jeg føler det har vært mye press til barnehagene om at barna skal lære utrolig mye før de begynner på skolen. Det er en grunn til at det heter barnehage og en grunn til at det heter skole.

Hun mente at det var den sosiale kompetansen og leken, barnehagene skulle ha fokus på.

Lærer 2 delte SFO-leder 2 sin bekymring for at barnehagene er i ferd å bli skolifiserte, og hun håpet at barnehagene setter av tid til å lek:

Jeg må si at jeg har hatt klasser hvor ingen kunne lese da de kom, men det kommer sånn, sånn, sånn. Så har de i hvert fall fått lov til leke da, ikke bare blitt pressa til at de skal begynne å lære før de begynner på skolen.

Også Lærer 1 hadde tanker om barnehagens pedagogiske opplegg det siste året. Det burde ikke dreie seg om fag som norsk og matematikk. Hun understrekte likevel at det ikke gjør noe at barnehagene jobber med tall, rim-regler og lesing, slik at barna har noen begrep på plass:

Jeg har ikke den holdningen at de ikke skal kunne noe når de kommer fra barnehagen, det er bare fint. Men det må ikke bli et press. At nå er dette et overordnet mål: At de skal kunne for eksempel bokstavene før de begynner på skolen.

Lærer 2 delte også lærer 1 sine tanker om at barnehagene fokuserer mye på at de skal på skolen og glemmer litt bort leken. Hun sa hun fikk informasjonen fra barnehagelærer og sine elever.

4.3.3 Ulik kjennskap til styringsdokumenter

Skole og barnehage har begge styringsdokumenter som legger forpliktende føringer for det pedagogiske arbeidet. Barnehage og skole har ulike mandat, men fagområdene og fagene er i stor grad sammenfallende. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det formulert prosessmål som beskriver hvordan barnehagen skal nå de fastsatte målene. Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) inneholder kompetansemål for hva det enkelte barnet skal kunne etter endt opplæring på de ulike trinnene. Som nevnt innledningsvis har ikke SFO noen rammeplan eller læreplan, SFO.

I denne underkategorien snakker de ulike profesjonene om hvilke kjennskap til de har til de ulike styringsdokumentene. Ingen av barnehagelærerne hadde noe særlig kjennskap til skolens styringsdokumenter, men, de understrekte at de visste at de fantes. Barnehagelærer 3 konstaterte at hun kjente til disse planen da barna hennes gikk i småskolen, men at hun nå ikke visste så mye om innholdet.

Begge SFO-lederen hadde kjennskap til både skolens og barnehagens styringsdokumenter. Begge hadde jobbet i barnehage og hadde god kjennskap til Rammeplanen og til dels også Kunnskapsløftet.

Vet du jeg bruker av og til Rammeplanene til barnehagen. Når jeg skal skrive for eksempel månedsplan og når jeg skal skrive årshjulet på SFO. Jeg ønsker veldig gjerne at SFO skal ha rammeplan selv (SFO-leder 1).

Også SFO-leder 2 brukte Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) når hun skulle skrive skulle skrive års-hjulet og lage månedsplaner, men hun sa også at hun kikket i

Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) for å bidra til en sammenheng til skolens fagområder.

Jeg bruker begge planene. I og med det er mye lek, her på sfo, så kikker jeg nok mye på barnehagen sine fagområder. Også kan jeg jo vinkle det inn mot det skolen driver med, mer fag og sånne ting.

SFO-leder var opptatt av planene ikke bør være for strukturerte. Også SFO-leder 2 uttalte at hun ønsket at SFO hadde en egen Rammeplan.

Begge lærerne sa de hadde lite kjennskap til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) nå fordi det var så lenge siden de jobbet i barnehagen. Lærer 1 hadde en formening om at leken var mindre til stede nå enn da hun jobbet i barnehage på 90-tallet:

Jeg var jo i barnehagen da leken var i høysete og vi virkelig utvikla den. Nå er det akkurat som at for å være en god barnehage, må du kunne vise til masse flotte prosjekter. Men hva er det foreldrene vil ha? Jo at barna er trygge og har noen å leke med!

Lærer 1 snakket om at etter innføringen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006), at skolen har blitt mye mer alvorlig og at det er høye krav:

Jeg synes, det er nesten som å banne i kirka nå. Jeg synes det er høye krav, de kunnskapsmålene er høye. Det er ikke tatt høyde for hvor mye tid det tar å kle av og på altså. Også hvor lang tid det tar å komme inn i regler og rutiner. Det er jo nye ting selv om barna er godt oppdratt fra barnehagen er det også en forandring. De har blitt vanvittig mye flinkere til å kle og på seg og være selvstendige. Jeg tror barnehagen gjør en fantastisk jobb.

Lærer 2 er også enig at det er mye press på fagene i skolen og at det blir mye stillesitting for å rekke over alt i løpet av en skoledag. Hun viser også til at det har skjedd en endring i praksis fra L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Da seksåringen skulle inne i skolen var det masse lek, nå har jeg det blitt forandret. Det skled bare ut, plutselig var det ikke viktig lenger.

Lærer 2 opplevde at det kanskje var mer sammenheng mellom Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og L-97 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996) i forhold til lekens rolle og funksjon. Det som kommer frem i disse funnene er at skole og barnehage er de institusjonene som har minst kjennskap til hverandre. Holdningene og kunnskapen de har om hverandre baserer seg i stor grad på tidligere erfaringer og forestillinger heller enn på oppdatert kunnskap.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere mine resultater i lys av teori og tidligere forskning. Gjennom analysen kom jeg frem til følgende hovedkategorier: Aktiviteter, Skolestartskjema, Pedagogiske rammer. Jeg har valgt å dele diskusjonskapittelet inn i tre deler som følger analysens hovedkategorier:

- Første tema jeg presenterer handler om hva deltakerne mener kan bidra til at barna får en god og trygg overgang.
- Neste tema handler om skolestartskjemaet og hvilke erfaringer deltakerne har knyttet til bruk av skjemaet.
- Dette siste temaet jeg presenterer handler om hvilken kjennskap de ulike deltakerne har til hverandres arbeidsmetoder og styringsdokumenter.

5.1 Overgangsaktiviteter som bidrar til gode overganger

I følge Bronfenbrenners perspektiv (1979) kan overgangen mellom skole og skolefritidsordningen karakteriseres som dramatisk. Overgangen kan innebære vekst for det enkelte barnet, men faren for feilutvikling og stagnasjon er også til stede. En avgjørende faktor for at overgangen skal bli best mulig, er at de ulike aktørene i de ulike settingene barnet beveger seg mellom, jobber i samme retning. Skolestartskjemaet er et av mange overgangspraksiser som kan bidra til at barna opplever sammenheng i overgangen mellom barnehage, skole og SFO. I undersøkelseskommunen er det utarbeidet et års-hjul for samarbeidet mellom barnehage, skole og skolefritidsordningen (vedlegg 9). I dette års-hjulet skisseres det ulike tiltak som er like for alle barnehagene, skolene og skolefritidsordningen i kommunen. Fra dette års-hjulet ble SFO-besøk og førskoledager og øvingsmål tiltak nevnt av de ulike deltakerne.

Det kan se ut til at skolene og barnehagene hadde ulike former for overgangspraksiser før kommunen utarbeidet en felles plan, og at disse overgangspraksisene var mer tilfeldige og basert på geografisk beliggenhet. Lærer 1 og barnehagelærer 1 i skolekrets A nevnte begge at de hadde hatt et samarbeid tidligere. Begge to nevnte en teaterforestilling som hadde vært et bra tiltak. Lærer 1 nevnte besøk i barnehagene og førskoledager hvor barna kunne komme

med foreldrene som svært positive. Slik er det mulig å hevde at kunnskapen om å bidra til å skape sammenheng mellom barnehage og skole i undersøkelseskommunen ikke er basert på ny kunnskap, men har, slik Haug (2013) legger det frem i sin artikkel, alltid eksistert som en del av samarbeidsrutinene så lenge barnehage og skole har stått i en aktiv relasjon til hverandre.

5.1.1 Besøk

I min undersøkelse trakk de ulike deltagerne frem praksiser som de opplevde bidro til å skape trygghet, relasjoner og sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning.

Samtlige deltakere i min studie utrykte at besøk til skole og SFO er viktig for at overgangen mellom barnehage og skole skal blir best mulig. Dette funnet samsvarer også med funn som Hognes & Moser (2014) kom frem til i sin undersøkelse. I følge Broström (2009) og Fabian (2007) kan det å la barna bli kjent med de fysiske miljøene på skolen og på SFO bidra til at barna opplever fysisk kontinuitet i overgangen. En av deltagerne nevnte at det var fint for barna å få prøve toalettene, gå i gangene og kjenne på hvordan det er å være i skolegården, fordi dette bidro til å trygge barna. Møtet barna har med det fysiske miljøet i skole og SFO, forbereder barna på hva de har i vente når det gjelder sammenhenger, ulikheter, likheter, men også på brudd (Hogsnes, 2014, s. 10). Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011), fremhever at barna bør få oppleve både likheter og ulikheter mellom institusjonene. Likheter kan bidra til at barna opplever sammenheng eller kontinuitet, mens ulikheter kan representere overgang eller brudd. Det kom klart frem at SFO hadde flere likhetstrekk med barnehagene ikke bare i forhold til lekemateriell, men også i forhold til arbeidsmåter. På denne måten bidro SFO også til å skape filosofisk kontinuitet. For eksempel viste SFO-leder 1 til barnemøter som kunne minne om de som heter samlinger i barnehagen. Begge SFO-lederne brukte også Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) ved planlegging av månedsplaner og års-hjul.

Spesielt besøkene på SFO-ble fremstilt som en godt innarbeidet rutine som alle barnehagene trakk frem og vurderte som svært viktig. Det kom tydelig frem at besøk på SFO fylte mange funksjoner. Ikke bare bidro disse besøkene til å skape fysisk og filosofisk kontinuitet, men også til å skape relasjoner. Ikke bare til de barna som skulle begynne på SFO, men også de andre barna som skulle begynne skolen. Et annet interessant funn ved SFO er at SFO-barna, som får mulighet til å gå på SFO to uker før skolestart, oppleves som mer trygge enn barna som ikke har SFO-plass. Disse barna fikk tid til å bli danne relasjoner med nye voksne og

barn, de ble kjent med andre barn og fikk tid til å gjøre seg kjent med regler og rutiner, noe som medførte en sosial kontinuitet mellom SFO og skole. Det er mulig å hevde at barne- og ungdomsarbeiderne som jobber både på SFO og på skolen kan kalles det Bronfenbrenner beskriver som flerbibrede kontakter, eller for å bruke Mead sin betegnelse, signifikante andre. Ikke bare fordi de er til stede på ulike arenaene barnet beveger seg mellom, men også fordi de bidrar til å gi grunnleggende trygghet helt i starten av skoleåret (Bø, 2012, s. 169-170).

Totalinntrykket jeg sitter igjen med er at SFO ikke bare bidrar til å skape fysisk, filosofisk og sosial kontinuitet, men også kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian 2007). Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten som handler om at samarbeidspartnere som barnehage og SFO representerer, har kunnskap og utveksler kunnskap om og med hverandre (Broström, 2009, s. 26), hadde gode vilkår ved SFO-besøkene. også barnehagelæreren og lærerne tid til å snakke sammen, samt bli kjent med hverandre som institusjoner.

Flere av de nevnte tiltakene bidrar til at barna får muligheten til å oppleve og delta i aktiviteter som Bronfenbrenner beskriver som molare (Bronfenbrenner, 2005, s. 45). Dette er aktiviteter som er spesielt utviklingsfremmende og positive. Aktiviteter som innebærer observasjon av andre barn som for eksempel friminuttet, eller teaterforestillinger blir nevnt. Besøk på SFO representerer i seg selv en aktivitet en molar aktivitet. Her blir det blant satt av god til lek sammen med kjente jevnaldrende.

5.1.2 Løveloven

Et annet omtalt samarbeidstiltak var Løveloven. Dette er en samarbeidspraksis som blir nevnt av alle de ulike deltagerne. Denne praksisen ble etablert ved at barnehagelærere kom til de ulike skolene i kommunen og informerte om Være sammen-programmet og bruken av løveloven.

I følge Hogsnes (2015) kan barns møte med kjente objekter ha betydning for barnas erfaring med kontinuitet. Dette kan være objekter som barna har erfaringer med i barnehage og som de også får erfaringer med i skole og på SFO. Eksempler på kjente objekter kan være Lego, bøker og klatrestativ. Bronfenbrenner (1979) peker på at barns samlede erfaringer med ting i seg selv er en viktige kilder til utvikling. Betingelsene for hvorvidt disse tingene er utviklingsfremmende er om menneskene i de ulike oppvekstarenaene gir liv til det materielle.

Objekter har en funksjon på tvers av settinger, de kan virke som grenseobjekter for transkontekstuell deltakelse. Det som avgjør om objektet kan fungere som grenseobjekt er at det innbyr til dialog og deltakelse på tvers av institusjonene (Bø, 2012). I følge uttalelsene til de ulike deltakerne, fungerer Løva som et samtaleverktøy på de ulike arenaene som barnet beveger seg mellom. På en av skolene møter barna også igjen kjente aktiviteter som at løva blir med hjem på overnatting samt at de synger sanger fra Være sammen-programmet. Ved at både SFO og skole har kunnskap om Være sammen-programmet og hvilken status løveloven har i barnehagen, kan dette bidra til at barna opplever kontinuitet i erfaringer i tillegg kan løveloven være en relasjonsbyggende faktor. Være sammen-programmet med løva i spissen, kan dermed bidra til filosofisk kontinuitet.

5.1.3 Øvingsmål

En tredje samarbeidspraksis var øvingsmålene. De ulike øvingsmålene skal både gjøre barna selvstendige og også øve barna opp i skoleferdigheter som å rekke opp hånda. Slike skoleferdigheter er ikke et nytt fenomen. Haug (2013) referer til en undersøkelse fra gjort av Balke (1980) på åttitallet, her finner vi spor av denne tankegangen hvor målet var at barna skulle forberedes på elevrollen som venter dem. Rekke opp hånda var blant annet et av disse ferdighetene, et øvingsmål som fremdeles har stor aktualitet i mange barnehager (Rambøll, 2010).

En av lærerne forteller at etter disse øvingsmålene kom på plass er barna blant annet blitt mye flinkere til å kle på seg selv, noe som er av stor betydning for læreren i den daglige arbeidet. Barnehagelærer trekker spesielt frem barnas selvstendighet i forhold til toalettbesøk og påkledning som avgjørende for at barna skal oppleve trygghet. De ulike målene er tydelige og er uten rom for tolkning og fremstilles positivt av alle deltakerne. Øvingsmålene er samarbeidspraksis som involverer alle parter på mesonivå. Disse øvingsmålene kan bidra til å skape lik forventningsmessig konvergens og føre til at barna opplever ensartede forventinger mellom de ulike miljøene de både er en del av og skal bli en del av. Spørsmålet det er mulig å stille seg er hvorfor disse målene ikke er mer tydeliggjort på skolestartskjemaet.

5.2 Deltagerne sine erfaringer med skolestartskjemaet

Som det kommer frem i litteraturgjennomgangen er informasjonsoverføring mellom skole og barnehage et etablert tiltak internasjonalt. Undersøkelser nasjonalt viser også at informasjonsoverføring om barn i overgangen mellom barnehage og skole er noe som forekommer i de fleste kommunene (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 59). En overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning innebærer at barnet endrer rolle fra barnehagebarn til SFO-barn og skoleelev. Barnet inngår i relasjoner med nye voksne og barn, og deltar i nye aktiviteter.

Bronfenbrenner (1979, 2005) hevder spesielt at det er de langvarige emosjonelle relasjonene som preger barnets utvikling mest. For å kunne inngå slike relasjoner krever dette at personene i de ulike mikromiljøene har kunnskap om barnet. Bø (2012, s.161) påpeker at: «Den optimale situasjonen på de ulike arenaene barn ferdes på, er når barnet opplever at det er samsvar mellom dets behov, modenhet og egenskaper på den ene siden og de krav og forventninger som de møter på den andre». Kunnskap om barnet som beveger seg mellom ulike settinger forutsetter en form for kommunikasjon. Bronfenbrenner (1979) peker på at det eksisterer ulike forbindelseslinjer mellom de ulike settingene barnet beveger seg mellom. Hvordan disse forbindelseslinjene fungerer vil være avgjørende for barnets utvikling. Bronfenbrenners begrep (1979) *intersetting communication* henviser til informasjon som overføres fra et mikrosystem til et annet, med den hensikt å gi informasjon om det andres system. Skolestartskjemaet representerer en slik type forbindelseslinje.

5.2.1 Lite kjennskap til bruk

I undersøkelsen kommer det frem at ingen av barnehagelærerne kjente særlig til hvordan skjemaet blir brukt videre i skole og SFO, utover at det blir brukt i den første foreldresamtalen på skolen. SFO-lederne hadde heller ikke kunnskap om hvordan skjemaet blir brukt i skolen. Barnehagelærerne fortalte at det hadde vært fint å få litt mer tilbakemeldinger på hva skjemaene ble brukt til. Manglende kunnskap om hva som skjer med informasjonen som blir gitt fra barnehage til skole samsvarer med flere funn (Hognes & Moser, 2014; Hopps 2014; Hopps-Wallis & Perry, 2017). Denne usikkerheten som barnehagelæreren uttrykker rundt bruk av skolestartskjemaet, kan være en av årsakene til at skjemaene blir ulikt fylt ut fra barna

til barn. Blant annet uttrykte Både SFO-leder 1 og de to lærerne at det var stor variasjon på hvor mye som var fylt ut fra barn til barn. I følge Bronfenbrenner (1979) er det avgjørende at de ansatte i de ulike settingene som barnet beveger seg mellom utvikler positive relasjoner bygd på gjensidig tillit og respekt. Å vite hva som skjer med informasjonene kan slik være viktig for at barnehagelærerne opplever at arbeidet som de utfører ved utfylling av skjema blir verdsatt, og bidra til å styrke forbindelseslinjene mellom barnehage, skole og SFO.

5.2.2 Skolestartskjema som kommunikasjonsprosess

Ulike utfordringer ble nevnt både på avsender- og mottaker-siden. For avsenderne handlet det om en redsel for at subjektive beskrivelser av barna skulle feiltolkes av mottakerne. Andre utfordringer som barnehagelærerne viste til, var at foreldre ikke alltid var enige i det bildet som ble tegnet av barnehagelæreren og at informasjon som kunne oppfattes som negativt ble fjernet. Dette gjaldt spesielt sosiale ferdigheter.

Hogsnes & Moser (2014) viser til en svensk undersøkelse som sier at foreldre og pedagoger ofte gir ulike beskrivelser av det samme barnet. Også dette ser ut til være et fremtredende punkt i denne undersøkelsen. I tillegg kan det, slik barnehagelærer 3 poengterer, være personavhengig hvilke beskrivelser som blir gitt og hvordan disse blir tolket. Totalinntrykket av informasjonsoverføringen fremstår derfor som komplisert.

Barklunds transaksjonsmodell (1970) beskriver også kommunikasjon som en kompleks prosess. Flere faktorer påvirker kommunikasjonsprosessen. På den ene siden skal barnehagelæreren gi profesjonelle beskrivelser av barnet slik som hun oppfatter barnet i barnehagekonteksten. Barnehagelærerne er også blant annet farget av sine tidligere erfaringer, sin personlige historie. Samtidig spiller også foreldrene en rolle for det som skrives, fordi disse følger med som et taust publikum. På den andre siden står de eksplisitte mottakerne som er SFO-ledere og lærere. På samme måte som barnehagelærerne vil disse to yrkesgruppene være påvirket av sine tidligere erfaringer og personlige historie. Kommunikasjonsprosessen er både kontekst- og person-avhengig. Skolestartskjemaet er underlagt taushetsplikten, så også dette er et element som ser ut til å påvirke kommunikasjonsprosessen. Dette kom tydelig frem i intervjuet med lærer 1 når det gjaldt hvordan hun brukte skjemaet. Hun opplevde at det noen ganger var vanskelig å tolke det barnehagelærerne skrev, og viste til at barnehagelæreren skrev på en indirekte måte, spesielt gjaldt dette sosiale ferdigheter.

Skolestartskjema handler om informasjonsoverføring om det enkelte barnet fra barnehage til skole og SFO. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) understreker at foreldre skal gi samtykke til informasjon som overføres til barnehage og skole. Som det kommer frem i denne uttalelsen fra lærer 1, kan de synes som om taushetsplikten oppleves som et hinder for kommunikasjonsprosessen. Slik jeg tolker utsagnet til lærer 1, så ønsker hun seg en mer åpen form for kommunikasjon. Videre kan dette utsagnet om at lærer 1 må «lese mellom linjene» indikere at det kreves en god del erfaring med å lese disse skjemaene for å oppfatte meningen i det som blir skrevet. Et annet aspekt som barnehagelærerne må ta stilling til når skjemaet skal fylles ut, er instruksene i veilederen om at skjemaet skal ha en mest mulig positiv ordlyd samt at skjema skal bidra til at foreldrene er stolte av barnet sitt. Denne positivt ladede rammen som er satt for utfyllingen av skjema kan bidra til at et mer nyansert bilde av barnet ikke alltid kommer like godt frem. Det er videre mulig å hevde at skjemaet er skrevet for foreldrene og ikke for barnet. Denne utfordringen knyttet til utfylling og lesing av informasjon finner vi også igjen til Hopps-Wallis & Perry (2017) sine forskningsfunn. Deltakerne i denne studien problematiserer at informasjonen som blir gitt mellom førskole og skole er farget av kravet om positiv ordlyd. Informasjonen krever at skolelærerne må tolke innholdet og derfor har informasjonen liten nytteverdi.

Forskning viser at det kan være et problem å finne det beste tidspunktet for overlevering av informasjon, det må ikke være for tidlig, men heller ikke for seint (Hopps-Wallis & Perry, 2017). Skolestartskjemaet blir fylt ut i mars/april og overlevert til lærerne i slutten av mai, før skolebesøket. Barna begynner på SFO i begynnelsen av august og på skolen i midten av august. Informasjonen tas i bruk ca. tre og en halv måned etter at den først ble skrevet. Broström (2003) viser i sin undersøkelse til barn som i barnehagen fremstod som uavhengige, aktive, utforskende og velfungerende blant sine jevnaldrende, men som på skolen fremstod som usikre og mindre aktiv i skole. Denne studien viser at barn kan endre adferd i løpet av sommeren, men kan like gjerne vise at skolen som setting, bidrar til denne endringen.

I min undersøkelse fortalte deltagerne om barn som endret adferd, men i en positiv retning. Dette er det motsatte av det Broström (2003) kom frem til i sin studie. Det kom også frem at skolen er en ny setting med en annen type struktur som mange av barna profitterte på. At barna endrer adferd, viser at informasjonen som gis på skolestartskjema noen ganger er uaktuell, fordi skolen som kontekst er en annen. En av lærerne sa det hendte at barnehagelærerne hadde et annet syn på barnet, noe som gjorde det vanskelig å utnytte

informasjonen som ble gitt. Dette funnet kan relateres til at barnehage og skole er ulike kontekster og at lærere og barnehagelærere av ulike subjektive opplevelser av barnet. Men det kan også tenkes å ha en annen forklaring. Tidsperioden fra skjema til blir fylt ut til det tas i bruk kan være en påvirkende faktor, da vi vet at barns utvikling er i en stadig endring. Dersom skjemaet ble fylt ut nærmere skolestart, kunne informasjon og adferd være mer i samsvar.

5.2.3 Redskap til å vedlikeholde sosiale relasjoner og skape et godt grunnlag for læring

Lærer 1 fortalte at hun bruker skjemaet til å finne ut hvem barna kjenner fra før, hvem de er trygge sammen med og plasserer ved siden av hverandre i klasserommet. Denne måten å gjøre seg nytte av informasjon mellom barnehage og skole finner vi også igjen Hopps (2014) sin forskning. Lærer 2 påpekte at hun opplevde at barn som ikke kjente noen fra før, strevde med å inngå i sosiale relasjoner med andre barn. Disse barna strevde med å finne sin rolle og gjøre seg selv attraktiv som lekekamerat. Lærer 2 fortalte at hun brukte en del tid på å gjøre disse barna trygge, og at skjemaet kunne være en hjelp til å tone seg inn på de aktuelle barna. Det å begynne på skolen kan innebære muligheter for å bli kjent med nye barn, men det kan også innebære at barna mister kontakten med venner de hadde i barnehagen. Flere undersøkelser viser det at det er viktig å ha venner fra barnehagen til SFO og skole. (Broström, 2003 og 2009; OECD 2006). Fabian (2013) refererer blant annet til Brooker (2002) og Hamre & Pianta (2001) som sier at barn som begynner på skolen med en sikker base med venner lettere håndterer de nye kravene som venter på skolen, enn de barna som ikke kjenner noen fra før. Betydningen av relasjonell kontinuitet i vennskap sees i sammenheng med Bronfenbrenners begrep transkontekstuelle dyader. Som nevnt i teorikapittelet øker sjansen for at barna får utbytte av det pedagogiske innholdet i skolen, i takt med antallet toergrupper barnet er medlem av. Skolestartskjemaet har et uutnyttet potensielt når det gjelder mulige transkontekstuelle dyader. Barnehagen som avleverende instans har et ansvar for at vennskap blir videreformidlet til SFO og skolen. Som igjen har et ansvar for å legge til rette for at barn som er venner får muligheten til å dyrke relasjonen. En bevisstgjøring om skolestartskjemaets muligheter for å legge til rette for sosiale relasjoner og slik også indirekte bidra til et godt læringsgrunnlag er nødvendig.

5.2.4 SFO; en glemt læringsarena?

SFO-lederne hadde ulike erfaringer med skolestartskjema og SFO-lederne måtte selv gjøre en innsats for å skaffe skjemaene. Det er mulig å hevde at arbeidet med å involvere SFO i overgangspraksisen ikke er blitt fulgt tett opp eller uttalt tydelig nok. I stortingsmelding nr. 30, *Kultur for læring* (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004), understrekes det at for å få til gode samarbeidsrutiner må dette arbeidet forankres i barnehagens og skolens ledelse. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners teori (1979) kan det tyde på at det er svake forbindelseslinjer på mesonivå. Støttelenkene som skal bidra til at de ulike sammenbindingene mellom de ulike mikromiljøene ikke fungerer optimalt. Slik jeg tolker analyse materialet er det ledere i skole og barnehage som har ansvaret for samarbeidstiltaket med skolestartskjema blir gjennomført. I et systemperspektiv vil det som skjer på organisatorisk nivå, får ringvirkninger videre nedover i systemene. I dette tilfellet er det SFO som blir glemt og slik vil også dette har noe å si for overgangen til det enkelte barnet. Det foreligger flere statlige føringer som gir beskrivelser av hvilke strategier som kan bidra til at barnehagebarnet opplever sammenheng i overgangene mellom barnehage, skole og skolefritidsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Hogsnes & Moser (2014) hevder at hvordan dette arbeidet blir gjennomført er i stor grad overlatt til den enkelte kommunen. Hogsnes & Moser (2014) referer til en undersøkelse gjort av Østrem, Bjar, Hognes, Jansen, Nordtønne, Tholin & Rydjord (2009), som sier at det er stor variasjon fra kommune til kommune hvordan dette arbeidet iverksettes. Videre påpeker Haug (2013) at det er blitt gjort lite for å assistere kommunene med å oppfylle de gitte føringene.

Både SFO-leder 1 og SFO-leder 2 kom med uttalelser om at de som institusjon følte seg nedprioritert. Et ønske om å bli sett av barnehagene, politikerne og samfunnet ble generelt uttrykt. Hogsnes (2014) viser til Foss (2011), og Saar, Løfdahl & Hjalmarsson (2012), som hevder det har vært rettet lite oppmerksomhet mot SFO, så vel i offentlige dokumenter som i forskning. Hva kan være årsaken til dette? I likhet med barnehagen er SFO et frivillig tilbud. Dette vil si at foreldrene selv kan velge om barna skal gå der eller ikke. Valget avhenger videre av foreldrenes økonomiske situasjon. Tall fra statistisk sentralbyrå (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2017) viser at prisveksten på SFO har økt betraktelig fra 2009 til 2017, sammenlignet med barnehage. Videre har ikke SFO noen rammeplan eller læreplan, det er heller ikke krav til at bemanningen skal ha pedagogisk utdanning. SFO har heller ikke et uttalt samfunnsmandat slik skole og barnehage har (Jakhelln, 2012).

Foss (2011) peker på at SFO ikke har et prioritert område politisk og sier: «Argumentet om at SFO er frivillig og derfor ikke kan satses på fordi det ikke *skal føles obligatorisk*, er ofte brukt i debatten» (Foss 2011, s 41). Samfunnets holdninger til SFO som selvstyrt fritid kombinert med lite politisk interesse, bidrar til at SFO befinner seg i et vakuum mellom skole og barnehage, og mellom skole og hjem. Foss (2011) hevder videre at viktig informasjon om en oppvekstarena som angår mange barn blir oversett.

Hogsnes og Moser (2014) viser i sin undersøkelse at barnehagelærere og SFO-ledere selv vurderer barnehagens samarbeid med SFO som mindre viktig enn samarbeidet med skolen. I min undersøkelse fremhever derimot deltagerne at SFO sin rolle i overgangen som svært viktige. Slik jeg ser det kan det henge sammen med at undersøkelseskommunen krever at SFO's pedagogisk leder skal ha pedagogisk utdanning, samt at assistentene skal være barne- og ungdoms-arbeidere, og det øker bevissthetene rundt hvilke faktorer som er avgjørende for at barnet skal føle seg trygg og ha en god utvikling. Jeg vil anta at resultatet i min undersøkelse ville ha vært mer i samsvar med Hogsnes (2014), hvis SFO i denne kommunen ikke hadde noe krav til pedagogisk utdanning.

5.2.5 Starte med blanke ark

Som nevnt hadde SFO-lederne ulike rutiner når det gjaldt bruk av skolestartskjema. SFO-leder 2 hadde ikke noen rutine med å lese alle skjemaene, men tok de bare frem hvis hun fikk råd av foreldre eller lærere om å lese skjemaet. Og da pleide hun å lese skjemaene ganske kjapt etter oppstart, men ikke før barna kom til SFO. Denne SFO-lederen mente at man skulle møte barna med de forutsetningene barna har. Hun trakk frem sosiale ferdigheter som det punktet som var mest viktig. Hun formidlet også informasjonen videre til sine medarbeidere. I løpet av samtalen kom det frem at det hadde vært større sannsynlighet for at hun hadde lest skjemaene hvis hun hadde fått alle skjemaene direkte i hende.

Begge SFO-lederne viste på ulike måter til en oppfatning om at det er best å møte barna uten for mye informasjon. Disse holdningene om å møte barn med «blanke ark» finner jeg flere ganger igjen i forskningslitteraturen (Alatalo, Meier & Frank, 2015; Hopps, 2014; Hopps-Wallis & Perry, 2017). I disse undersøkelsene refereres det til lærere som har denne holdningen. I min undersøkelse stiller derimot lærerne seg svært positive til informasjonen som gis om det enkelte barnet. Samme resultatet finner jeg igjen hos Skjelvåke (2015). I

hennes undersøkelser kom det frem at lærerne nå stiller seg mer positive til å få informasjon om barnehagene, enn hva de gjorde tidligere.

I følge Bronfenbrenner (1979) er det foreldrene som gir barna den basale tryggheten og som kjenner barna best. I et systemperspektiv vil alle involverte parter i en overgangsprosess påvirke hverandre. Det er av avgjørende betydning at relasjonen og samarbeidet mellom skolen og barnets familie er av positiv art, da dette vil påvirke barnets videre skoleløp (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Er foreldrene trygge på at barnet blir sett og forstått samt har en god relasjon til læreren kan dette bidra til at også barnet opplever skolen positivt. Begge SFO-lederen fortalte at deres oppstartsamtaler er frivillige og at de ikke bruker skolestartskjemaet på foreldresamtalene. SFO-leder 1 uttalte at hun ikke gjør det fordi skolen brukte det. Ut i fra et systemperspektiv ville det vært hensiktsmessig at også SFO brukte skolestartskjema. Samarbeid med alle de berørte parter, skolen, barnehage og skolefritidsordninger vil dermed påvirke hvordan barns erfaringer med sammenheng i overgangen.

5.3 Læringsforståelser

Som tidligere nevnt bruker deltagerne skjemaet til å gjøre seg kjent med barnet og familien. Begge lærerne bruker skjemaet i den første foreldresamtalen og disse bruker også skjemaet til å sette sammen grupper og plassering av barna i klasserommet. Internasjonalt har man sett at det er av betydning at barnet bygger videre på det barnet har lært i barnehagene. I mitt prosjekt var også målet å finne ut hvordan skjemaet ble brukt for å legge til rette for kontinuitet i læringa og utviklingen til det enkelte barnet. Tre spørsmål ble dermed aktuelle å finne svar på. Det ene spørsmålet dreier seg om hva barnehagelærere, SFO-ledere og lærere tenker om læringsbegrepet og om de samsvarer med hverandre. Det andre spørsmålet handlet om hvordan skolen og SFO legger til rette for kontinuitet i læringa. Det siste spørsmålet som det er interessant å stille, er hva disse yrkesgruppene tenker det er viktig å ha fokus på det siste året i barnehagen. Legger deltagerne fra de ulike institusjonene vekt på det samme?

Både SFO-lederne og barnehagelærerne hadde en prosessorientert tilnærming til læring hvor hverdagssituasjoner, lek, barns erfaringer og dialogbaserte samtaler stod sentralt. Et interessant funn var barnehagelærer 1 sine erfaringer med Agderprosjektet. Hun fortalte at hun etter å ha jobbet med dette prosjektet hadde fått en økt bevissthet knyttet til hvordan

barna lærer. Hun fortalte at hun opplevde spesielt at hun hadde fått en ny voksenrolle og nå brukte begrep som barna vil møte igjen i skolen.

Lærer 1 sin oppfattelse av læringsbegrepet omhandlet lese-, regne- og skriveferdigheter.

Lærer 2 hadde en bredere begrepsforståelse. Slik jeg tolker lærer 2 mente hun at læring både kunne relateres til typiske skoleferdigheter som lesing, men også til sosiale ferdigheter. Begge lærerne antydte at barnehagen og skole hadde tilnærmet like tanker omkring dette begrepet før Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ble innført. Disse uttalelsene samsvarer også med Haug (2013) sin forskning: «Skole har blitt mer skole, og leken har fått en underordnet betydning» (Haug, 2013, s. 23). Haug (2013) hevder årsakene til denne endringen skyldes behovet for å legitimere den store satsningen på full barnehagedekning. Ved at alle barn får mulighet til å gå i barnehage vil barnas skoleprestasjoner også bedres. Det er derimot ikke likegyldig hva barna lærer. Agderprosjektet er i praksis et klart politisk signal om at det er ønskelig med mer forskning knyttet til læringsinnholdet i barnehagen, og i hvilken grad dette påvirker barnets videre læring og utvikling. Det er også et signal som kan peke mot på at barnehagetradisjon slik er i endring og det vi ser kan være starten på en økt standardisering av innholdet (Haug, 2013; Nygård & Heggevd, 2016). Barnehagelærer 1 fortalte blant annet om en mer systematisk presentasjon av tall og bokstaver, noe som vekker gjenklang i hvordan skolens læringskultur er bygget opp, med et forhåndsdefinert innhold (Fabian, 2013).

Som vi ser av undersøkelsene har alle barnehagene førskolegrupper som legger til rette for at barna skal få erfaringer med fagområdene «Antall, rom og form» og «Kommunikasjon, språk og tekst». Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) stiller ikke krav til at det skal gjennomføres egne førskolegrupper, likevel ser det ut til at dette er en del av det pedagogiske innholdet som tilbys. En måte å tolke dette på er at barnehagelærerne opplever et press om læring ikke bare fra ekso-nivå, i form av for eksempel kvalitetsrapporter og stortingsmeldinger, men også fra hjem og skole som representerer to ulike settinger på meso-nivå. Det er en forventning om at det er nødvendig å gi barna erfaringer innen disse områdene for at de skal ha best mulig grunnlag når de begynner på skolen. I en synteserapport fra kunnskapssenteret for utdanning (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015) blir forskning som er blitt gjort de siste årene på barns overgang til skole oppsummert. En klar trend er at barnehagene driver med en skolifisering av det siste året i barnehagen. Rapporten

referer til Broström (2012) som drøfter problemet med at barnehagene i økende grad tilpasser seg skolens arbeidsmåter fordi de forventes å gjøre barna skoleklare.

Når det gjaldt spørsmålet om å legge til rett for læring sa Lærer 1 at hvis det stod i skolestartskjema at et barn kunne lese, ville hun være tidlig ute med å gi dette barnet noe lese på. Samtidig understreket hun at barna like etter oppstart ble testet. Slik jeg tolker denne uttalelsen er det mindre nødvendig å skrive noe om hva barnet kan av bokstaver og tall, fordi dette er noe skolen tester ganske kjapt etter skolestart. Dette funnet samsvarer også med undersøkelsene til Haukeland (2010) og Hopps-Wallis& Perry (2017). Når det gjelder å ta utgangspunkt i det som blir skrevet om hvert barn for å tilrettelegge sammenheng for læring og utvikling tolker jeg det slik at det er kun ved utfordringer at det følges spesielt opp.

5.3.1 Kompetanse for skolen

Broström (2001, s. 30) viser til at det eksisterer ulike forståelser av hva som legges i begrepet «skoleklar». Han refererer til en den engelske forskeren Wolfson (1999) som argumenterer for at personlig kompetanse er viktigere enn intellektuell kompetanse å ha på plass for å oppnå en god skolestart. Begge lærerne som er med i undersøkelsen har undervist i skolen helt siden Reform-97 ble innført, og da alder for skolestart ble senket fra syv til seks år. De snakket begge om det økte kravet til barns utvikling og skolefaglige ferdigheter etter at Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) kom i 2006, noe som skulle tilsi at de også vektla et økt fokus på det faglige i overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen min tyder derimot på at det er andre kompetanser som er blitt vektlagt. Både lærere, barnehagelærere og SFO-ledere uttrykte at sosial kompetanse og selvstendighet og selvregulering var vurdert som viktigst i forhold til førskoletiden. Lignende funn finner jeg også igjen hos Skjelvåke (2015) og Haukeland (2010). Barns evne til å kunne fungere sosialt og inngå i samspill med andre barn blir fremhevet. Det stemmer også overens med hva Fabian (2013) ser på som ferdigheter som barna bør ha ved skolestart. Evne til selvinnsikt, selvstendighet, evne til selvregulering, kunne tåle usikkerhet, kunne vente på tur og følge instruksjoner er momenter hun nevner.

5.3.2 Forstillinger om de andre

En forutsetning for at barnehagen, skolen og SFO skal sikre sammenheng i læringen og utviklingen til barna, er at de ulike aktørene kjenner til hverandres praksis og læreplaner.

Forskning viser derimot at skole og barnehage har lite kjennskap til hverandres praksis og læreplaner. (Bromström, 2009; Haukeland, 2010; Thomassen, 2014; Rambøll, 2010)

En vanlig oppfatning av barnehage og skole er at de ulike institusjonene domineres av henholdsvis lek og læring (Broström, 2009; Fabian, 2007). Barnehagelærere forholder seg til Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) hvor barnehagens innhold og oppgaver er formulert som prosessmål knyttet til ulike fagområder. Det er personalets oppgave å legge til rette for at barna får erfaringer og opplevelser. Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) inneholder kompetansemål som angir hva det enkelte barn skal kunne etter endt opplæring.

I min undersøkelse kom det frem at barnehagelærerne hadde lite kunnskap om skolens arbeidsmetoder. De var heller ikke kjent med lærerplanen for grunnskolen. Deres tanker om skolens praksis og styringsdokumenter baserte seg i stor grad på det som Bronfenbrenner (1979) definerer som *intersetting knowledge*. Det vil si at deres kunnskap ikke var basert på fakta, men baserte seg på forestillinger som de hadde opparbeidet seg. Barnehagelærerne henviste til tidligere erfaringer de hadde med sine egne barn i skolen. Faglige diskusjoner med andre kollegaer om lek og læring i skolen så også ut til å farge deres tanker. Også skolelærerne og SFO-leder 1 henviste til tidligere erfaringer og snakket om hvordan det var i barnehagen, da de jobbet der.

I undersøkelsen kommer det frem at barnehagelærerne hadde mer kunnskap om SFO enn om skolen. Det er også naturlig siden det er SFO barnehagene besøker. Begge SFO-lederne har jobbet i barnehage og har dermed også god kjennskap til både Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) og arbeidsmetoder og har også til dels kjennskap til Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006). Begge SFO-lederne fortalte at de bruker Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2011) når de for eksempel skulle skrive månedsplanene og når de skal skrive års-hjulet.

Bronfenbrenner (1979) hevder at samsvar i forventninger i de ulike mikromiljøene i overgangsprosessen er med på å gjøre overgangen lettere for barnet. Relasjonsbygging regnes som en viktig forutsetning for en god overgang (Bronfenbrenner, 1979; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Ikke bare gjelder dette i forhold til barnet og familien, men også de ulike profesjonsgruppene imellom. Det kan se ut til at fysisk nærhet har noe å si for hvordan samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO fungerer. Dette stemmer også med funn hos

Skjelvåke (2015) og Østrem, Bjar, Hognes, Jansen, Nordtønne, Tholin & Rydjord, (2009). Barnehagene som ligger i kort geografisk avstand til de ulike skolene og skolefritidsordningene er blant annet på flest spontane besøk.

Funnene fra undersøkelsen min kan tyde på at det er gjort lite for å fremme relasjonene mellom barnehagelærere og lærere. Barnehagelæreren har lite kunnskap om hva som skjer med informasjonen og lite kunnskap om skolens undervisningspraksis. Det er ingen fysiske møtearenaer mellom barnehagelærere og lærere slik det er mellom SFO-ledere og lærere, og mellom SFO-ledere og barnehagelærere. Bronfenbrenner (1979) understreker i sin teori at mesosystemets utviklingspotensial øker i samsvar med deltakelse på tvers av miljøene. Forutsetningene for at barn skal erfare kontinuitet i overgangene, påvirkes av internasjonale, nasjonale og lokale føringer og planer samt av det som skjer i møtet mellom mennesker i og på tvers av institusjonene (Bronfenbrenner, 1979). En av konklusjonene til Hopps-Wallis & Hopps (2017) er at informasjonsoverføring som en overgangspraksis alene ikke er nok for å sikre gode sammenhenger mellom barnehage og skole. Hopps-Wallis & Perry (2017) hevder at det er nødvendig at institusjonene har kjennskap til hverandres praksis og planer, og at gjensidige besøk er en måte å gjøre dette på. Slik kan den kommunikasjonsmessige kontinuiteten sikres (Hognes & Moser, 2014 s. 15).

6 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i problemstillingen: «Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordningen?» Det generelle inntrykket jeg fikk av overgangspraksisen som skolestartskjemaet representerer, er at det til dels fungerer etter de intensjonene som er blitt satt ned av kommunens arbeidsgruppe. Skolestartskjemaet gir informasjon om det enkelte barnet som benyttes til å skape relasjoner både til barna og til foreldrene. Den første delen av skjemaet blir videre fremstilt som mest nyttig.

Også vennskap mellom barna blir tatt hensyn til og det legges til rette for at disse relasjonene også blir bevart i skolen. Det kom frem at både skole og SFO opplevde det som nyttig å få informasjon om ulike utfordringer som barnet eventuelt kunne ha. Det var imidlertid ikke alltid like lett å tolke hvilke utfordringer dette kunne være, da denne informasjonen gjerne var implisitt. Jeg oppfatter at barnehagelæreren står i et spenningsforhold mellom sine egne subjektive fortolkninger og rammene som er lagt for hvordan skolestartskjemaet fylles ut. Det kom også frem at det ble lettere å fylle ut med litt erfaring.

Sikre kontinuitet i læringen

Et av de spørsmålene som jeg har vært mest interessert i å få svar på er hvordan skjemaet blir brukt til å skape kontinuitet i læringa til det enkelte barnet mellom barnehage og skole. Som det kom frem har de ulike profesjonsgruppene ulike tanker om hva læring er. Bare en av lærerne hadde et mer tradisjonelt læringsbegrep som omhandlet lese-, skrive- og regneferdigheter. Disse ferdighetene ser ut til å ha et viktig innhold det siste året i barnehagen også, selv om det blant annet legges stor vekt på lek og sosial kompetanse.

Helt siden skolestartskjema ble innført som samarbeidspraksis i kommunen, har jeg opplevd at lærerne har endret forventingene til hva de eldste barna skal ha erfaringer med det siste året i barnehagen. Forventingen om at barna skulle bli forberedt på matematiske begreper og bokstavinnlæring har endret seg til at lærerne nå sier at barna må bruke det siste året på lek. Denne holdningsendringen kom også til uttrykk i mine funn.

Lærerne som er med i undersøkelsen har undervist i skolen helt siden Reform-97 ble innført og alder for skolestart ble senket fra syv til seks år. De snakket begge om det økte kravet til

barns utvikling og skolefaglige ferdigheter etter at Kunnskapsløftet kom i 2006. Noe som skulle tilsi at de også vektla et økt fokus på det faglige i overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen min tyder på at det er andre kompetanser som blir vektlagt, og jeg ser flere årsaker til disse holdningsendringene.

Et synspunkt som er blitt artikulert i samfunnsdebatter de siste årene er at skolen tar barndommen fra barna. Allerede fra første klasse settes barna inn i institusjonelle krav og forventninger. Det blir også mindre tid til lek og frie aktiviteter. Dette var også et perspektiv som var rådende for motstanderne, da skolestartalderne skulle senkes fra syv til seks år tidlig på 90-tallet (Haug, 2012).

Andre samfunnsdebatter har dreid seg om hva barnehagen skal tilby de eldste. I Agderfylket har Agderprosjektet fått stor oppmerksomhet og blitt omdiskutert i media. Agderprosjektet har som mål å utvikle en ny førskolepedagogikk for å sikre et likere læringsgrunnlag ved skolestart. Kritikken har komme fra ulike faglig hold og har blant dreid seg om at fundamentet prosjektet hviler på, ikke er forenlig med barnehagens formål.

Skolestartskjemaet – Forskjeller i kjennskap til bruk og praksis

Et påfallende funn var at de ulike profesjonsgruppene visste lite om hverandres bruk av informasjonen som gis på skjemaet. Spesielt interessant var det at lærere og SFO-ledere hadde lite kjennskap til hverandres bruk av skjema. Like interessant var det at SFO-lederne hadde ulike praksiser for hvordan de brukte skjemaet, ingen av de to SFO-lederne fulgte instruksjonen som tydelig sier at alle som skal ha med barnet å gjøre skal lese skjemaet. En holdning om å ikke møte barnet med for mye forhåndskunnskap ble hevdet å være årsaken til dette valget. Det kom også frem at SFO-lederen selv må ta kopi, noe som kan være en medvirkende faktor til at skjemaene ikke blir lest.

I samtalene med SFO-lederne kommer det klart frem at SFO spiller en avgjørende rolle i overgangen mellom barnehage og skole. Analysene viser at SFO er av stor betydning for barns erfaringer med fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet. Institusjonen representerer det første møtet barna har med skolen og SFO-leder blir også den første voksne som barna blir kjent med. SFO-lederne kom med gode beskrivelser av hvilke faktorer som bidrar til at selve skolestarten kan oppleves som tryggere for SFO-barna, enn for de som ikke går der. Dette funnet sammenfalt også med lærerne sine utsagn om at SFO-barna virket tryggere. SFO

representerte også en møtearena mellom barnehagelærere og SFO-ledere hvor de to yrkesgruppene fikk utvekslet informasjon med hverandre slik blir noe av den kommunikasjonsmessige kontinuiteten sikret. I likhet med Hogsnes (2016) vil jeg med bakgrunn i denne studien hevde at SFO, som arena for lek og hverdagsaktivitet, kan være av særlig stor betydning for barna i overgangen.

Besøkene på SFO var et av flere tiltak som ble beskrevet som gode for å skape sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. To andre samarbeidstiltak som ble nevnt var øvingsmål og Løveloven, to tiltak som alle de ulike institusjonene opplevde som nyttige og som var godt innarbeidet. Jeg ønsker å trekke frem to moment som kan være grunnen til at disse samarbeidstiltakene er godt implementerte. Øvingsmålene er klare og tydelig uttalte mål og det ser ut til at det eksisterer en enighet mellom de ulike yrkesgruppene om at disse målene er både hensiktsmessige og nødvendige for å skape en god overgang. Det andre tiltaket var Løveloven som både bidro til å skape kontakt og bidro til at barna opplevde en form for filosofisk kontinuitet. Denne samarbeidspraksisen oppstod på grunnlag av at barnehagepersonell kom rundt og kurset lærere og SFO-ledere, altså fysiske møter.

Hvis jeg trekker paralleller til skolestartskjemaet er det kanskje nettopp disse to elementene som mangler. Slik skolestartskjemaet fremstår nå er det stort rom for tolkning både på sender- og mottakersiden, og de ulike profesjonene vet lite om hverandres praksiser, noe som kan påvirke kommunikasjonsprosessen. Klarhet i form av at teksten som skrives om barna ikke kan mistolkes må være et mål, samt at det legges til rette for samarbeidsmøter mellom de ulike partene. Andre typer dokumentasjon på hva barna har jobbet med i barnehagen kunne også ha fått plass, slik at barnets stemme også ble hørt. Skjemaet utforming har med andre ord et forbedringspotensial.

En endring av skjemaet krever at de ulike brukerne av skjemaet møtes og er i dialog med hverandre og deler erfaringer både om sin egen, men også om hverandres praksiser. Et sentralt spørsmål bør være hva er det viktig å gi og få informasjon om og hvordan skal denne informasjonen gis. På mottakersiden bør det legges opp til diskusjoner og refleksjoner om hvordan informasjonen best kan utnyttes. En anerkjennelse av hverandres ulike roller bør også være et samtaleemne slik at barn og foreldrene opplever at skole, barnehage og skolefritidsordningen har den samme agendaen: Se hvert enkelt barn og bidra til gode utviklingsmuligheter ut i fra det enkeltes barnets forutsetninger, og ikke minst skape sammenheng og trygghet.

I etterkant av intervjuene har det blitt utarbeidet et nytt skolestartskjema, og det ble blitt testet ut i våren 2018. Mange av forbedringspunktene jeg har vist til i denne undersøkelsen, er det blitt tatt hensyn til i den nye versjonen av dette skjemaet. Del 1 som foreldre og barn fyller ut har nå fått plass på et A4 format. Delen som pedagogisk leder skal fylle ut er utformet som et avkryssningsskjema, slik at det blir mer samsvar mellom hva som blir fylt ut fra barna til barn og fra pedagog til pedagog. Det blir heller ikke mye rom for tolking. Øvingsmålene er blant annet inkludert i dette skjema og begrepet selvregulering hentet fra Agderprosjektet er også tatt med. Høsten 2017 ble det lagt til rette for et dialogmøte om overgangen mellom barnehage og skole. Lærere og barnehagelærere, inspektører og styrere fra de ulike skolene i kommunene deltok og utvekslet erfaringer og informasjon. På dette møtet kom det kom uttalelser om at lærerne kunne merke en forskjell på barna som hadde gått i fokusbarnehager og deltatt på Agderprosjektet og de om ikke hadde deltatt. På bakgrunn av disse uttalelsene og at man vet at det høsten 2017 og våren 2018 ble gjennomført en videreutdanning av barnehagelærere som ikke var en del prosjektet, er det mulig å anta at denne type førskolepedagogikk kommer til å utgjøre en del av det siste året i barnehagene i undersøkelseskommunen fremover. Det er også mulig å anta at Agderprosjektets innhold på sikt vil bli mer tydeliggjort i skjemaets utforming.

Dette barnehageåret har det også vært et annet prøveprosjekt, som et ledd i å skape en bedre overgang mellom barnehage og skole. Noen barnehage og skoler har hatt et samarbeid, hvor eldste barna i barnehagen har besøkt fjerde klasse. Dette har også være en del av et leseprosjekt, hvor fjerdeklassingene har lest for barnehagebarna. Barnehagebarna har også spist maten sin og lekt ute i skolegården etter endt leseøkt. Skolebarnas første møte med skolen har slik ikke vært SFO, men skolen.

Konklusjonene i min studie understøtter de nye praksisene i undersøkelseskommunen, og det ser ut til at de nå er på riktig vei til å skape bedre forbindelseslinjer mellom de ulike settingene skolebarnet beveger seg imellom, og i større grad enn tidligere klarer å utnytte mesosystemets pedagogiske potensiale.

Kilder og litteratur

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410. Hentet fra <https://link-springer-com.pva.uib.no/article/10.1007/s13158-013-0080-7>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302. Hentet fra <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S088520061000092X>
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2015). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 2016, (44),155-167. Hentet fra <http://link.springer.com/article/10.1007/s10643-015-0700-y>
- Barnlund, D.C. (1970). A transactional model of communication. In K.K. Sereno & C.D. Mortensen (Red.), *Foundations of communication theory and design* (s.83-102). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berge, A., og Alvestad, M. (2007). Å bygge bro mellom barnehage og skole. I: T. Moser og M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan, ny barnehagepedagogikk* (s. 182 - 204). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E. (2005). Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn? *Norsk pedagogisk Tidsskrift* 5/2005, 375-390. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2005/05/hvordan_forsta_tradisjonsmotet_mellom_barnehage_og_skole_pa_1_trinn
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oakes, Calif: Sage Publications.

- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. I R. M. Lerner (Red.), *Theoretical models of human development* (s. 993-1028). (Handbook of Child Psychology; Vol. 1). New York: Wiley.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehavn - hej skole*. København: Stig Broström og System AS.
- Broström, S. (2003). Problemer og barrierer i børns læring ved overgangen fra børnehavn til skole. *Nordic studies in Education*, 03(23), 148-160. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2003/03/forum_problemer_og_barrierer_i_borns_lering_ved_overgangen_fra_bornehave_ti
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2 (09), 24-28. Hentet fra <http://docplayer.me/15178426-Tilpasning-frigjoring-og-demokrati.html>
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre. Nettverk som sosial ressurs* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Ertesvåg, S. K. (2006) Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans "arbeidsdag" på 60 år. *Nordic Studies in Education*, 03(2006), 258-274. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2006/03/gjensyn_med_urie_bronfenbrenner_etter_hans_arbeidsdag_pa_6_ar
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). *Det Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Hentet fra <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 2003-2004). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Fabian, H. (2002). Empowering children for transition. I Fabian, H & Dunlop, A (Red.), *Transition in the early years – debating continuity and progression for children in early education*. London: RoutledgeFalmer.

- Fabian, H. (2007). Informing transitions. I Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. I K. Margetts & A. Kienig (Red.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (s.45–55). New York: Routledge.
- Foss, V. 2011. Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen. *Barn*, 2(11), 27–46. Hentet fra: <http://docplayer.me/19722484-Usynlige-laeringskulturer-i-skolefritidsordningen.html>
- Fossåskaret, E. og Aase T. H. (2014) *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Gilje, N. og Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapens forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2.utg.). Bergen: Fagboklaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hatch, A. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Albany: State University of New York Press.
- Haug, P. (2012). Elementer fra skolens historie. I: M.-B. Postholm, P. Haug, E. Munthe og R. Krumsvik (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 23 - 46). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget.
- Haug, P. (2015). Seksårsreforma-om innføringa av seks års alder for skulestart og obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 06(99),403-416. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2015/06/seksaaringsreforma_-_om_innfoeringa_av_seks_aars_alder_for_sku
- Haukeland, A.B. (2010). «for det er jo dei same ungene» *En studie av om førskolelærere sine forventninger til barns kompetanse i overgangen barnehage skole*. (Mastergradsavhandling, Universitet i Stavanger), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/185497>

- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/view/625>
- Hognes, H.D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential of reliance on picture books as boundary objects. *International Journal of Transitions in Childhood*. 8, 3-13. Hentet fra [https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal8_2016/international%20journal%20of%20transitions%20in%20childhood%20\(8\)%202015_Hogsnes.pdf](https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal8_2016/international%20journal%20of%20transitions%20in%20childhood%20(8)%202015_Hogsnes.pdf)
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole. En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* (Doktorgradsavhandling Høgskolen i Sør-øst Norge). Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405-419. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_ericEJ1047612&context=U&vid=UBB&lang=no_NO&tab=default_tab
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/reg/2006/0001/ddd/pdfv/282023-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr 16 2006-2008). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2010). *Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2013). *Framtidens barnehage* (Meld. St. 24 2012-2013). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2e8ad98938b74226bc7ff395839434be/no/pdfs/stm201220130024000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring* (Meld. St.19 2015-2016). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 22. juni). *Høring om endringer i barnehageloven*. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Hoering-om-endringer-i-barnehageloven/id2557731/?factbox=horingsbrev>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. og Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenteret for utdanning. Norges forskningsråd, Oslo.

Nygård, M. & Heggvold, G. I. (2016). *Ulike syn på barn gir oss ulike syn på læring, som avgjør hva slags barnehage vi får*. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/april/laringsforstaelser-i-barnehagen/>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2017). *Starting Strong V Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en
- Pianta, R. C., og Kraft-Sayre, M. 2003. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Rambøll Management. (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Oslo: Rambøll.
- Silverman, D. (2015). *Interpreting Qualitative Data* (5.utg.). London, Thousand Oaks, New Delhi, Singapore: Sage Publications.
- Skjelvåke, E. (2015). *Overgang barnehage-skole. Komparativ studie av barnehage -og skolepedagoger: Pedagogperspektiv på overgangen mellom barnehage og skule* (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Volda), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2360538>
- Statistisk sentralbyrå. (2011, 2. mai). Barnetilsynsordninger. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/kortnavn/kontantstotte/tab-2011-05-02-06.html>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 12. september). Høyere prisvekst for SFO enn for barnehage. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hoyere-prisvekst-for-sfo-enn-for-barnehage>
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 4. april). Barnehager. Hentet fra <https://www.ssb.no/barnehager>
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, A.K. (2014). *Overgangen fra barnehage til skole føltes som to helt ulike miljø og verdener*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Agder), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/223255>
- Utdanningsdirektoratet. (2017) *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Wallis-Hopps, K., Perry, B. You can't write that. The challenge of written communication between preschools and schools. *Australian Journal of Early Childhood*. 42(3). Hentet fra <http://www.earlychildhoodaustralia.org.au/our-publications/australasian-journal-early-childhood/index-abstracts/ajec-vol-42-no-3-september-2017/cant-write-challenges-written-communication-preschools-schools/>

West, R., Turner, L. (2018). *Introducing communication Theory, Analysis and Application* (6.utg.). New York: McGrawHill Education.

Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Føsker, Line I. Rønning, Hogsnes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig and Tholin, Kristin Rydjord. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Vestfold University Collage.

Årdal, S. O. (2015). *Utdanningslinja, -ei linje?: Med fokus på overgangen barnehagen-skule frå eit profesjonsperspektiv*. (Mastergrads avhandling, Høgskulen i Sogn og Fjordane). Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui//handle/11250/300006>

Vedlegg

Vedlegg 1, Skolestartskjema

SKOLENS NAVN: _____

FOR- OG ETTERNAVN _____

Min familie består av: _____

Jeg bor sammen med: _____

Barnehagen min heter: _____

Jeg har gått der antall år: _____ Antall dg pr uke: _____

Være sammen barnehage: JA NEI

Bilde av meg limes inn her av foresatte

Født: _____

Jeg gleder meg til: _____

Jeg lurer på: _____

Jeg gruer meg til: _____

Jeg liker best å: _____

SOSIALE FERDIGHETER	
	Uttfordringer:

SPRÅKLIGE FERDIGHETER	
	Uttfordringer:

MOTORISKE FERDIGHETER	
	Uttfordringer:

POSITIVT: _____

ANNET: _____

Ja/vi samtykker til at skjema kan overføres til skolen. Foresattes underskrift: _____

**VEILEDNING TIL PERSONALE - SKOLESTARTSKJEMA
SOSIALE-SPRÅKLIGE-MOTORISKE FERDIGHETER OG ANNET**

Veiledningen er ment som en hjelp til utfyllingen av skolestartskjemaet. Det er ikke meningen at alle punkter nevnt under hver ferdighet må besvares. Dere som kjenner det enkelte barn vet hva som er viktig informasjon å bringe videre til skolen. For eksempel om et barn har normalt god motorikk trenger en ikke bruke mye tid på utfylling av dette. Da kan det være nok å skrive "ok" og et par setninger om barnets styrke eller "barnet er spesielt flink til....." Viktig at alle skjema inneholder litt om barnets personlighet. Som for eksempel "et barn som er litt ukonsentrert i samling", "et barn som er god på å inkludere andre barn" osv.

På områder hvor barnet sliter/strever kan det være informasjon om dette som er viktig å bringe videre. Vurder underveis.

UTFORDRINGER (feltet til høyre under hver enkelt ferdighet på skolestartskjemaet):

Her kan du skrive om barnet strever på noen av de nevnte områder. Du kan også skrive noe om hva barnehagen har gjort i forhold til det om spesielle tiltak er iverksatt. For eksempel at det har vært aldersinndelte grupper rundt et barn eller at det alltid har vært en voksen tilstede i overgangssituasjoner, at man har utført språkøvelser i samling hvor et barn som sliter med uttalen har vært tilstede og lignende.

SOSIALE FERDIGHETER

- | | |
|---|--|
| * Venner fra barnehagen (skriv navn om behov/nytteverdi.) | * Venner/søsken i skolen? |
| * Samspill barn/barn - barn/voksen | * Vente på tur (tålmodig - utålmodig) |
| * Sinnekontroll - følelsesutbrudd (normalt, spesielt) | * Modenhet |
| * Samarbeid barn/barn - barn/voksen | * Selvbilde/personlig identitet |
| * Ledertype - tilpasser seg - tar initiativ til lek | * Mestrer barnet lekeregler? |
| * Hvordan forholder barnet seg til grensesetting? | * Overgangssituasjoner |
| * Empatiske evner | |
| * Trygg/ utrygg (sjenert, utadvendt, reaksjoner på nye/endringer i situasjoner?) | |

SPRÅKLIGE FERDIGHETER

- | | |
|--|---|
| * Forståelse - meningsbetydning - begreper | * Uttale |
| * Kan ta imot beskjeder - gitt i fellesskap (i gruppe) | * kroppsspråk, mimikk |
| - gitt en til en (individuel) | * Morsmål (tospråklig) |
| * Interesse for lesing/bokstaver - bli lest for | * Rim og regler (kan/husker - interesse for) |
| - se i bøker alene | |
| - skrivning/bokstaver | |
| * Evne til å meddele seg til andre/ gjøre seg forstått | |
| * Tallforståelse/ interesse for tall/matematiske begreper/former | |
| * Mengdeforståelse | |

MOTORISKE FERDIGHETER

- | | |
|--|-------------------------------|
| Finmotorikk: | Grovmotorikk: |
| * blyantgrep, tegning, klipping, perling, treing | * balanse * klatring |
| | * hopping * kroppsbeherskelse |
| | * løping |

ANNET

- | | |
|--|--|
| Her kan du skrive det du mener er viktig info. å bringe videre til skolen og som du mener ikke har kommet frem i overnevnte punkter. | Det kan for eksempel være: påkledning - selvstendighet - allergier - sykdommer/vansker (hørsel, syn, psykisk) hjemmesituasjon - vedlegg - andre instanser som er inne (ppt, barnevern, og lignende). |
|--|--|

SKOLESTARTSKJEMA VEILEDNING FOR LÆRERE 1. TRINN

utformet okt 2013

Veiledningen er ment som en hjelp til hvordan bruke skolestartskjemaet når skolen har mottatt dem.

BARNEHAGEN GJØR FØLGENDE

- Hver vår fylles skjemaet ut av pedagogiske ledere i barnehagene i forbindelse med siste foreldresamtale med førskolebarna. Ped. leder bruker en egen veiledning for utfylling av skjema (se under skilleark 3)
- Skjemaet sendes hjem til gjennomlesning av foreldrene som fyller ut øverste del av skjemaet. Foreldre skriver under på og godkjenner skjema.
- Dersom det er uenighet mellom barnehagen og foreldre om det som står på skjema, tas dette opp på foreldresamtalen. **Det er alltid foreldrene som bestemmer hvilken informasjon som skal bringes videre !**
- Helsestasjonen gir skolestartskjema til de barna som ikke går i barnehage.
- Skjemaet sendes av barnehagene til barnehageenheten, som i midten av mai videresender alle skjemaene samlet til hver skole.

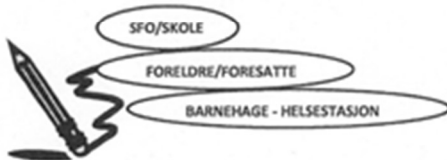
SKOLEN GJØR FØLGENDE

- Skjema skal leses av alle som skal ha med barnet å gjøre. Det vil si: 1. trinn lærer, sfo leder, annet personale som er i klassen, evt rektor/inspektør/spesped
- Skjema skal leses før første skoledag/første SFO dag
- Skjema skal bringes med og brukes som utgangspunkt i første foreldresamtale. **Foreldre skal oppleve sammenhengen mellom barnehage og skole.**
F eks: lærer sier til foreldre
"..jeg ser at det står i skjema at barnet ditt er flink til å hjelpe andre, det har jeg også observert her i klassen".
Jeg ser i skjemaet at barnet ditt har grudd seg til friminuttene, har barnet ditt fortalt noe hjemme om hvordan dette har gått?"

HVORDAN LESE SKOLESTARTSKJEMAET

- Målet er å bringe fram informasjon om barnet som er viktig for skolen å vite noe om.
- Det skal alltid stå litt om barnets personlighet, barnets positive side og evt utfordringer.
- Utgangspunktet er at skjemaet skal være et positivt skjema om barnet, foreldrene skal levere fra seg skjema og være stolte av sitt barn. Derfor er det viktig med en balansegang i forhold til hvor mye man skal skrive om det barnet strever med.
- De barna som har spesielle behov er det alltid egne overføringsmøter på i tillegg til skolestartskjemaet. Og da tas ikke nødvendigvis alle utfordringer med på skolestartskjema, men i overføringsmøtet.

SKOLESTARTSKJEMA I [REDAKERT]



TIL FORELDRE/FORESATTE

INFORMASJON OM UTFYLING AV SKJEMA

Skolestartskjema fylles ut på alle barn i [REDAKERT] som skal begynne på skolen. Formålet med å fylle ut skjemaet er at skolen skal kunne tilrettelegge skolestarten best mulig for det enkelte barnet. Denne informasjonen skal bidra til å

- Skape trygghet for barnet og foreldre/foresatte ved skolestart
- Sikre sammenheng i læringen og utviklingen til barnet

BARN MED BARNEHAGEPLASS:

1. Barnehagen har fylt ut en del av skolestartskjema (se vedlegg). De forholder seg til en veileder som er utarbeidet for personale. Dere foreldre/foresatte får nå dette skjemaet med hjem. Vennligst fyll ut "personlige opplysninger" øverst, lim inn et bilde av barnet, signer skjemaet og ta det med til oppsatte foreldresamtale. Det er viktig at det kommer fram på skjema hvem barnet bor hos dersom foreldre ikke bor sammen.
2. Skjemaet sendes av barnehagen til barnehageenheten **senest innen 25.april**, som videresender til skolen. Rektor formidler informasjonen til 1. trinns kontaktlærer og SFO-leder.

BARN UTEN BARNEHAGEPLASS:

1. Foresatte får tilsendt skjemaet før førskolekontrollen på helsestasjonen. Foreldre fyller ut "personlige opplysninger" øverst, limer inn et bilde av barnet og tar det med til helsestasjonen. Helsesøster gjennomgår og fyller ut resten av skjemaet sammen med foreldre/foresatte. Skjemaet sendes av helsestasjonen til barnehageenheten **senest innen 25. april**.

HUSK Å SKRIVE TYDELIG – DET ER FLERE SOM SKAL LESE SKJEMAET!

VEDLEGG: SKOLESTARTSKJEMA

Vedlegg: Intervjuguide barnehage

Innledning

Om hensikten med studien

Min rolle: Min interesse for temaet

Deltagerens rolle: Informert frivillig samtykke

Hva skjer med intervjuet: Transkribering, oppbevaring av intervju, sletting og makulering av data etter at oppgaveskriving er ferdig.

Gangen i intervjuet, tidsbruk.

Problemstilling

«Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning?»

For å nyansere problemstillingen vil jeg undersøke følgende spørsmål:

- Hvordan opplever barnehage- og grunnskolelærerne og SFO-lederne at skjemaet fungerer som arbeidsverktøy?
- I hvilken grad og på hvilken måte er informasjonen som blir gitt av barnehagen anvendbar i skole- og SFO-sammenheng?
- Hvordan bidrar denne informasjonen til å sikre kontinuitet i læringen/utviklingen til det enkelte barnet?
- Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema?

Oppstart

Fortell litt om deg selvrkesbakgrunn, erfaringsbakgrunn. Gjerne litt om utdanning.

TEMA: Generell beskrivelse av overgang og overgangsrutiner

Forslag til spørsmål

Hvordan vil du beskrive en god overgang fra barnehage til skole?

Hvem har ansvaret for overføringsarbeidet ved din barnehage?

Hvilke overgangsrutiner mellom barnehage-skole kjenner du til/har du erfaring med?

Er det noen av disse rutinene du vil si fungerer bedre enn andre?

Er samarbeidet like godt innarbeidet med alle barnehagene? Kommer de fleste av barna fra den samme barnehagen?

Hvordan opplever du at barna takler overgangen fra barnehage til sfo og skole

TEMA: Vurdering og erfaring med skolestartskjema som arbeidsverktøy

Forslag til spørsmål

Hvordan opplever du at skolestartskjema fungerer som et arbeidsverktøy for å gi informasjon om det enkelte barnet?

Opplever du at du ved hjelp av skjemaet klarer å gi et riktig bilde av det enkelte barnet?

Tidsbruk: Hvor mye tid bruker du på hvert skjema. Er det lett å fylle ut? Hvordan opplever du selve utformingen av skjemaet fungerer? Er det nok plass til informasjon?

Fyller du ut skjemaet alene eller sammen med dine medarbeidere?

Er det noen punkt som er utfordrende eller spesielt vanskelig å fylle ut?

Hvordan opplever du at skolestartskjemaet gir et riktig bilde av barnehagebarnet?

Hender det at foreldre/foresatte og barnehagelærer ikke er enige om bildet som gis om barnet?

Har du forslag til annen type informasjon som du anser kan være aktuell å gi informasjon om som det ikke er rom for å gi ved dagens ordning?

TEMA: Læring, praksis og styringsdokument

Forslag til spørsmål

Hva legger du i begrepet læring og hvilke faktorer mener du bør være til stede for at barnet skal lære?

Tenker du at barnet lærer annerledes i skolen, at det er andre faktorer som spiller inn?

Hvilken kjennskap har du til barnehagens/sfo arbeidsmetoder og styringsdokumentene.

Hva mener du barnehagen bør ha et spesielt fokus på det siste året i barnehagen?

Vil et mer skoleforberedende innhold det siste året bidra til at det kan skape en enda bedre kontinuitet mellom innholdet barnet erfarer i barnehage og innholdet det møter i skolen?

Er det viktig at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på et innhold barnehagebarna kjenner i fra før??

Kan du si litt om arbeidsmåtene i barnehagen?

Hvordan tror du informasjonen som blir gitt som anvendbar i skolesammenheng? Bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i læringen og utviklingen til det enkelte barnet? Er informasjonen anvendbar til å sikre progresjon?

Hva må til for at skole og barnehager skal nærme seg mer hverandre som kultur og læringsarena? Er det i hele tatt mulig?

Hindre brudd i kontinuiteten?

Kunne det vært aktuelt å gi mer informasjon om hva barna gjør i barnehagen av prosjekt det siste året? Eller hva de i hele tatt har jobbet med.

Hva tenker du er den største forskjellen mellom barnehage og skole?

Av de ulike målene barnehagen jobber med hvilke punkt er mest sentrale?

Kunne du ha tenkt deg å hospitere på skolen for å få mer innsyn i hvordan hverdagen er? Tror du at dette vil ha påvirket arbeidet med barnehagebarna? Eventuelt samarbeidet?

- Er det noe vi har glemt å snakke om eller som du mener er viktig å nevne i forbindelse med temaet?
- Hvordan opplevde du dette intervjuet.

Vedlegg: Intervjuguide skole

Innledning

Om hensikten med studien

Min rolle: Min interesse for temaet

Deltagerens rolle: Informert frivillig samtykke

Hva skjer med intervjuet: Transkribering, oppbevaring av intervju, sletting og makulering av data etter at oppgaveskriving er ferdig.

Gangen i intervjuet, tidsbruk.

Problemstilling

«Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning?»

For å nyansere problemstillingen vil jeg undersøke følgende spørsmål:

- Hvordan opplever barnehage- og grunnskolelærerne og SFO-lederne at skjemaet fungerer som arbeidsverktøy?
- I hvilken grad og på hvilken måte er informasjonen som blir gitt av barnehagen anvendbar i skole- og SFO-sammenheng?
- Hvordan bidrar denne informasjonen til å sikre kontinuitet i læringen/utviklingen til det enkelte barnet?
- Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema?

Oppstart

Fortell litt om deg selvyrkesbakgrunn, erfaringsbakgrunn. Gjerne litt om utdanning.

TEMA: Generell beskrivelse av overgang og overgangsrutiner

Forslag til spørsmål

Hvordan vil du beskrive en god fra overgang fra barnehage til skole?

Hvem har ansvaret for overføringsarbeidet ved din skole?

Hvilke overgangsrutiner mellom barnehage-skole kjenner du til/har du erfaring med?

Tenker du at det kunne vært behov for andre typer overgangsrutiner?

Er det noen av disse rutinene du vil si fungerer bedre enn andre?

Er samarbeidet like godt innarbeidet med alle barnehagene? Kommer de fleste av barna fra den samme barnehagen?

Hvordan opplever du at barna takler overgangen fra barnehage til sfo og skole.

TEMA: Vurdering og erfaring med skolestartskjema som arbeidsverktøy

Forslag til spørsmål

Hvordan opplever du at skolestartskjemaet fungerer som et arbeidsverktøy?

Er det noe som du vil trekke frem som spesielt trekke frem som spesielt positivt eller negativt?

Foreldresamtaler, sammensetting av klasser, plassering i klasserommet osv. Hva bruker du det til?

Tidsbruk, er de lette å lese? Gir skjemaene utfyllende informasjon.

Gir skolestartskjemaet et riktig bilde av barnet? Stemmer det som regel med din egen oppfattelse?

Opplever du noen ganger at foreldre er uenige med bildet som er blitt gitt av barnehagen?

Har du inntrykk av at barnet endrer adferd når de begynner i skolen?

Hvordan bruker du informasjonen videre i arbeidet med det enkelte barnet?

Hvilke tanker har du om hvorvidt slikt samarbeid er nødvendig i overgang mellom barnehage og skole?

For det normale barnet uten spesielle utfordringer, tenker du at informasjon i form av et skolestartskjema er nødvendig?

Hvordan mener du skolestartskjemaet kan bidra til å skape en trygghet for det enkelte barnet?

Hvordan kan de bidra til å skape kontinuitet i læringen til det enkelte barnet? Har du erfaring med det? Fortell.

Har du forslag til annen type informasjon som kan være aktuelt i skolesammenheng?

Andre punkt som burde være med?

Er skolestartskjemaet noe du diskuterer med dine kollegaer eventuelt med sfo-leder? Hvor ofte evalueres skjemaet?

Hvilke punkt på overgangsskjemaet anser du som mest relevant informasjon? Vil du trekke frem noe som er mer av betydning? Er det noen av punktene som kunne ha vært mer utfyllende.

Hvis det hadde blitt satt av tid og ressurser til det, ville du da synes det heller hadde vært bedre med overgangssamtaler i stedet for informasjon i form av skolestartskjema.

TEMA: Læring, praksis og styringsdokument

Forslag til spørsmål

Hva legger du i begrepet læring og hvilke faktorer mener du bør være til stede for at barnet skal lære?

Tenker du at barnet lærer annerledes i skolen, at det er andre faktorer som spiller inn?

Hvilken kjennskap har du til barnehagens/sfo arbeidsmetoder og styringsdokumentene.

Hva mener du barnehagen bør ha et spesielt fokus på det siste året i barnehagen?

Vil et mer skoleforberedende innhold det siste året bidra til at det kan skape en enda bedre kontinuitet mellom innholdet barnet erfarer i barnehage og innholdet det møter i skolen?

Er det viktig at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på et innhold barnehagebarna kjenner i fra før? Er det noen av elementene fra barnehagene som blir også brukt i skolen? Måten å organisere dagen på eventuelt arbeidsmåter?

Kan du si litt om arbeidsmåtene i skolen?

Hvordan opplever skolelærerne informasjonen som blir gitt som anvendbar i skolesammenheng? Bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i læringen og utviklingen til det enkelte barnet? Er informasjonen anvendbar til å sikre progresjon?

Hva må til for at skole og barnehager skal nærme seg mer hverandre som kultur og læringsarena? Er det i hele tatt mulig?

Hindre brudd i kontinuiteten?

Kunne det vært aktuelt å vite mer om hva barna gjør i barnehagen av prosjekt det siste året? Eller hva de i hele tatt har jobbet med.

Hva tenker du er den største forskjellen mellom barnehage og skole?

Av de ulike målene barnehagen jobber med hvilke punkt er mest sentrale?

Kunne du ha tenkt deg å hospitere i en barnehage for å få mer innsyn i hvordan hverdagen er? Tror du at dette vil ha påvirket arbeidet med førsteklassingen? Eventuelt samarbeidet?

- Er det noe vi har glemt å snakke om eller som du mener er viktig å nevne i forbindelse med temaet?
- Hvordan opplevde du dette intervjuet.

Vedlegg: Intervjuguide SFO

Innledning

Om hensikten med studien

Min rolle: Min interesse for temaet

Deltagerens rolle: Informert frivillig samtykke

Hva skjer med intervjuet: Transkribering, oppbevaring av intervju, sletting og makulering av data etter at oppgaveskriving er ferdig.

Gangen i intervjuet, tidsbruk.

Problemstilling

«Hva kjennetegner erfaringene pedagoger i barnehage og skole har med bruk av skolestartskjema i overgangen mellom barnehage, skole og skolefritidsordning?»

For å nyansere problemstillingen vil jeg undersøke følgende spørsmål:

- Hvordan opplever barnehage- og grunnskolelærerne og SFO-lederne at skjemaet fungerer som arbeidsverktøy?
- I hvilken grad og på hvilken måte er informasjonen som blir gitt av barnehagen anvendbar i skole- og SFO-sammenheng?
- Hvordan bidrar denne informasjonen til å sikre kontinuitet i læringen/utviklingen til det enkelte barnet?
- Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema?

Oppstart

Fortell litt om deg selvrkesbakgrunn, erfaringsbakgrunn. Gjerne litt om utdanning.

TEMA: Generell beskrivelse av overgang og overgangsrutiner

Forslag til spørsmål

Hvordan vil du beskrive en god fra overgang fra barnehage til skole?

Hvem har ansvaret for overføringsarbeidet ved din skole?

Hvilke overgangsrutiner mellom barnehage-skole kjenner du til/har du erfaring med?

Er det noen av disse rutinene du vil si fungerer bedre enn andre?

Er samarbeidet like godt innarbeidet med alle barnehagene? Kommer de fleste av barna fra den samme barnehagen?

Hvordan opplever du at barna takler overgangen fra barnehage til sfo og skole.

TEMA: Vurdering og erfaring med skolestartskjema som arbeidsverktøy

Forslag til spørsmål

Hvordan opplever du at skolestartskjemaet fungerer som et arbeidsverktøy?

Er det noe som du vil trekke frem som spesielt positivt eller negativt?

Foreldresamtaler, sammensetting av grupper. Hva bruker du det til?

Tidsbruk, er de lette å lese? Gir skjemaene utfyllende informasjon.

Gir skolestartskjemaet et riktig bilde av barnet? Stemmer det som regel med din egen oppfattelse?

Opplever du noen ganger at foreldre er uenige med det bildet som er blitt gitt av barnehagen?

Har du inntrykk av at barnet endrer adferd når de begynner i skolen?

Hvordan bruker du informasjonen videre i arbeidet med det enkelte barnet?

Hvilke tanker har du om hvorvidt slikt samarbeid er nødvendig i overgang mellom barnehage og skole?

For det normale barnet uten spesielle utfordringer, tenker du at informasjon i form av et skolestartskjema er nødvendig?

Hvordan mener du skolestartskjemaet kan bidra til å skape en trygghet for det enkelte barnet?

Hvordan kan de bidra til å skape kontinuitet i læringen til det enkelte barnet? Har du erfaring med det? Fortell.

Har du forslag til annen type informasjon som kan være aktuelt i skolesammenheng?

Andre punkt som burde være med?

Er skolestartskjemaet noe du diskuterer med dine kollegaer eventuelt med andre sfo-ledere? Hvor ofte evalueres skjemaet?

Hvilke punkt på overgangsskjemaet anser du som mest relevant informasjon? Vil du trekke frem noe som er mer av betydning? Er det noen av punktene som kunne ha vært mer utfyllende.

TEMA: Læring, praksis og styringsdokument

Forslag til spørsmål

Hva legger du i begrepet læring og hvilke faktorer mener du bør være til stede for at barnet skal lære?

Tenker du at barnet lærer annerledes i skolen, at det er andre faktorer som spiller inn?

Hvilken kjennskap har du til barnehagens/skolens arbeidsmetoder og styringsdokumentene.

Hva mener du barnehagen bør ha et spesielt fokus på det siste året i barnehagen?

Vil et mer skoleforberedende innhold det siste året bidra til at det kan skape en enda bedre kontinuitet mellom innholdet barnet erfarer i barnehage og innholdet det møter i skolen?

Er det viktig at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på et innhold barnehagebarna kjenner i fra før? Er det noen av elementene fra barnehagene som blir også brukt i sfo? Måten å organisere dagen på eventuelt arbeidsmåter?

Kan du si litt om arbeidsmåtene på SFO?

Hvordan opplever SFO-ledere at informasjonen som blir gitt som anvendbar i skolesammenheng? Bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i læringen og utviklingen til det enkelte barnet? Er informasjonen anvendbar til å sikre progresjon?

Hva må til for at skole og barnehager skal nærme seg mer hverandre som kultur og læringsarena? Er det i hele tatt mulig?

Hindre brudd i kontinuiteten?

Kunne det vært aktuelt å vite mer om hva barna gjør i barnehagen av prosjekt det siste året? Eller hva de i hele tatt har jobbet med.

Hva tenker du er den største forskjellen mellom sfo og skole?

Av de ulike målene barnehagen jobber med hvilke punkt er mest sentrale?

Kunne du ha tenkt deg å hospitere i en barnehage/skole for å få mer innsyn i hvordan hverdagen er?? Eventuelt samarbeidet?

- Er det noe vi har glemt å snakke om eller som du mener er viktig å nevne i forbindelse med temaet?
- Hvordan opplevde du dette intervjuet.



Gry Heggli
Institutt for pedagogikk Universitetet i Bergen
Christies gate 13
5020 BERGEN

Vår dato: 24.10.2016

Vår ref: 50214 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50214</i>	<i>Bedre skolestart med skolestartskjema</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gry Heggli</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Nepstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50214

Utvalget skal informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker og student følger Universitetet i Bergen sine rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres.

Forventet prosjektslutt er i følge informasjonsskrivet til deltakerne våren 2017. Vi har derfor endret prosjektslutt i meldeskjemaet til 01.06.2017. Ifølge meldeskjemaet skal innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

mariannenks@hotmail.com

Fra: belinda.helle@nsd.no
Sendt: 7. august 2017 07.56
Til: mariannenks@hotmail.com
Kopi: gry.heggli@uib.no
Emne: Prosjektnr: 50214 Bedre skolestart med skolestartskjema

Viktighet: Høy

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 21.07.2017.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 16.08.2017.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,
Belinda Gloppen Helle - Tlf: 55 58 28 74
Epost: belinda.helle@nsd.no

Personvernombudet for forskning,
NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Tlf. direkte: (+47) 55 58 21 17 (tast 1)

AFFIRMATION

Referring to status report received 21.07.2017.

The Data Protection Official has registered that the project period has been extended until 16.08.2017.

We presuppose that the project otherwise remains unchanged.

You will receive a new status inquiry at the end of the project.

Please note that in case of further extensions, the data subjects should usually receive new information if the total extension exceeds a year beyond what they previously have received information about.

Do not hesitate to contact us if you have any questions.

Best regards,
Belinda Gloppen Helle - Phone number: 55 58 28 74
Email: belinda.helle@nsd.no

the Data Protection Official for Research, Norwegian Centre for Research Data Phone number (switchboard): (+47) 55 58 21 17 (enter 1)

Forespørsel om deltakelse i forskingsprosjekt

«En bedre skolestart med skolestartskjema?»

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Jeg er ferdig med de to første årene og er nå i gang med selve masteroppgaven som handler om samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg vil undersøke hva som kjennetegner erfaringene som pedagoger i barnehage og skole har med skolestartskjemaet i overgangen mellom barnehage og skole.

For å finne svar på ulike spørsmål knyttet til overgangen, ønsker jeg å gjennomføre intervju med barnehagelærere som har ansvar for de eldste i barnehagen og kontaktlærere på 1. trinn som har erfaring med bruk av skolestartskjema. Jeg ønsker blant annet å undersøke hvordan dette skjemaet fungerer som et arbeidsverktøy. Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema. Det jeg også ønsker å få svar på er, hvordan informasjonen som blir gitt fra barnehagen blir anvendt i skolesammenheng. Hvordan bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i sammenheng i læringen og utviklingen til det enkelte barnet. Dette er et spørsmål som det foreligger lite forskning på. Ved at du deltar vil du bidra med viktige tanker om et aktuelt tema.

Dersom du ønsker å delta i denne studien, innebærer det at du deltar i et intervju med meg i din barnehage. Intervjuet vil bli gjennomført som en dialog, med utgangspunkt i en intervjuguide. Tidsrammen for intervjuet er på ca 45 minutt. Lydopptak og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet informasjonen vil bli lagret på en privat minnepenn. Dette innebærer at er bare jeg som har tilgang til personopplysninger og lydopptak, og jeg har taushetsplikt. Opplysninger som fremkommer i forbindelse med intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner, barnehager eller skoler vil kunne identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2018. All innsamlet informasjon vil da bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du samtykker til å delta i studien, ber jeg deg om å ta kontakt med kontakt med meg. Fyll gjerne ut samtykkeerklæringen og ta den med når vi møtes. Har du spørsmål knyttet til studien, ta gjerne kontakt med meg eller med min veileder.

Med vennlig hilsen Marianne Nepstad, Tlf.: 90709010, mariannenks@hotmail.com

Veileder: gry.heggli@uib.no

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta

Signatur Dato

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

«En bedre skolestart med skolestartskjema?»

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Jeg er ferdig med de to første årene og er nå i gang med selve masteroppgaven som handler om samarbeid i overgangen mellom barnehage, sfo og skole. Jeg vil undersøke hva som kjennetegner erfaringene som pedagoger i barnehage, sfo og skole har med skolestartskjemaet.

For å finne svar på ulike spørsmål knyttet til overgangen, ønsker jeg å gjennomføre intervju med barnehagelærere som har ansvar for de eldste i barnehagen, sfo-ledere og kontaktlærere på 1. trinn som har erfaring med bruk av skolestartskjema. Jeg ønsker blant annet å undersøke hvordan dette skjemaet fungerer som et arbeidsverktøy. Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema. Det jeg også ønsker å få svar på er, hvordan informasjonen som blir gitt fra barnehagen blir anvendt i sfo og skolesammenheng. Hvordan bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i sammenheng i læringen og utviklingen til det enkelte barnet. Dette er et spørsmål som det foreligger lite forskning på. Ved at du deltar vil du bidra med viktige tanker om et aktuelt tema.

Dersom du ønsker å delta i denne studien, innebærer det at du deltar i et intervju med meg på din skole. Intervjuet vil bli gjennomført som en dialog, med utgangspunkt i en intervjuguide. Tidsrammen for intervjuet er på ca 45 minutt. Lydopptak og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet informasjon vil bli lagret på en privat minnepenn. Dette innebærer at er bare jeg som har tilgang til personopplysninger og lydopptak, og jeg har taushetsplikt. Opplysninger som fremkommer i forbindelse med intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner, barnehager eller skoler vil kunne identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2018. All innsamlet informasjon vil da bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du samtykker til å delta i studien, ber jeg deg om å ta kontakt med kontakt med meg. Fyll gjerne ut samtykkeerklæringen og ta den med når vi møtes. Har du spørsmål knyttet til studien, ta gjerne kontakt med meg eller med min veileder.

Med vennlig hilsen Marianne Nepstad, Tlf.: 90709010, mariannenks@hotmail.com

Veileder: gry.heggli@uib.no

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta

Signatur Dato

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt «En bedre skolestart med skolestartskjema?»

Jeg er en masterstudent i pedagogikk ved Universitet i Bergen. Jeg er ferdig med de to første årene og er nå i gang med selve masteroppgaven som handler om samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg vil undersøke hva som kjennetegner erfaringene som pedagoger i barnehage, skole og sfo har med skolestartskjemaet i overgangen mellom barnehage og skole.

For å finne svar på ulike spørsmål knyttet til overgangen, ønsker jeg å gjennomføre intervju med barnehagelærere som har ansvar for de eldste i barnehagen, kontaktlærere på 1. trinn og sfo-ledere som har erfaring med bruk av skolestartskjema. Jeg ønsker blant annet å undersøke hvordan dette skjemaet fungerer som et arbeidsverktøy. Hvilke styrker, svakheter og forbedringsmuligheter har praksisen med skolestartskjema. Det jeg også ønsker å få svar på er, hvordan informasjonen som blir gitt fra barnehagen blir anvendt i sfo og skolesammenheng. Hvordan bidrar denne informasjonen til å skape kontinuitet i sammenheng i læringen og utviklingen til det enkelte barnet. Dette er et spørsmål som det foreligger lite forskning på. Ved at du deltar vil du bidra med viktige tanker om et aktuelt tema.

Dersom du ønsker å delta i denne studien, innebærer det at du deltar i et intervju med meg. Intervjuet vil bli gjennomført som en dialog, med utgangspunkt i en intervjuguide. Tidsrammen for intervjuet er på ca 45 minutt. Lydopptak og alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Innsamlet informasjonen vil bli lagret på en privat minnepenn. Dette innebærer at er bare jeg som har tilgang til personopplysninger og lydopptak, og jeg har taushetsplikt. Opplysninger som fremkommer i forbindelse med intervjuet vil bli anonymisert slik at ingen enkeltpersoner, barnehager eller skoler vil kunne identifiseres.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2018. All innsamlet informasjon vil da bli slettet. Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Dersom du samtykker til å delta i studien, ber jeg deg om å ta kontakt med kontakt med meg. Fyll gjerne ut samtykkeerklæringen og ta den med når vi møtes. Har du spørsmål knyttet til studien, ta gjerne kontakt med meg eller med min veileder.

Med vennlig hilsen Marianne Nepstad, Tlf.: 90709010, mariannenks@hotmail.com

Veileder: gry.heggli@uib.no

SAMTYKKERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om studien, og ønsker å delta

Signatur Dato

Vedlegg 8, Matrise

Kategorier	Fysiske møter	Læring
SL1	Trygge voksne fra kommer på SFO og treffer meg. På førskoledagen kommer mange barn innom meg for å hilse på.	Læring gjennom lek tenker jeg. Her på SFO har vi jo mulighet til det. Få det sosiale på plass. Lære gjennom ulike typer erfaringer...
SL2	SFO barn treffer andre barn og voksen som de også treffer på skolen	Vi kaller det en sosial læringsarena. Det er det vi legger mest vekt på her. Så kan man jo trekke inn elementer fra skolen. Det er masse ting, vi har jo bevegelse, vi har jo gym, vi har det å vente på tur...
L1	Veldig bra med foreldremøte, da kommer barna på besøk og jeg får hilst på barna	Jeg tenker på at de skal lære å lese, skrive og regne, det er det som er målet dette året...
L2	Det å gå på besøk er bra, at de kommer hit og kikker. Det er mest SFO faktisk.	Læring er jo litt forskjellige, det er jo ikke bare å lese. Være sammen med andre...
BL1	At barna er vært på besøk på skolen, At de hvert fall har hilst på SFO.	Jeg tenker barna ikke lærer på en annen måte i skolen, men det de skal lære blir presentert på en annen måte. At måten vi tilbyr, det er forskjellige...
BL2	At de har vært på besøk på skolen i storefriminuttene og sett hvordan det er der. Vært på besøk på SFO.	Barna opplever at innspillene de kommer med er gode nok. Deltakelse fremfor prestasjon. At det de gjør er godt nok. At de får en veldig prosess orientert tilnærming.....
BL3	Vi prioritere at alle barna er på besøk på SFO	Jeg tenker utvikling og jeg tenker positivt, for jeg ser at det er så mange barn som vil lære...

OVERGANGSRUTINE FRA BARNEHAGE TIL SKOLE I [REDACTED]

TID	TILTAK	ANSVAR	KOMMENTAR
15. januar Kalenderår før skolestart	Ansvarsgruppemøte	Barnehagen ved styrer	Gjelder barn med behov for særlig tilrettelegging (ombygging, utstyr) Rektor deltar
September Kalenderår før skolestart	Budsjettarbeid Ombygging/tilrettelegging	Rektor / kommunalsjef økonomi	Gjelder barn med særskilte behov for tilrettelegging
September Kalenderår før skolestart	Gi skole grovoversikt over ressursbehov neste skoleår	Styrer, fagleder spes ped, PPT	Gjelder barn med spesielle behov/ nedsatt funksjonsevne
Oktober	Samarbeidsmøte småskoleteam, SFO leder og ped ledere	Arbeidsgruppa	Gruppa sender innkalling – legges til mandag kl. 13.30 - 15
November Kalenderår før skolestart	Infoskriv til foresatte	Styrer / ped leder i den enkelte barnehage	Info om opplegg i barnehagen for 5 åringene + kommunens overgangsrutiner
November	Oversikt barn som er henvist/skal henvises. 6 åringer ny sakkyndig vurdering	Barnehagen v/ styrer	Send oversikt Barnehageenheten. Samlet oversikt sendes PPT
Januar	Oversikt barnehagebarn som skal begynne på den enkelte skole	Barnehagen v/ styrer	Oversikt sendes Barnehageenheten – listene samordnes og sendes samlet til hver skole
Februar	Innskriving på skolen Frist søknad utsatt/framskutt skolestart	Rektor Foresatte	Rektor og SFO leder sender epost med datoer til Barnehageenheten som videresender til barne- hage
1.Mars	Frist søknad SFO	Foresatte	
Mars	Overgangsmøter gjennomføres etter avtale	Barnehagen v/ styrer/ped leder	Styrer avtaler møte m/ rektor v/ behov.

1. April	Frist sakkyndig vurdering 6 åringer	PPT	Sendes rektor
April	Foreldresamtale – overgangsskjema Besøksdager SFO	Barnehagen v/ styrer/ped leder SFO leder	Se info foresatte og veiledning overgangsskjema Felles epost til Barnehageenheten som videresender til barnehagene
25. April 1. mai	Info om alle barn - overgangsskjema	Barnehagen v/ styrer/ped leder	Styrer sender skjema til Barnehageenheten Frist for å videresende til hver skole
Mai Medio mai	Halvårsrapport – revidert/ny IOP - møte Barnehagene besøker SFO i hver skolekrets	Barnehagen v/ styrer / spes ped SFO leder	Skole v/kontaktlærer + foresatte deltar
Juni	Besøksdag hver skole	Rektor	Epost med datoer sendes Barnehageenheten som sender samlet oversikt til barnehagene
Juni	Evaluering rutiner + skjema	Styrer / ped. leder	Arbeidsgr. sender ut evalueringskjema
Juni	Foreldremøte hver skole	Rektor	Info om skole / SFO
Siste barnehageår	Uformelle skolebesøk	Barnehage / skole	Gjensidige invitasjoner til spesielle arrangement
Medio august	Skolestart	Rektor / kontaktlærer	Annonseres
Innen utgangen av september	Foreldresamtaler	Kontaktlærer	Skriftlig innkalling
Innen utgangen av september etter skolestart	Evaluering rutiner + skjema	Kontaktlærer	Arbeidsgr. sender ut evalueringskjema

Redigert 14.10.14

Arbeidsgruppa består av :

[Redacted names]

[Redacted names]

OVERGANGEN BARNEHAGE-SKOLE I [REDAKTERT]



KJÆRE FORELDRE/FORESATTE TIL BARN I FØRSKOLEALDER

I [REDAKTERT] kommune er det nedsatt en gruppe som jobber for å stadig øke kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage og skole. Arbeidsgruppen består av både skole – barnehage – og SFO personale, som jobber jevnlig med å utvikle samarbeidet. Målet med gruppas arbeid er å sikre at alle barn i [REDAKTERT] kommune skal oppleve en del likheter før skolestart uavhengig av hvilken skolekrets de tilhører. Barnehagene og skolene har noe lokale former for samarbeid (lusketurer, lek i skolegården, besøk av - eller til 1. klasse, turer, sangsamling etc.), men følgende er felles rutiner for alle i hele kommunen:

INNSKRIVING

Barnet skrives inn på den skolen det skal begynne på. Foreldre følger barnet når det skrives inn. Våren 2014: Innskriving på alle skolene xx februar

SKOLESTARTSKJEMA

Det er utarbeidet et skjema som fylles ut på alle barn i [REDAKTERT] kommune som skal begynne på skolen til høsten. Formålet med skjemaet er at skolen skal kunne tilrettelegge skolestarten best mulig for det enkelte barnet. Barnehagepersonalet fyller ut skjemaet i samarbeid med foreldrene i løpet av våren. Barnehagene sender skjemaene til skolen, som bruker dette på første foreldresamtale på høsten.

OVERGANGSSAMTALER

Skulle det være behov for samtaler med skolen utenom informasjonen som står i skolestartskjemaet, gjøres det. Det er barnehagen i samarbeid med foreldrene som avgjør dette.

SKOLEBESØK

Alle førskolebarn i barnehagene drar på besøk til SFO/skole på vårparten i barnehagens regi. Målet er at alle førskolebarn skal ha sett skolemiljøet (SFO lokaler, skolegård osv) før oppstart. Det legges f eks til rette for lek inne/ute, spise niste i SFO lokalene og lignende.

FORELDREMØTE og BESØKSDAG

Skolene inviterer i mai/juni til en besøksdag der foreldrene følger barnet. På denne dagen treffer man læreren og de andre elevene barnet skal gå i klasse med. I forkant av besøksdagene avholdes foreldremøte på hver skole.

6 FELLES MÅL

Alle barnehagene har følgende 6 øvingsmål i fokus for førskolebarna:

1. Riktig blyantgrep
2. Skrive navnet sitt / evt noen bokstaver i navnet sitt
3. Rekke opp hånda og vente på tur
4. Kunne kle av og på seg selv og holde orden på plassen sin
5. Hilse med høyre hånd og med blikkontakt
6. La barnet trene på å tørke seg selv ved dobesøk
(jentene må gjerne trene på å gå på do alene når de i er i skogen)

