

Hilde Dehnæs Hogsnes

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





Hilde Dehnæs Hogsnes

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**

En doktoravhandling innenfor
Pedagogiske ressurser og læreprosesser i barnehage og skole

© Hilde Dehnæs Hogsnes, 2016

Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap

Høgskolen i Sørøst-Norge

Kongsberg, 2016

Doktoravhandlinger ved Høgskolen i Sørøst-Norge nr. 3

ISSN: 2464-2770 (trykt)

ISBN: 978-82-7860-280-5 (trykt)



Utgivelser i publiseres som Creative Commons* og kan kopieres fritt og videreformidles til andre interesserte uten avgift. Navn på utgiver og forfatter(e) angis korrekt. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Trykt: Høgskolen i Sørøst-Norge

Omslagsfoto er tatt av ett de deltagende barna i studien

Summary

Hilde Dehnæs Hogsnes (2015). *Continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school and after-school programs. A multimethod study of educators' and after-school program leaders' priorities of measures and children's experiences with continuity and discontinuity*. PhD thesis. Buskerud and Vestfold University College.

The PhD study consists of two parts. Part one examines pedagogical practices that aim to supply the children with positive transitions and experiences of continuity between kindergarten, school and after-school programs. Part two exams children's perspectives and experiences with continuity and discontinuity during transition. Previous research suggests that the transition from kindergarten to school can be vital to a child's well-being and further education. Cooperation between all parties is of importance to children's experiences of continuity, which is essential in order for them to transfer their competences from one setting to the next.

Grounded in social constructivist perspectives, this thesis regards the teachers' and after-school program leaders' understanding of what is important in these transitions, as well as children's expectations and experiences along the way, as created through interaction with peers. As social actors, staff and children are shaped by their social surroundings as they simultaneously shape it themselves. Recognition of significant impacts for children's experiences with continuity during the transitions is considered as expressed through human interaction and across different contexts. These experiences are therefore primarily social and associated with surroundings and objects.

The study has a multimethod, pragmatic approach in which the research questions have been decisive for choice of methods during the process. The approach entails continual appraisal of the “here and now”, and what is conducive to do “after this.” The provisional answers that the first part of the study offers form the basis for new questions and choice of methods. The PhD thesis includes four articles. The data consist of a survey distributed to a sample of educational leaders, after-school program leaders and first grade teachers. There were three focus groups with representatives from the same group. In part two an ethnographic approach was applied, which following 15 children from three different kindergartens to three schools and after-school programs.

The study reveals three factors that appear to be of significance.

Firstly, it emphasizes the significance of *dialog* and trans-contextual participation, understood as *interaction* in various settings. The absence of after-school program workers and schoolteachers in preparatory school activities appears to be an impediment to children's experiences with continuity. Schoolteachers and after-school program workers should participate in transitional activities. Kindergarten teachers should also familiarize themselves with school settings and after-school programs. When developing good transitional practices for children, dialogue with the children themselves is essential. Children encounter school and after-school programs grounded in previous experiences from kindergarten. An open dialog with children during the process is decisive to understand their interests and intentions in their pursuit of continuity. Considering that children are not a homogenous group, different participatory tools are necessary to affirm their perspectives.

Secondly, the study uncovers that the impact of after-school programs in the transition process is underestimated. After-school programs are in an exceptional position between kindergarten and school. Activities in after-school programs can give children the unique opportunity to draw on experiences from other arenas, such as kindergarten. For some children, after-school programs become a type of *waiting room* before school start. Thus, after-school programs must be included in the cooperation of development of good transitional practices where children can experience different aspects of continuity.

Thirdly, the study shows the significance of *boundary objects* in transition. Children meet both known and unknown objects in the transition from kindergarten to school and after-school programs. When children encounter these objects, they employ shared experiences with corresponding objects from kindergarten. Recognizable objects can function as boundary objects that give children room for interpretation, dialog and trans-contextual participation. These objects may help children to act as co-contractors of continuity in the transition.

Key words:

Transition; Continuity in experience; trans-contextual participation; dialog; boundary objects.

Sammendrag

Hilde Dehnæs Hogsnes (2015) *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*. Ph.d-avhandling. Høgskolen i Buskerud og Vestfold.

Ph.d-studien består av to delstudier. Den første delstudien undersøker pedagogiske praksiser som har til hensikt å bidra til at barn opplever gode overganger og sammenheng mellom barnehage, skolefritidsordning (sfo) og skole, og den andre delstudien undersøker barns perspektiver og erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet i overgangene. Tidligere forskning viser at overgangen fra barnehage til skole kan være av stor betydning for barns trygghet, trivsel og videre læring i skolen, og at samarbeid mellom alle berørte parter er betydningsfullt for barns erfaringer med sammenhengen i overgangene. Barna møter det ukjente med bakgrunn i det kjente, og å erfare sammenheng i overgangen er vesentlig for at de skal kunne overføre sin kompetanse fra en setting til en annen.

Med bakgrunn i sosialkonstruktivismen ses så vel pedagogers som sfo-lederes forståelser av hva som er av betydning i overgangene, som barns forventninger til skole og sfo, som noe som skapes i møte med andre. Som sosiale aktører formes så vel ansatte som barn av ulike sosiale miljø. Samtidig former de miljøene. Erkjennelser om hva som er av betydning for barns erfaring med kontinuitet i overgangene, ses derfor som noe som kommer til uttrykk gjennom menneskelige samhandlinger i og på tvers av de ulike kontekster. Erfaringene er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting.

Studien har en multimetodisk pragmatisk tilnærming der forskningsspørsmålene har vært avgjørende for valg av metoder underveis. Tilnærmingen innebærer en kontinuerlig vurdering av «her og nå» og hva som er hensiktsmessig å gjøre «etter dette». De foreløpige svarene undersøkelsen frembringer underveis, danner utgangspunkt for nye spørsmål og valg av metoder.

Avhandlingen baserer seg på fire artikler. Datagrunnlaget for artiklene er hentet fra en spørreundersøkelse med et utvalg pedagogiske ledere, sfo-ledere og 1.-klasselærere; tre fokusgrupper med representanter fra samme gruppe, og en etnografisk undersøkelse der

15 barn fra tre ulike barnehager ble fulgt i overgangen til tre skolefritidsordninger og skoler.

Studien viser tre forhold som synes å være av særlig betydning.

For det første viser den betydningen av *dialog* og transkontekstuell deltakelse, forstått som *samhandling* på tvers av settinger. Fraværet av sfo-medarbeidere og skolelærere i skoleforberedende aktiviteter synes å være en hindring for barns erfaringer med kontinuitet. Skolens lærere og sfo-medarbeidere må gis mulighet for å delta i overgangsaktiviteter, og barnehagelærere må få anledning til å gjøre seg kjent med hva som venter barna i sfo og i skolen. I dialogen om å utvikle gode overgangspraksiser for barn er dialogen med barna selv avgjørende. Barn møter det nye i sfo og skolen med bakgrunn i sine tidligere erfaringer fra barnehagen, og dialogen med barna underveis er avgjørende for å kunne forstå barnas interesser og intensjoner i deres søken etter kontinuitet. Ettersom barn ikke er en homogen gruppe, er ulike deltakelsesverktøy nødvendig for å kunne få fram deres perspektiver.

For det andre avdekker studien at sfo's betydning i overgangen undervurderes. Sfo står i en særstilling i mellomrommet mellom barnehage og skole, og lek og aktiviteter i sfo kan gi barn unike muligheter for å trekke veksler på erfaringer fra andre arenaer, som barnehagen. For noen barn blir sfo et *venterom* før skolestart. Derfor må sfo innlemmes i samarbeidet om utviklingen av gode overgangspraksiser der barn kan erfare ulike former for kontinuitet.

For det tredje viser studien objektene betydning i overgangene. Barn møter både kjente og ukjente objekter i overgangen fra barnehage til sfo og skole. I møte med disse objektene benytter barna seg av felles erfaringer med tilsvarende objekter fra barnehagen. Gjenkjennelige objekter kan fungere som *grenseobjekter* som gir barn rom for egne tolkninger, dialog og transkontekstuell deltakelse. De kan bidra til at barn får fungere som medkonstruktører av kontinuitet i overgangene.

Nøkkelbegreper:

Overgang; Kontinuitet i erfaring, transkontekstuell deltakelse, dialog, grenseobjekter.

Innholdsfortegnelse

Oversikt over artikler	xi
1 Innledning	1
1.2.Tema og problemformulering.....	1
1.3 Begrepsavklaring.....	2
1.3.1 Kontinuitet i erfaring.....	3
1.3.2 Transkontekstuelle relasjoner og objekter	3
2 Bakgrunn og kontekst	5
2.1 Forventningen om samarbeid og sammenheng mellom institusjonene	5
3 Kunnskapsstatus	9
3.1 Kontinuitetsforståelser	11
3.1.1 Likheter og ulikheter mellom institusjonene	11
3.1.2 Lek og læring i overgangen mellom institusjonene	13
3.2 Former for kontinuitet	14
3.2.1 Fysisk kontinuitet	15
3.2.2 Sosial kontinuitet	15
3.2.3 Filosofisk kontinuitet.....	16
3.2.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet	17
3.3 Barn som medkonstruktører av kontinuitet	18
3.4 Presisering av forskningsspørsmål	18
4 Teoretisk forståelsesramme	21
4.1 Erfaring.....	22
4.1.1 Handling og konsekvens av handling	22
4.1.2 Vaner og erkjennelser	23
4.1.3 Barnet, institusjonene og samfunnet	24
4.2 Kontekstens betydning	26
4.2.1 Relasjonene mellom påvirkningsfaktorer barn erfarer.....	27
4.2.2 Kontinuitet i relasjoner	29
4.2.3 Relasjoner, aktiviteter og praksiser	30
4.3 Objektens betydning(er) i overgangene	30
4.3.1 Forståelser av erfaringer med objekter	32
4.3.2 Pedagogens rolle.....	33
4.4 Teoretiske konklusjoner.....	35
5 Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodologiske overveielser	37

5.1 Pragmatisme.....	38
5.2 En multimetodisk tilnærming.....	39
5.3 Delstudie 1.....	40
5.3.1 Spørreundersøkelse.....	40
5.3.2 Gjennomføring.....	41
5.3.3 Fokusgrupper.....	42
5.3.4 Utvalg.....	43
5.3.5 Gjennomføring.....	44
5.3.6 Analyser i delstudie 1	45
5.4 Delstudie 2 – En etnografisk undersøkelse med barn.....	46
5.4.1 Utvalg.....	47
5.4.2 Datainnsamling.....	49
5.4.3 Tilgang og tillit	51
5.4.4 Fotograferingen med barna.....	52
5.4.5 Gjennomføring.....	53
5.4.6 Fokusgrupper med barna	54
5.4.7 Gjennomføring.....	54
5.4.8 Observasjon	57
5.4.9 Gjennomføring.....	57
5.5 Analyser	60
5.5.1 Konstant komparativ analysemetode	62
5.5.2 Koding.....	63
5.6 Etiske aspekter ved studien med barn	64
6 Presentasjon av artiklene og sammenfatning av funnene	67
6.1 Presentasjon av artiklene	67
6.1.1 Artikkel 1.....	67
6.1.2 Artikkel 2.....	69
6.1.3 Artikkel 3.....	70
6.1.4 Artikkel 4.....	71
6.2 Sammenfatning av funnene	72
7 Diskusjon.....	77
7.1 Kommunikasjon som overføring eller dialog.....	77
7.1.1 Felles møtearenaer for samhandling.....	79
7.2 Sfo som mellomrom eller venterom	80

7.3 Om barns erfaringer skal gjelde – implikasjoner for praksis.....	82
7.4 Tanker om videre forskning	83
Referanser	85
Vedlegg	91
Artikkel 1	141
Artikkel 2	167
Artikkel 3	185
Artikkel 4	199
Errata.....	221

Forord

Når jeg setter punktum for denne avhandlingen er det flere jeg ønsker å takke. Det er mange som har delt av sin kunnskap og sitt engasjement. De aller viktigste er rådgiverne på barnehage- og skoleområdet, de pedagogiske lederne, 1.klasselærerne, sfo-lederne og barna som har deltatt i studien. Uten deres vilje til å dele sine erfaringer ville dette arbeidet aldri kunnet gjennomføres. TAKK til dere alle.

Så vil jeg særlig takke mine to veiledere: hovedveileder Thomas Moser og medveileder Stig Broström. Deres kritiske lesinger, oversikt over forskningsfeltet, samt gode råd og innspill under forskningsprosessen har vært helt avgjørende. Takk, Thomas, for et svært lærerikt samarbeid med den første delstudien og takk, Stig, for alt jeg har fått med meg tilbake fra veiledningsdager i København. Jeg setter svært stor pris alt jeg har fått lære av dere!

Ph.d-studien er finansiert av forskningsrådet gjennom BONDS prosjektet, *Barns sosiale utvikling*. Jeg vil takke alle samarbeidspartnere på atferdssenteret for inkludering, imøtekommenhet og god dialog underveis. En særlig takk til Henrik Daae Zachrisson og Ane Nærde for konstruktive tilbakemeldinger og godt samarbeid ved nasjonal fagkonferanse.

Underveis har jeg også hatt opponenter: Elisabeth Bjørnstad og Kenneth Silseth. Takk til dere begge for verdifulle innspill. Dere hjalp meg videre.

Gjennom stipendiatperioden har jeg vært så heldig å få delta på Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Jeg vil sende en stor takk til Anna-Lena Østern og medstudenter i NAFOL for utbytterike samlinger, erfaringsdeling, inspirasjon og, ikke minst, moro underveis. Å få være en del av NAFOL er et privilegium. Jeg vil særlig takke stipendiatkollega Sigrun Sletner for faglig samarbeid, hyggelig reisefølge og alt vi har opplevd sammen disse tre årene. Takk også til Anna Moxnes for inspirerende samarbeid i Barcelona.

Å skrive en avhandling er på mange måter et ensomt arbeid. Da betyr det mye å møte interesserte, kunnskapsrike og rause kollegaer. Jeg har slike kollegaer og jeg vil takke spesielt Trine Solstad for tilbakemeldinger på artikkelutkast, støtte og gode råd underveis. Jeg vil også rette en stor takk til min «nabo», Kristin Rydjord Tholin, for at

din dør er åpen når spørsmål melder seg. Gode naboer og «lunskkollegaer» er viktig å ha – og jeg har mange. Takk til dere alle!

Vi har også et fantastisk bibliotek! Takk til Kristin Østerholt som har reddet både meg og EndNote mang en gang. Takk også til Liv-Anne Halderaker for at du holder oss oppdatert på alt fra seminarer til kurs og innleveringer.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke Lars-Tore. Du er enestående!

Skallevold november 2015

Hilde Dehnæs Hogsnes

Oversikt over artikler

Artikkel 1: Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24.

Artikkel 2: Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 3, 45-60.

Artikkel 3: Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, 3-13.

Artikkel 4: Hogsnes, H. D. (**in revision**). The importance of boundary objects for developing bridging practices in the transition from kindergarten to after school and school. Children's documentations as a source for active participation and dialogue along the way. *Education Inquiry*.

1 Innledning

Ph.d-studien har sin bakgrunn i flere års interesse for og arbeid med forventningen om at barn skal erfare sammenheng mellom barnehage og skole. Tematikken var sentral i mitt arbeid som pedagogisk leder og styrer i barnehage, og nasjonale føringer med forventning om samarbeid og sammenheng var tema for min mastergradsoppgave og for ulike artikler og prosjekter som kom i etterkant av denne. Den foreliggende ph.d-studien er knyttet til Atferdssenterets longitudinelle utviklingsstudie *Barns sosiale utvikling* og er finansiert av Norges forskningsråd. Studien inngår i delprosjektet *Barnehagens betydning for barns overgang fra barnehage til skole*, og Høgskolen i Buskerud og Vestfold og Atferdssenteret samarbeider om barnehagedelen av dette prosjektet. Studien har gitt meg mulighet for å forske på ulike forståelser av hva som er av betydning for at barn skal erfare gode overganger og sammenhenger, samt hvordan barn selv kan erfare overgangene. Studien har bidratt til å synliggjøre kompleksiteten i barns erfaringer. Å utvikle teori med bakgrunn i ny empiri har gitt meg mulighet for å åpne for nye perspektiver.

Ph.d.-studien består av to delstudier og har en multimetodisk tilnærming. Delstudiene er gjennomført i to mellomstore kommuner i Sørøst-Norge, har en kvalitativ tilnærming og resultatene er ikke generaliserbare. Sammen med andre undersøkelser som studerer samme fenomen, kan de likevel gi et bilde av så vel ulike forståelser av hva som er av betydning, som av barns egne erfaringer med overgangene.

1.2.Tema og problemformulering

Studien tar utgangspunkt i to forskningsspørsmål. Det ene forskningsspørsmålet retter seg mot pedagogiske praksiser som har til hensikt å bidra til at barn opplever gode overganger og sammenheng mellom barnehage, sfo og skole. Det andre spørsmålet retter seg mot barns egne erfaringer med overgangene.

De to forskningsspørsmålene er:

1) Hva vektlegges i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole, og hvordan kan prioriteringer av tiltak knyttes til ulike former for kontinuitet?

2) Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

I delstudie 1 undersøkes hva som vektlegges av tiltak i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenheng i overgangene, og hvordan disse prioriterte tiltakene kan knyttes til ulike former for kontinuitet. Delstudie 1, som er en spørreundersøkelse etterfulgt av tre fokusgrupper med pedagogiske ledere, 1.-klasselærere og sfo-ledere, er gjennomført i samarbeid med Thomas Moser. Delstudie 2 knyttes til forskningsspørsmål 2 og har en etnografisk tilnærming. Delstudie 2 undersøker hvordan barn kan erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan barna kan bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser.

1.3 Begrepsavklaring

Begrepene *overgang* og *sammenheng* som er benyttet i forskningsspørsmål 1, er begreper som er hentet fra styringsdokumenter for barnehage og skole og som også brukes som grunnbegreper i forskningslitteraturen. Forventningene om at barn skal oppleve gode overganger og sammenheng mellom institusjonene, kan forstås som motstridende. Mens begrepet *overgang* kan gi assosiasjoner til brudd og diskontinuitet, gir begrepet *sammenheng* assosiasjoner til kontinuitet. Forståelsen av sammenheng i denne studien tar utgangspunkt i formuleringen fra forordet i veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) der kunnskapsministeren formulerer forventningen om at barn skal oppleve *sammenheng i overgangen*.

«Å bygge bro» er en metafor som gjerne benyttes i forskningslitteraturen om overgangen mellom barnehage og skole (Huser, Dockett & Perry, 2015). Å bygge bro kan forstås som å skape forbindelse mellom ulike settinger på tvers av grenser og kulturer. En bro gjør det mulig å forlate noe kjent for å tre inn i noe mer ukjent. Ettersom den kan befinne seg mellom ulike kulturer bidrar den videre til at man kan bevege seg på tvers av disse. Broer, som forbindelser mellom barnehager, sfo og skoler, konstrueres i fellesskap med andre og på ulike måter (Huser, Dockett & Perry, 2015). I denne studien representerer de forhold som kan bidra til at barn erfarer sammenheng, eller kontinuitet i overgangene.

1.3.1 Kontinuitet i erfaring

Opplevelse av sammenheng knyttes i denne studien til Deweys (1974, s. 47) forståelse av *kontinuitet i erfaring*. Ifølge Dewey er enhver erfaring forankret i og influert av tidligere erfaringer, og tidligere erfaringer er derfor av betydning for kvaliteten i de erfaringer som følger etter. I denne studien undersøker jeg hvordan barnas tidligere erfaringer fra barnehagen kan være av betydning for deres erfaringer av kontinuitet og diskontinuitet i overgangen til sfo og skole. Diskontinuitet forstås her som brudd i erfaring, hvilket innebærer at barn hindres i få overført sin kompetanse i overgangen. I overgangen fra barnehage til sfo og skole vil brudd i erfaring innebære at barna ikke får muligheten til å knytte sine nye erfaringer i sfo og skole til sine tidligere erfaringer fra det sosiale liv i barnehagen. Dette innebærer ikke at barnet ikke skal erfare noe nytt ved oppstart i sfo og skole. Nye erfaringer, i form av forstyrrelser av etablerte mønstre, eller vaner, er avgjørende, ettersom de bidrar til nye erkjennelser (Dewey, 2005). Det som er vesentlig, er at barnet tar i bruk sine tidligere erfaringer i møte med det nye. I overgangene vil barna søke å skape former for sammenhenger mellom settingene. De utvikler en form for overgangskompetanse som gjør dem i stand til å delta på ulike måter i ulike miljø. Kompetanse forstås i vid forstand, som en kompleks kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, forståelse, verdier, holdninger og ønsker om noe som fører til hensiktsmessig handling innenfor bestemt områder. Kompetanse knyttes til innflytelse, handlingsmuligheter og verdier (Hoskins and Deakin Crick, 2010, s. 122). I barns søken etter sammenhenger i overganger mellom ulike settinger er støtte i form av relasjonelle forhold av betydning.

1.3.2 Transkontekstuelle relasjoner og objekter

I overgangen mellom barnehage, sfo og skole vil barna møte kjente som ukjente mennesker. Relasjoner mellom barn og voksne som deltar i felles aktiviteter på tvers av settinger, ses av Bronfenbrenner (1979) som transkontekstuelle. Transkontekstuelle relasjoner er av betydning for barns opplevelse av trygghet og for aktiv deltakelse i utviklingen av felles aktiviteter. Derfor er relasjonene mellom settinger av like stor betydning for barnet som hva som skjer innenfor hver setting. I aktivitetene i de ulike settingene tar barna også i bruk fysiske objekter. Disse objektene er ikke alltid selvinstruerende, men forstås og brukes ulikt i ulike settinger. Objekter som finnes i ulike settinger, kan bidra til gjenkjennelse. Samtidig kan bruken av dem være ulik på tvers av settingene, og i sfo og skole møter barna objekter med utgangspunkt i deres tidligere erfaringer med dem.

2 Bakgrunn og kontekst

I Norge er mye av forskningen knyttet til krav om samarbeid og overgang mellom barnehage og skole gjort på 1990-tallet, og særlig i forbindelse med reformen L-97. Reformen resulterte i at alder for obligatorisk skolestart ble senket fra 7 til 6 år. Interessen, både fra det offentlige og i fagmiljøet, rettet seg den gang i stor grad mot 6-åringens behov, og i mindre grad mot barnehagekontekstene 6-åringen befant seg i (Jansen, 2000). Barnehage- og skoletradisjonene kan tillegges ulike verdier, ideer og handlinger, men også ulike forutsetninger i form av bygninger, materiale, regler for atferd, normer og forventninger til barn (Broström, 2006; Haug, 1995), og en studie av Eide og Winger (1994) viste hvordan de kontekstuelle føringene fikk betydning for barns erfaringer. Gjennom barnas beskrivelser av hva som er likt og ulikt i institusjonene knytter barna i stor grad sine erfaringer til ulike pedagogiske miljø, som til hvordan institusjonene organiserer tid, rom og materiell. Disse forhold blir mer berørt etter reform L-97 (se Bjørnstad, 2005; Germeten, 1999, 2002; Vatne, 2005, 2006).

2.1 Forventningen om samarbeid og sammenheng mellom institusjonene

I dag formidles forventningen om samarbeid, gode overganger og sammenheng mellom barnehage og skole gjennom så vel internasjonale (OECD, 2001, 2006, 2015; UNESCO, 2008) som nasjonale (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011) føringer. I henhold til føringer gitt i Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) forventes barnehagelærere å bidra til at barn opplever gode overganger og sammenheng mellom barnehage og skole. I henhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) forventes lærere i skolen å bidra til at barn opplever gode overganger. Forventningen om samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole vies relativt stor plass i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Mens Rammeplan for barnehagen presenterer forventningen om samarbeidet under en egen overskrift, «Samarbeid med skolen», er samarbeidet i læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2006) formulert i én setning under overskriften «Samarbeid med lokalsamfunnet».

Hele 97 % av alle barn som begynner i skolen i Norge i dag, har erfaringer fra barnehage, og så godt som alle barnehager har skoleforberedende tiltak for 5-åringene (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). I Stortingsmelding 24, *Framtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013) vies barns overgang til skole stor plass, og det vises blant annet til anbefalingene fra Brenna-utvalget (Kunnskapsdepartementet, 2010b) om at rammeplanen bør bli tydeligere på hva innholdet i de skoleforberedende aktivitetene skal være. Det sies at barnehage og skole for første gang skal bygge sitt samfunnsmandat på felles verdier som understreker helhet og sammenheng i barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013, s. 8). I en nyere utredning, *Elevenes læring i fremtidens skole* (Kunnskapsdepartementet, 2014) vises det også til at skolen i stadig større grad tar imot barn som har gått i barnehage, og at skolen dermed ikke er den første sosialiseringsarena barna møter utenfor familien. Likevel fokuserer ikke utredningen på samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole. Det hevdes at det vil variere i hvilken grad det som skjer i skolen samsvarer med kunnskaper, verdier og handlemåter elevene er vant til fra hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 34). I hvilken grad de samsvarer med kunnskaper, verdier og handlemåter barna er vant til fra barnehagen, sies det ikke noe om, og i den grad overganger belyses, fokuseres det på overganger senere i utdanningsløpet.

Ulik begrepsbruk og vektlegging av samarbeidet i de ulike dokumenter relatert til barnehage og skole kan bidra til ulike prioriteringer og forståelser av samarbeidet i og mellom institusjonene. Det kan forstås som at barnehagen gis større innflytelse når det gjelder å definere samarbeidet og hva sammenheng kan handle om. Men det kan også ses som at det skjer en dreining i retning av at det i dag i hovedsak er barnehagens ansvar å sikre barn opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. En slik orientering vil kunne gjøre barnehagen mer lik skolen (Dahlberg & Moss, 2005; Haug, 2013; Hogsnes, 2007).

I Stortingsmelding 41 (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009, s. 84) sies det at departementet vurderer å endre grunnskolens regelverk om samarbeid mellom barnehage og skole. For å sikre et likeverdig tilbud av god kvalitet er det, ifølge meldingen, nødvendig at alle barnehager har et godt opplegg for å forberede de eldste barna til skolen, og at alle skoler er godt forberedt på å ta imot barna fra barnehagen. Denne studien undersøker hva et slikt samarbeid kan handle om, hva et «godt opplegg» i barnehagen kan bestå av, og hvordan skolene kan forberede seg på å ta imot barna fra

barnehagen. Kvaliteten på samarbeidet mellom institusjonene vil avhenge både av hvordan sammenheng og gode overganger forstås av de involverte samarbeidspartnere, og av hvordan barn selv kan erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene. I denne studien undersøkes disse forhold nærmere.

Barns overgang fra barnehage til skole inkluderer også sfo. Både barnehage og sfo faller utenfor opplæringsloven, og deltakelse i sfo er, i likhet med hva som gjelder barnehagen, ikke pliktig. I Norge tilbringer imidlertid de aller fleste barn mye tid i sfo, og dekningsgraden er høyest blant de yngste barna i skolen (Jakhelln, 2012). Intensjonen med sfo i Norge var, da den ble opprettet, at den skulle baseres på omsorg, lek, sosial læring og kulturelle aktiviteter (Haug, 1994). Disse begrepene står sentralt også i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2010a, 2011). Historisk sett har både barnehage og sfo i Norge hatt en supplerende funksjon, med hjemmet som forbilde (Jansen, 2000; Lidén, 1994), og det er i stor grad tilrettelagt for lek og «hverdagsaktiviteter» i begge institusjonene. Det har vært lite forskning på sfo i Norge (Foss, 2011). Ettersom sfo er den arena barna møter først i skolen, samt at de tilbringer mye tid der også ved skolestart, blir sfo's betydning i overgangen relevant og interessant for denne studiens problemstilling. I den følgende kunnskapsoversikten vil derfor forskning om sfo's betydning for barn inngå.

3 Kunnskapsstatus

Kunnskapsoversikten baserer seg i hovedsak på en analyse av fem litteraturgjennomganger (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015; Persson & Vetenskapsrådet, 2008; Peters, 2010; Skouteris, Watson, & Lum, 2012; Yeboah, 2002) (se vedlegg) samt tre sentrale antologier (Dunlop & Fabian, 2007; Margetts & Kienig, 2013; Moss, 2013) og supplerende søk i litteraturredatabasene Eric og Taylor & Francis. Videre er artikler anbefalt av veiledere og fagfeller, og artikler funnet gjennom håndøk er inkludert.

De fem litteraturgjennomgangene representerer ulike kontekster. Mens Yeboah (2002) og Peters (2010) presenterer internasjonale forskningsresultater, viser Persson og Vetenskapsrådet (2008) til forskning fra Sverige. Skouteris et al. (2012) presenterer i hovedsak forskningsresultater fra Australia og retter seg spesielt mot forskning på programmer som har til hensikt å legge til rette for samarbeid mellom lærere, barn og foreldre i overgangen fra barnehage til skole. Den nyeste litteraturgjennomgangen (Lillejord, m.fl., 2015) presenterer internasjonale forskningsartikler og drøfter forskning om barns overgang fra barnehage til skole i lys av en norsk kontekst. Til tross for at det i ulike land er ulikheter i føringer for så vel barnehager og skoler, som for arbeidet med overgangene mellom dem, er det også likheter som gjør det relevant å se nærmere på den internasjonale forskningen (Skouteris et al., 2012).

Forskning om overgangen mellom barnehage og skole fra 1980- og 90-tallet (Yeboah, 2002) viser at barnas erfaringer med overgangen fra barnehage til skole kan ha betydning for deres utvikling og læring, ikke bare i grunnskolens 1. trinn, men også senere i utdanningsløpet. Yeboah hevder at betydningen av gode overganger ikke kan understrekes nok. Faktorer som påvirker barns erfaringer, kan knyttes til ulike systemer eller nivåer: til betydningen av føringer fra nasjonale og lokale myndigheter, til institusjonenes kultur og pedagogiske praksiser og til betydningen av barnas og foreldrenes deltakelse i samarbeidet (Yeboah, 2002). De ulike påvirkningsfaktorene kan ses i lys av Bronfenbrenners (1979) teori om at relasjonene mellom ulike systemer er av

like stor betydning som hva som skjer på hvert nivå. De ulike nivåene, eller systemene, i Bronfenbrenners teori innbefatter settinger barnet selv er en del av, og settinger som påvirker barnets erfaringer på en mer indirekte måte.

Både barn, lærere og sfo-medarbeidere er underlagt nasjonale politiske føringer. Ansvar for at barn skal erfare kontinuitet mellom institusjonene, kan ikke legges på den enkelte, men må ses i lys av forventninger og føringer som er gitt i offentlige dokumenter (Lillejord m.fl., 2015; Skouteris et al., 2012). Ifølge Yeboah (2002) har de nasjonale myndigheters rolle for utviklingen av gode overgangspraksiser blitt viet lite oppmerksomhet, og sentrale myndigheter anbefales å bidra gjennom retningslinjer for utvikling av planer, koordinering og implementering. Det bør, ifølge Yeboah, legges til rette for at barnehager og skoler lokalt utvikler planer. Disse planene bør tydelig formulere hva overgangene vil kreve av barna, og hvordan skolen vil planlegge med utgangspunkt i barnas kunnskaper og erfaringer (Yeboah, 2002).

Også Persson og Vetenskapsrådet (2008) viser hvordan strukturelle forhold er av betydning for den pedagogiske virksomheten og samarbeidet på tvers. Pedagoger har behov for støtte fra ledelsen og tid til planlegging. En studie som tok for seg en gruppe lærere i England som hadde som formål å utvikle undervisningsformene i klasserommet, viser at slike prosesser tar lang tid, og at støtten fra ledelsen var avgjørende (Fisher, 2010). Mangel på forum for pedagogiske diskusjoner begrenser mulighetene for forandring. Pedagoger trenger å synliggjøre de diskurser de er innskrevne i, og å bli reflekterende praktikere (Munkhammar, 2001; Persson & Vetenskapsrådet, 2008).

Ettersom så vel læreres som barns forventninger er ulike, anbefales skoler og barnehager å gå i dialog med hverandre og med barn og foreldre om deres erfaringer underveis (Fisher, 2009; Lillejord m.fl., 2015; Skouteris et al., 2012; Yeboah, 2002). Anbefalingene kan ses i lys av en analyse av forskningsartikler fra 1990 til 2004 (Petriwskyj, Thorpe, & Tayler, 2005). Analysen viser en bevegelse mot mer komplekse forståelser av overganger. Kontinuiteten i barns erfaringer, samarbeid med alle berørte parter og sammenheng mellom ulike system over lengre tid fremheves som vesentlige faktorer for gode overganger. Barna som begynner på skolen, er ikke en homogen gruppe, og overgangspraksiser må utvikles med utgangspunkt i en erkjennelse av at barn er ulike. Derfor anbefales planer for overgangen å være fleksible (Petriwskyj et al., 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Når planer utvikles lokalt, bringes også skoler, barnehager og ulike

institusjoner for små barn sammen i partnerskap (Sayers et al., 2012). Gjennom samarbeid på tvers av institusjoner kan overgangspraksiser endres og utvikles ut ifra lokale forutsetninger.

3.1 Kontinuitetsforståelser

Alle litteraturgjennomgangene (Lillejord m.fl., 2015; Persson & Vetenskapsrådet, 2008; Peters, 2010; Skouteris et al., 2012; Yeboah, 2002) viser betydningen av kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. De gir samtidig et innblikk i ulike tilnærminger til og forståelser av kontinuitet. Noe av forskningen som presenteres av Yeboah (2002), viser betydningen av at barna er «skoleklare» ved skolestart. Å være skoleklar ses i sammenheng med barnas emosjonelle, psykiske, fysiske og intellektuelle forutsetninger for å delta aktivt og tilpasse seg en ny setting (Blenkin, 1992; Peters, 1998 i Yeboah, 2002). En annen tilnærming er å se gode overganger i lys av institusjonenes kultur, muligheter og vilje til å involvere barn og foreldre i arbeidet med overgangene. Mens «skoleklarhet» i noen studier ses som barnets evne til å tilpasse seg og bli bevisst de nye kravene de vil møte i skolen, oppfatter andre studier «skoleklarhet» som barns posisjon og muligheter for aktiv deltakelse i overgangen (Blenkin, 1992; Peters, 1998 i Yeboah, 2002). De ulike forståelsene får konsekvenser for hva som vektlegges i arbeidet med å utvikle gode overgangspraksiser. Broström (2002) benytter begrepene «skoleparate barn» og «børneparate skoler» og belyser betydningen av å ha med seg begge perspektiver. Framfor å kun snakke om «skoleklare» barn, kan man også snakke om skoler som er klare til å ta imot barna (Broström, 2002; Yeboah, 2002, s. 60). Et hovedfunn i en litteraturgjennomgang av Peters (2010) er at uavhengig av barnets kunnskaper og ferdigheter forutsetter gode overganger gode relasjoner mellom alle som er involvert. Barn, så vel som foreldre og profesjonelle, må ses som likeverdige parter i samarbeidet om overgangene (Bronfenbrenner, 1979; Fisher, 2009; Peters, 2010; Petriwskyj et al., 2005). Kunnskapsoversikten fra Norge (Lillejord m.fl. 2015, s. 77) påpeker at hva det, fra barnehagens og skolens perspektiv vil si «å være forberedt må skolen», er et område for mer forskning.

3.1.1 Likheter og ulikheter mellom institusjonene

I Norge inngår også sfo som en involvert part i overgangen. De fleste av barna som begynner på skolen i Norge, begynner også på skolefritidsordningen. Likevel er skolefritidsordningen, sammenlignet med skole og barnehage, lite studert og debattert (Foss, 2011; Lillejord m.fl., 2015; Saar, 2014). Foss (2004, 2011), som har studert barns

fortellinger fra sfo, hevder at sfo befinner seg i et vakuum mellom barnehage og skole og mellom skolens læreplan og barnehagens rammeplan. Behovet for å inkludere sfo i samarbeidet begrunnes både ut ifra sfo's behov for utviklingsmuligheter, og for å bedre overgangen fra barnehage til skole. En studie fra USA (Dykstra, Duval, Dimilo, & Gratz, 1997) viser at barn kan ha vanskeligheter med å forholde seg til de ulike forventningene i de to settingene i skolen. Sammenlignet med barnehage og sfo har skolen en strammere hierarkisk struktur. Dagen er organisert i en timeplan, arbeidsmetodene er mer lærerstyrt og graden av voksenkontakten er lavere. Den mer fleksible strukturen i sfo innebærer at barna kan bevege seg mer fritt og velge aktiviteter selv (Dykstra et al., 1997). Ettersom de to settingene barna møter i overgangen, stiller ulike krav til dem, er det relevant å undersøke hvordan dette kan gi utfordringer også i overgangen fra barnehage til sfo og skole i Norge i dag.

Kunnskapsoversikten fra Sverige viser at forskningen om skolefritidsordningen i stor grad har hatt et profesjonsperspektiv (Persson & Vetenskapsrådet, 2008, s. 91) og dreid seg mer om ressurser, gruppestørrelser og pedagogenes integrering i skolen og mindre om hvordan barn lærer, handler og utvikler aktiviteter i institusjonen (Saar, 2014). Barnehage, sfo og skole har ulike tradisjoner, kultur og mandat, og barn vil erfare både likheter og ulikheter mellom institusjonene. Et historisk perspektiv på virksomhetene i Sverige viser at fritidshjemets struktur, i likhet med barnehagens, har utviklet seg i grenselandet mellom hjem og samfunn (Hansen, 1999 i Persson & Vetenskapsrådet, 2008). I Danmark plasserer Hviid og Højholt (2012) sfo i mellomrommet mellom hjem og skole og viser hvordan sfo står i en unik posisjon for å kunne utvikle en pedagogikk som hjelper barn i å trekke forbindelser «på tvers av steder» (Hviid & Højholt, 2012, s.11-12).

En undersøkelse av Johansson (2007) viser også hvordan fritidshjemmet befinner seg i grenselandet mellom hjem og skole. Ifølge barna selv er det mer læring på skolen enn på fritidshjemmet. Når barna blir invitert til å snakke mer om egen læring, blir de imidlertid bevisst på at de også lærer på fritidshjemmet. Læringen knyttes til mer uformell læring og til sosial kompetanse, som å lære å være en god venn. Gjennom at eldre barn hjelper yngre barn, og gjennom konfliktløsning, utvikles empati, omsorg og rettferdighetssans. De sosiale ferdighetene barna lærer i sfo, overføres både til fritiden på hjemmearenaen og til leken med eldre barn i gata. Undersøkelsen (Johansson, 2007) viser at sammenhengen mellom de to arenaer er like viktig for barnet som erfaringene

de gjør på hver enkelt arena. Leken synes å spille en avgjørende rolle, også i de daglige, horisontale overgangene.

I den foreliggende studien er sammenhengen både mellom barnehage og sfo og barnehage og skole sentrale områder for videre undersøkelser. Det er sfo de fleste barn møter når de kommer til skolen i august, inntil tre uker før skolestart. Sentrale spørsmål for barnas erfaringer med overgangen blir: Hvilke forventninger har barna til sfo og skole? Og hvilke forventninger har de ulike institusjonene til barna i overgangen? Studien fra USA (Dykstra et al., 1997) viser at de ulike forventningene barna møter i institusjonene, kan være utfordrende å håndtere for dem, og at institusjonene må bidra til at møtet med «to skoler» blir en positiv erfaring. Barn som er godt forberedt og vet hva de kan forvente, har lettere for å finne seg til rette (Elliot & Lambert, 1985 i Yeboah, 2002, s. 59-60).

3.1.2 Lek og læring i overgangen mellom institusjonene

Tradisjonelt har skole blitt fremstilt som et sted for læring og barnehagen og sfo som et sted for lek. En studie av Ackesjö og Landefrö (2014) som undersøker barns erfaringer med ulikheter mellom førskoleklassen og fritidshjemmet i Sverige, bekrefter at barn oppfatter fritidshjemmet som et sted for lek. Når læring omtales i relasjon til fritidshjemmet, settes det, i likhet med hva Johanssons (2007) studie gjør, i sammenheng med sosial læring. Til tross for at førskoleklassen i større grad ses som et sted for læring, nevner ikke barna forhold som kan knyttes til sosial læring, i forbindelse med undervisning i førskoleklassen. Oppfatningene kan vise det Saar (2014) betegner som dualistisk tenkning, der sfo ses som en arena for sosial læring og førskoleklassen og skolen som en arena for akademisk og kognitiv læring.

Einarsdóttir (2013), som undersøkte barns perspektiver på ulikheter mellom barnehage og skole noen måneder etter skolestart på Island, fant at ulikhetene, også mellom disse institusjonene, kunne knyttes til forståelser av lek og læring. Barnas forståelse av læring inkluderte ikke aktiviteter som lek og kreativ virksomhet i barnehagen. Læringen ble knyttet til nye arbeidsmåter og krav om å lære bestemte ting i skolen. Barna ga uttrykk for å ha begrenset mulighet for innflytelse i skolen sammenlignet med i barnehagen. I barnehagen fikk de i større grad velge hva de skulle gjøre og med hvem. Einarsdóttir (2013) drøfter barnas oppfatninger av skolen som sosialt konstruerte og spør seg om de også kan være et resultat av omgivelsenes oppfatninger av skole og barnehagens arbeid med skoleforberedelse. Dersom skoleforberedelse forstås som at barnehagene skal gjøre

barna «skoleklare», kan det innebære en forståelse av skolen som en uforanderlig enhet (Einarsdóttir, 2013). En slik forståelse vil kunne innebære at barnehagelærere overfører en antakelse til barna om at de har lite innflytelse i overgangen til skolen.

Greve og Løndal (2012) argumenterer for lekens plass i barns liv i barnehage og sfo og diskuterer hvordan et økende fokus på læringsutbytte i institusjonene kan bidra til at lek og læring ses som to ulike fenomen. Der lek knyttes til det uformelle, frie og tilfeldige, blir læring gjerne sett som et produkt av undervisning eller som en på forhånd definert vei mot formelle mål. Deres analyser av barns lek i de to institusjonene viser at barns lek fører til læring i vid forstand. Læring får direkte innflytelse på videre lek. Leken er viktig både for barns opplevelse her og nå og for videre lek (Greve & Løndal, 2012, s. 12). Sommer (2015) stiller seg kritisk til det økende fokuset på barns læring før skolestart og argumenterer for lekende læring i både barnehage og skole. I følge Sommer (2015, s.77) er «hvordan du lærer avgjørende for hva du lærer». En «fri og veiledet lek» som tar utgangspunkt i barns perspektiver og aktiviteter vil gi barnet både sosiale gevinster og gevinster i form av grunnleggende faglige ferdigheter (Sommer, 2015, s.76-78).

Vatne (2006), som har studerte lekens posisjon i skolens første trinn, viser at lekens pedagogiske potensial ikke blir benyttet i tilstrekkelig grad i skolen. Leken gir barna muligheter for selv å utforske kunnskap og forebygge nederlag, og den bidrar til motivasjon og trivsel. Relevante spørsmål, sett i lys av denne studiens forskningsspørsmål, er hvilken betydning leken i barnehagen kan ha for videre lek i sfo og skole, og hvilken betydning leken kan ha for barns erfaringer med kontinuitet i overgangen mellom institusjonene.

3.2 Former for kontinuitet

Yeboah (2002, s. 65) lister opp 20 prinsipper som bør ligge til grunn for arbeidet med å sikre barn gode overganger fra barnehage til skole. Han hevder at barn bør få en myk overgang der de gradvis går fra det kjente til det mer ukjente, og at overgangene blir mykere dersom barn gjør overganger sammen med venner. Han anbefaler videre at lærerne i de ulike settingene og foreldrene deler informasjon om barnets fremgang i overgangen, at skolen anerkjenner den kompetansen barn har med seg fra barnehagen, og at både barnehage og skole innlemmer barns perspektiver underveis. Anbefalingene kan knyttes til så vel fysiske, som sosiale, filosofiske og kommunikasjonsmessige

forhold (Broström, 2009; Fabian, 2007). Barnas møte med skole og sfo vil innebære brudd ved at dagen organiseres på nye måter, i andre rom og gjennom at de møter et nytt leke- og læringsmateriell. Å gi barn mulighet til å bli kjent med skolens og sfo's fysiske miljø før skolestart kan bidra til å gi barn en opplevelse av *fysisk kontinuitet* i overgangen (Broström, 2009; Dockett & Perry, 2007; Fabian, 2007; Peters, 2010).

3.2.1 Fysisk kontinuitet

Historisk sett har barnehage og skole hatt ulike forutsetninger arkitektonisk. Mens barnehagene tradisjonelt har hatt et mer åpent landskap, har skolen vært preget av mer lukkede landskap med mange klasserom. Da 6-åringene på 1990-tallet ble overført fra barnehage til skole i Norge og førskolelærere og lærere skulle kunne arbeide sammen om skolestart, minnet imidlertid det fysiske miljøet for 6-åringene mye om det fysiske miljøet i barnehagen. Den nye settingen representerte både barnehagetradisjonen og skoletradisjonen, med mer åpne fellesarealer, flere mindre grupperom og gruppebord og leke- og lesekker i klasserommene (Bjørnstad, 2005). Den nye strukturen kunne bidra til at barna erfarte en form for fysisk kontinuitet i overgangen.

Det er grunn til å tro at senere års reformer i Norge har endret bildet noe. Bjørnstad (2005) påpeker at føringer i forkant av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2006) ikke gir retningslinjer for arbeidsmetoder og tilrettelegging, og at det derfor er vesentlig at forskere og pedagoger utvikler et begrepsapparat som bidrar til å belyse tradisjonsmøter i klasserommene. Tradisjonene er sterkt representert i institusjonenes fysiske miljø, og undersøkelser fra Sverige (Persson & Vetenskapsrådet, 2008; Skolverket, 2010) viser at førskoleklassen influeres av skolen i den forstand at klasserommene i mindre grad er tilrettelagt for lek og aktiviteter. Lek ses som en motsetning til- og «time out» fra læring (Sommer, 2015, s.77). Haug (2013) påpeker at leken har trange kår i skolen i dag, og stiller seg spørrende til om barnehagene i Norge i dag forventes å overta skolens måter å arbeide på. Framfor at skolens fysiske miljø minner om barnehagens, vil en slik orientering kunne vise at barnehagens fysiske miljø minner mer om skolens.

3.2.2 Sosial kontinuitet

På samme måte som med det fysiske miljøet vil forandringer knyttet til relasjoner kunne innebære både utfordringer og muligheter for barna. Sammen med lek og leker var venner det barna ga uttrykk for å savne i Einarsdóttirs (2013) studie av barns erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. Kontinuitet i vennskap bidrar til *sosial*

kontinuitet i overgangen (Broström, 2009; Fabian, 2007). Flere undersøkelser viser at det er spesielt viktig for barn å ha venner (Bratterud, Sandseter, & Seland, 2012), også i overgangen fra barnehage til skole (Broström, 2003, 2009; Peters, 2003). Ifølge Peters (2010) er opprettholdelse av og etablering av vennskap vesentlig for barnas opplevelse av trygghet, for deres deltakelse i aktiviteter i friminuttene og for opplevelse av støtte i klasserommet. Mangel på vennskap vil kunne føre til at barna får vansker med å utvikle sitt læringspotensial i skolen. Peters (2010) anbefaler strategier som: etablering av kontakt mellom skolevenner, tilstrekkelig med lekemateriell, støtte fra eldre elever samt undervisning og dialog som støtter opp om sosiale relasjoner. Også relasjonen til lærer er sentralt. Gode relasjoner til lærere bidrar til å styrke barnas opplevelse av tilhørighet, trivsel, lærelyst og identitet som lærende. Lærere som tar seg tid til å bli kjent med barna, som anerkjenner deres kultur og kunnskaper, som bygger på tidligere læring og ser muligheter framfor begrensninger, gjenspeiler mange av de faktorer som støtter oppunder gode overganger (Peters, 2010, s. 2).

3.2.3 Filosofisk kontinuitet

Barns muligheter for å kunne etablere nære relasjoner avhenger av barnas mulighet for å delta i felles aktiviteter. Ulike former for deltakelse i barnehage og skole kan knyttes til betydningen av *filosofisk kontinuitet* og ses i lys av ulike tilnæringer til lek og læring (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2011). En faktor som ifølge Yeboah (2002, s. 65) er av stor betydning, er muligheten for å inkludere barns nåværende kunnskaper, forståelser og forventninger i planer for arbeidet med overgangen. Selv om barn forventer å lære noe nytt når de begynner på skolen, verdsettes også likheter i arbeidsmåter. Å gi barn muligheter for å bygge videre på erfaringer og skape ny forståelse gjennom lek, bidrar til gode overganger for barn (Yeboah, 2002). Dette kan ses i lys av Peters (2010) argumentasjon om at når barn gis innflytelse over egen hverdag, har de lettere for å tilpasse seg sine nye omgivelser. Det er institusjonenes ansvar å hjelpe barna til å mestre utfordringene og å utvikle deres kompetanse i overgangene, og flere studier (Corsaro & Molinari, 2000; Dykstra et al., 1997; Peters, 2010; Yeboah, 2002) viser betydningen av barns aktive deltakelse i konstruksjonen av kontinuitet i overgangen. Ettersom nasjonale undersøkelser viser at skoleforberedelse i Norge i stor grad synes å være aktiviteter ledet av voksne, der barna har begrenset innflytelse (Bratterud et al., 2012, s. 92; Rambøll, 2010; Østrem et al., 2009, s. 133), er det grunn til å se nærmere på om disse aktivitetene fungerer godt nok for de eldste barna i barnehagen (Bratterud et al., 2012).

3.2.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet

Ettersom de ulike forventningene barna møter i sfo og skole kan være utfordrende å håndtere, blir kommunikasjon mellom barnehage, sfo og skole avgjørende (Broström, 2009; Dykstra et al., 1997). Skoleforberedelse i barnehagen forutsetter at barnehagelærere har kunnskap om hva barna møter i skolen. For å kunne legge til rette for en god overgang bør sfo-ansatte og skolelærere også ha kunnskap om erfaringer barna har med seg fra barnehagen. En nasjonal undersøkelse (Rambøll, 2010) viser at kommunikasjonen mellom barnehage og skole er mangelfull. Til tross for at barnehagen har noe større kjennskap til skolen enn skolen har til barnehagen, er det lite dialog mellom dem. Kommunikasjonen består i hovedsak av utveksling av informasjon om slike ting som praktiske rutiner for overgangen og overføring av informasjon om enkeltbarn (Haug, 2013; OECD, 2015; Rambøll, 2010). Et interessant spørsmål er hvordan denne informasjonen blir brukt i skolen. En studie fra Finland (Turunen, 2012), der førskolen har sin egen læreplan, er førskolelærere, sammen med foreldre, forventet å utvikle individuelle planer for barna. Studien viser at det finnes lite kunnskap om hvordan disse blir brukt, både i barnehagen og i overgangen fra barnehagen til førskolen.

Moss (2013) understreker at pedagogene i barnehage og skole sammen, og med utgangspunkt i synet på barnet, må gis muligheter for å finne en måte å forholde seg til hverandre og barna på. Han viser til Dahlberg og Lenz-Taguchis (1994) visjon om en felles møteplass, en møteplass som tar utgangspunkt i et felles syn på barn. Mens barnehagens tradisjonelle barnesyn bygger på Fröbel og det å se barnet som natur, har skolen i større grad sett barnet som reproducenter av kultur og kunnskap. Dahlberg og Lenz-Taguchi (1994) introduserer en forståelse av barn som kultur- og kunnskapsprodusenter, og deres visjon om en felles møteplass og et felles syn på barn har hatt stor innflytelse innenfor utdannings- og forskningsmiljøene (Dahlberg, 2013; Moss, 2013).

En studie av Davidsson (2002) bekrefter betydningen av felles møteplasser. Gjennom studien viser hun hvordan ny forståelse erverves gjennom samhandling og dialog som tar utgangspunkt i konkrete historier fra egen praksis. En studie (Bratholm & Tholin, 2004) som omhandler studenter fra lærerutdanningene bekrefter betydningen av møter, også mellom barnehage- og grunnskolelærerstudenter. Ut ifra studiens resultater anbefales det at føringer for samarbeid på tvers tydeliggjøres i fagplaner, at det etableres

felles møter og forelesninger for studentgruppene, og at samarbeid om praksis inkluderer praksislærere i barnehage og skole. Slike tiltak vil kunne bidra til økt kompetanse i institusjonene og til bedre overganger for barna. Felles møtearenaer gir muligheter for felles refleksjon, også rundt hva som kan være av betydning for barn i overgangene.

3.3 Barn som medkonstruktører av kontinuitet

Barn kan ses både som produsenter av eksisterende kulturer og som produsenter i utviklingen av disse. Kulturene med deres begrensinger og muligheter vil nødvendigvis legge noen premisser for barnas handlingsrom i overgangene (Corsaro & Molinari, 2000). Om synet på barn som medkonstruktører av kunnskap og kultur (Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994) skal gjenspeiles i så vel pedagogisk praksis som i forskning, fordres kommunikasjon med barn om hva som er av betydning for dem. Ettersom mye av den tidligere forskningen om overgang mellom barnehage og skole har fokusert på foreldre, lærere og andre voksnes perspektiver, er det behov for mer forskning på barns perspektiver på overganger (Margetts, 2013). Å søke etter barns perspektiver på overganger er samtidig en kompleks oppgave. Barn er ingen homogen gruppe, og de må gis mulighet til å uttrykke seg på egne og varierte måter. I en studie (Harcourt & Hägglund, 2013) ble barns perspektiv innhentet gjennom kommunikasjon som tok utgangspunkt i barnas tegninger, malerier og fotografier samt deres fortellinger relatert til disse. Studien viser betydningen av det som betegnes som en «upside –down» - tilnærming, der barna bidrar med verdifull kunnskap om sine erfaringer med utfordringer som bare de selv kjenner til og kan formidle (Harcourt & Hägglund, 2013). Flere studier har benyttet seg av kommunikasjon med barn med utgangspunkt i dokumentasjoner som tegninger og fotografier (Ackesjö, 2014; Clark, 2010a; Einarsdóttir, 2007a, 2013). Slike dokumentasjoner kan ses som deltakelsesverktøy i overgangen.

3.4 Presisering av forskningsspørsmål

I den foreliggende studien rettes fokus både mot læreres og sfo-lederes prioriteringer av tiltak som skal bidra til gode overganger og opplevelse av kontinuitet for barna, og mot barnas egne erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet i overgangene. Det har ikke vært studiens hensikt å undersøke betydningen av det enkelte barns kunnskaper og ferdigheter ved skolestart, eller på hvilke måter disse mer individuelle karakteristika påvirker barns erfaringer med sammenhenger. Fokus rettes mot pedagogiske praksiser

og barns egne erfaringer i overgangene. Med bakgrunn i studiens hovedfokus og forskningen som er presentert, er forskningsspørsmålene for studien:

- Hva vektlegges i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenhenger i overgang fra barnehage til sfo og skole, og hvordan kan prioriteringer av tiltak knyttes til ulike former for kontinuitet?
- Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

4 Teoretisk forståelsesramme

Ph.d.-studien har to forskningsspørsmål der spørsmål én retter seg mot pedagogers og sfo-lederes forståelser og prioriteringer av tiltak som skal bidra til at barn opplever gode overganger og sammenheng mellom barnehage, sfo og skole, mens spørsmål to retter seg mot hvordan barn selv kan erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene. I spørsmålet som retter seg mot barns erfaringer, bygger jeg i stor grad på John Deweys teorier om *kontinuitet i erfaring*. Kontinuitet i erfaring betyr at enhver erfaring innbefatter de erfaringer som har gått forut, og samtidig forandrer kvaliteten på de erfaringer som følger etter (Dewey, 2001, s. 53). Erfaringer står aldri alene. De erfaringer barna har med seg i møte med nye miljø, som sfo og skole, blir derfor avgjørende for de erfaringer de gjør seg der. Teorien skaper en forståelsesramme for hvordan barnas erfaringer fra barnehagen blir betydningsfulle for kvaliteten i de erfaringer barna gjør seg i overgangen til skole og sfo. Dewey (1974, 2004, 2005) tar utgangspunkt i barnet og barns erfaringer «her og nå». Barnas forventning og kunnskaper om sfo og skole ses som noe prosessuelt, som noe som endrer seg etter hvert som barna får erfaringer med de ulike institusjonene. Teorien er sentral for mitt feltarbeids hensikt: å finne noen svar angående barns forventninger til og erfaringer med overgangene.

For å kunne besvare begge forskningsspørsmålene har jeg sett det som hensiktsmessig å trekke veksler på flere teorier. Relevante og anvendelige teorier er Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og kulturhistorisk virksomhetsteori (Cultural Historical Activity Theory, CHAT) (Akkerman & Bakker, 2011; Hedegaard, 2007, 2013; Vygotsky, 1978). Bronfenbrenners (1979) modell er relevant fordi den bidrar til å kontekstualisere barnas erfaringer og viser, på «systemnivå», kompleksiteten i barnas overganger. Slik den herværende studien ser det bidrar modellen til å synliggjøre betydningen av kontinuitet i *relasjonene* mellom barnehage, sfo og skole og hvordan disse relasjonene også må ses i lys av internasjonale, nasjonale og lokale føringer. Begrepet *transkontekstuell dyade* (Bronfenbrenner, 1979, s. 213) benyttes som analytisk begrep i tolkninger av hvordan relasjoner på tvers av settinger kan få betydning for barns erfaringer med kontinuitet.

Elementer fra CHAT (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989) er sentrale i drøftingen av hvordan barns aktiviteter utvikles i samspill med konkrete praksiser, og hvordan pedagoger kan utvikle gode overgangspraksiser for barna. Begrepet *grenseobjekter* (Akkerman & Bakker, 2011) ble vesentlig i analysene ettersom det bidro til å konkretisere hvordan barn selv kan konstruere kontinuitet i overgangene mellom institusjonene. Videre ble begrepet *grensearbeidere* sentralt i drøftingen av hvordan pedagoger kan støtte barn i å overføre sin kompetanse fra en setting til en annen. Jeg ser det som et mål i seg selv å utvikle kunnskap som kan komme så vel profesjonsutdanningene som pedagoger og barn i institusjonene til gode. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for noen begreper som er sentrale i denne studien.

4.1 Erfaring

Erfaringer er grunnleggende sosiale, og samhandling er vesentlig ettersom erfaringer må kunne deles (Vaage, 2000, s. 30). Dewey illustrerer det grunnleggende i dette når han hevder at selv monologen reflekterer samtalen med andre. Sosial kommunikasjon er ikke en effekt av monolog. Det er snarere slik at om vi ikke hadde snakket med andre, og de med oss, ville vi aldri snakket til eller med oss selv (Biesta, 2014). Selv når et menneske bygger luftslott, er det i samspill med fantasikonstruksjoner (Dewey, 1974, s. 56). For Dewey er læring en relasjonell og prosessuell aktivitet som må knyttes til situasjon, erfaring og undersøkelse. Undervisning kan dermed verken basere seg på prosess eller resultat. Det sentrale er erfaringer, og erfaringer står ikke alene (Dewey, 2005; Ejbye-Ernst, 2011). Handling, erfaring og læring må knyttes til kontekst der så vel barn som pedagoger og jeg som forsker ved hjelp av objekter, eller redskaper, (Postholm, 2008) konstruerer vår kunnskap. Med dette støtter jeg meg til Postholm (2008) og plasserer Deweys teori om kontinuitet i erfaring innenfor det sosialkonstruktivistiske.

4.1.1 Handling og konsekvens av handling

I dette prosjektet ses barns handlinger i overgangen som intensjonelle. Barnas ønsker er de viktigste drivkrefter til handling (Dewey, 1974), og deres handlinger har en hensikt. Barna svarer ikke mekanisk på ytre påvirkninger. De kan og vil tenke på sine handlinger framfor å svare mekanisk til stimuli (Charmaz, 2006, s. 7). Interessen for å se ting fra andres ståsted, ta andres roller og sette seg selv i «den andres sted», er grunnlaget for all kommunikasjon (Fangen, 2010, s. 22). I CHAT skilles det mellom virksomhet og handling. Mens virksomhet orienterer seg mot motiver, ses handling mer som noe

operasjonelt. Handlingenes intensjoner blir deler av virksomheten og retter seg mot å nå bestemte mål (Engeström, 1987). Jeg vil i det videre se nærmere på Deweys teori før jeg drøfter Deweys, Bronfenbrenners og CHATs relevans for studien videre i kapittel 4.2 og 4.3.

Perspektivet på intensjoner og handlinger kan ses i sammenheng med Dewey pragmatisme. Pragma har to betydninger: «handling» og «konsekvens av handling». Dewey stiller seg kritisk til Rousseaus idé om *frøets naturlige utvikling* som metafor for barnets vekst. Rousseau legger i for liten grad vekt på frøets interaksjon med miljø. Det er den eksperimenterende erfaring, som når barn søker å oppnå en forandring, som fremmer videre vekst (Dewey, 2005). Tenkningen kjennetegnes av undersøkelser og læringsprosesser som kontinuerlige rekonstruksjoner av erfaringer (Vaage, 2000).

4.1.2 Vaner og erkjennelser

Dewey (2005) skiller her mellom vaner og erkjennelser. Vaner ses som etablerte mønstre av mulige handlinger som er innhentet gjennom tidligere prøving og feiling (Biesta & Burbules, 2003). Vanen har den funksjon å gjøre en erfaring tilgjengelig for etterfølgende erfaringer, men tillater ikke, i motsetning til erkjennelsen, skiftende betingelser. Mens barnas vaner representerer bestemte metoder for å håndtere ulike problemer eller oppgaver, vil refleksjonen over disse vanene føre til at barna kan velge ut ifra et bredere utvalg av vaner (Dewey, 2005, s. 352). Å *forstyrre* etablerte mønstre av vaner kan dermed være av stor betydning. Det kan bidra til at barna får et større handlingsrepertoar. Pedagoger og sfo-medarbeider må kunne forstyrre barnas vaner på en slik måte at de gis mulighet for å foreta endringer og tilpasse dem til nye betingelser. Dette forutsetter at de ansatte kjenner til betingelsene for barnas vaner. Om barn skal kunne erfare kontinuitet i overgangene fra barnehage til sfo og skole, må pedagoger og sfo-medarbeidere kjenne til barns tidligere erfaringer. De må gis mulighet for å overføre sin kompetanse i overgangene. Dette betyr ikke at barn ikke skal erfare noe nytt i overgangen. Barn forventer også noe nytt når de begynner på skolen (Dockett & Perry, 2007). Det «nye» barna forventer å møte i overgangen, er helt sentralt for muligheten for å oppnå «nye erkjennelser».

Forstyrrelser av vaner må ikke forveksles med det Dewey betegner som brudd i erfaring (Dewey, 2005). Brudd i erfaring innebærer at barn ikke får det ut av sine erfaringer som de kunne ha fått; det er erfaringer som ikke føyer seg sammen til et *hele* (Ejbye-Ernst,

2011). Forstyrrelser som fremmer videre vekst, er de som bidrar til nye erkjennelser og utvikling av mer gjennomtenkte vaner. Barn må få mulighet både til å bruke sine tidligere erfaringer og, gjennom erfaringer med overganger, få utvikle en form for overgangskompetanse som gjør dem i stand til å delta aktivt på ulike måter i ulike miljø.

4.1.3 Barnet, institusjonene og samfunnet

For Dewey er barns sosiale liv et nøkkelbegrep. Den eneste måten å forene de ulike delene av utdanningssystemet på er å knytte systemet til livet selv (Dewey, 2004, s. 89-105). Dewey kritiserer utdanningssystemet for å være for oppdelt, og argumenterer for at det bør være et samspill mellom de ulike delene. Utdanningsinstitusjoner som barnehager og skoler kan ikke ses som isolerte settinger, men som integrerte deler av samfunnslivet. I *Individet, skolen og samfunnet* (Dewey, 2004) gis en fremstilling av hvordan skolen må ses som en del av en større sammenheng i barns liv. Figuren under er hentet fra publikasjonen som opprinnelig ble skrevet i perioden 1899–1901.



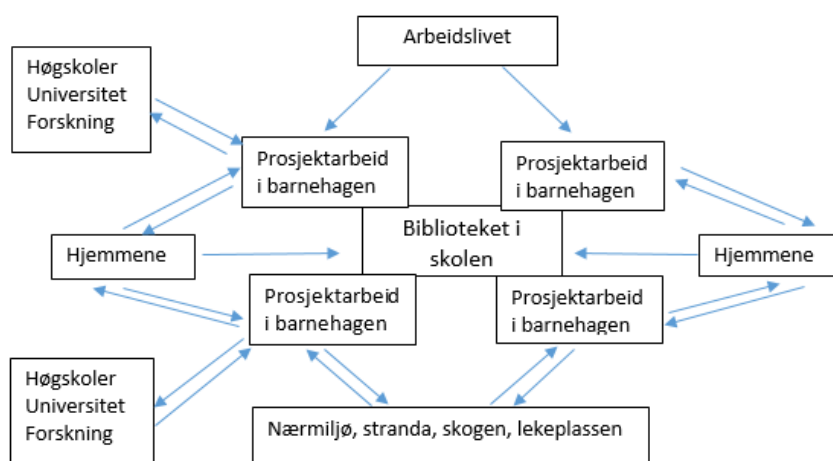
Figur 1

Dewey's (2004, s. 99) illustrasjon av skolen som en del av barns sosiale liv

Relasjonen til arbeidslivet ses som viktig ettersom det bør være en sammenheng mellom barns hverdagsliv og arbeidslivet rundt. Dette forstås ikke slik at skolen skal utdanne barn til et visst yrke. Det er snarere slik at barn skal bli oppmerksomme på sammenhengene. Skogen, parken og landsbygda illustrerer nærmiljøet, der barna lever og gjør sine erfaringer med familie og venner på fritiden. Sist, men ikke minst, er barnas erfaringer fra hjemmet helt sentrale. Pilene til og fra hjemmet i figuren illustrerer skolens oppgaver, som består i både å bringe erfaringene fra fritiden og hjemmet inn i

skolen, og å la barna få mulighet til å gjøre seg nytte av de erfaringer skolen gir, i sitt daglige liv.

Illustrasjonen (Dewey, 2004) må ses i lys av sin tid. Barn som vokser opp i Norge i dag, forholder seg til et annet samfunn og har med seg andre erfaringer enn barn i USA hadde rundt forrige århundreskifte. Illustrasjonen er likevel relevant for denne studien. Mens biblioteket i figuren illustrerer alle tilgjengelige intellektuelle ressurser som kan kaste lys over meningsfulle praktiske aktiviteter, representerer de fire hjørnene erfaringer barna har med seg. Når biblioteket plasseres i sentrum, er det fordi det symboliserer «verdens samlede visdom» (Dewey, 2004, s. 100). Det blir et «rom» for gjenkjennelse, testing av foreløpige hypoteser, videre utforskning, nye spørsmål og ny utprøving. Barna kommer til skolen med ulike erfaringer. Med bakgrunn i observasjoner og tolkninger av barnas handlinger på biblioteket i denne studien kan illustrasjonen se slik ut.



Figur 2

Relasjonene mellom barns erfaringer i ulike settinger

De fire hjørnene i figuren over kan illustrere erfaringene barna i denne studien har med seg fra ulike prosjektarbeid i barnehagene. Biblioteket symboliserer «gjenkjennelsesrommet» der barn kommer med sine erfaringer, stiller nye spørsmål, får ny innsikt og, særlig viktig, deler erfaringer med andre. De aller fleste barn som begynner på skolen i dag, har med seg erfaringer fra barnehagen, og i denne studien har alle barna erfaringer med ulike prosjekter. Erfaringene fra prosjektene i barnehagen bør, i henhold til et slikt perspektiv (Dewey, 1974, 2004, 2005), danne utgangspunkt for nye erfaringer i overgangen til sfo og skole.

Deweys (2004) illustrasjon kan forstås som en metafor og som et uttrykk for en idealsituasjon. Men den gjøres mer konkret når Dewey beskriver bøkene på biblioteket som avgjørende for tolkning av erfaringer. Figur 2 viser at det ikke er tette skott mellom erfaringene fra aktiviteter i ulike prosjekter og biblioteket. Den illustrerer hvordan teori og praksis ikke kan skilles fra hverandre. Fokuset er relasjonen mellom dem (Dewey i Aasen, 2008, s. 25). Aktiviteter må knyttes til lysten til å lære av det sosiale, og må skape noen livsbetingelser så alle kan lære noe underveis i livet. Dette er, ifølge Dewey (2005), utdannelsens mest betydningsfulle produkt. Ut ifra en slik forståelse omtaler Dewey skolen som et sted der barn *skal lære å lære*. Den skal virke frigjørende gjennom å stille nye spørsmål og finne bedre løsninger på de utfordringer som nye livsbetingelser gir. De som fremmer videre vekst, er de som vekker nysgjerrighet, fremmer ønsker og fastsetter mål (Dewey, 2005). Disse målene kan ikke være presist definert av eksterne personer, verken utenfor barnehage og skole eller av pedagoger alene. De som skal lære, må delta i å utforme dem (Dewey, 1974; Ejbye-Ernst, 2011). Om målet er at barn skal oppleve sammenheng i overgangene, fordres en kommunikasjonsmessig kontinuitet, en dialog mellom partene (Broström, 2009). I overgangen mellom barnehage, sfo og skole vil dette inkludere så vel barn som pedagoger og sfo-medarbeidere. I denne studien inkluderer det også meg som forsker. Relasjonene mellom barna og meg ble transkontekstuelle ettersom vi deltok i felles aktiviteter på tvers av institusjonene i overgangene (Bronfenbrenner, 1979). Jeg ble en grensearbeider som gikk i dialog med barna om grenseobjekter som barna selv dokumenterte underveis i grenseovergangene (Akkerman & Bakker, 2011). Slik sett bidro også selve prosjektet og jeg som forsker til å skape kontinuitet for barna.

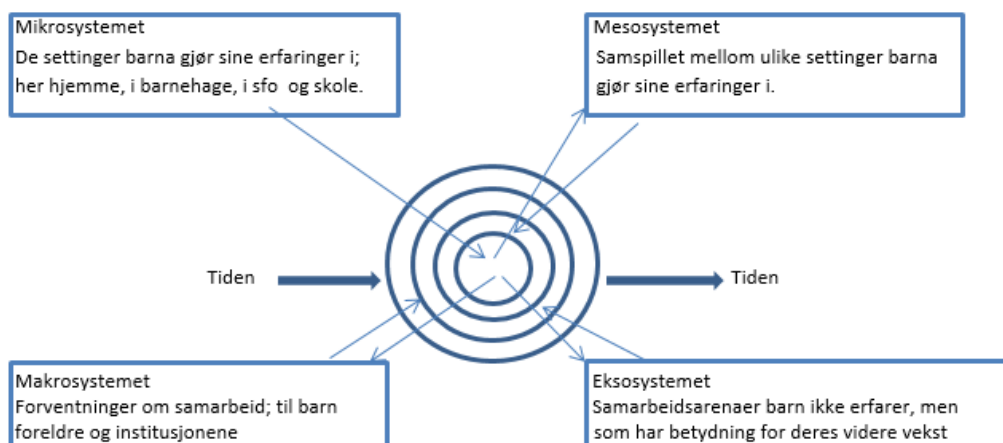
4.2 Kontekstens betydning

Dewey (2004) understreker betydningen av at barns erfaringer må inngå i en helhet og ses i sammenheng med erfaringer fra deres sosiale liv. I denne studien bidrar Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell til å belyse hvordan barna bruker sine tidligere erfaringer og søker etter å finne en form for balanse mellom det etablerte og det nye når vilkårene i det naturlige systemet de inngår i, endres (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenners økologibegrep forstås på ulike måter, og ulike metaforer benyttes i beskrivelser av modellen. Bronfenbrenner (1979) selv bruker russiske babushkadukker som metafor for den økologiske modellen; det økologiske systemet og de ulike nivåene ses som dukker der den ene kan plasseres inni den andre. Kinesiske

esker brukes som metafor for det samme (Bø, 2000). De to metaforene kan kritiseres for å utelukke personens innvirkning på miljøet. I metaforene kan det ligge implisitt en tenkning som innebærer at det er tette skott mellom nivåene. Et helt sentralt poeng i den utviklingsøkologiske modellen er at den sosiale konstruksjonen av erfaring innbefatter rom for deltakelse der individet også gis mulighet for å påvirke systemet (Bronfenbrenner, 1979). Samtidig som barna søker å tilpasse seg nye vilkår i en ny setting, påvirker barna settingen.

4.2.1 Relasjonene mellom påvirkningsfaktorer barn erfarer

Når Bronfenbrenner (1979) setter erfaringsbegrepet i forbindelse med Deweys teori om kontinuitet i erfaring, indikerer det at påvirkningsfaktorer i hvert miljø ikke bare omfatter objektive egenskaper, men også på hvilken måte disse objektene oppfattes av personene i miljøet (Bronfenbrenner, 1979). Teoriene viser betydningen av relasjonene mellom ulike settinger barn beveger seg i, og hvordan våre måter å handle med objekter på kan knyttes til erfaringer fra ulike settinger som inngår i dagliglivet. Det er hendelser i barnets nære omgivelser som sterkest påvirker barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1974, 2005). Nære omgivelser knyttes av Bronfenbrenner (1979) til barns erfaringer på *mikronivå*. Erfaringer på mikronivå er de påvirkninger som befinner seg nærmest barnet, og som barnet kjenner gjennom en lengre tids relasjon. Mens mikronivået representerer det stabile, det som stadig er tilgjengelig; som familie, venner, barnehage eller skole, beskrives *mesonivå* som relasjonene mellom påvirkningsfaktorer i de settinger der barnet gjør sine erfaringer. Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan disse relasjonene være like viktig for barna som hva som skjer på hvert enkelt mikronivå. Bø (2000, s. 159) gir en fremstilling av Bronfenbrenners modell i fire konsentriske sirkler. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene i denne studien vil modellen kunne se slik ut.



Fritt etter Bø (2000)

Figur 3

Bronfenbrenners modell sett i lys av barns erfaringer i overgangen fra barnehage til sfo og skole

Som vist i figuren over inkluderer Bronfenbrenners (1979) modell også ekso-, makro- og krononivå. Eksonivå beskrives som det nivået barnet ikke har direkte kontakt med, men som likevel påvirker barnet på en mer indirekte måte. I dette prosjektet representerer eksonivået politiske og administrative vedtak på barnehage- og skoleområdet og kommunens utarbeidelse av en overordnet plan for barns overgang fra barnehage til skole. Planen legger føringer og får konsekvenser for barnas erfaringer, for foreldres deltakelse og for pedagogenes praksis i overgangen.

Bronfenbrenners makronivå knyttes til de normer, verdier og diskurser som dominerer i storsamfunnet. Disse diskursene knyttes her til internasjonale strømninger og forventninger om samarbeid og sammenheng mellom institusjonene (OECD, 2006). Krononivået ses som tidssystemet. Tidssystemet representerer individets livshistorie. Tidssystemet blir sett i sammenheng med individets livsløp, med den historiske epoke, med generasjonslinjer forstått som «slekters gang» og til spesielle, sammenfallende tidsepoker for individer. Tidssystemet kan ses som et femte nivå i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Gulbrandsen, 2006).

Modellen er omfattende, og i denne studien brukes i hovedsak Bronfenbrenners (1979) beskrivelse av ulike mikronivå og relasjonene mellom disse. Det er forståelser, praksiser og erfaringer på mikronivå og relasjonene mellom disse studien i hovedsak kan si noe om. Disse forståelser, praksiser og erfaringer er imidlertid influert av politiske vedtak

og beslutninger som tas på arenaer som barn ikke er i direkte kontakt med. Derfor må barns erfaringer også tolkes i lys av ekso- og makronivå. Eksonivå er her representert ved den kommunale planen som pedagogene har deltatt i å utarbeide, samt en rapport en av barnehagenes pedagoger sendte til skolen før skolestart. Rapporten gir informasjon om hva barna har gjort og opplevd det siste året i barnehagen. Planer, rapporter og føringer som er gitt på ekso- og makronivå, ses i denne studien som viktig informasjon for å kunne tolke hvorfor og under hvilke forhold barna gjør seg de erfaringer de gjør. Det studien bringer fram av kunnskap om barns erfaringer på mikronivå, vil derfor også drøftes i lys av ekso- og makronivå. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel 7.

4.2.2 Kontinuitet i relasjoner

Bronfenbrenners (1979) teori retter seg i stor grad mot relasjoner, og relasjoner er av ulik karakter. Begrepene primære dyader og transkontekstuelle dyader (Bronfenbrenner, 1979) er vesentlige ettersom de viser betydningen av det relasjonelle i overgangene. En setting der to personer retter oppmerksomheten mot eller deltar i hverandres aktiviteter, betegnes av Bronfenbrenner (1979) som en *dyade*. Den mest betydningsfulle dyade er den primære. En *primær dyade* knyttes til mikronivå. Det er en relasjon som fortsetter å eksistere fenomenologisk for deltakerne selv når de ikke er sammen. Mennesker vises i hverandres tanker, er gjenstand for sterke emosjonelle følelser og fortsetter å påvirke hverandre selv når de er fra hverandre (Bronfenbrenner, 1979, s. 58). Primære dyader kommer i dette prosjektet til uttrykk når barn bruker sine erfaringer med nære venner og voksne fra barnehage- og hjemmearenaen i sfo og skole.

Gjennom min deltakelse i aktiviteter med barna i barnehagene og overgangene hadde jeg kjennskap til barnas tidligere aktiviteter og erfaringer. Dette bidro til at det var lettere for meg å forstå barnas intensjoner og skape en sammenheng der folk og arenaer kom i berøring med hverandre. Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 213) vil slik deltakelse skape forutsigbarhet og trygghet for barna, noe som igjen bidrar til videre kommunikasjon og fellesskapsfølelse. Bronfenbrenners begreper *transkontekstuelle dyader* og *transkontekstuell deltakelse* viser særlig betydningen av ivaretagelse av vennskap mellom barna i overgangene og at felles interesser og aktiviteter blant barna bør ivaretas og videreutvikles i overgangen fra barnehage til sfo og skole.

4.2.3 Relasjoner, aktiviteter og praksiser

Relasjoner oppstår og videreutvikles gjennom felles interesser og i aktiviteter rundt fysiske objekter eller verktøy. I likhet med Dewey (2005) er Bronfenbrenner (1979, s. 22) opptatt av at hvert miljø ikke bare omfatter objektive gjenstander, men også hvordan og på hvilken måte disse gjenstandene oppfattes av personene i miljøet. Miljøets betydning for barns erfaringer inkluderer objekter, aktiviteter og særlig andre mennesker.

Barns samspill med andre er ikke bare avhengig av typer objekter, men også av kunnskapsformer som dominerer praksisen i institusjonene. Kompetansen til å handle kan aldri betraktes som statisk, ettersom sosiale situasjoner er ulike (Hedegaard, 2007). I denne studien er Bronfenbrenners modell viktig for å kontekstualisere barns erfaringer innenfor et system. Modellen tar imidlertid ikke stilling til hvordan barns aktiviteter utvikles i samspill med konkrete praksiser. Den kan kritiseres for at pedagogens bidrag til praksis blir lite eksplisitt (Hedegaard, 2013). Denne erkjennelsen førte meg til begreper fra kulturhistorisk virksomhetsteori (CHAT): *grenseobjekter*, *grensearbeidere* og *grenseoverskridelser* (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). Begrepene ble sentrale i analysene.

4.3 Objektenes betydning(er) i overgangene

Barns møte med objekter i overgangen kan ha betydning for deres erfaringer med kontinuitet. Kjente objekter kan fungere som «overgangsobjekter» (Fabian, 2013). Et fotografi, nistepakken eller et kosedyr kan bidra til at barn opplever trygghet. Å møte leker barna har felles erfaringer med, kan være viktig, også for deltakelse i felles aktiviteter i skolen (Fabian, 2013; Peters, 2010). Objekter som befinner seg i og på tvers av settinger, kan fungere som *grenseobjekter* (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). I likhet med overgangsobjekter representerer grenseobjekter objekter som befinner seg i de ulike settingene. Grenseobjekter er likevel noe mer enn de fysiske objektene. De inkluderer dialog og aktivitet. Det særegne med grenseobjekter er at de er gjenkjennelige for barna på tvers av settingene, men samtidig fleksible i tolkninger og bruk (Star & Griesemer, 1989). De gir mulighet for aktiv deltakelse i konstruksjonen av kontinuitet.

Grenseobjekter refererer gjerne til artefakter som har en brobyggende funksjon, og det skilles mellom primære, sekundære og tertiære artefakter (Wartofsky i Hedegaard,

2007; Säljö, 2006). Mens primære artefakter refererer til konkrete objekter, refererer sekundære artefakter til handlingen, eller aktiviteten, og dialogen om det samme objektet. Tertiære artefakter er mer indirekte koplet til den primære produksjonen. De er mer abstrakte og handler mer om hvordan man kan fremstille, forstå og analysere verden (Hedegaard, 2007; Säljö, 2006, s. 90-94). I denne studien benyttes grenseobjekter som begrep for primære og sekundære artefakter barn møter i overgangen fra barnehage til sfo og skole.

Barns egne dokumentasjoner av objekter de blir opptatt av underveis, kan vise hva som er av betydning for dem i overgangene. De kan vise hvilke objekter som bidrar til gjenkjennelse, dialog og deltakelse på tvers. Dokumentasjoner som tegninger og fotografier kan videre fungere som visuelle verktøy som muliggjør barnas aktive deltakelse i konstruksjon av ny kunnskap (Clark, 2011). De bidrar til dialog. Carr (2013), som undersøkte grenseobjekter mellom en barnehage og et museum, beskriver grenseobjekter som en samling av dokumentasjon konstruert av læreren og barna sammen. Hennes studie viser at fysiske gjenstander både kan fungere brobyggende og bidra til å bringe fram barnas perspektiver. Det er kommunikasjonen og aktivitetene basert på barnas dokumentasjoner av ulike objekter, som gjør så vel objektene som dokumentasjonene av dem til grenseobjekter. I denne studien undersøkes hvordan grenseobjekter kan bistå lærere og sfo-medarbeidere i deres arbeid med å utvikle brobyggende, grenseoverskridende praksiser (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989), og hvordan grenseobjekter kan gi barna muligheter for aktiv deltakelse i konstruksjonen av disse.

Begrepet grenseobjekt har sitt utgangspunkt i CHAT, Vygotsky og sosiokulturelle teorier (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989; Vygotsky, 1978). Handling ses i sammenheng med historiske og kulturelt utviklede redskaper eller artefakter. Barna samspiller med historiske og kulturelle redskaper, også når de agerer i overgangene mellom barnehage, sfo og skole, og begrepet grenseobjekt er særlig anvendelig når jeg tolker barnas fotografier av ulike objekter og observerer og tolker deres handlinger i tilknytning til de samme objektene. Når barna fotograferer klatrestativene i barnehage og skole, viser de at klatrestativene, som er representert på begge arenaer, kan bidra til fysisk kontinuitet i overgangen (Broström, 2009; Fabian, 2007). Klatrestativene er representert i de ulike settingene og har en brobyggende funksjon. De er gjenkjennelig og på samme tid fleksible i bruk. Klatrestativene gir rom

for ulike handlinger, og det er nettopp denne fleksibiliteten i mulige tolkninger av dem som gjør dem til grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). Objekter gir barn muligheter for å bygge broer, også mellom institusjoner og hjem.

Begrepene grensearbeidere og grenseoverskridelser (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989) er anvendelige i lys av prosjektets to forskningsspørsmål.

Grensearbeidere ses som pedagogene barnet forholder seg til i overgangene. De beskrives som «meglere» som går i dialog med folk på ulike arenaer, som reflekterer over egne forståelser og som kan integrere flere perspektiver (Akkerman & Bakker, 2011). Dialogen og refleksjonene underveis er sentrale for utviklingen av *grenseoverskridende praksiser* – en form for transformasjon og utvikling av nye former for overgangspraksiser på tvers av institusjonene (Akkerman & Bakker, 2011). I denne studien ble begrepene grensearbeider og grenseoverskridelse viktige i arbeidet med å utvikle kunnskap om hvordan pedagoger og sfo-medarbeidere kan utvikle gode overgangspraksiser der barna gis anledning til aktiv deltakelse i konstruksjonen av sammenhenger.

4.3.1 Forståelser av erfaringer med objekter

Ettersom prosjektet tar utgangspunkt i Deweys erfaringsbegrep, vil jeg videre drøfte objektene betydning i lys av Deweys og Vygotskys teorier. Objekter spiller en avgjørende rolle for så vel Dewey (1974, 2004, 2005) som Vygotsky (1978, 2013), og Postholm (2008) argumenterer for at CHAT kan ses som en videreutvikling av Deweys teori. Begge fokuserer på organiseringen av de pedagogiske aktivitetene, objektene og læringsprosessene. De har likevel noe ulik forståelse av objektene funksjon i overgangene.

Vygotsky (1978) ser objektene som noe som influerer aktivitetene, samtidig som barnet, gjennom bruken av objektene, påvirker objektene. Disse «nye» objektene påvirker igjen barnas handlinger på nye og ulike måter. Dewey er også opptatt av objektene betydning for barns innflytelse på miljøene, men objektene innflytelse på barnet er mindre fremtredende. Objektet ses som noe som bygger bro mellom to enheter. I sin forståelse av hvordan barns tanker og ideer influerer på miljøet og hvordan miljøet i neste runde får innflytelse på barnet, viser Dewey en forståelse som ligger tett opptil Vygotskys (Postholm, 2008). Men ifølge Dewey (2005) er ikke dette alltid tilfellet. I noen tilfeller vil endringer av eksterne handlingsmønstre kunne endre miljøet, noe som igjen vil stimulere handlingen og endre forholdet til handlingens mentale

disposisjon. I andre tilfeller vil en slik endring ikke kunne skje. Han illustrerer dette ved å vise hvordan hesten, som objekt og redskap for mennesker, brukes for å oppnå et resultat. Hesten motiveres av at vi gir den mat og lignende, men den er ikke en deltaker i en felles aktivitet som styres av felles interesser. Hestens atferd styres av vaner (Dewey, 2005, s. 35).

Vygotsky ser kulturelle redskaper som objekter med fysiske og intellektuelle sider, sider som det ikke er mulig å skille fra hverandre. De fysiske og språklige aspekter går hånd i hånd og forutsetter hverandre. De fungerer medierende, som tegn eller symboler som gjør at vi kan tolke omverdenen, ta stilling til den og handle på ulike måter (Säljö, 2006). Vygotsky (1978) kritiserer Dewey for ikke å se objektene betydning som noe mer enn redskaper for aktivitet. I CHAT ses objekter som kulturelle redskaper. De ses som både «tegn» og «redskaper» for mediert aktivitet. Den vesentlige forskjellen mellom tegn og redskaper er måten de styrer barnas handlinger på. *Redskapets* funksjon er å støtte barnets påvirkning av miljøet. Aktiviteten er utadrettet, og objektet er et middel rettet mot det «å mestre» og «endre» miljøet. *Tegn* derimot forandrer ikke miljøet. Det er et middel for «intern aktivitet» og handler om «å mestre seg selv». Disse eksterne og interne aktivitetene er grunnleggende forskjellige (Vygotsky, 1978, s. 54-55).

4.3.2 Pedagogenes rolle

Teoriene (Dewey, 2005; Vygotsky, 1978) står ikke nødvendigvis i motsetning til hverandre. Säljö (2006) bemerker at begge ser tenkning og læring som situasjonsavhengig og innholdsorientert. Det er gjennom konfrontasjon med og tilegnelse av nye måter å resonere på og gjennom bruk av fysiske gjenstander, at individer utvikles og blir i stand til å agere på nye måter i sosiale praksiser (Säljö, 2006). Det ses likevel noen ulikheter i teoriene anvendelighet relatert til denne studiens forskningsspørsmål. Relatert til undervisning fremhever Dewey kontinuiteten i relasjonen mellom hverdagslige erfaringer og begrepsutvikling. Generaliseringer ses som noe som går «nedenfra og opp» i begrepsdannelsen. Vygotsky er opptatt av at vitenskapelige begreper og mer abstrakt tenkning også må inn i undervisningen. En kvalifisert pedagogikk må evne å kommunisere vitenskapelige prinsipper til barn. Slik skal utdanningen gjøre barn fortrolig med samfunnets kollektive erfaringer. Kontrasten mellom de to er imidlertid ikke entydig. Dewey ser vitenskapelige redskaper og begreper som noe som tilhører den «intellektuelle ordenen», som noe som inngår i et kognitivt system, og som er av indirekte empirisk verdi

(Säljö, 2006, s. 149-151). Om man vender tilbake til figur 1, bruker Dewey (2004) biblioteket som en metafor for «verdens samlede visdom». Det ses som «gjenkjennelsesrommet» for barns erfaringer og som et sted for innhenting av ny kunnskap og som utgangspunkt for nye undersøkelser. Biblioteket, som «verdens samlede visdom», kan ses i lys av Vygotskys beskrivelse av «samfunnets kollektive erfaringer».

Säljö (2006, s. 150) fremhever betydningen av et både-og-perspektiv. Undervisningen må angå barna og være relevant for deres erfaringer. Samtidig må vi utvikle kunnskap som vi, som enkeltmennesker, ikke utvikler i vår egen hverdag. I denne studien benyttes elementer fra Vygotsky og CHAT som analytiske begrep for å kunne tolke og drøfte pedagogens rolle i overgangen. Pedagogen i CHAT synes å få en mer aktiv rolle, hvilket kan ses i sammenheng med Vygotskys (2013) teori om *barnets proximale utviklingssone*. Det er avstanden mellom det nåværende, det barnet kan gjøre alene, og hva barnet kan gjøre sammen med andre, pedagogen og jevnaldrende, som er av betydning. God læring er det som går forut for utviklingen, og det er pedagogens rolle å veilede barnet i retning av denne (Vygotsky, 2013, s. 159; 163). Den proximale utviklingssone kan ikke forstås som en instrumentell metode, men som en utviklende aktivitet i sig selv. Corsaro og Molinari (2000) beskriver barnets proximale utviklingssone som det lærerne, barnegruppen og de individuelle barna arbeider sammen om som de fleste av barna ikke ville kunne gjøre alene. Broström (2007) ser nærmeste utviklingssone som det «livsrom» barnet er en del av, et livsrom der høyere psykologiske prosesser, som tenkning og problemløsning, kommer til syne og utvikles (Holzman i Broström, 2007, s. 175). Vygotskys teori viser tydelig hvordan barns læring inngår i en interaksjon med pedagogen, og den fokuserer så vel på læringens hva som hvordan (Broström, 2007).

Både Vygotsky og Dewey ser pedagogen som veileder. Men mens Dewey konsekvent tar utgangspunkt i barnets erfaringer og ser barnet som en agent for endring av kulturen, kan Vygotskys teori forstås i retning av pedagogen som en som, gjennom hele læringsprosessen, skal veilede barna inn i en kultur (Ejbye-Ernst, 2011, s. 105; Postholm, 2008, s. 42). Dette må ikke forstås som en ren tilpasning til eksisterende kultur. Gjennom aktivt samspill med objekter skal læreren støtte og utfordre barna på en slik måte at de ikke bare tilpasser seg og gjensker den kulturen de er en del av (Lindquist, 1996; Vygotsky, 1978). Pedagogene kan opptre som grensearbeidere som går i dialog med aktører på de ulike arenaene, ta en indre dialog med seg selv og reflektere over egne perspektiver. Som grensearbeidere kan pedagoger i institusjonene, så vel som barn,

utvikle en «overgangskompetanse», noe som gir muligheten til å integrere flere, divergerende diskurser og praksiser på tvers av sosiale grenser (Akkerman & Bakker, 2011).

4.4 Teoretiske konklusjoner

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålene for studien er både Deweys og Vygotskys teorier relevante i tolkningene av studiens analysemateriale. Deweys teori om kontinuitet i erfaring (Dewey, 2001, 2005) bidrar i forståelsen av hvordan barna bruker sine tidligere erfaringer fra barnehage i møte med nye miljø i sfo og skole. Den viser betydningen av at pedagoger har kunnskap om barns tidligere erfaringer, og at de kan legge til rette for «kontinuitet i erfaring» gjennom at barna får bruke sin kompetanse på nye arenaer. Teorien synliggjør betydningen av at institusjonene må knyttes til og ses som en integrert del av barns sosiale liv.

Det er barnas erfaringer i grenseovergangen fra barnehage til sfo og skole denne studien kan si noe om. Begreper som grenseobjekter og grensearbeidere (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989) er vesentlige ettersom de brukes for å forstå hvordan objekter som befinner seg på tvers av settinger, kan ha en brobyggende funksjon, og hvordan dialog og aktiviteter knyttet til disse objektene kan bidra til at barn erfarer kontinuitet i overgangene. Begrepet grensearbeidere understreker betydningen av pedagogenes dialog med barna og hverandre på tvers av institusjoner i overgangene, og brukes i tolkning og drøfting av pedagogenes rolle.

Elementene fra CHAT kan, også i denne studien, ses som en videreføring av Deweys teori om kontinuitet i erfaring (Postholm, 2008). Pedagoger har som grensearbeidere en unik posisjon ettersom de står mellom «det vante» og «det nye» (Akkerman & Bakker, 2011). Gjennom å gå i dialog med hverandre og barna om grenseobjekter i overgangene kan barna bruke sine tidligere erfaringer og gis mulighet til å påvirke sine nye miljø i sfo og skole. Pedagogene kan opptre som grensearbeidere som går i dialog med aktører på de ulike arenaene, tar en indre dialog med seg selv og reflekterer over egne perspektiver (Akkerman & Bakker, 2011).

Dette fordrer et system som legger til rette for felles møteplasser for dialog og refleksjon. Forbindelsene mellom ulike settinger blir sentralt (Akkerman & Bakker, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2004). Barnehage, sfo og skole har ulike mandat, og pedagogenes praksis i institusjonene må ses i en større politisk og kulturell

sammenheng. I dette prosjektet fungerer Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som et rammeverk for tolkning av forbindelsene mellom barnas erfaringer i ulike settinger i overgangene, og de føringer som legges på arenaer barna ikke er en del av, men som får konsekvenser for deres erfaringer (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenners begrep transkontekstuelle dyader benyttes i artikkel 2 og forstås som forbindelser i form av relasjoner som befinner seg på og på tvers av ulike mikronivå. Begrepet benyttes som analytisk begrep for tolkninger av barns erfaringer med kontinuitet i lek og hverdagsaktiviteter i overgangen fra barnehage til sfo. Begrepet grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989) benyttes som analysebegrep i artikkel 3 og 4 og kan ses som en videreføring av så vel Bronfenbrenners som Deweys teorier. Begrepet bidrar til å konkretisere hvordan barn, ved hjelp av objekter som befinner seg i og på tvers av institusjonene, kan bidra aktivt og erfare så vel *relasjonell* kontinuitet som kontinuitet i *innhold og arbeidsmåter* i overgangen. Grenseobjekter og grensearbeidere (Akkerman & Bakker, 2011) blir videre, i artikkel 4, begreper for analyser og metodiske overveielser av hvordan barnehagelærere, 1.-klasselærere og sfo-medarbeidere kan gå i dialog med barna og samarbeide om utvikling av overgangspraksiser som bidrar til at barn får erfare kontinuitet i overgangene.

5 Studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt og metodologiske overveielser

Med en erkjennelse av å gå inn i et komplekst område der kunnskap produseres i samspill med omgivelsene og avhenger av så vel relasjonen mellom forsker og forskerdeltakere som kontekst, har ph.d.-studien en forankring i et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn (Mertens, 2010, s. 11). Sosialkonstruktivismen har sine røtter i symbolsk interaksjonisme. Fokus er på menneskers subjektive oppfatninger av sosiale strukturer (Charmaz, 2006, s. 189; Fangen, 2010, s. 26). Oppmerksomheten rettes mot kulturelle forhold og oppfatninger på de ulike arenaer, strukturelle forbindelser mellom ulike arenaene og hvordan barn beveger seg i og mellom disse. Som sosiale aktører formes barna av ulike miljø. Samtidig former de miljøene (James, Jenks, & Prout, 1999, s. 195). «Sannheter» om så vel barnehage, sfo og skole, som hva som er av betydning i overgangene mellom dem, ses dermed som noe som kommer til uttrykk gjennom menneskelig samhandling i de ulike kontekster (Akkerman & Bakker, 2011; Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005; Fangen, 2010).

I tråd med Deweys ontologiske utgangspunkt benektes det ikke at den verden vi ser, er virkelig. Et vesentlig poeng er imidlertid at virkeligheten er foranderlig, og at den må oppleves før den kan forstås. Når barna i dette prosjektet viser spesiell oppmerksomhet mot visse «ting» i de ulike settingene, må disse tingenes betydninger ses i sammenheng med anvendelsen av dem. Det er bruken av tingene som gir tingen mening, ikke tingen i seg selv. Mennesker må handle for å forstå (Aasen, 2006, s. 45-47). Våre oppfatninger av virkeligheten konstrueres og forandres gjennom interaksjon mellom selvreflekterende mennesker. Mennesker tolker hverandres uttrykk og handlinger og responderer på betydningen de legger i denne tolkningen, ikke på uttrykkene eller handlingen i seg selv. Slik ses mennesker som aktivt handlende innenfor en sosial, historisk og kulturell setting, en setting som også får betydning for deres forståelse. Kunnskaper og meninger ses som noe som er i endring og fornyelse (Dewey, 2005; Fangen, 2010).

Som individuelle aktører formes så vel ansatte som barn av ulike sosiale miljø. Samtidig former de miljøene. Så vel pedagogers og sfo-lederes forståelser av hva som er av betydning i overgangene, som barns forventninger til skole og sfo, skapes i møte med andre. Innenfor Deweys pragmatiske vitenskapssyn vektlegges dermed at mennesker skaffer seg viten som *deltakere*, ikke som tilskuere. Menneskelig *erfaring* er utgangspunkt for viten. Vi forsøker å løse problemer gjennom praktisk handling (Dewey, 2001). Med et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt ses kunnskapen som produseres i studien, som kontekstavhengig, relasjonell og foranderlig. Kunnskap manifesterer seg når vi interagerer med og responderer på endringer i vårt miljø (Biesta & Burbules, 2003, s. 10-11). Etersom verden er foranderlig, vil vi aldri komme fram til en endelig sannhet.

5.1 Pragmatisme

Prosjektet er influert av en pragmatisk forskningstilnærming (Dewey, 2001, s. 354-355; 2005). Dewey er opptatt av det som gir mening «her og nå», for så å ta stilling til hva som «kommer etter». Dette kan ses i lys av hans beskrivelse av «falibalisme».

Falibalismen utfordrer en enten-eller-filosofi som bidrar til ekskludering av andres teoretiske posisjoner. Svarene man finner, er foreløpige, og man må være innstilt på å finne nye løsninger og svar på de spørsmål man stiller (Madsen & Munch, 2005, s. 11). Prosessen er uendelig og innebærer tro, tvil, undersøkelse, endret tro, ny tvil, ny undersøkelse i en «uendelig loop». Det nåværende vil alltid være et nytt utgangspunkt. Det er forskningsspørsmålene som er avgjørende for valg av metoder, og de svarene man finner, presenteres med liten s. De er ikke svar i absolutt forstand (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 18).

Prosjektet er todelt. Den første studien tar utgangspunkt i en mindre, kvantitativ undersøkelse som undersøker et utvalg pedagogiske ledere, sfo-ledere og 1.-klasselæreres forståelser og prioriteringer av tiltak i arbeidet med å gi barn opplevelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng i overgangene fra barnehage til sfo og skole. Spørsmålene den kvantitative undersøkelsen løfter fram, resulterer i en ny undersøkelse, en kvalitativ undersøkelse med et utvalg fra den samme gruppen. Resultater fra den kvantitative og kvalitative undersøkelsen, som utgjør delstudie 1 i dette prosjektet, fører til nye spørsmål som bringer prosjektet videre til delstudie 2: en etnografisk undersøkelse med barn.

5.2 En multimetodisk tilnærming

Studien har en multimetodisk tilnærming. Multimetode åpner for å kombinere kvantitative og kvalitative metoder, men også for å kombinere kun kvalitative metoder. Det er selve forskningsområdet og forskningsspørsmålene som avgjør hva som er hensiktsmessige metoder å bruke (Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Symonds & Gorard, 2008), hvilket kan ses i lys av pragmatismen som handlingsorientert. Man er opptatt av det som gir mening, som har konsekvenser, som virker i praksis og som konstruktivt får betydning individuelt, sosialt og samfunnsmessig (Madsen & Munch, 2005, s. 10). Hver metode har sin egen rett. Metodene mikses ikke, de supplerer hverandre.

Forskningsdesign som innbefatter bruk av ulike metoder, kvantitative og kvalitative, beskrives gjerne som å ha et «mixed method»-design (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). I delstudie 1 bygger den kvalitative metoden videre på den kvantitative. Dette kunne bidra til å vise både bredde og dybde i analysene. Data fra fokusgruppene bidro til økt forståelse av kompleksiteten i de resultater som spørreundersøkelsen viste, og ble viktige i arbeidet med å «zoome inn» hva som er verdt å undersøke videre (Willems & Rausch i Onwuegbuzie & Leech, 2003, s. 18). Mens kvantitativ og kvalitativ metode blir benyttet som likeverdige metoder i delstudie 1, fører forskningsspørsmålene i feltarbeidet med barn til at flere kvalitative metoder blir benyttet.

Forskning som benytter seg av både kvantitative og kvalitative forskningsmetoder, kritiseres gjerne for å bevege seg innenfor ulike paradigmer (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Mens «kvalitative forskere» ser realiteter som konstruert innenfor tid og kontekst, argumenterer «kvantitative forskere» gjerne for objektivitet. Ettersom forskeren alltid vil være subjektiv i sine tolkninger, kan det spørres om det finnes objektivitet innenfor noen av retningene (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Det er også likheter mellom de to tradisjonene. Innenfor begge gis beskrivelser av data som brukes i analyser og i konstruksjon av teori og resultat. Det ligger en forventning om å forklare hvorfor undersøkelsene ga de resultater de ga, samt en forpliktelse om å ta forbehold om hva undersøkelsen kan og ikke kan fortelle noe om (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 15).

Hensikten med en multimetodisk tilnærming er å hente styrke fra, og minimalisere svakheter ved, de ulike tilnærmingene. Å anerkjenne ulik kunnskap, å bevege seg på tvers og innta en mer pluralistisk holdning, vil kunne bidra til at forskere som befinner

seg innenfor ulike tradisjoner, lettere kan kommunisere med hverandre (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Argumentasjonen kan ses i lys av Deweys (2005) beskrivelse av hvordan nye erkjennelser oppstår gjennom at ulike fellesskap kommuniserer med hverandre. Framfor å snakke om ulike virkeligheter, kan man snakke om multiple perspektiv og oppfatninger av virkeligheten. Mennesker kan aldri bli verdifrie. Verdiene våre påvirker hva vi velger å undersøke, hva vi ser og hvordan vi tolker det vi ser (Johnson & Onwuegbuzie, 2004, s. 15). Johnson og Onwuegbuzie, (2004, s. 16-17) beskriver en behovsbasert tilnærming til forskningsmetoder og forskningsdesign. Forskere må være i stand til å velge metoder ut ifra deres relevans og verdi. Dette er i tråd med Deweys pragmatiske tilnærming, som innebærer en kontinuerlig vurdering av «her og nå» og hva som er hensiktsmessig å gjøre «etter dette» (Dewey, 2005).

Den metodologiske tilnærmingen i undersøkelsen med barn i denne studien har ingen elementer av kvantitativ metode. I delstudie 2 benyttes fotografering med barn, observasjon og fokusgrupper. Disse metoder vil det redegjøres for i delkapittel 5.4. Ph.d.- prosjektet, som helhet, betegnes derfor ikke som en mixed methods-studie (Cresswell, 2011). Jeg støtter meg til Symonds og Gorard (2008, s. 16) og Clark (2005, s. 30) og deres argumentasjon for multimetodiske tilnærminger.

5.3 Delstudie 1

Valget av metoder for delstudie 1 har sin begrunnelse i de muligheter Onwuegbuzie & Leech (2003) beskriver som triangulering. Man søker konvergens og bekreftelse av resultater fra ulike metoder som studerer samme fenomen. Metodene ses som utviklende, ettersom man kan søke å utdype resultatene fra en metode med resultatene fra den andre. De bidrar til oppdagelser av paradokser, eller motsetninger, som igjen kan føre til nye forskningsspørsmål. Å få fram bredden og omfanget av forskningsspørsmål kan bidra til en utvidelse av det videre prosjektet. De metodologiske valgene som er gjort i delstudie 1, vil i det videre drøftes og begrunnes med utgangspunkt i hvilke metoder som ble vurdert som best egnet til å gi svar på forskningsspørsmålene, og hvordan de kunne supplere hverandre underveis i studien.

5.3.1 Spørreundersøkelse

Hensikten med delstudie 1 er å undersøke hva pedagogiske ledere, sfo-ledere og 1.klasselærere vektlegger i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenhenger i overgangene.

Forskningsspørsmålet er:

Hva vektlegges i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenhenger i overgang fra barnehage til sfo og skole, og hvordan kan prioriteringer av tiltak knyttes til ulike former for kontinuitet?

Utgangspunktet for delstudiet var et initiativ fra en rådgiver i en kommune. I et etterfølgende møte mellom tre rådgivere på barnehage- og skoleområdet og meg, ble det klart at vi hadde et gjensidig ønske om samarbeid i forbindelse med evalueringen av kommunens plan for barns overgang fra barnehage til skole. Delstudiet krevde kunnskap om ulike metoder, en spørreundersøkelse og tre fokusgruppeintervjuer, og etter det innledende møtet ble professor Thomas Moser forespurt om å ta del i samarbeidet. Under utarbeidelse av spørreskjemaet ble det også etablert et samarbeid med kommunens referansegruppe for utviklingsarbeidet «Overgang, samarbeid og sammenheng mellom barnehage, sfo og skole». Gruppen ga konstruktive tilbakemeldinger under utviklingen av spørreskjemaet og pekte på svakheter, som utydelige spørsmål, før endelig spørreskjema (se vedlegg 3) ble sendt ut.

I alt 75 spørreskjemaer ble distribuert til kommunens virksomhetsledere: rektorer og barnehagestyrere/fagledere. Svarprosenten ble først beregnet til 59 %, men dette må ses på som usikkert. Ifølge rådgiverne i kommunen var antall utsendte spørreskjemaer større enn reelle respondenter. Ettersom vi ble gjort oppmerksomme på dette sent i prosessen og aldri fikk klarhet i antall mulige respondenter blant pedagogiske ledere og 1.-klasselærere, er det ikke mulig å få klarhet i reell svarprosent. Siden alle grupper, det vil si pedagogiske ledere med ansvar for de eldste i barnehagen, 1.-klasselærere og sfoledere, var representert, kan utvalget likevel sies å være analytisk selektivt ut fra problemstillingen (Halkier, 2012).

5.3.2 Gjennomføring

Kommunens administrasjon sendte spørreskjemaene (se vedlegg 3) ut til institusjonenes ledere, som igjen skulle videresende til sine ansatte. Invitasjonen kan ses som en «åpen søknad» (Wibeck, 2011) der utvelgelsen foregikk gjennom selvseleksjon. Anonymitet ble ivaretatt gjennom at kommunens administrasjon så vel som institusjonenes ledelse ikke fikk innsyn i utfylte skjemaer eller svar på eventuell videre deltakelse. At svarene ble sendt høgskolen i ulike svarkonvolutter, bidro også til å sikre anonymitet.

Det gjensidige ønsket om å gjennomføre undersøkelsen førte til et tett samarbeid med rådgiverne fra barnehage- og skoleområdet. Så vel rådgiverne som referansegruppen ble involvert underveis i analysene gjennom at foreløpige resultater fra spørreundersøkelsen ble presentert og drøftet med dem før fokusgruppene. At kommunens egne rådgivere og referansegruppe ble benyttet for tilbakemelding underveis, kan ha gitt noen begrensninger med hensyn til mulige perspektiver på det foreløpige analyse materialet. Representanter fra andre fagmiljø kunne ha tolket materialet på andre måter. Det var likevel verdifullt, ettersom de bidro med verdifulle tilbakemeldinger om svakheter, som at undersøkelsen kom for tett opptil ferien. Skjemaene ble sendt ut først i mai måned, hvilket skyldtes at vi ventet på godkjenning fra NSD – Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Dette kunne vært forutsett. Planen var å få sendt skjemaene ut i april. Et annet uttalt «irritasjonsmoment» var at respondentene selv måtte sørge for frankering. Dette skyldtes at prosjektet ikke hadde midler utover egne arbeidstimer. Flere av respondentene sendte imidlertid svarkonvolutter uten porto.

Referansegruppen var viktig også for rekruttering av respondenter. Ettersom vi hadde fått få svar fra 1.-klasselærere, bidro referansegruppen til å spre informasjon og oppmuntre til deltakelse i institusjonene. Slik fungerte referansegruppen også som døråpnere (Løkken & Søbstad, 2013) eller portvakter (Hammersley & Atkinson, 2004). Til tross for at kommunens rådgivere informerte institusjonenes ledelse skriftlig og muntlig om undersøkelsen og spørreskjemaets følgebrev (se vedlegg 4), syntes referansegruppens deltakelse å være særlig betydningsfull. I en av fokusgruppene kunne en informant opplyse om at så vel informasjonen om undersøkelsen som spørreskjema og invitasjon til videre deltakelse var blitt «liggende» hos rektor. De var ikke blitt videre distribuert.

5.3.3 Fokusgrupper

I dette studiet ble fokusgruppe ansett som relevant, ettersom det er godt egnet når man vil undersøke hvordan deltakerne handler, eller sier at de handler, og hvilke begrunnelser og motiver som kan ligge til grunn for disse handlingene (Wibeck, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) viser til Dewey og beskriver en pragmatisk tilnærming til intervju som forskningsmetode. Framfor å fokusere på «paradigmatiske spissfindigheter» ser de at den beste legitimering av intervju som forskningsmetode er kvaliteten og verdien i kunnskapen som produseres. Kunnskap er en form for handling,

og handlinger er i stor grad prerefleksive. De er gjerne basert på vaner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 305).

I fokusgrupper sikter man inn på de ulike gruppenes forståelser, samhandlinger og normer, og ikke på det enkelte individs. Gjennom deling av erfaringer og forståelser kan deltakerne vise kompleksiteten i sosiale praksiser (Halkier, 2012). Den kollektive ordvekslingen kan, i større grad enn når man benytter individuelle intervjuer, bringe fram spontane, betydningsfulle og emosjonelle synspunkter (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162). Emner som drøftes, berører deltakerne personlig. I forkant, så vel som i møte med hverandre, tvinges deltakerne til å tenke (Wibeck, 2000, s. 126). Fokusgrupper var godt egnet i studiet, ettersom de kunne gi rom for å gå mer i dybden på resultater fra spørreundersøkelsen og bidra til ulike tolkninger av datamaterialet (Wibeck, 2000, s. 20). De ulike tolkningene bidro til å vise kompleksiteten og nyansene i svarene fra spørreundersøkelsen.

Valg av informanter foregikk gjennom selvrekuttering og er beskrevet i artikkel 1. Etter analyse av spørreundersøkelsen, og i forkant av fokusgruppene, fikk informantene tilsendt et notat (se vedlegg nr. 5) som inneholdt en oppsummering av resultater fra den kvantitative undersøkelsen. Notatet fungerte som utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguiden (se vedlegg nr. 6), men hadde også til hensikt å fungere som stimulusmateriale for videre refleksjon med deltakerne (Wibeck, 2011). At resultatene fra spørreundersøkelsen ble brakt tilbake til respondentene, bidro til økt forståelse av kompleksiteten i de resultater som spørreundersøkelsen viste. Det bidro også til å vise hva som var verdt å undersøke videre (Onwuegbuzie & Leech, 2003), nemlig barns erfaringer med overgangene.

5.3.4 Utvalg

Totalt 18 informanter meldte interesse for deltakelse i fokusgrupper. En fokusgruppe består gjerne av seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2009), og i denne undersøkelsen ble det lagt opp til et antall på seks deltakere i hver fokusgruppe. Da tre av deltakerne ble forhindret fra å komme, varierte antall deltakere mellom fire, fem og seks. Ettersom deltakelsen var frivillig og flere pedagogiske ledere enn 1.-klasselærere og sfo-ledere meldte sin interesse, ble fokusgruppene gjennomført med flere av denne gruppen enn de øvrige. Med unntak av ett intervju, der en sfo-leder ble forhindret fra å møte, var det representanter fra de ulike gruppene i intervjuene. De besto dermed av et

analytisk selektivt utvalg (Halkier, 2012). Intervjuene ble gjennomført av to forskere, en moderator og en observatør (Wibeck, 2011).

Fokusgruppene tok utgangspunkt i at deltakerne ikke kjente hverandre fra før, og hvert intervju startet med en kort presentasjonsrunde. Det viste seg underveis at noen av informantene kjente til hverandre, både innenfor og på tvers av grupper. Dette kan ha hatt så vel positive som uheldige konsekvenser. Det kan ha bidratt til trygghet, men også til en form for kontroll gjennom at deltakerne i større grad kunne oppleve å måtte stå til ansvar for sine uttalelser (Halkier, 2012). Intervjuene syntes ikke å bære preg av en slik form for kontroll, noe som kan ha sin bakgrunn i at deltakerne var på «lik linje» og hadde «et felles ansvar» for praksis rundt overgangene. Notatet som var sendt deltakerne på forhånd, hadde til hensikt å oppmuntre til spørsmål og diskusjon, ikke til å finne et rett svar (Wibeck, 2000). Dette kan også ha bidratt til at informantene stilte spørsmål og kommenterte hverandres utsagn ut ifra en kontekstuell forståelse. Spørsmålene tok ofte utgangspunkt i kommunens plan og egne rutiner for arbeid med overgangene.

5.3.5 Gjennomføring

Fokusgruppene ble gjennomført i en form som kan betegnes som «ustrukturerte» (Wibeck, 2000) eller som strukturert etter en mer «åpen modell» (Halkier, 2012). Samtalene forløp med liten grad av «styring» fra moderator. Dette ble særlig fremtredende i de to siste intervjuene. I det første intervjuet åpnet jeg med å stille det første spørsmålet fra intervjuguiden (se vedlegg 6). Dette kan ha ført til at jeg i dette intervjuet, i større grad enn i de øvrige, ble den som stilte spørsmålene underveis. I den videre samtalen ble ikke spørsmålene i intervjuguiden stilt i en gitt rekkefølge, men introduksjonen viste seg likevel å være viktig for gjennomføringen. Det er her moderator skaper det sosiale rommet for intervjuet (Halkier (2012, s. 142). Ettersom min oppmerksomhet i den første fokusgruppen i stor grad var rettet mot diktafonen, plasserte jeg meg også øverst ved bordet. Dette kan ha bidratt til en form for uønsket kontroll. En moderator har en annen rolle enn en intervjuer, og det fysiske «romlige» er av betydning (Halkier, 2012). Hvordan de ulike deltakerne sitter i et rom, kan påvirke oppfatninger av status og lederskap (Wibeck, 2000, s. 30).

En moderator må kunne skape en uformell samtaleform, få deltakerne til å delta aktivt, og tilrettelegge for at de får gitt uttrykk for sine ulike meninger og erfaringer (Halkier, 2012, s. 141). De øvrige samtalene ble derfor, etter introduksjonen og

presentasjonsrunden, innledet med et åpent spørsmål der deltakerne ble bedt om å beskrive sin «drømmesituasjon» for arbeidet med overgangene. Slike hypotetiske spørsmål kan åpne opp for idealene og bidra til å få fram deltakernes interesser og de sosiale normer i gruppen (Halkier, 2012). Dette bidro til en mer dynamisk og fri dialog. Det ble også understreket i alle fokusgruppene at samtalene hadde som formål å løfte fram ulike forståelser og kompleksitet. Det var ikke hensikten å komme fram til ett eller flere «riktige svar». Dette kan ha åpnet for at den videre samtalen kunne flyte mer fritt mellom deltakerne. I rollen som moderator kunne jeg i stor grad bekrefte deltakernes utsagn og oppmuntre til videre utdyping av det som kom fram underveis. Eventuelle spørsmål fra intervjuguiden, som ikke var blitt særlig berørt, ble stilt avslutningsvis.

5.3.6 Analyser i delstudie 1

Analysene av svarene fra spørreundersøkelsen fulgte deskriptive metoder på gruppe- og totalnivå. I notatet som ble sendt informantene i forkant av intervjuene, ble svarene fra spørreundersøkelsen fremstilt i stolpediagram på totalnivå og i histogram på gruppenivå (Ringdal, 2013). Videre ble noen av svarene fra de 15 åpne spørsmålene oppsummert i notatet. Sammen med stolpediagram- og histogramfremstillingene ble spørsmål som syntes relevante for problemstillingen presentert, for så å bli oppsummert i intervjuguiden.

Tematisk analyse ble valgt som en prosess, fra identifisering, til analyse og formidling av forskningsdata. Det ledende prinsippet består i å være tett på det empiriske materialet og å beskrive arbeidsskrittene slik at analysen ble så transparent som mulig (Braun & Clarke, 2006; Maxwell, 2005). På grunn av tidsnød ble transkripsjon av fokusgruppene gjort eksternt. Transkripsjonene ble senere lest og sjekket opp mot opptakene. Under lesing og relesing av de transkriberte samtalene ble de ulike uttalelsene, som kunne omhandle samme *tema* og danne *mønstre*, markert med fargekoder. Ved første gjennomlesing ble det markert noen stikkord, som memos, i marginen. Senere ble ulike fargekoder benyttet for å skille og sortere temaer som kunne omhandle det samme. Underveis ble det avdekket nye undertemaer. Barn–barn-relasjoner og barn–voksen-relasjoner kunne eksempelvis kategoriseres under sosial kontinuitet, mens skriftlig informasjonsoverføring, muntlig informasjonsoverføring og felles faglige møter kunne kategoriseres under kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007). Analysearbeidet foregikk kontinuerlig, og det ble gjort notater underveis og mellom de ulike fokusgruppene.

5.4 Delstudie 2 – En etnografisk undersøkelse med barn

Hensikten med den etnografisk orienterte undersøkelsen i studiet er et ønske om mer kunnskap om hvordan barn selv kan erfare sammenhenger i overgangen fra barnehage til sfo og skole. Forskningsspørsmålet kom som et resultat av delstudie 1.

Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

Den etnografiske tilnærmingen ble valgt fordi studier av slike prosesser krever tilstedeværelse over tid. Etnografi fokuserer på grupper av menneskers delte kultur og innebærer gjerne et omfattende feltarbeid. Underveis i forskningsprosessen studeres deltakernes oppfatninger slik de kommer til uttrykk i aktiviteter, språk og bruk av artefakter. Tilnærmingen i prosjektet hadde til hensikt å gi barna en aktiv rolle. Det var barna som, med utgangspunkt i forskningsspørsmålet, skulle vise vei for selve prosjektet (Clark, 2010a). Hensikten var å kunne utvikle en kompleks og helhetlig beskrivelse av barnas erfaringer. Ettersom barn ikke kan ses som en homogen gruppe, ble ulike metoder benyttet: fotografering, fokusgrupper og observasjon. Multimetode gir barn flere muligheter for å uttrykke seg, og det kan bidra til å anerkjenne deltakernes individuelle stemmer (Clark, 2005; Einarsdóttir, 2007b). «Mosaic approach» ble ansett som velegnet i en studie som har til hensikt å få fram barns erfaringer.

I «Mosaic approach» (Clark, 2005, 2010a) ses barn som aktive i å konstruere kunnskap i en sosial kontekst. Barn ses som meningsskapere som søker å finne strukturer i erfaringer fra dagliglivet (Clark, 2010a, s. 10). Dette fordrer en åpen inngang der barna bidrar i datainnsamling så vel som i analyseprosessen underveis. Deres egne dokumentasjoner, her fotografier fra barnehage, sfo og skole, danner utgangspunkt for observasjoner og samtaler med barna underveis. Gjennom å la barna delta aktivt åpnes det for refleksjon sammen med barna (Clark, 2005, 2010a). Ettersom barna selv får dokumentere hva som har betydning for dem, får de også i stor grad velge fokus i kunnskapsproduksjonen (Clark, 2005, 2010a, 2010b; Einarsdóttir, 2007b).

«Mosaic approach» har til hensikt å få fram *barns stemmer* i forskning (Clark, 2005, 2010a, 2010b). Å få fram barns stemmer er en kompleks oppgave. Forskerens tolkninger av deltakernes handlinger og ytringer vil alltid være influert av en teoretisk forforståelse. «Stemmen» i forskningsprosjektet vil reflektere forskerens eget engasjement med et

studert fenomen. Den vil ikke kunne gjengi fenomenet (Braun & Clarke, 2006). Jeg støtter meg til Charmaz (2006, s. 175) som hevder at gjennom «anstrengelsen» med å representere forskningsdeltakernes erfaringer kan forskeren søke å finne det «samstemmige i det subjektive» (Charmaz, 2006, s. 175). Denne «anstrengelsen» kan ses i relasjon til et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt. I en søken etter nye perspektiv er bevissthet om egen forforståelse og kritisk refleksjon rundt egne tolkninger av fenomenet avgjørende (Charmaz, 2006; Dalen, 2011). I kommunikasjon med barna handler det om «å gjøre noe til felles» (Biesta & Burbules, 2003). «Stemmer» er, i denne sammenheng, ikke avgrenset til barnas uttalte ord eller fotografier. Tolkninger av observasjoner, samtaler og fotografier vil inkludere både barnas og forskerens erfaringer (Clark, 2010a).

5.4.1 Utvalg

Min første henvendelse gikk til kommunens rådgiver på barnehageområdet. Der fikk jeg informasjon om hvilke barnehager som hadde flest skolestartere, og hvor mange skoler barna i disse barnehagene skulle begynne på. Det viste seg å være de kommunale barnehagene som hadde flest skolestartere. I tråd med prosjektets opprinnelige design ble det gjennomført individuelle intervjuer med seks pedagogiske ledere, fra seks barnehager, med ansvar for de eldste barna i barnehagen. Av hensyn til omfanget av datamaterialet er de transkriberte intervjuene, i alt 142 sider, ikke tatt med i ph.d.-prosjektet. De transkriberte intervjuene med pedagogiske ledere hadde til hensikt å belyse forskningsspørsmål 1. Ut ifra en vurdering underveis ble datamaterialet fra delstudie 1 ansett som tilstrekkelig for denne studiens forskningsspørsmål. Underveis gjennomførte de pedagogiske lederne også samtaler med fokusbarnas foresatte. De foresattes betydning i overgangen ble tydelig underveis i datainnsamlingen og det kontinuerlige analysearbeidet, hvilket kan ses i lys av Bronfenbrenners (1979) teori om betydningen av ulike settinger på mikronivå og relasjonene mellom disse. Med en erkjennelse av at datamaterialet ble for omfattende, er dette ikke tatt med i analysene.

Materialet som er valgt ut, er imidlertid i tråd med problemstillingene i ph.d.-prosjektet. Der delstudie 1 søker å besvare forskningsspørsmål 1, søker delstudie 2 å besvare forskningsspørsmål 2.

Kvaliteten i en etnografisk studie er avhengig av tilgangen til og håndteringen av en relativt omfattende mengde data, nærhet til det som studeres, samt åpenhet og

fleksibilitet fra forskerens side (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Ettersom mitt fokus rettes mot overgangen fra barnehage til sfo og skole, strakk datainnsamlingen seg over 6 måneder, i perioden mars til september. Etnografiske studier strekker seg gjerne over lengre tid enn tilfellet er i mitt prosjekt, ofte over mer enn et år. Tiden kan imidlertid skjæres noe ned dersom forskeren er godt kjent med kulturen i feltet som observeres (Alvesson & Sköldbberg, 1994).

Å være kjent kan gjøre det lettere å få tilgang. Men mens det for forskere som kommer til en fremmed kultur, er vesentlig å få tilgang, er det for en forsker i kjent kultur mer utfordrende å bryte eget statusrepertoar (Aase & Fossåskaret, 2007, s. 89). Mine mange års erfaring fra barnehage og barnehagelærerutdanning kunne bidra til at jeg lettere ble innlemmet i barnehagekulturen. Samtidig kunne det være utfordrende for meg å endre min statusposisjon som barnehagelærer og barnehagelærerutdanner. Jeg valgte derfor å gjøre feltarbeidet på steder der jeg ikke har jobbet som barnehagelærer eller vært praksisveileder for studenter under utdanning. I forkant av feltarbeidet og underveis har det vært viktig for meg å tydeliggjøre min posisjon som forsker, en posisjon der jeg ønsker å åpne for ulike forståelser og mulige svar.

Tre kommunale barnehager ble valgt ut med bakgrunn i at de hadde ulik geografisk nærhet til skoler, og at de var ulikt organisert med hensyn til aldersinndeling. Barna i «Stranda» og «Enga» barnehage skulle begynne på ulike skoler, mens barna i «Skogen» barnehage skulle til en og samme. Underveis viste det seg at ett barn skulle til en privat skole med utvidet kristen formålsparagraf. Mens Stranda barnehage hadde en aldershomogen gruppe for de eldste barna, var Enga barnehage organisert som basebarnehage med én base for barn i alderen 3-6 år og én base for barn i alderen 1-3 år. De to basene lå i hver sin ende av barnehagebygningen, og basen for barn i alderen 3-6 år besto av et stort fellesrom og flere mindre leke- og aktivitetsrom. Til tross for at de eldste barna var organisert i aldersblandet gruppe, foregikk de skoleforberedende aktivitetene i mindre, aldershomogene grupper. Aktiviteter som hadde til hensikt å virke skoleforberedende, var kun for de eldste barna. Skogen barnehage var en avdelingsbarnehage der de eldste barna gikk i gruppe sammen med 4-åringer. Det viste seg å være flest skolestartere i denne gruppen, kun tre av barna var 4 år.

De ulike forutsetningene med hensyn til organisering fikk mindre utslag enn forventet, ettersom aktivitetene i barnehagene foregikk i aldershomogene grupper. At mange av de

skoleforberedende aktivitetene foregikk ute og på tvers av barnehager, bidro også til at betydningen av den enkelte barnehages organisering ble mindre fremtredende. Den barnehagen der alle barna skulle til samme skole og gå i samme klasse, skilte seg likevel noe ut. Alle fokusbarna hadde kjente barnehagevenner med seg i overgangen. De aller fleste, og alle fokusbarna, hadde deltatt i ulike aktiviteter på skolen, som eksempelvis på idrettsaktiviteter i skolens gymsal. Det var også i gymsalen rektor tok imot barna ved første skolebesøk. For disse barna syntes sfo og klasserommet å være det mest «nye og ukjente».

Det var en forutsetning at pedagogene stilte seg positivt til å delta, og min kontakt gikk først til styrer i barnehagene. Styrerne videreformidlet informasjonen til de aktuelle pedagogiske lederne. Etersom det ble sett som hensiktsmessig at barna ble spurt av kjente voksne, ble utvalget av barn foretatt av de pedagogiske lederne. Det var også de pedagogiske lederne som samlet inn samtykkeerklæringene fra foreldrene. Ved en av barnehagene ble jeg invitert til å presentere prosjektet på et foreldremøte. I en etnografisk studie der det er vesentlig at informantene deltar på egne premisser, anså jeg det som viktig å følge opp slike initiativ.

5.4.2 Datainnsamling

Den multimetodiske rammen har som hensikt å anerkjenne barns kompetanse og få fram deres synspunkter. Forskningstilnærmingen inkluderer observasjon og dialog rundt verktøy som stimulerer til aktiv deltakelse, både i datainnsamling og i analyser underveis. Metode for datainnsamling er her illustrert i figur 4. Mens den gule rammen representerer eksonivå (Bronfenbrenner, 1979) – altså de kontekstuelle forhold og føringer barna ikke er direkte involvert i, men som allikevel legger noen premisser for deres erfaringer i overgangene – illustrerer de grønne feltene datainnsamlingen på mikronivå (Bronfenbrenner, 1979), det vil si de settinger barna gjør sine erfaringer i.



Figur 4

Illustrasjon av datainnsamling

I datamaterialet fra mikronivå inngår notater fra oppstartssamtaler med de femten barna i de tre ulike barnehagene, barnas fotografier fra de ulike arenaene, transkriberte samtaler med utgangspunkt i fotografiene før og etter skolestart, samt observasjoner nedtegnet som interaksjonssekvenser underveis. I tillegg kommer datamateriale fra eksonivå, som eksempelvis kommunens plan for overgangen og en fagrapport sendt fra en barnehage til en skole. Sammen med føringer som er gitt i nasjonale lover og forskrifter, ses disse som av betydning for barnas erfaringer i overgangen. Andre forhold, som nærmiljø, nærhet til skoler og muligheter for deltakelse på fritidsaktiviteter med fremtidige skolevenner, ses også som en del av studiens kontekst, som forutsetninger som finnes lokalt.

I løpet av våren deltok jeg i to pedagoginitierte skoleforberedende aktiviteter i hver av barnehagene og syv «skoletreff» på tvers av barnehager. De pedagoginitierte aktivitetene var «skolegrupper» som hadde til hensikt å virke skoleforberedende. I noen aktiviteter skulle barna lære om antall, rom og form, eller matematikk. I andre skulle barna utvikle sin språk- og begrepsforståelse. Arbeidsmåtene varierte med hensyn til grad av voksenstyring. I to av barnehagene var de skoleforberedende aktivitetene i stor grad preget av lek og dialog, som i «skrivdans» og aktivitet med Lego. I den tredje barnehagen var aktivitetene jeg deltok i, mer styrt. Barna jobbet individuelt med oppgavebøker og skulle rekke opp hånda om de trengte hjelp av pedagogen eller andre ansatte. Hensikten med «skoletreffene» på tvers av barnehager var, i henhold til den kommunale planen for overgangen, at barn som skulle til samme skole fikk møte hverandre og bli kjent før

skolestart i august. Videre deltok jeg på en førskoledag med barn og foreldre, to sfo-besøk og to besøk til to skolers klasserom på våren. I august og september deltok jeg seks dager i sfo og tre dager i de tre skolene. Antall timer pr dag kunne variere fra tre til seks timer på våren og fra fem til seks timer på høsten. Tre fokusgrupper foregikk i barnehagene i mai og juni og tre i skolene i september måned. Totalt antall interaksjonssekvenser fra feltnotater er 425, hvorav 276 er fra barnehager og 222 fra sfo og skoler. Antall bilder fra barna er 621, hvorav 305 fra barnehager og 316 fra sfo og skoler, og totalt antall sider transkriberte samtaler er 119. 73 sider er fra fokusgrupper i barnehager, mens 46 sider er fra fokusgrupper i sfo og skoler. (Se vedlegg 2 for oversikt over innsamlet datamateriale.)

I artiklene er det situasjoner der barna selv har tatt initiativet til interaksjon og samhandling, som er valgt ut som analyseenheter. Dette har sammenheng med studiens hensikt: å få fram barnas egne synspunkter og erfaringer med overgangene.

Observasjoner fra mer pedagogstyrte aktiviteter inngår i interaksjonssekvenser og analyser, men har blitt mindre fremtredende underveis, ettersom de i mindre grad kunne gi svar på studiens forskningsspørsmål 2. «Incidents» eller «special events» (Charmaz, 2006) som kunne gi svar på hva som kunne være av betydning for barna selv, ble mest sentrale i analysene. Dette vil jeg komme tilbake til i redegjørelsen for analyseprosessen.

5.4.3 Tilgang og tillit

Tilgang til data kan være en utfordring i etnografiske studier (Hammersley & Atkinson, 2004). Tilgang handler om mer enn fysisk tilstedeværelse og formelt samtykke fra forskningsdeltakerne. Det handler om å etablere tillitt og gjøre hensikten med sin tilstedeværelse tydelig. Ulike maktposisjoner mellom barn og voksne kan gjøre barn sårbare og usikre. Noen barn er ikke vant til å bli stilt spørsmål om sine meninger, og de kan komme i en situasjon der de søker å gi de svarene de tror at forskeren forventer (Einarsdóttir, 2007b). Derfor ble det under hele feltarbeidet understreket at jeg var der for å lære av barna.

Å etablere tillit kan ta tid. Einarsdóttir (2007b) bruker betegnelsen barnevennlige metoder om metoder der barn får mulighet til å støtte og hjelpe hverandre. Slik form for støtte ble vesentlig i studien. På våren i barnehagen virket ikke «Ola» særlig bekvem i sitt møte med meg. I den første samtalen med fokusbarna i barnehagen så han mest ned i bordet og vred på seg da jeg stilte ham spørsmål. Mye tid ble brukt på å gjøre «Ola» tillitsfull og

under fotografering fikk han være sammen med bestevennen sin. At Ola kunne få delta sammen med vennen, syntes å være avgjørende for hans motivasjon. I fokusgruppen i skolen i september var «Ola» den første som tok ordet, og han hadde mye å fortelle.

Å møte barna innenfor deres «naturlige» og hverdagslige kontekst hadde til hensikt å redusere uheldige virkninger av et asymmetrisk maktforhold (Einarsdóttir, 2007a). Å la barna bidra på sine egne premisser, utfordret meg på det å gi plass for det uventede. To barns uttrykk for at det begynte «å bli kjedelig» i den første fokusgruppen førte til at jeg justerte metoden og heller gjennomførte samtaler med barna i mindre grupper i hverdagssituasjoner. Siden feltarbeidet strakk seg over såpass lang tid, opplevde jeg at så vel relasjonen som tilgangen til barns perspektiver ble styrket underveis. Jeg erfarte en endring i egen status, fra «outsider» til mer «insider» (Einarsdóttir, 2007b). Status endret seg fra å være den ukjente i barnehagen, til å bli en mer kjent person som barna delte erfaringer med, i sfo og skole. Dette kan tolkes som at jeg også representerte en form for sammenheng for barna i overgangen. Jeg ble en grensearbeider (Akkerman & Bakker, 2011) og representerte en transkontekstuell relasjon (Bronfenbrenner, 1979) for barna når de forflyttet seg mellom de ulike settingene.

5.4.4 Fotograferingen med barna

Fotografering er et visuelt medium designet for å avdekke individuelle perspektiver (Clark, 2010a). Pink (2007) beskriver bruk av foto i forskning som «visuell etnografi» der informantenes egne bilder kan få fram ulike perspektiver og «bygge bro» mellom informanter og forsker. I dette prosjektet benyttes flere metoder, også observasjon, og tilnærmingen kan ikke betegnes som visuell etnografi. Pink understreker imidlertid forhold som er av betydning også for denne studien, når hun sier at prosessen rundt tolkning av fotografier må bestå både av den mening informantene legger i sine bilder «her og nå», og den mening de legger i bildene i etterkant. I øyeblikket tar barna fotografiet i en bestemt situasjon og fra et bestemt perspektiv. I etterkant, når de studerer sine bilder, kan de se bildene fra flere perspektiver. Kombinasjonen av visuell og verbal kommunikasjon kan åpne for ny kunnskap for begge parter. Derfor bør fotografering alltid etterfølges av samtaler eller intervjuer (Pink, 2007, s. 88-91). Dette er av særlig betydning i forskning med barn. Ettersom barnehagebarn har begrensede muligheter for å uttrykke seg skriftlig, og også kan ha vansker med å finne ord, er kombinasjonen av foto og samtale spesielt godt egnet (Einarsdóttir, 2007b). Fotografiene ses som et visuelt

utgangspunkt for barnas beskrivelser av sine erfaringer og refleksjonene rundt disse (Clark, 2010a, s. 31).

Etter dagene med fotografering noterte jeg mine observasjoner, refleksjoner og ulike spørsmål jeg stilte til fotografiene og observasjonene. Til tross for at det var relevant for meg å se hva barna tok henholdsvis mange, noen og færre bilder av, var det gjennom å bringe materiale tilbake til dem at barna kunne knytte sine meninger til materialet og slik bidra i det kontinuerlige analysearbeidet (Pink, 2007). Fotografiene i seg selv ville bli utilstrekkelige i arbeidet med å finne svar på barnas ulike forventninger og erfaringer med overgangene fra barnehage til sfo og skole. Dette kom blant annet til uttrykk i barnas beskrivelser av klatrestativenes betydning i overgangen (se artikkel 2). Fotografiene bidro ikke bare med informasjon om hva som finnes på de ulike arenaene, men bidro med *hva* som ses og *hvordan* det ses av ulike individer. Perspektivet kan ses i lys av sosialkonstruktivismen, der man søker mening ut ifra multiple forståelser. Fotografiene var utgangspunkt for refleksjon og tolkning (Clark, 2010a, s. 29-30).

5.4.5 Gjennomføring

Barna var ivrige under fotograferingen og tydelige på hva de ville ta bilder av. Dette kom til uttrykk i uttalelser som: «Ja, men da må vi gå ut» eller «jeg vil ta bilde av Lego'n», eller spørsmål som «Kan jeg gå og ta bilde av doene?». Slike spontane uttalelser og spørsmål så jeg som et tegn på at barna var bevisste og selektive i valg. Alle barna fikk utdelt et digitalt kamera hver. Fotograferingen foregikk noen ganger med meg og et barn alene og noen ganger med meg og flere barn sammen. Når flere barn fotograferte sammen, var det ikke alltid mulig for meg å følge alle. Det var særlig guttene som fotograferte sammen, og i et tilfelle ble selve fotograferingen til en «lek i skogen» der kameraet inngikk som «laserpistol». Dette ble jeg først gjort oppmerksom på i fokusgruppen.

Det var i noen tilfeller mye humor blant barna under fotograferingen. Denne humoren var det viktig å ta del i. Den kunne bidra til å minimalisere maktforholdene og skape en gjensidig tillit (Hammersley & Atkinson, 2004). Det var samtidig mening i humoren. Da «Theo» tok mange bilder av «Jacobs» rumpe ved første besøk i klasserommet, ble det mye latter. De to guttene kjente ikke hverandre fra før, og fotografiene og samtalene rundt dem ble en felles aktivitet som kan ha ført dem videre sammen i lek i sfo (se

artikkel 4). Den felles aktiviteten rundt fotograferingen og i samtalene om fotografiene kan ses som en form for transkontekstuell deltakelse. Den kan ha bidratt til utviklingen av en transkontekstuell relasjon i overgangen (Bronfenbrenner, 1979).

Fotografiene kunne ivareta både det individuelle og det kollektive i arbeidet med å søke etter barnas forventninger til overgangene (Clark, 2010a). Alle bilder ble lagret i mapper for hvert barn, og barna fikk velge hvilke bilder de ønsket å få skrevet ut. De ville også, ved gjennomsyn, slette noen. Dette var bilder de kunne si at de «ikke hadde tatt», eller det kunne være at de «bare hadde kommet borti knappen». Ved innsamling av analysematerialet var dette nyttige korrektiver. I noen tilfeller ønsket barna å «bytte» bilder. Barnas ønsker ble etterkommet, og de delte gjerne med hverandre. Samtidig var de bevisste på at bildene var «deres». Alle de 15 barna fikk derfor, ved avslutningen av feltarbeidet, en bok hver med en del av sine bilder og en takkehilsen for deltakelsen. Dette var også en anerkjennelse av barnas bidrag i forskningsprosessen (Margetts, 2013).

5.4.6 Fokusgrupper med barna

Valg av fokusgrupper med barna begrunnes i flere forhold. Å gjennomføre samtaler med flere barn samtidig kan ha sine fordeler, ettersom barn i barnehagen er vant til å inngå i grupper. Einarsdóttir (2007b) viser hvordan barn interagerer i gruppesamtaler. De stiller hverandre spørsmål, hjelper hverandre med å finne svar og minner hverandre på detaljer. Barna kan i enkelte tilfeller også overta rollen som moderator og stille hverandre spørsmål selv. Når barna er flere sammen, har de en sterkere posisjon, og når de deltar sammen med venner, kan de oppleve større grad av trygghet (Einarsdóttir, 2007b, s. 200). Disse forholdene var vesentlige ut fra mitt ønske om å minimalisere ubalanse i makt mellom meg og barna.

5.4.7 Gjennomføring

I samtalene fungerte fotografiene som stimulusmateriale (Clark, 2010a; Wibeck, 2011). Kombinasjonen av det visuelle og det verbale viste seg å være et godt utgangspunkt for samtale, også for barna imellom (Pink, 2007). Min rolle var i stor grad å få barna i tale, hjelpe dem med det tekniske, lytte til deres uttalelser og samtaler samt stille spørsmål underveis. Det ble gjentatt i hver samtale at det bare var barna som kunne fortelle meg noe om hvordan det er å slutte i barnehagen og begynne på sfo og skole. Å fremstå som den lærende var vesentlig (Einarsdóttir, 2007b).

Flere forhold måtte vurderes underveis, som valg av sted for samtalen, tidspunkt, plassering og spørsmålsstillinger (Clark, 2010a). Fokusgruppene i barnehagen ble gjennomført i rom barna valgte, eller i rom pedagogene hadde gjort tilgjengelige for oss. Rommene var en del av barnas daglige leke- og aktivitetsrom. En av samtale ble gjennomført under måltidet. Barna hadde lyst til å se på bildene sine mens de spiste, og det passet, ifølge de pedagogiske lederne, godt. Å ha dialogen med barnehagelærerne underveis så jeg som vesentlig for ikke å gi inntrykk av at jeg «tok meg til rette». Min tilgang til data var også avhengig av tillit fra dem. De kan ses som det Hammersley og Atkinson (2004, s. 100-103) betegner som «portvakter». Portvakter er avgjørende for tilgangen til data. Min tilstedeværelse i barnehagen, så vel som min deltakelse i aktiviteter underveis, var avhengig av barnehagelærernes aksept og støtte. Slik sett bidro også barnehagelærerne, gjennom sin tilrettelegging, til å forme prosjektet underveis.

I de to samtale ble gjennomført under måltidet, uttaler noen av barna seg mens de spiser, og i transkripsjoner fra disse opptakene er det noen opphold der jeg måtte skrive «utydelig tale». Det ble vurdert underveis om dette var en egnet situasjon å gjennomføre fokusgruppene i. Jeg vil si at settingene var egnet, til tross for at lydopptakene tidvis ble noe mangelfulle. Å gjennomføre samtaler med barn i aktiviteter som er kjente for dem, kan være å foretrekke, ettersom det kan bygge bro mellom barna og den voksne (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 158). Det var en, for barna, trygg hverdagssituasjon.

Også i skole og sfo var jeg avhengig av portvakter (Hammersley & Atkinson, 2004). Her ble stedene i stor grad valgt av sfo-ledere og lærere, noe som kan ses i sammenheng med at barna var mindre kjent med det fysiske miljøet i sfo og skole så tidlig på høsten. Én fokusgruppe ble gjennomført i skolens grupperom, én i sfo's fellesrom for lek og aktiviteter og én i et mindre rom tilrettelagt for spill. To samtaler ble gjennomført under leketiden, én under måltidet. Én samtale ble også gjennomført med ett barn alene. Barnet skulle hentes tidlig på skolen, og hun ønsket å ha samtalen ute i skolens friminutt. Det var jenta selv som valgte stedet, et litt roligere sted bak skolebygningen.

Min opprinnelige strategi var å gjennomføre fokusgrupper med fire til fem barn. Dette viste seg å bli utfordrende. Det tok for lang tid å se på og få kommentarer på alles bilder. I den første fokusgruppen ble det, etter forslag fra barna, lagt inn en pause der vi spilte Yatzy. To av barna ga uttrykk for at det begynte å bli «kjedelig». Når samtaler skal foregå

på barnas premisser, ble denne fleksibiliteten avgjørende. Erfaringen førte til at øvrige fokusgrupper ble gjennomført i grupper av ulik størrelse, fra to til fire. Avtalene ble inngått underveis.

Interessen for diktafonene var stor i starten av prosjektet, og vi måtte spille av lyden etter to av intervjuene. Dette ble gjerne fulgt av latter blant barna. Diktafonen ble etter hvert av mindre interesse, og fotografiene overtok oppmerksomheten. De fleste av barna ga uttrykk for å ville se på bildene sine, og de kunne fortelle mye rundt dem. Einarsdóttir (2007b) beskriver hvordan bruk av barns fotografier i samtaler har den fordel at barna gjerne er stolte av dem (Einarsdóttir, 2007b). Barna likte å ta bilder, ville gjerne kommentere dem og var opptatte av få dem skrevet ut. At jeg ville lære av dem, syntes barna å forstå. Eksempelvis kom det til uttrykk da barna selv kunne forklare hensikten for hverandre samt minne hverandre på at lydopptakeren var nødvendig for at jeg skulle «huske hva de sa».

Begrunnelsen for valg av en ustrukturert og uformell samtaleform med barna ved oppstarten av feltarbeidet har bakgrunn i en erkjennelse av at noen barn ikke vil eller er i stand til å dele sine tanker innenfor en mer formell intervjusituasjon (Clark, 2010a, s. 85). Det var også av betydning å gå ut så åpent som mulig og la barna vise meg hva de var opptatt av. Fotografiene bidro til at vi fikk et felles utgangspunkt for samtalen. At utgangspunktet var hva barna selv hadde «sett» og blitt opptatt av, kunne bidra til å utligne maktforholdene mellom barna og meg. De kunne i flere tilfeller, på en jevnbyrdig måte, også overta rollen som moderator.

Det var også utfordrende å ha fokus på maktforhold, sørge for deltakelse fra alle og samtidig sikre at jeg fikk med meg alt av informasjon. Løkken og Søbstad (2013) peker på styrker og svakheter ved det de kaller barnesamtaler der flere barn deltar i samtalen samtidig. Styrken er at barna sammen kan bringe fram komplekse fortellinger og ulike syn på fenomener. Faren er at noen barn kan dominere samtalen, mens andre slipper lite til. I en av fokusgruppene tolker jeg «Jacobs» tonefall og kroppsspråk som at han misliker stadige spørsmål og avbrytelser fra «Nina». Hun var svært opptatt av hva jeg gjorde, hva jeg skrev ned, og i fokusgruppen var hun spesielt oppmerksom på at de andre barna måtte snakke tydelig slik at jeg kunne skrive det av senere. I starten av intervjuet anerkjente jeg hennes utsagn ved å si: «Flott at du sier det, Nina, for da har

jeg det på opptaket også.» Slik sett oppfordrer jeg henne til å ta en mer aktiv rolle.

«Nina» fortsatte å gjenta det de andre barna sa. Senere beroliget jeg henne og de andre barna med at jeg ville få med meg alt, selv om det, i noen av lydopptakene, faktisk var utfordrende å høre hva de sa.

5.4.8 Observasjon

I tråd med et sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk utgangspunkt studeres barna og fenomener i de settinger de inngår i. Postholm (2010) advarer mot noen farer ved denne tilnærmingen. Med aktiv tilstedeværelse over tid kan forskeren i for stor grad bli en del av miljøet det forskes i. Han eller hun kan miste forskerblikket og bli det Postholm (2010, s. 47) betegner som «fisken i vannet». Med Fangens ord (2010, s. 76) kan forskeren *go native*, hvilket innebærer en fullstendig deltakelse der forskerrollen nærmest oppgis eller holdes «skjult». Observasjonen i denne studien kan sies å ha vekslet mellom ulike former for deltakelse. I det følgende vil dette illustreres via vignetter fra datamaterialet. Vignettene forsås som små illustrative fortellinger (Grbich, 2007, s. 214-215) som har til hensikt å vise hvordan min rolle som observatør kunne skifte karakter og bevege seg mellom ulike former for deltakelse. Svinth (2014) sier at hensikten med vignettene er å beskrive begivenheter som kan formidle grunnlaget for analysen i et sammenhengende språk. I vignettene inngår kontekst, handlinger, verbalspråk, kroppsspråk og mimikk. Vignettene skal fremstille datamaterialet på en mer leservennlig måte og korte ned omfanget av tekst (Fleer i Svinth, 2014, s. 97-98). I vignettene brukes forkortelsene *FN* for feltnotater.

5.4.9 Gjennomføring

Clark (2010a) gir en beskrivelse av hvordan «turer» i «Mosaic approach», der barna viser vei, er designet i den hensikt å gi forskeren tilgang til barns perspektiver.

Tilnærmingen tilsier at jeg i størst mulig grad tar rollen som en nybegynner, eller novise (Clark, 2010a, s. 33). Den pedagogiske lederen hadde forberedt barna på at jeg skulle komme og hva jeg skulle gjøre. Ved oppstarten av prosjektet var det derfor barna selv som ville vise meg rundt, presentere barna i barnegruppene og gi informasjon om ulike skoler de skulle begynne på. Barna tok ofte initiativ til å «vise vei», også i sfo og skole på høsten.

Ved mitt første møte ved en av sfo-ene blir jeg møtt av «Jacob» med uttalelsen: «Hei, Hilde. Hvor har du vært hen'a»? Senere, da det er tid for mat og alle førsteklasingene

skal i klasserommet i annen etasje, foreslår «Mari» at hun skal vise meg veien. Hun sier at: «Jeg tror at det er lurt, for du er jo ikke så kjent her» (FN 09.08.13, Engstrand sfo).

Barnas uttalelser bekreftet både mitt ønske om aksept i gruppen og min ønskede rolle som interessert «nybegynner» (Clark, 2010a, s. 33; Hammersley & Atkinson, 2004).

I interaksjonssekvensene i datamaterialet vises ulike former for deltakelse. Hammersley og Atkinson (2004) bruker betegnelsene «fullstendig deltaker», «observerende deltaker», «deltakende observatør» og «fullstendig observatør» når de beskriver ulike former av deltakelse i feltarbeid. «Fullstendig deltaker» og «fullstendig observatør» kan sies å utgjøre motpolene. I de fleste etnografiske studier vil forskerrollen befinne seg et sted imellom, som «observerende deltaker» og «deltakende observatør». I denne studien vekslet jeg mellom disse formene av deltakelse. I noen situasjoner, som under skoleforberedende aktiviteter ledet av pedagogene i barnehagene, samt i undervisningen i klasserommet, var jeg mer observatør og mindre deltakende. Jeg kunne skrive mine observasjoner under gjennomføringen av aktivitetene. Underveis ga barna sin tillatelse. Til tross for at barna av og til kunne be meg lese hva jeg hadde skrevet, var fokus i liten grad rettet mot meg under disse aktivitetene. Dette var imidlertid ikke helt entydig. I friminuttet under førskoledagen ved en av skolene opplevde jeg min rolle som forstyrrende for en av elevene. Den eldre eleven var «Thorvalds» fadder på førskoledagen. Vignetten under kan illustrere dette.

Idet jeg passerer «Thorvald» og hans fadder, sier fadderen: «Du er en spion.» Jeg sier: «Er jeg en spion? Hvordan da?» «Du spionerer på oss. Jeg så det da vi satt inne og leste. Du er en spion.» Jeg forteller at jeg så på dem for å lære hva de gjør når de er faddere, og at jeg ble så imponert over hva de gjorde med barna som skal begynne her. Han ler: «Ja, men da er du en spion.» «Ok», sier jeg, «da er jeg vel en spion, da.» «Thorvald» ser på oss. Han sier ikke noe (FN 31.05.2013, Skoglia skole).

Jeg tolker uttalelsen som at de eldre elevene på skolen, til tross for at de var blitt informert om min tilstedeværelse og hensikten med den, ikke var kjent med min rolle på samme måte som fokusbarna i studien. Uttalelsen ble fulgt opp med en forklaring, men bidro likevel til at jeg «trakk meg litt tilbake». Jeg tolket uttalelsen slik at den eldre gutten opplevde min tilstedeværelse som ubehagelig og forstyrrende.

I motsetning til denne formen for deltakelse var jeg i lek og hverdagsaktiviteter i barnehage og sfo mer en *deltakende* observatør (Hammersley & Atkinson, 2004). Her noterte jeg mer i etterkant. Jeg fant at notatboka for feltnotater kom i veien for barnas initiativ, og jeg valgte, allerede ved min første dag i feltet, å legge den bort. Underveis kunne jeg likevel trekke meg litt unna, hente fram notatboka og skrive ned stikkord og eventuelle konkrete uttalelser fra barna. Disse kortere notatene ble etter hver dag i feltet gjort mer utfyllende.

Samtidig var det tilfeller der det ble fristende for meg å notere mer underveis, også i lek. En dag på sfo ble jeg stående å skrive ned en samtale mellom to gutter under deres lek i skogen.

«David» blir oppmerksom på at jeg skriver i boka, og spør: «Skriver du det vi sier?» «Ja», svarer jeg. «Husker du at jeg har fortalt at jeg skriver det dere forteller meg?» «Nei», svarer «David». Jeg spør igjen: «Når dere så på bildene?» «Ja», sier «David», «nå husker jeg. Da må jeg vise deg bildene jeg tok i stad og fortelle deg hva du skal skrive.» «David» dikterer mens han blar i bildene. Han forteller sakte om hvert bilde, stopper opp, gjentar og er påpasselig med at jeg får skrevet akkurat det han sier. To ganger ber han meg lese hva han har sagt (FN 14.08.2013, Strandlia sfo).

Min erfaring tilsier at «observerende deltakelse» (Hammersley & Atkinson, 2004) kan forstyrre barnas lek. Den viser samtidig barnas aksept for denne formen for deltakelse og hvordan barna kan innta rollene som læremestre og tillegge meg rollen som «novise» (Clark, 2010a). Barna syntes å være innforstått med at jeg var der for å lære av dem, og tok gjerne rollen som «eksperter» (Einarsdóttir, 2007b). Noen reaksjoner underveis viste samtidig betydningen av fleksibilitet. Det var viktig å være lydhør for barnas uttrykk underveis.

Det var krevende å forholde seg til tre barnegrupper, og det tok tid å etablere tillit til alle barna på våren. Dette gjaldt særlig guttene. De var mindre opptatt av meg og det jeg skulle gjøre, og de inviterte meg i mindre grad inn i lek og aktiviteter enn jentene. Når de gjorde det, var det for å spørre om hjelp til noe, for så å trekke seg tilbake i leken. Dette kommer også til uttrykk i antall interaksjonssekvenser med jenter og gutter på våren. Fra våren i barnehagene er det flest interaksjonssekvenser med jenter. Ved oppstart i sfo og skole endrer bildet seg. Guttene tar mer kontakt, og det er flest

interaksjonssekvenser med gutter. I et feltarbeid der deltakelse på barnas premisser er vesentlig, er dette interessant i seg selv.

5.5 Analyser

Fokusgruppene gikk fra å være ustrukturerte på våren i barnehagene til å bli mer strukturerte etter hvert som analysearbeidet utviklet seg. Fra å gå så åpent ut som mulig og få fram barnas tanker, ble samtalene etter hvert mer fokuserte. Hammersley og Atkinson (2004) påpeker det utfordrende ved å analysere data samtidig som man gjennomfører datainnsamlingen. Noen forhold blir borte på veien for at andre forhold kan bli mer fremtredende. De anbefaler en «traktstruktur» der forskningen blir stadig mer fokusert. I denne studien kunne spørsmål som kom fram underveis, bringes tilbake til barna for videre utdyping og refleksjon i samtalene (Clark, 2005, 2010a). På den måten kunne barna bistå meg i analysene og utvelgelser underveis. De kunne vise meg hva i datamaterialet som var mest relevant for problemstillingen. Slik skiftet også datainnsamlingen karakter fra å fokusere på åpne beskrivelser, til et stadig større fokus på å utvikle og teste teorier. Dette ble vesentlig i prosjektets abduktive analysetilnærming der den kontinuerlige analyseprosessen bar preg av en interaksjon mellom deduksjon og induksjon (Silverman, 2001). Deweys (2001, 2005) erfaringsbegrep, Bronfenbrenners (1979) teori om transkontekstuelle relasjoner og Star og Griesemers (1989) begrep grenseobjekter ble sentrale, og det ble gjort et selektivt valg av analyseenheter (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). Med en erkjennelse av at noe da ble valgt bort, ble de nevnte forskernes teorier og begreper verdifulle i arbeidet med å utvikle mer kunnskap om hvorfor de aktuelle hendelsene oppstår i bestemte mønstre (Hammersley & Atkinson, 2004, s. 234-236).

Observasjoner ble først skrevet som deler av feltnotater fra dagene i institusjonene, med mine egne refleksjoner i marginen. Feltnotatene ble så delt opp i ulike interaksjonssekvenser og satt inn i kontekstuelle rammer, som analyseenheter. En analyseenhet ses som det Corsaro (1985) beskriver som en *interaktiv episode* der ett eller flere av fokusbarna inngår i interaksjoner med andre barn og voksne, eller med meg som forsker. En interaktiv episode starter når ett eller flere barn gjør forsøk på å delta med andre i en aktivitet. Episoden slutter når barna forlater interaksjonen og hverandre (Corsaro, 1985; Hillesøy, Johansson, & Ohna, 2014, s. 6).

Figur 5 viser hvordan feltnotater ble skrevet inn som analyseenheter underveis. Analyseenheten er benyttet i avhandlingens artikkel 2.

IS nr. nr. 74

Dato: 09.08.13 / Sfo Engstrand

Sted: Uteområdet

Situasjonsbeskrivelse	Interaksjonssekvens	Egne refleksjoner underveis
Klokka er ca. 14.00. Barna leker på uteområdet. De fleste av barna leker i klatrestativet. Noen løper fram og tilbake gjennom en vannspreder som de sfo-ansatte har plassert et stykke unna. Jeg observerer noen jenters lek i vannsprederen og to sfo-medarbeider står like i nærheten av meg.	<i>Jacob kommer løpende fra klatrestativet. Nå har han et glasskår i hånda som han gir til en av sfo-medarbeiderne. Han forteller at han har funnet det på bakken. Sfo-medarbeideren ser på han og Jacob står med glass-skåret i hånda en stund før hun svarer «Og, ja.». Hun tar imot glass-skåret uten å si noe mer. Jacob blir stående å se litt på henne før han går videre. Jeg kommenterer «Så fint at du plukket det opp, da». Han smur seg, smiler litt og småløper mot klatrestativet. Den andre sfo-medarbeideren ler litt og forteller meg at det blir en del søppel på utelekeplassen, særlig etter helgene. Jacob hadde, en av de første dagene, «holdt på med å gi søppel til de voksne». Hun ser mot den andre sfo-medarbeideren og de ler litt.</i>	Jeg tenker at her forventes det kanskje at barna legger søppelet i søppelkassa selv? Jeg lurer på om de har søppelsortering og om barna er kjent med hvor de skal gjøre av det? Har de sfo-ansatte fått og lest fagplanen som barnehagen har sendt til skolen for sommerferien? Vet de at Jacob og flere av de andre barna har jobbet med et prosjekt om miljø og gjenvinning i barnehagen? Jeg tenker at jeg må undersøke dette nærmere.

Figur 5

Illustrasjon på analyseenhet

Kolonnen «egne refleksjoner underveis» illustrerer hvordan mine subjektive tolkninger av barns utsagn og handlinger foregår gjennom forskningsprosessen (Postholm, 2010). Det kontinuerlige analysearbeidet har til hensikt å involvere perspektivene til deltakerne i like stor grad som mine. Betydningen av å ha en bevissthet rundt *hvordan* jeg ser, *hvor* situasjonen oppstår, *når* den skjer og *hvem* som ser, er sentrale spørsmål i forskningsprosessen, også når jeg skriver feltnotater og tolker observasjoner underveis (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). Tilnærmingen skal kunne bidra til å synliggjøre at nedtegnede observasjoner alltid vil være subjektive fremstillinger.

Analysearbeidet er inspirert av Charmaz (2006) og Postholm (2010). Deres epistemologiske utgangspunkt er at kunnskapsutvikling skjer gjennom samhandling. Forskeren deltar i en prosess sammen med deltakerne for å sikre at den kunnskapen som blir produsert, i størst mulig grad reflekterer deltakerens egne oppfatninger. Man har

dermed som forsker i oppgave både å fortolke hvordan deltakerne i en studie selv legger mening til sine handlinger, men også å reflektere over hvordan man selv som forsker tolker resultatene (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). I tråd med sosialkonstruktivistisk forskning argumenterer Charmaz (2006) for en tilnærming som innbefatter ulike lokale, multiple og komplekse verdener, synspunkter og handlinger. Dette innebærer en fortolkende tilnærming med fleksible retningslinjer og et fokus på teorigenerering som avhenger av forskerens forståelse, nettverk, situasjoner og relasjoner (Charmaz, 2006; Creswell, 2013).

5.5.1 Konstant komparativ analysemetode

Analysemetoden *konstant komparativ metode* (Postholm, 2010) kjennetegnes ved en kontinuerlig analyseprosess som starter samtidig med datainnsamlingen. Det kontinuerlige analysearbeidet kommer til uttrykk i kolonnen «egne refleksjoner underveis». Metoden kan brukes innenfor alle kvalitative studier hvor koding og kategorisering av datamaterialet er vesentlig i analysearbeidet. Konstant komparativ metode ble opprinnelig utviklet som analysemetode for Glaser og Strauss' (1967) «Grounded Theory». «Grounded Theory» har sitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt i pragmatismen og den symbolske interaksjonismens teori om samfunnet og mennesket (Alvesson & Skoldberg, 1994; Charmaz, 2006; Hylander & Guvå, 2005). Influert av Dewey og Mead ses deltakerne som aktører hvis handlinger er basert på mening. Meninger forhandles fram gjennom interaksjon (Strauss & Corbin, 1998). Mennesker er *handlende* vesener som skaffer seg viten som *deltakere* (Dewey, 2001, 2005).

Corsaro og Molinari (2000) hevder at Glaser og Strauss' (1967) teori er relevant for forskning om overganger, men presiserer at den i liten grad har fokus på barn. Videre fokuserer den først og fremst på hvordan mennesker tilpasser seg og tilegner seg en ny rolle eller status i møte med nye miljø. Corsaro og Molinari (2000, s. 17; 32) introduserer betegnelsen «priming events». «Priming events» representerer aktiviteter der barn, gjennom egen deltakelse, bidrar prospektivt til pågående eller forventede endringer i livet sitt. Forskning om barns overganger bør i større grad fokusere på interaktive, kollektive prosesser over tid, og «priming events» belyser prosesser der det nye og fremmede på den ene siden gjøres kjent, mens de på den andre siden gir innsikt i hvilke muligheter og utfordringer barna vil møte for utvikling av fullt medlemskap i sine nye kulturer. Disse kulturene er ikke konstante. Barna er både produsenter av

eksisterende kulturer – og produsenter i utviklingen av disse (Corsaro og Molinari, 2000).

Ettersom Glaser og Strauss (1967) har en tilnærming til forskningsprosessen som er induktiv i vid forstand, kan det hevdes at deres teori har en epistemologisk orientering mot det objektivistiske, der man antar at verden og dens virkelighet kan «oppdages», undersøkes og forstås (Fangen, 2010). Glaser og Strauss kritiseres for å plukke datamateriale fra hverandre på en slik måte at konteksten datamateriale springer ut fra, mistes av syne (Alvesson & Sköldbberg, 1994; Fangen, 2010). Analyseprosessen som anvendes i den foreliggende studien, innebærer en abduktiv tilnærming (Charmaz, 2006) og kan ses i lys av Deweys' (1974) kritikk av skillet mellom induksjon og deduksjon. Abduksjon springer ut av empiriske data, men avviser ikke teoretiske forestillinger (Alvesson & Sköldbberg, 1994; Silverman, 2001). I dette ligger en erkjennelse av at så vel forskningsspørsmål som egen forforståelse legger noen premisser for arbeidet med analyseprosessen. Innenfor en sosialkonstruktivistisk retning etterspørres ikke kun det beskrivende, men også det eller de i materialet som uttrykker temaene annerledes (Charmaz, 2006). Å se etter variasjon i materialet kan bidra til å synliggjøre kompleksitet og mangfold (Bazeley, 2009; Charmaz, 2006; Dalen, 2011). I «bruddene og variasjonene» kan forforståelsen utfordres og ny kunnskap oppstå (Hylander & Guvå, 2005, s. 270).

Charmaz legger i større grad enn Glaser og Strauss vekt på kontekst og samspillet mellom forsker og deltakere (Creswell, 2013). Forskerens interesse rettes mot *interaktive hendelsesforløp* og deres betydning under hele forskningsprosessen (Hylander & Guvå, 2005). I denne studien ga analysemetoden mulighet til å forfølge interessante fenomener. Dette vil jeg illustrere under avsnittet *koding*. Barnas fotografier og deres kommentarer til disse bidro til en kontinuerlig analyseprosess der barna i stor grad fikk vise vei. Egne refleksjoner og spørsmål, som ble ført inn i feltnotater og transkripsjoner underveis og etter hver dag i institusjonene, kunne bringes tilbake til forskningsdeltakerne for videre refleksjoner og analyser.

5.5.2 Koding

Analyseprosessen består av en *åpen, aksial, eller fokusert, og selektiv* kodingsprosess der det letes etter *mønstre* i datamaterialet (Charmaz, 2006; Postholm, 2010; Strauss & Corbin, 1998). I

åpen koding blir fenomener navngitt og kategorisert, enten ved at jeg kommer fram til begreper selv, henter det fra informantene eller fra egen teoribakgrunn (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). Strategien videre er å stille spørsmål til teksten. Hva kan dette representere? Når, hvorfor og under hvilke forhold dukker denne kategorien opp? Spørsmålene ses som et ledd i den aksiale kodingen og som et ledd i arbeidet med å sammenligne fenomener. De innbefatter en *kategorisering*. Spørsmålene får fram relasjoner mellom kategoriene og deres subkategorier. Fenomener spesifiseres ved hjelp av konteksten, barnas handlings- og integrasjonsstrategier og konsekvensen av disse strategiene (Postholm, 2010).

Underveis i analysearbeidet blir det Charmaz (2006) beskriver som *fokusert koding* og *begivenheter*, mer sentralt. Spesifikke *begivenheter* gir muligheter for å se tidligere data med et nytt blikk, og kan ses som et argument om at for å kunne bygge teori må forskeren søke etter å forstå det han eller hun vet, på nye måter (Hylander & Guvå, 2005). De «uventede iakttagelser» er de som utfordrer vår forforståelse, og som tvinger oss til å se etter nye sammenhenger (Hylander & Guvå, 2005, s. 279). De gir mulighet for å skille, sortere og kombinere store mengder data og ses som «aha-opplevelser» som bidrar til å drive prosjektet videre. Denne fasen krever beslutninger. Det handler om å bruke de mest betydningsfulle tidligere koder for så å *sile* (Charmaz, 2006, s. 57-58). Fokusert koding kan ses i lys av metaforen Hammersley & Atkinson (2004) viser til: en «traktstruktur» der forskningen blir stadig mer fokusert. I den *selektive kodingen* blir kategorier samlet i en eller flere hovedkategorier (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). I den selektive kodingsprosessen kunne de ulike analyseenhetene samles under tre hovedkategorier: kontinuitet i *relasjoner*, kontinuitet i *innhold* og *arbeidsmåter* og kontinuitet i *dialog*. Disse hovedkategoriene vil jeg komme tilbake til i kapittel 6 og 7.

5.6 Etske aspekter ved studien med barn

Å forske *med* barn og å søke etter deres perspektiver har både en demokratisk og en etisk dimensjon. I studier med barn kan et asymmetrisk maktforhold i barn-voksen relasjonen være utfordrende å overkomme. Barn kan søke å tilfredsstille den voksnes forventninger, hvilket krever en særlig sensitivitet og fleksibilitet fra forskerens side. I henhold til FN's konvensjon om barns rettigheter (Barnekonvensjonen, 1989) har barn rett til å bli inkludert som aktive deltakere i ulike aktiviteter på ulike arenaer. Å søke etter barns perspektiver handler, i denne sammenheng, både om barns rett til å bli hørt i saker som

angår dem i samfunnet, og om å se barn som aktive deltakere i forskningsprosesser (Clark, Kjørholt, & Moss, 2005). Barnas bidrag ses i denne studien som verdifull kunnskap om hva som kan skape gode overganger og sammenheng mellom barnehage, sfo og skole. Samtidig gis barna mulighet for selv å skape mening og erverve seg ny kunnskap og mer forståelse underveis. Barnas sosiale handlingsevne, deres erfaringer, settes i forgrunnen.

Det er særdeles viktig å være sensitiv overfor alle involverte i studien, og forskerens innvirkning på prosessen må inkluderes i refleksjoner og analyser underveis (Creswell, 2013). Min innvirkning må komme tydelig fram, hvilket innbefatter en mer aktiv forskerstemme enn hva som er vanlig innenfor tradisjonelle kvantitative studier (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bevisstheten om egen forforståelse har en etisk dimensjon gjennom at jeg på en mest mulig redelig måte legger mine egne subjektive tolkninger inn i observasjoner og analyser av barns handlinger og uttalelser underveis (Charmaz, 2006; Postholm, 2010), og gjennom at prosessen gjøres transparent og kan etterprøves av andre (Braun & Clarke, 2006). Mine egne refleksjoner ble under prosjektets gang notert i feltnotater og senere i egen kolonne i interaksjonssekvenser (se figur 5).

Prosjektet ble meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Godkjenning ble gitt da spørreundersøkelsen var under utarbeidelse (se vedlegg nr. 9) og før den etnografiske undersøkelsen med barn (se vedlegg nr. 10). I den første søknaden om samtykke fra foreldre (se vedlegg nr. 7) ble det ikke søkt om godkjenning for publisering av barnas fotografier. Samtykke til dette ble derfor innhentet i etterkant av feltarbeidet, før publisering av disse (se vedlegg nr. 8). Ved distribuering og innhenting av samtykkeerklæringene fikk jeg mulighet til å innhente muntlig samtykke fra de fleste av barna. To av barnas foreldre svarte ikke på henvendelsen, og barnas bilder er dermed ikke brukt i publikasjonene.

Både barn, ansatte og foreldre ble informert om hensikten med prosjektet. Pedagogiske ledere og foreldre ble orientert om målsettingen, hvilke metoder som ville bli benyttet og hvordan resultater ville formidles. Dette ble det orientert om i et eget skriv (se vedlegg nr. 7 og 8) før møtet med deltakerne ansikt til ansikt. Samtidig ble det orientert om at endringer, i samråd med deltakerne, kunne forekomme underveis. At deltakere kjenner til forutsetningene før de gir sitt samtykke til å delta i forskningsprosjekter, er avgjørende (Dalen, 2011, s. 101).

Barnas samtykke var spesielt viktig i denne sammenheng. Skriftlig informert samtykke er gitt av de ansatte og foreldre, ikke av barna selv. Dalen (2011) bruker betegnelsen *aktivt samtykke*, en betegnelse for barns samtykke som en *løpende prosess* (Einarsdóttir, 2007b). I feltarbeidet var det ikke et krav at alle måtte delta på alt, og det var rom for noe ulik deltakelse ved de ulike institusjonene. Å følge opp barnas ønsker og interesser samt invitasjoner fra de ansatte i de ulike institusjonene underveis, ses som sentralt i en etnografisk studie der fleksibilitet og deltakelse på informantenes premisser er vesentlig (Alvesson & Sköldbberg, 1994). Deltakelse på barnas premisser innebærer også at barn skal kunne trekke seg. Ved en av skolene var det et av fokusbarna som ikke ønsket å være med i fokusgruppen. Barnet var i gang med lek på uteområdet på sfo og ville fortsette denne leken. Dette ble selvsagt anerkjent.

Barnas aktive deltakelse ble styrket gjennom at de selv i stor grad fikk velge fokus underveis. Barnas fotografier og deres kommentarer til disse påvirket også valg av metoder (Charmaz, 2006; Clark, 2005). Det var viktig å få fram at jeg var der for å lære av dem (Dalen, 2011; Einarsdóttir, 2007a). Etersom barna var nysgjerrige på hva som var «min jobb, egentlig», kunne jeg fortelle dem at også andre, som for eksempel studenter ved høgskolen, kunne lære av det de fortalte meg. Det var vesentlig at alle, både ansatte og barn, kunne dra nytte av deltakelse i prosjektet, både underveis og i etterkant av analysearbeidet. Dette søktes ivaretatt gjennom å bringe materialet tilbake til dem. Å bringe det analyserte materialet tilbake til deltakerne ga nyttig korrektiv for analyser (Clark, 2005). Å presentere dokumentasjoner og observasjoner for barna selv var spesielt verdifullt i den hensikt å få deres korrektiver. På samme måte som i delstudie 1 bidro det til videre dialog og refleksjon i og med barnegruppene underveis. Det vil også kunne bidra til å synliggjøre at barns bidrag i forskningsprosjekter verdsettes (Clark, 2005; Margetts, 2013).

6 Presentasjon av artiklene og sammenfatning av funnene

I dette kapittelet vil jeg gi en kort presentasjon av handlingens fire artikler. De fire artiklene vil så danne grunnlag for en sammenstilling av studiens resultater. Studiens resultater ses i lys av forskningsspørsmålene for de to delstudiene, og jeg vil se læreres og sfo-lederes prioriteringer av tiltak som skal sikre gode overganger og sammenheng, i lys av barns erfaringer med overgangene.

6.1 Presentasjon av artiklene

Artiklene er skrevet over en tre års periode og tre av dem er publisert. Den fjerde skal omarbeides og sendes til ny fagfelle vurdering våren 2016. De ulike artiklene representerer dermed analyser som er gjort i ulike faser av studien. I denne presentasjonen vil jeg redegjøre kort for tema, fokus, analyser og resultater som er fremstilt i artiklene.

6.1.1 Artikkel 1

Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24.

I artikkelen undersøkes pedagogiske lederes, sfo-lederes og 1.-klasselæreres vektlegging av tiltak som har til hensikt å sikre gode overganger og opplevelse av sammenhenger for barn, og hvordan disse prioriteringene kan knyttes til kategoriene fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007). Hensikten med artikkelen er å få en dypere forståelse av hvordan ulike fagpersoner, underlagt ulike føringer og mandater, forstår forventningen om at barn skal sikres gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. Den multimetodiske undersøkelsen og artikkelen er utarbeidet i samarbeid med Thomas Moser.

Artikkelen refererer til avhandlingens forskningsspørsmål 1: Hva vektlegges i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenheng i overgang fra barnehage til sfo og skole, og hvordan kan prioriteringer av tiltak knyttes til ulike

former for kontinuitet? Undersøkelsen favner bredt og undersøker flere forhold som tidligere nasjonal (Bjørnstad, 2005; Haug, 2013; Rambøll, 2010; Østrem et al., 2009) og internasjonal (Broström, 2009; Dockett & Perry, 2007; Fabian, 2007; Margetts & Kienig, 2013; Peters, 2010) forskning har løftet fram som vesentlige i arbeidet med barns overgang fra barnehage til skole.

Resultatene av undersøkelsen viser at prioriterte tiltak i stor grad samsvarer med de former for kontinuitet som Broström (2009) og Fabian (2007) beskriver. Fysisk kontinuitet og sosial kontinuitet syntes å forstås og vektlegges i like stor grad av de ulike gruppene, mens kommunikasjonsmessig kontinuitet ble forstått på noe ulike måter. Til tross for at informasjon om enkeltbarn ble ansett som viktig av alle grupper i spørreundersøkelsen, ble dette noe problematisert i fokusgruppene. Det var de pedagogiske lederne som problematiserte den skriftlige informasjonsoverføringen, og som stilte seg spørrende til hvordan denne informasjonen kunne brukes i møte med barn. I fokusgruppene kom det fram at den muntlige informasjonsoverføringen syntes å bli foretrukket framfor den skriftlige. I forlengelse av dette er det interessant at tiltak i form av felles faglige møter og hospitering i hverandres virksomheter, noe som anses som mindre viktig i spørreundersøkelsen, også blir tillagt stor vekt i fokusgruppene. I dialogen og den felles refleksjonen blir mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet fremstilt som et hinder for barns erfaringer med kontinuitet i innhold og arbeidsmetoder. Undersøkelsen viser hvordan de ulike former for kontinuitet forutsetter hverandre, og at den kommunikasjonsmessige kontinuiteten er avgjørende. Kommunikasjon synes å foregå mest i form av informasjonsoverføring, mindre i form av dialog.

Den kommunikasjonsmessige kontinuitet i overgangen er det området som vies størst oppmerksomhet i fokusgruppene. Fokusgruppene i seg selv kan illustrere betydningen av kommunikasjon mellom partene. De viser betydningen av at representantene fra de ulike institusjoner møtes ansikt til ansikt, og hvordan den felles dialogen og refleksjonen i møter på tvers kan bidra til økt forståelse av hva som er av betydning i arbeidet med overgangen mellom ulike arenaer.

Flere interessante forhold ble fremtredende i fokusgruppene. Spørreundersøkelsen viste at samarbeidet med sfo syntes å være mindre viktig enn samarbeidet mellom barnehage og skole. Alle grupper, også sfo-lederne selv, vurderte sfo som av mindre betydning i overgangen. I fokusgruppene endrer dette bildet seg, og sfo blir tillagt større betydning.

I dialogen kommer det fram at i samarbeidet, så vel som i arbeidet med skoleforberedelse i barnehagen, synes sfo å bli glemt. Et annet sentralt funn fra spørreundersøkelsen er at dialogen med barn og foreldre før skolestart ikke blir ansett som særlig viktig. Til tross for at det i fokusgruppene blir gitt eksempler på praksis som inkluderte dialog i og om overgangen med foreldre og barna selv, syntes denne dialogen å være mer varierende og opp til hver enkelt institusjon.

Undersøkelsen avdekket forhold som var verdt å undersøke nærmere. Et slikt forhold er sfo's betydning i overgangen. Et annet var hvordan barn kan erfare og bidra aktivt i arbeidet med å konstruere sammenhenger mellom institusjonene.

6.1.2 Artikkel 2

Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 3, 45-60.

I denne artikkelen undersøkes sfo's betydning og barns erfaringer med overgangene nærmere. Det undersøkes hvordan barn kan erfare sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til sfo, og hvordan deres erfaringer kan knyttes til ulike former for kontinuitet. Artikkelen er skrevet etter feltarbeidet med barna og gir svar på forskningsspørsmål 2: Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

Analysene viser at sfo er av stor betydning for barns erfaringer med fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet. De bekrefter betydningen av at barna får gjøre seg kjent med hva sfo er, før oppstart, og at de ansatte i sfo har kunnskap om barnas tidligere erfaringer fra barnehagen. Til tross for at sfo er den arenaen barna møter først, og er der de tilbringer mest tid i overgangen, har barna i studien lite kunnskap om hva sfo er, i forkant av oppstarten. Noen av barna er forberedt på å begynne på skole. Analysene bekrefter uttalelser fra informanter i delstudie 1: at barn kan bli skuffet når de begynner på sfo, fordi de er forberedt på noe annet. Delstudien bekrefter betydningen av at sfo, som en arena som befinner seg «midt i overgangen» og mellom barnehage og skole, innlemmes i samarbeidet.

I artikkelen benyttes Bronfenbrenners begrep *transkontekstuelle dyader* i analysene av relasjonell kontinuitet. Relasjonell kontinuitet vises i form av kontinuitet i «vennskap» og «barn–pedagog-relasjon». Barna erfarer hva det kan innebære å gå fra å være eldst i

barnehagen til å bli yngst på sfo. Mens noen barn får anledning til å «fortsette leken» og utvikle så vel lek som venns­kaps­relasjoner, møter andre begrensninger i form av nye regler for hvor det er lov for dem å leke og med hvem. For barna som ikke hadde følge av sine venner i overgangen, syntes tilgangen til et kjent innhold og kjente arbeidsmåter å være av særlig stor betydning. Nye vennskap ble etablert rundt felles aktiviteter, og barn som ikke fikk mulighet til ta i bruk sin kompetanse, kunne oppleve mangel på så vel sosial kontinuitet som kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Barna viser hvordan vennskap utvikles med bakgrunn i et felles engasjement om et leke- og aktivitetsinnhold. Dette kom eksempelvis til uttrykk i observasjonene av barnas lek i skogen, der manglende tilgang til et kjent lekeinnhold i overgangen syntes å bidra til passivitet.

For barna som ikke hadde følge av venner i overgangen, ble relasjonen til «pedagogen», i henhold til denne studien, derfor av større betydning. «Pedagogen» er representert ved meg selv, ettersom jeg er den som deltar i aktiviteter med barna på tvers av ulike settinger, og analysene viser at for at pedagogen skal kunne tolke barns intensjoner i en ny setting, er kunnskap om barnas tidligere felles erfaringer av stor betydning. Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten, i form av dialog og aktivitet på tvers av settinger, ble av stor betydning.

Artikkelen viser at kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgang fra barnehage til sfo er viktig både for fysisk og sosial kontinuitet samt for kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Analysene bekrefter betydningen av at sfo, som en arena for lek og hverdagsaktiviteter, inngår i barnehagenes arbeid med å sikre barn gode overganger og erfaringer med sammenhenger. Det bør legges til rette for at barna kan bruke sin kompetanse i lek og hverdagsaktiviteter i en ny setting, og de ansatte må gis forutsetninger for å kunne forstå barns intensjoner i disse aktivitetene.

Transkontekstuelle dyader, både i form av relasjoner barn–barn og barn–voksen, er av betydning i overgangene.

6.1.3 Artikkel 3

Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school. The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, 3-13

I artikkel 3 benyttes begrepet *grenseobjekter*, et begrep hentet fra kulturhistorisk aktivitetsteori, i analysene av hvordan objekter som befinner seg i og på tvers av institusjoner, kan ha en brobyggende funksjon og bistå barn i å erfare kontinuitet. Jeg spør: Hvordan kan billedbøker fungere som grenseobjekter som støtter barn til aktiv deltakelse i konstruksjon av kontinuitet i overgangene fra barnehage til skole? Spørsmålet relateres til studiens forskningsspørsmål 2: Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser? Med bakgrunn i Deweys forståelse av kontinuitet i erfaring diskuteres det hvordan barn kan bidra aktivt i arbeidet med å konstruere kontinuitet.

I artikkelen redegjøres det for hvordan studien søker å få fram barns stemmer i forskning. Med bakgrunn i analyser av datamaterialet viser jeg hvordan gjenkjennelige objekter i institusjonene, som kjente billedbøker, samt dialogen og aktivitetene om disse, kan få fram kunnskap om hva som er av betydning for barnas erfaringer i overgangen. Videre viser jeg hvordan disse objektene kan hjelpe barn i aktiv deltakelse i konstruksjonen av kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Et barns erfaringer med en billedbok i ulike settinger analyseres og danner utgangspunkt for en drøfting av hvordan grenseobjekter kan bistå lærerne i institusjonene i samarbeidet og legge til rette for barns aktive deltakelse i overgangen mellom institusjonene.

Artikkelen viser hvordan kommunikasjon mellom partene bør forstås som dialog og samhandling. Barnas egne bidrag må anerkjennes, og de må få anledning til å gjøre seg kjent med fysiske objekter som de kan agere i forhold til. Tilrettelegging av barnas nye miljø i skolen bør dermed innbefatte barnas interesser og tidligere erfaringer fra felles lek og aktiviteter med fysiske objekter. Leken og dialogen rundt grenseobjekter gir barn anledning til både å tilpasse seg miljøet og å påvirke miljøene de er en del av. Dialogen, leken og aktiviteten rundt grenseobjekter kan bidra både til at barns stemmer blir hørt i overgangen mellom institusjonene, og til utvikling av grenseoverskridende praksiser.

6.1.4 Artikkel 4

Hogsnes, H. D. (in revision). The importance of boundary objects for developing bridging practices in the transition from kindergarten to after school and school – Children's documentations as a source for active participation and dialogue along the way. *Education Inquiry*.

Avhandlingens artikkel 4 bygger videre på artikkel 3 og undersøker nærmere hvordan grenseobjekter kan bistå pedagoger i barnehager og skoler i samarbeidet og støtte barn i erfaringer med kontinuitet i overgangen mellom de ulike institusjonene. Spørsmålet relateres til forskningsspørsmål 2: Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

I denne artikkelen benyttes begrepene grenseobjekter og grensearbeidere som analysebegreper, og med utgangspunkt i analysene av barns erfaringer i overgangen rettes søkelyset her mer mot det metodiske – som hvordan pedagogene, ved hjelp av barns egne dokumentasjoner, kan utvikle brobyggende overgangspraksiser som gir barn rom for aktiv deltakelse. Det redegjøres for hvordan barns egne fotografier kan fungere som grenseobjekter i seg selv, og hvordan lærerne, som grensearbeidere, står i en unik posisjon i arbeidet med å innlemme barns erfaringer med ulike objekter fra de ulike settinger i overgangen.

I artikkelen tydeliggjøres det hvordan jeg, som en forsker som fulgte barna i overgangen, også kunne fungere som grensearbeider. Dialogen med barna underveis bidro til at barn kunne fungere som medkonstruktører i utviklingen av kunnskap om hva som er av betydning for dem. Analysene viser betydningen av felles møtearenaer der lærere i skole og barnehage går i dialog og samhandler i overgangen. Manglende deltakelse fra skolelærere i skoleforberedende aktiviteter før skolestart blir en hindring for utvikling av grenseoverskridende praksiser. Analysene viser også hvordan tilnærmingen «Mosaic approach» kan bidra til å utvikle en «mellompraksis» i overgangene, og bekrefter betydningen av at pedagogene kan inngå i et samarbeid der det etableres møteplasser for dialog og felles refleksjon. Barnas egne dokumentasjoner kan danne utgangspunkt for slike møteplasser.

6.2 Sammenfatning av funnene

Forskningsspørsmålene for studien er:

- 1) Hva vektlegges i arbeidet med å sikre barn gode overganger og opplevelser med sammenhenger i overgang fra barnehage til sfo og skole, og hvordan kan prioriteringer av tiltak knyttes til ulike former for kontinuitet?

2) Hvordan kan barn erfare kontinuitet og diskontinuitet i overgangene, og hvordan kan barna bidra aktivt i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser?

Med utgangspunkt i de to forskningsspørsmålene vil jeg her i presentere en sammenfatning av studiens resultater. Jeg vil se pedagogers og sfo-lederes vektlegging av tiltak som har til hensikt å sikre barns gode overganger og opplevelse av sammenheng, i lys av barns egne erfaringer og bidrag i utviklingen av brobyggende praksiser. De to delstudiene er gjennomført i to ulike kommuner og det er ikke studiens hensikt å definere gode og dårlige overgangspraksiser. En sammenfatning av de to delstudiene kan likevel være relevant for å kunne danne seg et bilde av hvordan profesjonelles forståelser kan ses i lys av hva som kan være av betydning for barn.

Delstudie 1 viser at pedagogiske lederes, 1.-klasselæreres og sfo-lederes prioriteringer av tiltak som har til hensikt å bidra til erfaringer med sammenheng i overgangen, kan knyttes til fysiske, sosiale, filosofiske og kommunikasjonsmessige forhold. Tiltak som bidrar til sosial kontinuitet – som kontinuitet i vennskap i overgangene – prioriteres i høy grad av alle grupper. Både å ivareta vennskap og å etablere nye vennsapsrelasjoner blir ansett som viktig, og det anses som sentralt at barna har erfaringer med å delta i felles aktiviteter. Den etnografiske undersøkelsen med barn bekrefter analysene fra delstudie 1 som viste hvordan fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre. I barnas fotografier kommer særlig betydningen av relasjonell kontinuitet i form av vennskap til uttrykk. Vennskap synes å være av særlig stor betydning, både for trygghet og for muligheten til å videreutvikle lek og aktiviteter i fellesskap med andre. Barn som er venner, tar bilder av hverandre og av objekter som knyttes til deres felles interesser og erfaringer i lek og aktiviteter.

Kontinuitet i relasjonen barn–lærer i overgangen synes det å være de pedagogiske lederne som i størst grad ser betydningen av. Pedagogiske ledere er opptatt av å følge barna til skolen for at de skal få gjøre seg kjent med miljøet der, et tiltak som ble ansett som viktig også for å bidra til at barna erfarte fysisk kontinuitet i overgangen. De pedagogiske lederne ser også betydningen av at 1.-klasselærere møter barna i barnehagen før skolestart. 1.-klasselærerne og sfo-lederne anser dette som mindre viktig. Den etnografiske undersøkelsen viser at samhandling og deltakelse på tvers av settingene i overgangen er av stor betydning. Manglende deltakelse fra sfo-medarbeidere og 1.-klasselærere i skoleforberedende aktiviteter bidrar til at 1.-

klasselærere og sfo-medarbeidere mangler kunnskap om barnas interesser og tidligere erfaringer fra barnehagene. Disse erfaringene kan knyttes til innhold og arbeidsmåter i institusjonene. Dersom barn skal erfare kontinuitet, må de ansatte i så vel sfo som skole ha kunnskap om barnas erfaringer og interesser. De må kunne tilrettelegge for at barna kan ta i bruk sine kunnskaper og ferdigheter i overgangen. Dette fordrer samhandling på tvers av arenaer og kommunikasjon mellom berørte parter.

Spørreundersøkelsen viste at kommunikasjon mellom pedagoger ble ansett som viktig, mens kommunikasjon med sfo-ledere ble ansett som av mindre betydning. Sfo's betydning i overgangen ble generelt ansett som relativt liten i spørreundersøkelsen, hvilket ble tydelig nyansert i fokusgruppene da informantene hadde fått våre spørsmål til felles refleksjon. I fokusgruppene gir informantene uttrykk for at sfo er en institusjon som står «midt i overgangen», og den endrer posisjon fra å være av liten betydning til å bli av stor betydning i samarbeidet. Delstudie 2 bekrefter sfo's betydning for barn i overgangen. Sfo er den arenaen barna møter først, og barnehagens lærere må se betydningen av at sfo innlemmes i samarbeidet. Dialogen mellom barnehagelærere og sfo-medarbeidere blir vesentlig for tilrettelegging av et lekemiljø som bidrar til at barn erfarer kontinuitet i overgangen. For noen barn blir sfo er *venterom* før skolestart. Barna må ha kunnskap om hva sfo er og hvilke muligheter de har for aktiv deltakelse i lek og hverdagssituasjoner. Sfo's lekemiljø kan gir barn unike muligheter for selv å kunne trekke veksler på tidligere felles lekeerfaringer fra barnehagen.

Et sentralt funn fra spørreundersøkelsen med pedagogiske ledere, sfo-medarbeidere og 1.-klasselærere var at dialogen med barna underveis i overgangen i liten grad syntes å bli vektlagt. I fokusgruppene med representanter fra de samme gruppene ble dette noe nyansert, og det ble referert til konkrete prosjekter der barns egne spørsmål om skolen dannet utgangspunkt for videre undersøkelser med barna i overgangen. Analysene viser at barns mulighet for aktiv deltakelse i utvikling av gode overgangspraksiser i stor grad avhenger av den enkelte barnehage eller pedagogiske leder. Dette kan også ses i sammenheng med forutsetninger i form av geografiske forhold, som den enkelte barnehages nærhet til skolen. Analysene viser likevel at tiltak som skal fremme barns opplevelser av ulike former for kontinuitet, i stor grad består av «skoleforberedelse som tilvenning». Det legges til rette for at barna skal tilpasse seg et nytt miljø, men det tas mindre høyde for at barna får påvirke og endre miljøet (Bronfenbrenner, 1979; Dewey,

2005; Vygotsky, 1978). Eksempelvis skal barna oppleve fysisk kontinuitet gjennom besøk for «å bli kjent» på skolen.

Om barn skal kunne bidra som produsenter i utviklingen av overgangspraksiser, er det av betydning at barna får mulighet til å bli kjent med premissene for egen deltakelse (Corsaro & Molinari, 2000). I møte med sine nye miljø i sfo og skole tar barna i denne studien aktivt i bruk felleserfaringene med gjenkjennelige objekter. Den foreliggende studien viser at slike objekter kan forstås som *grenseobjekter*. Grenseobjekter, som klatrestativ, litteratur og elementer fra naturen, skaper møtesteder for videreutvikling av så vel relasjoner som innhold og arbeidsmåter på tvers av settinger. Slik bidrar fysisk og sosial kontinuitet også til kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Studien viser imidlertid også at gjenkjennelige objekter ikke nødvendigvis fører til kontinuitet. Et slikt objekt er representert gjennom et glasskår (se artikkel 2) et barn finner på bakken og bringer til en sfo-ansatt. Dette kunne ha fungert som et grenseobjekt som bidro til kontinuitet dersom den sfo-ansatte hadde hatt kunnskap om barnets erfaringer med prosjektet om miljø og gjenvinning i barnehagen, gått i dialog med barnet og videreført i sfo den aktiviteten barnet hadde erfaringer med. Gjenkjennelige billedbøker kunne også ha fungert som grenseobjekter dersom barnehage- og 1.-klasselærere hadde gått i dialog med hverandre og med barna om deres erfaringer med bruk av billedbøker og tilrettelagt for videre aktivitet med dem i skolen.

Studien viser at de ansatte må ha kjennskap til barns erfaringer med ulike objekter og kunne tolke deres intensjoner når de gjør bruk av dem i leke- og læringsaktiviteter i sfo og skole. Det er nettopp fleksibiliteten i bruken av grenseobjektene som bidrar til at barn kan bli medkonstruktører av kontinuitet i grenseovergangene. De ulike tolkningene av meningen med objektene bidrar til samarbeid. De gir barn muligheter både til å tilpasse seg sine nye miljø, og til å påvirke miljøene de er en del av. Dette forutsetter tilstedeværende, lydhøre og deltakende lærere og sfo-ansatte som kan gå i dialog med barna og trekke veksler på barnas erfaringer på ulike arenaer.

Studien kan vise noe ulike oppfatninger av betydningen av kommunikasjonsmessig kontinuitet i overgangen. Det kan forstås som kommunikasjon *om* barn og som kommunikasjon *med* barn. Kommunikasjon forstått som informasjon *om* enkeltbarn ble høyt prioritert av både pedagogiske ledere, 1.-klasselærere og sfo-ledere i delstudie 1. Informasjonen om barna kunne være av ulike karakter og skulle bidra til at skolen

kunne ivareta barnet på best mulig måte. Det var uklart hvordan informasjonen om enkeltbarn ble brukt i skolen. Informasjon om enkeltbarn var ett av flere tiltak som ble gjennomført også i kommunen der delstudie 2 ble gjennomført. Ettersom delstudien retter fokus mot barns erfaringer, inngår ikke det skriftlige informasjonsmaterialet om enkeltbarn i delstudiet. Studien kan likevel si noe om hva sfo og skole bør ha kunnskap om. Dette blir drøftet videre i kapittel 7.

I denne studien dannet barnas egne dokumentasjoner utgangspunkt for dialog underveis, og fotografiene viser at både mennesker og objekter spiller en vesentlig rolle i overgangene. *Grenseobjekter* kommer til syne i barnas fotografier, uttalelser og aktiviteter. Elementer fra naturen, billedbøker og utelekeapparater, som klatrestativer, er sterkt representert i fotografier, samtaler og observasjoner fra de ulike settingene, og analysene viser hvordan disse objektene kan knyttes til barnas felles erfaringer fra barnehagen. Gjenkjennelige objekter – som bøker, naturelementer og lekemateriell som eksisterer på tvers av settinger – legger til rette for *transkontekstuell deltakelse*. De innbyr til videre dialog og deltakelse på tvers av institusjonene, og kan sikre så vel kontinuitet i relasjoner, som kontinuitet i innhold og arbeidsmåter.

7 Diskusjon

Med bakgrunn i redegjørelsen for resultatene i de to delstudiene vil jeg i det videre trekke fram tre hovedfunn. Disse er betydningen av *dialog og samhandling* på tvers av settingene, *sfo's betydning* for barns erfaringer med kontinuitet, og betydningen av *barns aktive deltakelse* i utviklingen av brobyggende overgangspraksiser. Disse tre hovedfunn vil videre diskuteres i lys av tidligere forskning og teori. Avslutningsvis vil jeg presentere noen tanker om områder som det synes å være behov for mer kunnskap om.

7.1 Kommunikasjon som overføring eller dialog

Mye av informasjonsoverføringen fra barnehage til skole i Norge handler om informasjon om enkeltbarns kunnskaper og ferdigheter (OECD, 2015; Østrem et al., 2009). På grunnlag av den foreliggende studien kan det ikke utelukkes at informasjon om enkeltbarn er av betydning. I henhold til de kommunale planene for arbeidet med overgangen skulle barnehagene, i begge kommunene der delstudiene ble gjennomført, oversende skriftlig informasjon om enkeltbarn til skolen før skolestart. Ettersom denne studien retter seg mot ulike forståelser av hva som er av betydning for barnas erfaringer med overganger, inngår ikke denne informasjonen i datamaterialet. Delstudie 2 bekrefter imidlertid kompleksiteten i hva informasjonen kan og bør dreie seg om, hvilket ble synlig i delstudie 1. Når klatrestativ viste seg i denne studien å være så sentrale for barns erfaringer med kontinuitet i overgangene, kan visse ferdigheter i klatring være en forutsetning både for trygghet og for aktiv deltakelse i felles aktiviteter. Barnas interesse for og bruk av ulike naturelementer og litteratur krever noe annet. Kompleksiteten ligger i at kravene til ferdigheter for aktiv deltakelse i overgangene vil være kontekstavhengig. Kravene vil kunne være ulike i ulike aktiviteter og i ulike barnegrupper. Hvilke ferdigheter barna bør ha avhenger av hva barna har blitt presentert for i barnehagene, hva de møter i sfo og skoler, og hva barna har av felles interesser og erfaringer rundt grenseobjekter. Hva som er av betydning for barn, vil dermed kunne sies å være både prosessuelt og kontekstuelt. Dette kan vise at hva informasjon om barn

skal handle om, bør avgjøres lokalt og av de involverte parter, som barn, foreldre og profesjonelle i institusjonene.

Yeboah (2002) underbygger betydningen av at grunnskolelærere får informasjon fra barnehagen om barnas interesser, ideer, læringserfaringer og ferdigheter før skolestart, men refererer samtidig til forskning som viste at skolelærere foretrakk å selv vurdere barnets prestasjoner. De så lite verdi i informasjonen og benyttet seg ikke av informasjonen som var sendt fra barnehagene (Kagan, 1994; Peters, 1998, i Yeboah, 2002). Studien fra Finland (Turunen, 2012) der alle barnehager forventes å utarbeide individuelle planer for barn, viser at det ikke finnes kunnskap om hvordan individuelle planer blir brukt i overgangen. Til tross for at foreldre opplever å bli lyttet til i utvikling av planene, har de ikke innsikt i hvordan planene brukes. I den foreliggende studien forblir det uklart hvordan den skriftlige informasjonen om enkeltbarn brukes i skolen, og det er stor variasjon i forståelsen av hva informasjonen bør dreie seg om. I dialogen mellom barnehagelærere, 1.-klasselærere og sfo-ledere synes det som om møter med utveksling av informasjon ansikt til ansikt blir foretrukket framfor den skriftlige informasjonsoverføringen, og det kommer til uttrykk et ønske om et samarbeid i form av dialog.

Studien med barn bekrefter betydningen av dialog også med barna i overgangene. Dialogen er avgjørende for at barn skal erfare kontinuitet, og barn må få mulighet til å uttrykke seg på ulike måter underveis i prosessen. Undersøkelsen bekrefter at å få bli kjent i sfo og skole før skolestart er vesentlig for barns deltakelse. Samtidig synes det å være utfordrende for skolen å ta utgangspunkt i hva barna har med seg av erfaringer fra barnehagen, og å legge til rette for at barn får bruke disse erfaringene i skolen. Dette er sammenfallende med resultater fra andre undersøkelser (Early, Pianta, Taylor, & Cox, 2001; Haug, 2013) og kan ses i lys av offentlige dokumenter relatert til barnehage og skole. Hvis det skal bli bedre sammenheng i praksisfeltet, er det viktig at også meldinger og utredninger henger sammen (Lillejord m.fl., 2015). Ifølge UNESCO (2008) forutsetter en god overgang god lærerkompetanse, og det anbefales at de første årene i skolen har en overlapp med den pedagogikken som brukes i barnehagen der barnet har gått. Haug (2013), som forsket mye på barns overgang fra barnehage til skole i Norge på 1990-tallet, viser imidlertid at skolelærerne på 90-tallet viste lite interesse for å samarbeide med barnehagene. Den manglende interessen ses i sammenheng med at få barn hadde barnehageplass, og at skolen dermed ikke så verdien av nærere relasjon. I

dag er situasjonen forandret. Hele 97 % av barna som begynner på skolen, kommer fra barnehagen. Et spørsmål er om samarbeid og kommunikasjon forstått som rutiner for informasjonsoverføring fra barnehage til skole, kan bidra til at skolelærere blir lite involvert i skoleforberedende aktiviteter i overgangen.

Rutiner er nødvendig for å kunne utvikle gode overgangspraksiser, men i henhold til denne studiens resultater er verken rutiner eller skriftlig informasjonsoverføring tilstrekkelig. Studien bekrefter at forskjellige fenomener forstås ulikt av forskjellige mennesker i ulike kulturer, og det er av avgjørende betydning at ulike kulturer og fellesskap samarbeider og går i dialog med hverandre (Akkerman & Bakker, 2011; Dahlberg, 2013; Dahlberg & Lenz-Taguchi, 1994; Dewey, 2005; Star & Griesemer, 1989). Mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet og felles møtearenaer kan, slik det kommer til uttrykk blant informantene i delstudie 1, ses som et hinder for barns erfaringer med kontinuitet.

7.1.1 Felles møtearenaer for samhandling

Kommunikasjon med utgangspunkt i grenseobjekter forstås som dialog, handlinger og interaksjoner mellom sammenhenger (Akkerman & Bakker, 2011), og dialog med utgangspunkt i barnas erfaringer med grenseobjekter kan åpne for refleksjoner som utfordrer tatt-for-gitt-forståelser innenfor de ulike kulturene. Felles forståelser utvikles gjennom samhandling, og ifølge Davidsson (2002) bør kommunikasjon ta utgangspunkt i konkrete fortellinger fra praksis. Dialog rundt konkrete erfaringer bidrar til at de ulike partene får bevege seg fra det kjente til det mer ukjente. For barna kan det ses som prosesser som innebærer en gradvis atskillelse fra en opprinnelige gruppe til full deltakelse i en ny gruppe (Corsaro & Molinari, 2000). Grenseobjekter kunne i den foreliggende studien bidratt til dialog som tok utgangspunkt i konkrete fortellinger, og for barna kunne de bidratt til aktiv deltakelse i en ny gruppe i skolen. Samhandling og dialog underveis kunne bidratt med ny kunnskap om overgangene for alle involverte parter. Gjennom å arbeide på tvers av grenseområder og med ulike perspektiver kunne både barn og voksne i den foreliggende studien tilegnet seg en form for overgangskompetanse som gjorde dem i stand til å bruke elementer fra ulike områder inn i nye og ukjente områder (Akkerman & Bakker, 2011; Star & Griesemer, 1989). I den etnografiske undersøkelsen med barn ble fraværet av 1.-klasselærere og sfo-medarbeidere i skoleforberedende aktiviteter i barnehagene en hindring for

samhandling, dialog og felles refleksjon mellom så vel profesjonelle som med barna underveis.

7.2 Sfo som mellomrom eller venterom

Når barna i denne studien tilbringer tre uker i sfo før skolestart, kan det sies at sfo befinner seg i «grenselandet» (Johansson, 2007) eller «mellomrommet» (Hviid & Højholt, 2012) – ikke bare mellom skole og hjem, men også mellom barnehage og skole. Dette mellomrommet kommer også til syne i sfo's fysiske miljø. Sfo befinner seg på skolen, men har samtidig likhetstrekk med barnehagen i form av et fysisk miljø som er tilrettelagt for lek og hverdagsaktiviteter. For noen barn kan likevel møtet med et nytt leke- og aktivitetstilbud i sfo bli en utfordring. Som Greve og Løndal (2012) har påpekt, er barns læring i lek av betydning for deres videre lek. Derfor er aktiv deltakelse og anerkjennelse fra de voksnes side vesentlig, ikke bare i den enkelte setting, men også i overgangen mellom dem. Mangel på tilgang til kjente lekeområder kan hindre barns muligheter for læring og videre lek. Studien viser at å få fortsette leken kan gi barn unike muligheter for konstruksjon av kontinuitet i overgangen.

Gjennom samarbeid på tvers kan pedagoger og sfo-medarbeidere bidra til at sfo blir et meningsfullt «mellomrom» framfor et «venterom» mellom barnehage og skole. De fleste av barna syntes å trives i sfo. De likte å leke der, og de likte å være sammen med venner, også på tvers av trinn og klasser. Barn som lekte sammen på fritiden, kunne finne sammen på sfo, hvilket viser betydningen også av horisontale overganger mellom sfo og hjemmearenaen (Johansson, 2007). Studien viser samtidig at barna er mer forberedt på å begynne på skolen enn på sfo, og at dette kan være utfordrende for noen. En undersøkelse fra 1980-tallet (Elliot & Lambert, 1985 i Yeboah, 2002, s. 59-60) viser at barn som ikke vet hva de kan forvente ved skolestart, kan ha vansker med å finne seg til rette i skolen. Barn som er godt forberedt og vet hva de møter, er mer trygge og tilfredse. I denne studien kommer usikkerheten om hva som kan forventes, særlig til uttrykk i sfo. Noen barn vet ikke «hva sfo er». Når sfo var den arenaen barna møtte først samtidig som de forventet å begynne på skolen, syntes ukene i sfo i august å bli et «venterom» for det de egentlig var forberedt på. Noen barn talte dager til den «egentlige» skolestarten.

Med bakgrunn i denne studiens analyser er det grunn til å stille seg kritisk til det manglende samarbeidet med sfo og det manglende fokuset på sfo i arbeidet med

skoleforberedelse i barnehagen. Det er også grunn til å stille seg kritisk til det manglende fokuset på sfo fra forskningens og myndighetenes side. At samarbeidet med sfo nedtones, også av sfo-lederne selv, kan vise at personalet i sfo har en utydelig identitet og ikke anser seg selv som ansatte innenfor utdanningssystemet (se også Pálsdóttir, 2014). Det kan vise et behov for tydeliggjøring av sfo's oppdrag og de ansattes yrkesrolle (se også Närvänen & Elvstrand, 2014). Ifølge Saar (2014), som har forsket på fritidsordningen i Danmark, har fritidshjemmene mulighet til å utvikle en pedagogikk der pedagoger og barn kan dele erfaringer og utvikle en praksis som gir barn reell mulighet for innflytelse. Gjennom samarbeid om overgangsaktiviteter preget av lek kunne barn, barnehagelærere og sfo-ansatte i denne studien ha delt erfaringer og utviklet en praksis som ga barn reell mulighet for innflytelse.

I Norge beskrives sfo som et tilbud som skal være «noe annet enn barnehage og skole», og den er ikke definert som en pedagogisk virksomhet. Kvello og Wendelborg (2002) viser at kun 8,8 % av de sfo-ansatte i Norge har barnehagelærer- eller lærerutdanning. Til sammenligning har over 60 % av de ansatte i svenske fritidshjem høyskoleutdannelse. I Norge stilles det ingen formelle krav til ansettelse i sfo. Når analysene i dette prosjektet viser at sfo nedprioriteres i samarbeidet om overgangen og lett glemmes i det skoleforberedende arbeidet med barna i barnehagen, kan det ha bakgrunn i at sfo, som en ikke-pedagogisk virksomhet, er av liten interesse for pedagoger i et faglig samarbeid. Sfo's mandat kan ha blitt utydelig (Foss, 2011), men sfo er av den grunn ikke av mindre betydning for barna.

Den foreliggende studien understreker behovet for lærere og sfo-medarbeidere som kan handle på tvers og trekke på hverandres kunnskaper, hvilket også understrekes av Stanek (2012). Læring må knyttes til barns liv på tvers av settinger. Denne studien viser sfo's unike posisjon i mellomrommet mellom barnehage og skole. I sfo er det fellesskapet og deltakelse i sosiale sammenhenger som står sentralt (Hviid & Gammelgaard, 2012). Barn får erfaringer med å skape noe sammen med andre. Dette synes å være helt sentralt, ettersom rettigheter, for barn, kan handle om retten til å høre til og være del av et fellesskap (Harcourt & Hägglund, 2013). Å være del av et fellesskap i overgangen fra barnehage til sfo og skole fordrer deltakelse i felles aktiviteter på tvers av settingene. Denne studien viser at grenseobjekter kan spille en avgjørende rolle for barns muligheter for slik deltakelse.

7.3 Om barns erfaringer skal gjelde – implikasjoner for praksis

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). I denne studien har fokus vært rettet nettopp mot det som skjer og erfares i møtet mellom mennesker i og på tvers av institusjonene. En slik tilnærming kan betegnes som en «bottom-up»-tilnærming (Broström, in press) eller en «upside-down»-tilnærming (Harcourt & Hägglund, 2013). Mens en «top-down»-tilnærming ofte benyttes av politikere, offentlige myndigheter og litteraturforskere, vil en «bottom-up»-tilnærming undersøke hvordan pedagogiske praksiser erfares av deltakerne selv. Om barn skal erfare kontinuitet i overgangene, må også pedagoger og sfo-medarbeidere kunne ta et «bottom-up»-perspektiv og planlegge med tanke på å innlemme barns forventninger og erfaringer underveis.

Overgangspraksiser, som har til hensikt å styrke forbindelsene mellom barns erfaringer i ulike settinger, vil måtte ta utgangspunkt i så vel pedagogers som barns erfaringer. Ut ifra denne studien kan det stilles kritiske spørsmål til nasjonale føringer for samarbeidet. Forventningene om samarbeid og sammenheng beskrives i hovedsak i dokumenter som styrer barnehagens virksomhet, mens de i liten grad beskrives i dokumenter som legger føringer for skolens virksomhet (se kapittel 2). Dette kan bidra til at samarbeidet oppleves som mindre forpliktende fra skolelæreres side enn fra barnehagelæreres side. I delstudie 1 kom dette til uttrykk gjennom at 1.-klasselærere så liten verdi i å møte barna i barnehagen før skolestart. At 1.-klasselærerne uteble også i delstudie 2, der de skoleforberedende aktivitetene var tilrettelagt for deres deltakelse, kan vise at skolens lærere ikke er interessert i eller ser betydningen av samarbeidet. Det kan også vise mangel på ressurser, slik det kommer til uttrykk i delstudie 1.

Tilgjengelige ressurser og etablering av rutiner og planer for samarbeidet er nødvendig for at samarbeidet skal oppleves forpliktende. Samtidig må planene være fleksible nok til at de kan tilpasses lokale forhold. Skouteris et al. (2012) viser at mens det finnes mye forskning som undersøker hvordan barns overgang fra barnehage til skole kan forbedres, har det vært forsket lite på hvordan samarbeid mellom lærere i barnehage og skole kan bistå barn i overgangen. En «bottom-up»-tilnærming på hva som er av betydning for barn i overgangene, er stadig relevant, og «Mosaic approach» (Clark,

2005, 2011) kan være en egnet tilnærming også for lærere, sfo-medarbeidere og barn i samarbeidet om overgangen. Tilnærmingen fremstilles gjerne som barnesentrert, fordi den ser barn som kompetente bidragsyttere og eksperter på eget liv. Framfor å utelukkende ses som barnesentrert, kan «Mosaic approach» virke deltakersentrert (Clark, 2011, s. 328). Møteplasser på tvers av institusjoner, med rom for felles refleksjon rundt barnas dokumentasjoner av grenseobjekter, kunne skape verdifulle forstyrrelser i institusjonene og bidra til nye erkjennelser (Dewey, 2005) om hva som er av betydning for barn i overgangene. Disse erkjennelsene vil alltid være foreløpige. Grenseobjekter vil bidra til å bygge midlertidige broer (Star & Griesemer, 1989), og erfaringene med dem gir retning til nye erfaringer. Om barn skal bidra som medkonstruktører av kontinuitet i overgangene, må dialog og samarbeid om grenseobjekter ses som en kontinuerlig prosess.

7.4 Tanker om videre forskning

Et kritisk spørsmål som kan stilles til den foreliggende studien, er at barns ulike erfaringer, sett i lys av kjønn og etnisitet, ikke er berørt. I datamaterialet fra feltarbeidet med barn er det flest interaksjonssekvenser med jenter før skolestart. Etter oppstart i sfo og skole er det flest interaksjonssekvenser med gutter. Dette er interessant sett i lys av studiens etnografiske tilnærming, der min deltakelse i stor grad ble styrt av barnas egne initiativ. Betydningen av kontinuitet i relasjoner underveis i studien synes å være særlig vesentlig for guttene. Analysene viser imidlertid at dette ikke er helt entydig.

Feltnotatene fra en sfo og skole innehar mange interaksjonssekvenser med en jente som ikke hadde følge av sine bestevenner i overgangen. Et mønster kan dermed også sies å være at de barna som er særlig høyt representert i analyseenheter ved de ulike skolefritidsordningene og skolene, er barn som ikke har fått begynne på skolen sammen med sine bestevenner. For disse barna syntes transkontekstuell deltakelse med en kjent pedagog å være av større betydning. Analysene viser likevel at betydningen av det relasjonelle i overgangene fra barnehage til sfo og skole for *jenter og gutter* er et relevant område for videre forskning.

Med tanke på at det har vært lite forskning på samarbeid mellom sfo-medarbeidere, lærere i barnehage og lærere i skole i overgangen, er dialog og samarbeid mellom disse et område med behov for mer kunnskap. Denne studien viser at *sfo's betydning i overgangen* representerer et kunnskapshull i forskningen, og forskning om barns erfaringer i overgangen fra barnehage til sfo bør få et større fokus.

At studien avdekker manglende dialog mellom lærere i institusjonene, kan ses i lys av politiske føringer på barnehage- og skoleområdet. Det kan vise behovet for at skolens ansvar tydeliggjøres, og at skolelærere får den støtten og de ressurser som trengs for å kunne gå inn i et reelt samarbeid. Det kan også ses i lys av utdanningsinstitusjonenes arbeid med barns overganger fra barnehage til skole. Både barnehagelærer- og grunnskolelærerutdanningen skal gi studentene kunnskaper om barns overgang fra barnehage til skole, og utdanningsinstitusjonene har mulighet til å etablere dialog for kunnskaps- og erfaringsdeling på tvers av profesjonene mens studentene ennå er under utdanning (se også Lillejord m.fl., 2015). Med de siste års reformer av både barnehagelærerutdanningen og grunnskolelærerutdanningen er dette et aktuelt område for videre forskning.

Ettersom forskningen på barns overgang fra barnehage til skole i stor grad har hatt et profesjonsperspektiv, er det også behov for mer kunnskap om barns erfaringer med overgangene. Barns erfaringer i overgangen påvirkes av internasjonale, nasjonale og lokale føringer. Videre påvirkes de av hvordan pedagoger og sfo-medarbeidere forstår og praktiserer disse føringene. Aksjonsforskning, som gir rom for å forske sammen med pedagoger, sfo-medarbeidere, foreldre og barn, vil kunne frembringe mer kunnskap om hvordan gode overgangspraksiser kan utvikles til beste for barn.

Referanser

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: kvalitativt orientert metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Aasen, J. (2006). *Tanke og handling: nøkler til pedagogisk filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Aasen, J. (2008). *Dewey: John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Ackesjö, H. (2014). *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. (Ph.d.-avhandling), Linneaus University, Kalmar, Sweden.
- Ackesjö, H., & Landefrö, A. (2014). På spaning efter en gräns. Några barns perspektiv på skillnader mellan förskoleklassens och fritidshemmets verksamheter i Sverige. *Barn*, 3, 27-43.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossings and boundary objects. *Review of Educational research*, 81(2), 132-169.
- Alvesson, M., & Sköldböck, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bazeley, P. (2009). Analysing Qualitative Data: More Than 'Identifying Themes'. *The Malaysian journal of qualitative research*, 2(2), 6-21.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J., & Burbules, N. C. (2003). *Pragmatism and educational research*. Oxford, UK: Rowman & Littlefield publishers. INC.
- Bjørnstad, E. (2005). Hvordan forstå tradisjonsmøtet mellom barnehage og skole på 1. trinn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 379-390.
- Bratholm, B., & Tholin, K. R. (2004). *Samarbeidslæring på tvers: en teoretisk og empirisk studie av didaktiske møter mellom førskolelærer- og allmennlærerstudenter på Høgskolen i Vestfold høsten 2003* (Vol. 10/2004). Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Kontinuitet og helhet i overgangen fra børnehage til skole. *Barn*(1), 7-22.
- Broström, S. (2003). *Farvel børnehage - hej skole: undersøgelser og overvejelser*. Aarhus C: Systime.
- Broström, S. (2006). Pædagogiske læreplaner i børnehaven. In S. Broström (Ed.), *Pædagogiske læreplaner - at arbejde med didaktikk i børnehaven*. København: Systime academic.
- Broström, S. (2007). Læring og den kulturhistoriske skole. In T. Ritchi (Ed.), *Teori om læring - en læringspsykologisk antologi*. København: Ballestø & Baltzer.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. [Adaption, liberation and democracy]. *Første steg*, 2, 24-28.
- Broström, S. (in press). Ten-years-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education*.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Carr, M. (2013). Making a borderland of contested spaces into meeting place. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship* (s. 92-111). USA: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. : SAGE: Thousand Oaks.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. In A. T. Kjörholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: children's perspectives on Early Childhood Services* (pp. 29-51). London: Policy Press.

- Clark, A. (2010a). *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Clark, A. (2010b). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *46*, 115-123.
- Clark, A. (2011). Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*, *19*(3), 321-330.
- Clark, A., Kjørholt, A. T., & Moss, P. (2005). *Beyond listening: children's perspectives on early childhood services*. Bristol: The Policy Press.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W., & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly*, *63*(1), 16-33
- Cresswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (s. 269-284). Thousand Oaks, California: SAGE publications.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: Sage.
- Dahlberg, G. (2013). A dialogue with the co-author of "the vision of a meeting place". In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (s.72-90). USA: Routledge.
- Dahlberg, G., & Lenz-Taguchi, H. (1994). *Förskola och Skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötplats*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katetern. En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. (Ph.d.-avhandling), Göteborg universitet, Göteborg.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Dewey, J. (2001). Erfaring og tenkning. In E. L. Dale (Ed.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 53-66). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. (2004). *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: changing expectations. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (s. 92-104). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Dykstra, J., Duval, J., Dimilo, R. W., & Gratz, R. R. (1997). It's Hard Going to Two Schools: Helping Children Adjust to Before- and After-School Care. *Early Child Development and Care*, *135*(1), 135-187.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergartens teachers. *Early Childhood Education Journal*, *28*(3), 199-206.
- Eide, B.-J., & Winger, N. (1994). "Du gleder deg vel til å begynne på skolen!". Barnevernsakademiets skriftserie Oslo. (2)
- Einarsdóttir, J. (2007a). Children's voices on their transition from preschool to primary school. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. (2007b). Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, *15*(2).

- Einarsdóttir, J. (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspective of children. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (s. 69-78). USA: New York: Routledge.
- Ejbye-Ernst, N. (2011). *Pædagogers formidling av naturen i naturbørnehaver*. (Ph.d.-afhandling), Danmarks pædagogiske Universitetsskole, VIA University College.
- Engström, Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (s. 3-17). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (s. 45-55). USA: Routledge.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fisher, J. (2009). 'We used to play in Foundation, it was more funner': investigating feelings about transition from Foundation Stage to Year 1. *Early Years*, 29(2), 131-145.
- Fisher, J. (2010). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years*, 31(1), 31-42.
- FNs konvensjon om barns rettigheter (1989). Barnekonvensjonen art. 3: FN-sambandet.
- Foss, V. (2004). *Barns fortellinger fra skolefritidsordningen. En kvalitativ undersøkelse*. Norsk lærerakademi, Bergen.
- Foss, V. (2011). Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen. *Barn*, 2, 27-46.
- Germeten, S. (1999). *Evaluering av Reform 97: "På vei mot ny grunnskole i Oslo"*, Delrapport 2, *Nærstudier av fem 1. klasser, skoleåret 1998/99* (Vol. 1999 nr 8). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning?: frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. (ph.d.-avhandling), HLS förlag, Stockholm.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage.
- Greve, A., & Løndal, K. (2012). Læring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14.
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Barn, oppvekst og utvikling. In L. M. Gulbrandsen (Ed.), *Oppvekst og psykologisk utvikling* (s. 13-49). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2012). Fokusgrupper. In S. Brinkmann & L. Tanggaard (Eds.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (s. 133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harcourt, D., & Häggglund, S. (2013). Turning the UNCRC upside down: a bottom-up perspective on children's rights. *International Journal of Early Years Education*, 21(4), 286-299.
- Haug, P. (1994). Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. In H. Lidèn, A. Øie, & P. Haug (Eds.), *Mellom skole og fritid* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (1995). Om politisk styring av utdanningsformer. In D. Skram (Ed.), *Det beste fra barnehage og skole – en ny småskolepedagogikk*. Oslo: Tano A.S.
- Haug, P. (2013). From indifference to invasion. The relationship from a Norwegian perspective. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (s. 112-129). USA: Routledge.
- Hedegaard, M. (2007). The development of Children's Conceptual Relation to the world, with fokus on Concept Formation in Preschool Children's Activity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. (s. 246-275). New York: Cambridge University Press.

- Hedegaard, M. (2013). Analyzing Childrens learning and development in Everyday Settings from a Cultural-Historical Wholeness approach. *Mind culture and activity*, 19(2), 127-128.
- Hillesøy, S., Johansson, E., & Ohna, S. E. (2014). Interaksjoner mellom de yngste barna med cochleaimplantat og andre barn i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(4), 1-21.
- Hogsnes, H. D. (2007). Fra sosialpedagogisk tradisjon til (før)skoleorientert praksis. Et kritisk lys på nyere norsk barnehagepolitikk og praksis. *Barn*, 1, 45-63.
- Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for Learning to Learn and Active Citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal Of Education*, 45(1), 121-137.
- Huser, C., Dockett, S., & Perry, B. (2015). Transition to school: revisiting the bridge metaphor. *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-11.
- Hviid, P., & Gammelgaard, K. (2012). Frihed og fritidspædagogik. In P. Hviid, C. Højholt, & N. Gyldenker (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hviid, P., & Højholt, C. (2012). Introduksjon. In P. Hviid & C. Højholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv* (s. 9-19). København: Hans Reitzels Forlag.
- Hylander, I., & Guvå, G. (2005). Grounded theory som teorigenererende metodologi. In T. B. Jensen (Ed.), *Psykologiske & pædagogiske metoder. Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s. 269-292). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Jakhelln, H. (2012). *Skolefritidsordningen (SFO) og leksehjelp*. Oslo: Cappelen Damm.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1999). *Den teoretiske barndom*. København: Gyldendal.
- Jansen, T. T. (2000). *Barnehage, - verken eller?: om barnehagens egenart* (Vol. 2000 nr 10). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions; what can it mean for children in the early school years? In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Researc, policy and practice* (s. 33-44). London: Open University Press.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010a). *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Med forskertrang og lekelyst, Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø., & Wendelborg, C. (2002). *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen: belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø* (Vol. 2002:4). Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lidén, H. (1994). Barns perspektiv - de voksnes utfordring? . In A. Ø. P. H. Hilde Lidèn (Ed.), *Mellom skole og fritid* (s. 28-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lindquist, G. (1996). *Vygotskij och skolan. Texter ur Vygotskijs Pedagogiska psykologi kommenterande som historia och aktualitet*. Lund: Studentlitteratur.

- Løkken, G., & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, C., & Munch, P. (2005). Innledning til en klassiker *John Dewey Demokrati og uddannelse*. Århus: Klim.
- Margetts, K. (2013). What new children need to know. Children's perspective of starting school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (s. 79-97). USA: New York: Routledge.
- Margetts, K., & Kienig, A. (Eds.). (2013). *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* USA: Routledge.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif: Sage
- Mertens, D. M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles: SAGE.
- Moss, P. (2013). *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* USA: Routledge.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan til integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar*. (Ph.d-avhandling), Luleå.
- Närvänen, A. L., & Elvstrand, H. (2014). På veg att (om)skapa fritidshemkulturer. *Barn*, 3, 9-25.
- OECD. (2001). *Starting Strong. Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD. (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development
- OECD. (2015). Early childhood education and care. Policy review. Paris: OECD.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2003). *On becoming a pragmatic researcher: The importance of combining quantitative and qualitative research methodologies*. Paper presented at the The annual meeting of the Mid-South educational research association, Biloxi, MS.
- Pálsdóttir, K. (2014). The professional identity of recreation personell. *Barn*, 3, 75-89.
- Persson, S., & Vetenskapsrådet. (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Peters, S. (2003). "I Didn't Expect That I Would Get Tons of Friends More Each Day": Children's experiences of friendship during the transition to school. *Early Years*, 23(1), 45-53.
- Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K., & Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990–2004. *International Journal of Early Years Education*, 13(1), 55-69.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten transition: your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pink, S. (2007). *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage.
- Postholm, M. B. (2008). Cultural historical activity theory and Dewey's idea-based social constructivism: Consequences for Educational Research. *Critical Social Studies*, 1, 37-48.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Oslo: Rambøll Management.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Saar, T. (2014). Towards a new Pedagogy in the after-school setting. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 254-270.

- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore, T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school. A pivotal life transition for children and their families. *Family matters*, 90, 45-56.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: Thousand Oaks. SAGE publications.
- Skolverket. (2010). *Perspektiv på barndom og barns lärande. En kunnskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.
- Sommer, D. (2015). Tidlig skole eller legende læring? Evidensen om langtidsholdbar læring og udvikling i daginstitutionen. In J. Klitmøller & D. Sommer (Eds.), *Læring, dannelse og udvikling* (pp. 61-71). København: Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. H. (2012). Pædagogers bidrag i skolen. In P. Hviid & C. Høyholt (Eds.), *Fritidspædagogik og børneliv* (s. 102-128). København: Hans Reitzels Forlag.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Svinth, L. (2014). *Samspil og læring: børnehavebørns deltagelsesmuligheder i pædagogisk tilrettelagte aktiviteter*. (PhD thesis), DPU, København.
- Symonds, J. E., & Gorard, S. (2008). *The Death of Mixed Methods: Research Labels and their Casualties*. Paper presented at the Annual Conference, Heriot Watt University, Edinburgh.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen* (S. Moen, Trans.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Turunen, T. A. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: a case study in one Finnish day-care centre. *Early Child Development and Care*, 182(3-4), 315-328.
- UNESCO. (2008). What approaches to linking ECCE and primary education. *United Nations Educational Scientific and Cultural Organisation* (Vol. 44). <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001799/179934E.pdf>.
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati: barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vatne, B. (2005). Forgylte læringsstunder: leik som inspirasjons- og motivasjonsfaktor. In S. Skjong (Ed.), *GLSM. Grunnleggjande lese, skrive-og matematikkopplæring* (s. 50-63). Oslo: Samlaget.
- Vatne, B. (2006). Leik. In P. Haug (Ed.), *Begynnaropplæring og tilpassa undervisning - kva skjer i klasserommet?* (s. 55-84). Bergen: Caspar forlag.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (2013). Interaksjon mellom læring og utvikling. In E. L. Dale (Ed.), *Om utdanning. Klassiske tekster* (s. 151-165). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Wibeck, V. (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. *Early Years: Journal of International Research & Development*, 22(1), 51-68.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Tønsberg: Vestfold University Collage.

Vedlegg

1. Tabell for presentasjon av litteraturgjennomganger
2. Oversikt over innsamlet datamateriale
3. Spørreskjema
4. Følgrebrev til styрere/virksomhetsledere/rektorer
5. Notat fra spørreundersøkelsen
6. Invitasjon til fokusgrupper med intervjuguide
7. Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra foresatte i den etnografiske undersøkelsen
8. Godkjenning fra foresatte til å benytte barnas fotografier
9. Godkjenning fra NSD, delstudie 1
10. Godkjenning fra NSD, delstudie 2

Tabell for presentasjon av litteraturgjennomganger

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: evidence from the research literature. <i>Early Years: Journal of International Research & Development</i> , 22(1), 51-68.	
Tidsepoke	Ikke oppgitt. Refererte artikler strekker seg fra 1982 til 1998
Søkeord og databaser	Ikke oppgitt
Antall artikler	80
Resultat	Overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for noen barn, og profesjonelle må erkjenne hvilken betydning gode overganger har for barna. Faktorer som er av betydning for overgangen, kan knyttes til læring i ulike settinger; til faktorer assosiert med skolen; hjemmet; språk og kultur og barnas personlige egenskaper. Artikkelen oppsummerer 20 tiltak som kan være avgjørende for barns overgang fra barnehage til skole. Disse berører forhold på ulike nivå; som nasjonale politiske føringer, kulturelle og pedagogiske praksiser i institusjonene og barnets språk, kultur og tidligere erfaringer.
Persson, S., & Vetenskapsrådet. (2008). <i>Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem</i> . Stockholm: Vetenskapsrådet.	
Tidsepoke	Ikke oppgitt. Refererte artikler strekker seg fra 1982 til 2006
Søkeord og databaser	Søkeord er ikke oppgitt. Databasene Libris, Vega og Eric er benyttet som kilder. Kilder er også hentet inn i samtaler og korrespondanse med forskere, i nettverksmøter og på konferanser.
Antall artikler	33
Resultat	Forskningen om samarbeid og integrasjon mellom førskole, fritidshjem og skole i Sverige har i hovedsak hatt et profesjonsperspektiv. Strukturelle forhold, som avsatt tid til felles planlegging og kommunikasjon rundt konkrete aktiviteter, er av betydning for samarbeidet og integrasjonen

	mellom virksomhetene. Hva samarbeidet fører til for barns læring, er det lite kunnskap om.
Peters, S. (2010). <i>Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education</i> . Wellington: Ministry of Education, New Zealand.	
Tidsepoke	Ikke oppgitt. Artikkene er hovedsakelig fra 2004 til 2009
Søkeord og databaser	Søkeord: ikke oppgitt Det er gjort søk i akademiske databaser som Proquest, ERIC, A + Education, databaser for master- og ph.d.-avhandlinger, nettsider for utdanningsinstitusjoner og bibliotek, samt personlig kontakt med Ministry of education og forskningskollegaer nasjonalt og internasjonalt.
Antall artikler	243
Resultat	Relasjonene mellom alle involverte parter er av stor betydning for gode overganger. Uavhengig av barnets akademiske ferdigheter har mangel på venner, en svak relasjon til lærer, vansker på lekeplassen, vansker med å finne fram til toaletter o.l. uheldige konsekvenser. Barns overgang fra barnehage til skole er av betydning for deres videre læring. For barn er vennskap og relasjonen til lærer det mest sentrale.
Skouteris, H., Watson, B., & Lum, J. (2012). Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. <i>Australian Journal of Early Childhood</i> , 37(4), 78-85.	
Tidsepoke	Artikkene er ikke avgrenset tilbake i tid. Strekker seg fram til januar 2012.
Søkeord og databaser	Søkeord: Preschool, Children, Primary school / Elementary school, Teacher, Early childhood, Transition Databaser: Psykinfo, A-Education, Education Research Complete.
Antall artikler	28
Resultat	Samarbeid mellom lærere i barnehage og skole, foreldre og barn er av stor betydning for barns erfaringer i overgangen mellom institusjonene. Barns erfaringer i overgangen er av betydning for deres videre utdanning og for deres sosiale og emosjonelle utvikling. Betydningen av planer for samarbeid på

	tvers av institusjoner representerer et kunnskapshull i forskningen.
Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). <i>Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En systematisk kunnskapsoversikt</i> . Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.	
Tidsepoke	2005-2015
Søkeord og databaser	Relevante søkeord ble identifisert ved gjennomgang av OECDs prosjektforslag «Review of policies and practices for transition from early childhood to primary education» (EDU/EDPC/ECEC(2014)12/REV1). Søkeord dekker ulike benevnelser på barnehagetilbud og på grunnskoletrinnet (trinn 1-4), samt begreper som brukes for å karakterisere overganger. Søkene er avgrenset til å omfatte barn i barnehage og/eller barn i grunnskolen (1.-4. trinn).
Antall artikler	46
Resultat	Overganger må ses som prosess og gjøres transparente for barna. Barn må forstå hva som skal skje og hvordan det skal skje. Barna må oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehage og det som skjer i skolen og det bør inngås partnerskap mellom de involverte parter. Nettverk med -og rundt barnet må etableres og det må utvikles samarbeidstiltak som forener arbeidsmåtene i overgangen. Samarbeidet må være jevnbyrdig og tiltakene må bygge på grunnleggende fellestrekk i lovverket som fastslår at barn er kompetente bidragsyttere i et demokratisk samfunn. Det vises til kunnskapshull og presiseres at det er lite forskning om sfo, at det er behov for mer forskning fra aktørperspektivet og på ulike forståelser av hva det vil si å være forberedt på skolen.

Oversikt over datamateriale fra feltarbeidet

Datamateriale fra feltarbeidet	Våren i barnehagene	Våren i skolefritidsordning og skole	Høsten i skolefritidsordninger og skoler
Barn fra Skogen barnehage			
Antall interaksjoner fra feltnotater	52	34	42
Antall bilder	24*	174	0
Antall sider transkripsjoner fra samtaler	25	0	17
Barn fra Stranda barnehage			
Antall interaksjoner fra feltnotater	93 (inkl Enga**)	39	54
Antall bilder	210	54	0
Antall sider transkripsjoner fra samtaler	24	0	12
Barn fra Enga barnehage			
Interaksjoner fra feltnotater	57 (+ Stranda**)	Sm. m. Stranda	53
Bilder	71	88	0
Sider transkripsjoner fra samtaler	24	0	17
Totalt			
Antall interaksjonssekvenser	275	73	149
Antall bilder	305	316	
Antall sider transkripsjoner	73		46

*kameraene manglet minnekort og antall bilder ble begrenset til 6 pr barn.

** Flere av de skoleforberedende aktivitetene («skolegruppene») er organisert etter skolekrets og inkluderer fem barnehager, deriblant Stranda og Enga (jf kommunens overordna plan). Interaksjonssekvensene inkluderer derfor interaksjoner med barn fra Stranda og Enga bhg. i skoletreff på tvers av bhg'r.

Spørreundersøkelse om overgang, sammenheng og samarbeid mellom barnehage, skole og skolefritidsordning (sfo) i XXX kommune

Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole er i dag et prioritert område i alle kommuner i Norge. I XXX kommune er samarbeidet satt på dagsorden gjennom prosjektet 0-S-S (Overgang-Samarbeid-Sammenheng). Denne undersøkelsen vil bidra til å videreutvikle dette samarbeidet. Spørreskjema er utarbeidet i et samarbeid mellom barnehage- og skolemyndighet i XXX kommune og Høgskolen i Vestfold ved Hilde Dehnæs Hogsnes og Thomas Moser.

Spørreskjemaet sendes til alle som er involvert i dette arbeidet i XXX. Du er en av ca. 75 personer som er valgt ut til å delta i undersøkelsen. Undersøkelsen er frivillig. Spørreskjema er relativt omfattende og presenterer en rekke tiltak i forbindelse med skolestart. Det vil i praksis ikke være mulig å gjennomføre alle disse tiltakene.

Vi vil ved hjelp av denne undersøkelsen finne ut hva som faktisk gjøres og hva som oppfattes som viktige tiltak av de som arbeider med barn i overgangen mellom barnehage og skole.

Hovedspørsmål for undersøkelsen er: *Hva gjøres og hva vektlegger pedagogiske ledere, 1.klasselærere og sfo-ledere i arbeidet med å skape en god overgang og sammenheng mellom barnehage og skole for barn?*

Vi vil følge opp denne undersøkelsen med et forskningsintervju der vi går mer i dybden på denne problemstillingen. Ny formålsparagraf for barnehage og skole vil være utgangspunktet for forskningsintervjuet. Dersom du kunne tenke deg å delta i et slikt intervju ber vi deg lese og signere vedlagt informasjonsskriv (du finner den i en egen konvolutt i samme konvolutten som du mottok spørreskjemaet i).

Skjemaet leveres i lukket konvolutt til din rektor/virksomhetsleder/daglig leder som sender det samlet videre til Høgskolen i Vestfold. Det er Høgskolen i Vestfold som er ansvarlig for undersøkelsen og som har tilgang til innsamlet data. Kommunens ledelse eller andre representanter fra kommunen vil ikke få vite hva den enkelte har svart. Alle som svarer på skjemaet er sikret fullstendig anonymitet og utfylte skjema vil bli makulert etter analysen, senest 01.01.2012. Prosjektet er meldt og godkjent av personvernombudet for forskning.

Svarfrist er 3. juni 2011.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes

Thomas Moser

1 Barns opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole

1.1. Hvor viktig synes du det er at barna opplever en tydelig overgang (at skolen representerer noe nytt) når de slutter i barnehagen og begynner på skolen?

- Ikke viktig mindre viktig ganske viktig meget viktig

1.2 Hvor viktig synes du det er at barnet opplever en sammenheng mellom barnehage og skole?

- Ikke viktig mindre viktig ganske viktig meget viktig

Dersom du mener at det er ganske viktig eller meget viktig at barn opplever sammenheng mellom barnehage og skole: svar på de spørsmålene a og b i forhold til følgende tiltak:

Tiltak	a) I hvor stor grad oppfatter du tiltakene som viktige for barns opplevelse av sammenheng?					b) Er dette noe som gjøres hos dere i dag?		
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Jeg er usikker på det	Ja	Nei	Vet ikke
1.3 At barna får beholde kontakt med venner fra barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4 At barna får besøk av en ansatt fra barnehagen i den første tiden på skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5 At barna møter kjente arbeidsmåter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6 At undervisningen bygger på innhold som barna er kjent med fra barnehagen (noe de har arbeidet med: f.eks. prosjektarbeid)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7 At barna i barnehagen og elever i skolen har gjort noe sammen før skolestart (f.eks. felles prosjekter, turer, aktiviteter e.l.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.8 Dersom du synes det er ganske viktig eller meget viktig at barna får følge av en ansatt (spm. 1.5): Hvilken annen ansatt bør barnet få følge av? (flere avkryssninger er mulig)

- Pedagogisk leder Morsmålslærer Støttepedagog
 Førskolelærer Assistent Andre, som _____

2 Tiltak som du mener at kan bidra til å skape sammenheng for barn

Tiltak	a) Hvor viktig mener du at dette tiltaket er for at barn skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole?				b) Er dette noe som gjøres hos dere i dag?			
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Som regel	Av og til	Sjelden/ Aldri	Vet ikke
(Sett to kryss pr. rad, et for hvert av spørsmålene a og b)								
2.1 Skolen inviterer alle barn til førskoledager før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2 Barna inviteres tilbake til barnehagen etter skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3 Barna besøker skolen før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4 Barna besøker sfo før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5 Førsteklasselæreren møter barna i barnehagen før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6 Sfo-leder møter barna i barnehagen før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7 Skoleelever gjennomfører aktiviteter sammen med de barna som skal begynne på deres skole i <u>barnehagen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8 Skoleelever gjennomfører aktiviteter sammen med de barna som skal begynne på deres skole <u>på skolen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9 Skolen inviterer de eldste barna i barnehagen til et eller flere arrangementer <u>på skolen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10 Barnehagen inviterer skolens elever til et eller flere arrangementer i <u>barnehagen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.11 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at 1.klasselærer møter barna i barnehagen (spm. 2.5):

Hvor ofte bør læreren møte barna i barnehagen?

- 1 gang 2 ganger 3 ganger eller fler

I hvilke aktiviteter mener du at det viktig at 1.klasselærer møter barna?

- I lek I førskolegruppe I tilrettelagte aktiviteter I hverdagsaktiviteter

2.12 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at sfo-leder møter barna i barnehagen (spm. 2.6):

Hvor ofte bør sfo-leder møte barna i barnehagen?

- 1 gang 2 ganger 3 ganger eller fler

I hvilke aktiviteter mener du at det viktig at 1sfo-leder møter barna i barnehagen?

- I lek I førskolegruppe I tilrettelagte aktiviteter I hverdagsaktiviteter

2.13 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at skoleelever gjennomfører aktiviteter sammen med de barna som skal begynne på deres skole i barnehagen (spm. 2.7):

Hvor ofte bør elevene møte barna i barnehagen?

- 1 gang 2 ganger 3 ganger eller fler

I hvilke aktiviteter mener du at det viktig at skoleelevene møter barna i barnehagen?

- I lek I førskolegruppe I tilrettelagte aktiviteter I hverdagsaktiviteter

2.14 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at skoleelever gjennomfører aktiviteter sammen med de barna som skal begynne på deres skole på skolen (spm. 2.8):

Hvor ofte bør skoleelevene møte barna på skolen?

- 1 gang 2 ganger 3 ganger eller fler

I hvilke aktiviteter mener du at det viktig at skoleelevene møter barna på skolen?

Skriv inn:

.....

2.15 Andre tiltak du mener vil være viktige for en god sammenheng mellom barnehage og skole:
(skriv inn svar)

.....
.....
.....
.....

3 Samarbeid med barn og foreldre i overgang fra barnehage til skole

(Sett to kryss pr. rad, et for hvert av spørsmålene a og b)

Tiltak	a) Hvor viktig mener du at dette tiltaket er for å styrke samarbeidet med barn og foreldre i overgang fra barnehage til skole?				b) Er dette noe som gjøres hos dere i dag?			
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Som regel	Av og til	Sjelden / Aldri	Vet ikke
3.1 Barn og foreldre møter barnets kommende lærer på førskoledagene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2 Skolen møter foreldre til barna som skal begynne på skolen til et samlet foreldremøte på deres skole før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3 Læreren inviterer til samtale med foreldre til hvert enkelt barn før skolestart (uten barns deltakelse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4 Sfo-leder inviterer foreldre til hvert enkelt barn til samtale før skolestart (uten barns deltakelse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5 Lærer og Sfo-leder inviterer sammen foreldre til hvert enkelt barn før skolestart (uten barns deltakelse)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6 Lærer møter hvert enkelt barn sammen med foreldre til samtale før skolestart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7 Sfo-lederen møter hvert enkelt barn sammen med foreldre til samtale før skolestart.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.8 Lærer og Sfo-leder møter sammen hvert enkelt barn med foreldre til samtale før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.9 Barnehage og skole gjennomfører felles foreldremøter før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.10 Rektor/inspektør møter hvert enkelt barn med foreldre før skolestart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.11 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at barnehage og skole gjennomfører felles foreldremøter før skolestart (spm 3.9): Hvem skal etter din mening delta i møtene?

Hvis du ikke synes det går videre til spm. 4.1)

Deltaker	Hvor viktig mener du det er at vedkommende deltar i felles foreldremøter?			
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig
Pedagogisk leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Styrer/fagleder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor/inspektør	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Virksomhetsleder i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sfo-leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistent/-lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Støttepedagog/spesialpedagog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiallærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordinator for spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Er det andre deltakere som bør være med?

.....

..... (skriv inn eventuelle andre)

3.12 Hvis du synes at det er ganske eller meget viktig at det gjennomføres felles foreldremøter før skolestart (spm 3.9): Hva mener du bør være hensikten med slike møter?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4 Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole

Tiltak	a) Hvor viktig mener du at dette tiltaket er for utveksling av informasjon før skolestart?				b) Er dette noe som gjøres hos dere i dag?			
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Som regel	Av og til	Sjelden/Aldri	Vet ikke
4.1 Det gjennomføres møter mellom den enkelte barnehage og skole for informasjon om <u>hva barna har lært og opplevd sammen i barnehagen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2 Det gjennomføres møter mellom den enkelte barnehage og sfo for informasjon om <u>hva barna har lært og opplevd sammen i barnehagen</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3 Det gjennomføres møter mellom den enkelte barnehage og skole for informasjon om <u>hva barna vil lære og oppleve ved skolestart</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4 Det gjennomføres møter mellom den enkelte barnehage og sfo for informasjon om <u>hva barna vil lære og oppleve i sfo</u>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5 Ved skolestart får barna selv presentere noe de har vært engasjert i i barnehagen (dokumentasjon fra prosjektarbeid, leker, spill eller lignende)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6 Det gjennomføres møter hvor barnehagen formidler informasjon om enkeltbarn til skolen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7 Informasjon om enkeltbarn gis til skolen i form av skriftlig dokumentasjon	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4.8 Hvis det gjennomføres møter hvor barnehagen formidler informasjon om enkeltbarn til skolen (spm 4.6): Hvem tar initiativ til samarbeidsmøter om enkeltbarn før skolestart?

- Barnehagen Skolen Både barnehage og skole
- Skolefritidsordningen Foreldre
- Andre.....

**4.9 Hvis informasjon om enkeltbarn gis til skolen i form av skriftlig dokumentasjon (spm 4.7):
Hva gir denne dokumentasjonen i hovedsak informasjon om?**

.....

.....

.....

.....

4.10 Hvilken informasjon mener du er viktig at barnehagen gir skolen/sfo før skolestart?

.....

.....

.....

.....

4.11 Hvilken informasjon mener du er viktig at skolen/sfo gir barnehagen før skolestart?

.....

.....

.....

.....

4.12 Hvis det gjennomføres møter hvor barnehagen formidler informasjon om enkeltbarn til skolen (spm 6.6): Hvem mener du bør delta i disse informasjonsmøtene og hvor ofte deltar disse personene i slike møter i dag?

(Sett to kryss pr. rad, et for hvert av spørsmålene a og b)

Mulige deltakere	a) Hvor viktig er det at disse personene deltar i informasjonsmøter om enkeltbarn før skolestart?				b) Hvor ofte deltar vedkommende i slike møter hos dere i dag?		
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Som regel	Av og til	Sjelden/Aldri
Styrer/fagleder/daglig leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Rektor	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pedagogisk leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sfo-leder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sfo-medarbeider	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Assistenter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Morsmålsassistent/-lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Støttepedagog	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sosiallærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Koordinator for spesialundervisning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Andre.....

5 Økt forståelse for hverandres pedagogiske praksis i barnehage og skole

(Sett to kryss pr. rad, et for hvert spørsmål)	a) Hvor viktig mener du at dette tiltaket er for å øke forståelsen mellom pedagogiske ledere, lærere og sfo-ledere?				b) Er dette noe som gjøres hos dere i dag?		
	Ikke viktig	Mindre viktig	Ganske viktig	Meget viktig	Ja	Nei	Vet ikke
5.1 Lærer leser barnehagens planer for de eldste barna i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2 Pedagogisk leder leser skolens planer for 1. klassingene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3 Pedagogisk leder leser sfo's planer for 1.klassingene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4 Sfo-leder leser barnehagens planer for de eldste barna i barnehagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5 Pedagogisk leder og lærer har felles faglige møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6 Pedagogisk leder og sfo-leder har felles faglige møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7 Pedagogisk leder, lærer og sfo-leder har felles faglige møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8 Pedagogisk leder og sfo-leder observerer hverandres praksis i institusjonene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9 Pedagogisk leder og lærer observerer hverandres pedagogiske praksis i institusjonene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5.10 Hvis du synes det er ganske eller meget viktig med felles faglige møter (spm 5.5-5.7): Hvor ofte bør slike møter gjennomføres i forbindelse med skolestart?

- 1 gang 2 ganger 3 ganger eller fler

Hva vil i så fall være viktig å snakke om i slike felles møter?

.....

.....

.....

6 Organisatoriske utfordringer for samarbeid

Hva opplever du som de viktigste hindringene i samarbeidet mellom barnehage, skole og sfo?

(sett et kryss i hver rad)

Mulige hindringer	Ingen hindring	I mindre grad en hindring	I noen grad en hindring	I stor grad en hindring	Vet ikke
6.1. Mangel på tid til møter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Det er for mange barnehager/skoler å forholde seg til	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. Manglende interesse for samarbeid fra barnehagens side	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. Manglende interesse for samarbeid fra skolens side	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 Manglende interesse for samarbeid fra Sfo's side	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6.6 Andre forhold som kan være hindringer:

.....

.....

.....

6.7 Hva mener du er viktige kriterier for å få til et godt samarbeid knyttet til det å skape sammenheng mellom barnehage, skole og sfo?

.....

.....

.....

7 Opplysninger om deg, din utdanning og ditt arbeid

7.1 Du arbeider som (flere avkryssninger er mulig):

- Lærer på 1. trinn Pedagogisk leder Sfo-leder

7.2 Din alder (sett et kryss):

- Under 25 år 26-35 år 36-45 år 46-55 år 56-65 år Over 65 år

7.3 Kjønn (sett et kryss): Kvinne Mann

7.4 Din pedagogisk utdanning (sett et kryss):

- Førskolelærer lærer annen pedagogisk utdanning

7.5 Din første utdanning har du avsluttet (sett et kryss):

- Før 1970 1971-1982 1983-1994 1995-2006 etter 2006

7.6 Hvor mye arbeidserfaring har du fra barnehage/skole/sfo? (flere avkryssninger er mulig):

- Barnehage år arbeidserfaring fra barnehage (skriv inn antall år)
 Skole år arbeidserfaring fra skole (skriv inn antall år)
 Skolefritidsordning år arbeidserfaring fra sfo (skriv inn antall år)

7.7 Hvor lang arbeidserfaring har du til sammen som lærer, pedagogisk leder, sfo-leder eller fra annet pedagogisk arbeid? (sett et kryss)

- Mindre enn 1 år 1 til 5 år 6 til 15 år 16-25 år mer enn 25 år

7.8 Til 1.klasselærere: Hvor mange barn på førsteklasetrinn er du kontaktlærere for (2010/11)? (sett et kryss)

- Under 5 6-10 11-15 16-20 21 eller flere

7.9 Til pedagogisk leder: Hvor mange barn som skal begynne i første klasse høsten 2011 er du hovedansvarlig for? (sett et kryss)

- Under 5 6-10 11-15 16-20 21 eller flere

8 Opplysninger om institusjonen

8.1 Eierform for din institusjon: Privat eiet Kommunalt eiet (sett et kryss)

8.2 Antall ansatte i barnehagen, skole eller sfo-en som du arbeider i? (sett et kryss)

Under 5 6-15 16-25 26-35 36 eller flere

8.3 Til 1.klasselærere: Antall barn som begynte i 1.klasse ved din skole høsten 2010 (sett et kryss)

Under 10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60
 61 eller flere

8.3.1 Hvor mange barnehager kom barna på første trinnet fra (høsten 2010)?

Barna kom fra barnehager (skriv inn antall barnehager).

8.4 Til pedagogiske ledere i barnehagen: Hvor mange barn fra din barnehage begynte på skolen høsten 2010?

Under 5 6-10 11-15 16-20 21 eller flere

8.4.1 Hvor mange skoler begynte barna på i 2010?

Barna begynte påskoler (skriv inn antall skoler).

8.5 Til sfo-ledere: Antall 1.klassinger som begynte ved din SFO høsten 2010? (sett et kryss)

Under 10 11-20 21-30 31-40 41-50 51-60
 61 eller flere

Takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene!

I konvolutt som inneholdt spørreskjemaet finner du også en invitasjon til å være med på et utdypende intervju.

Dersom du kunne tenke deg å delta i et slikt intervju ber vi deg lese og signere invitasjonen og returnere den ved å bruke den konvolutt invitasjonen befinner seg i.

For å ivareta din anonymitet som respondent skal det utfylte spørreskjemaet og en evt. signert invitasjon IKKE sendes i samme konvolutt.

Vedlegg 4: Følg brev til rektor/styrer/daglig leder

Til rektor/styrer/daglig leder

**Spørreundersøkelse om overgang, sammenheng og samarbeid mellom barnehage, skole og sfo i
XXX kommune**

Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole er i dag et prioritert område i alle kommuner i Norge. I XXX kommune er samarbeidet satt på dagsorden gjennom prosjektet 0-S-S (Overgang, Samarbeid, Sammenheng). Denne undersøkelsen vil bidra i arbeidet med å videreutvikle dette samarbeidet. Spørreskjema er utarbeidet i et samarbeid mellom barnehage -og skolemyndighet i XXX kommune og Høgskolen i Vestfold ved Hilde Dehnæs Hogsnes og Thomas Moser.

Spørreskjema sendes til alle virksomheter i XXX kommune som er involvert i dette arbeidet.

Vi vil ved hjelp av denne undersøkelsen finne ut hva som faktisk gjøres og hva som oppfattes som viktige tiltak av de som arbeider med barn i overgangen mellom barnehage og skole.

Vi vil også følge opp denne undersøkelsen med et forskningsintervju der vi kan gå mer i dybden på aktuelle problemstillinger.

Vi vil be deg om å gi en av de vedlagte konvoluttene til hver pedagogiske leder som har barn som starter på skolen høsten 2011 og/eller til hver lærer som tar imot førsteklassinger høsten 2011, samt til sfo-lederen. Når disse har fylt ut skjemaene skal de i lukket konvolutt leveres tilbake til deg.

Samlekonvolutten sendes til: Hilde Dehnæs Hogsnes, Høgskolen i Vestfold, Postboks 2243, 3103 Tønsberg

Utfylte skjema vil bli makulert etter analysen og alle som svarer på skjemaet er sikret fullstendig anonymitet. Prosjektet er meldt og godkjent Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste.

Svarfrist er 16.mai 2011.

På forhånd takk!

Med vennlig hilsen

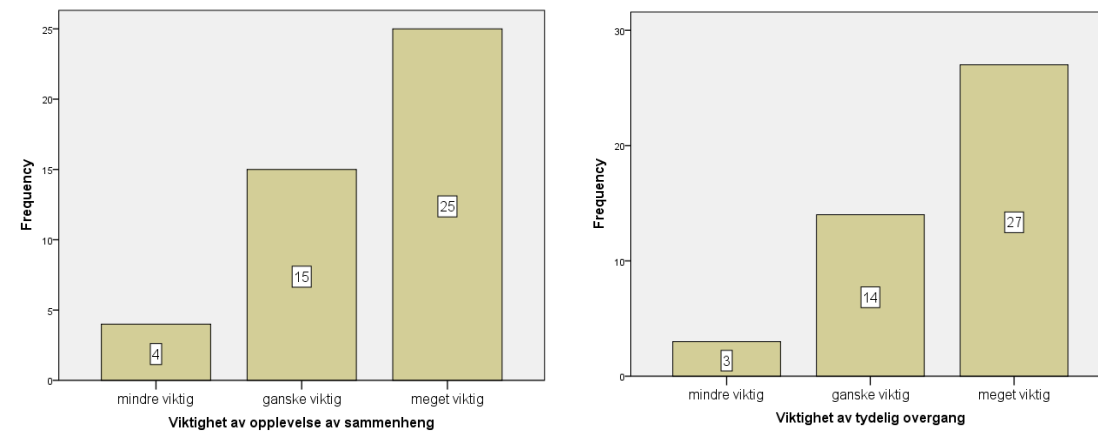
Sign

Sign

Foreløpig oppsummering av resultater fra spørreundersøkelsen (pr. august 2011).

Barns opplevelse av sammenheng i overgang fra barnehage til skole

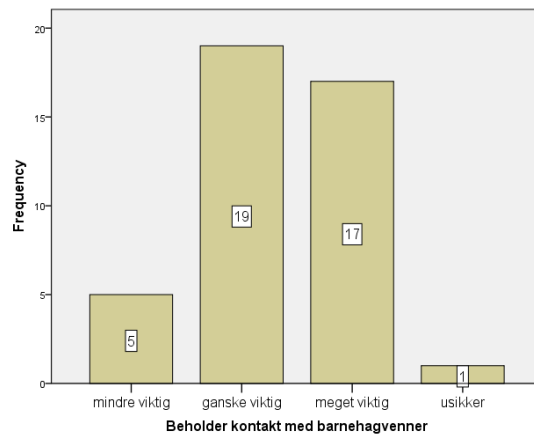
Både 1.klasselærere, pedagogiske ledere og SFO-ledere mener at det er viktig at barn opplever både *en tydelig overgang* og en *sammenheng* når de slutter i barnehagen og begynner på skolen.



Om vi sammenligner svarene fra de ulike gruppene kan det synes som om SFO-ledere og 1.klasselærere, i noe større grad, legger vekt på at barn opplever *en tydelig overgang*. Generelt sett er det imidlertid svært få som finner betydningen av barns opplevelse av *sammenheng* og *tydelig overgang* som ikke viktig eller mindre viktig.

Betydningen av at barn får beholde kontakt med venner

Både SFO-ledere, 1.klasselærere og pedagogiske ledere ser det som viktig at barn får beholde kontakt med venner. Spesielt lærere, men også pedagogiske ledere og sfo-ledere, opplever at dette blir ivaretatt i dag.



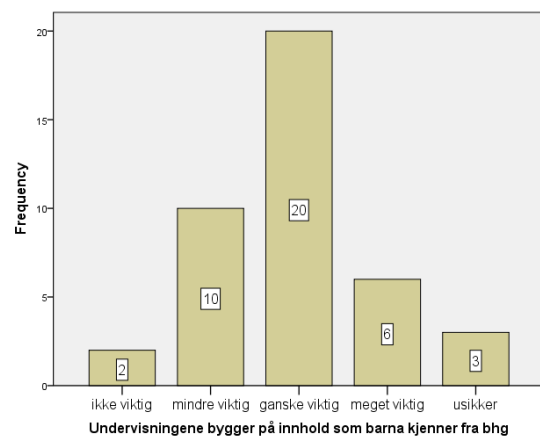
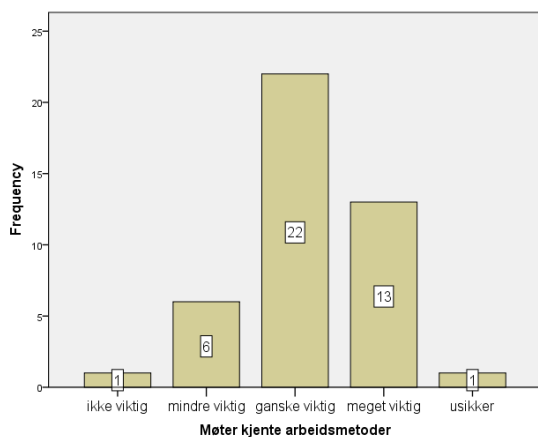
Betydningen av at barna får besøk av fast ansatt fra barnehagen den første tiden på skolen og/eller får følge av en fast ansatt ved skolestart.

Det ses som mindre viktig at barna får besøk av fast ansatt fra barnehagen i den første tiden på skolen. I følge respondentene er dette heller ikke noe som prioriteres i dag. Kun 1 av de pedagogiske lederne og 2 av 1.klasselærerne svarer at dette er noe som gjøres.

Av de som ser det som viktig at barn får følge av en fast ansatt ved skolestart mener 11 at dette kan være pedagogiske ledere, 9 at det kan være støttepedagog, 8 at det kan være førskolelærer, 6 at det kan være morsmåls lærer, 5 at det kan være assistent.

Betydningen av at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på innhold som barna er kjent ed fra barnehagen.

Flertallet av så vel pedagogiske ledere, sfo-ledere og 1.klasselærere ser det som ganske eller meget viktig, både at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på innhold barna kjenner fra barnehagen.



Å møte kjente arbeidsmetoder anses samtidig som noe viktigere enn at innholdet bygger på noe kjent fra barnehagen. På spørsmålet om dette er noe som praktiseres i dag er det noe variasjon i svarene. Et flertall av 1.klasselærerne og ca. 1/3 av de pedagogiske lederne bekrefter at dette er noe som gjøres. 4 av 1.klasselærerne og hele 11 av de pedagogiske lederne vet ikke, mens 2 av 1.klasselærerne og 2 av de pedagogiske lederne hevder at så ikke er tilfelle. Det er få svar fra sfo-lederne. Disse svarer "vet ikke".

Kun 8 av totalt 16 1.klasselærere har utdanning som grunnskole-/allmennlærer. Det kan likevel være interessant å se denne gruppa opp mot den store gruppa av førskolelærere. Alle grunnskolelærerne mener at det er ganske eller meget viktig at barna *møter kjente arbeidsmetoder*. Prosentvis flere av de som er utdannet som grunnskolelærere vektlegger også betydningen av at undervisningen bygger på et innhold som barna er kjent med fra barnehagen. For begge tiltak mener under halvparten av disse at dette samsvarer med dagens praksis. Blant de mange som er utdannet som førskolelærere hevder 50 % at barna møter kjente arbeidsmetoder når de begynner på skolen, hele 11 vet ikke.

Enda færre, kun 9 av førskolelærerne, mener at *innholdet i skolen bygger på noe barna kjenner fra barnehagen*. 4 avkrefter at så er tilfelle, mens hele 18 vet ikke. Det kan dermed synes som om det stor usikkerhet knyttet til hvorvidt undervisningen bygger på noe barna kjent med fra barnehagen og om barna møter kjente arbeidsmetoder. Svarene kan tolkes som manglende kunnskap, både om pedagogiske innhold og arbeidsmetoder i institusjonene. Vektleggingen av tiltakene kan, sett i lys av vurderingen av hvorvidt dette er noe som praktiseres, tolkes dithen at dette ønskes å prioriteres høyere enn tilfellet er i dag, spesielt av de som er utdannet som grunnskolelærere.

Betydningen av at barna i barnehagen og elever i skolen har gjort noe sammen før skolestart

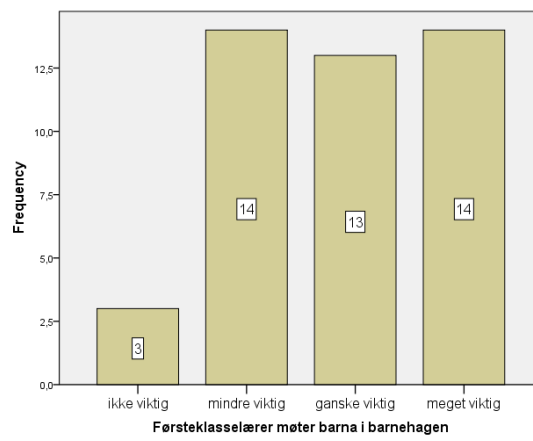
Alle grupper, men spesielt pedagogiske ledere og sfo-ledere, anser det som viktig at barna har gjort noe sammen før skolestart. I hovedsak synes dette å oppfattes som ganske eller meget viktig i alle grupper. Sett i lys av utdanningsbakgrunn er det kun 13 av de som er utdannet som førskolelærerne som mener at dette gjennomføres i dag. 16 mener at så ikke er tilfelle. Førskolelærernes svar kan tolkes som at dette er noe denne gruppa mener at bør prioriteres høyere. Svarene fra de som er utdannet som grunnskolelærere er annerledes. De aller fleste av de utdannede grunnskolelærerne mener at dette er noe som faktisk gjøres.

Tiltak som kan bidra til å skape sammenheng

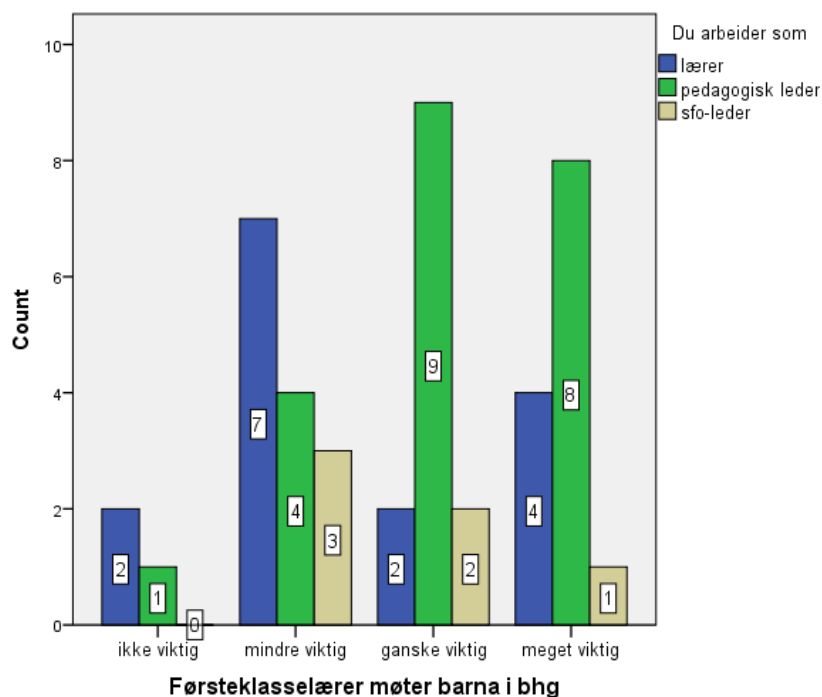
Betydningen av førskoledager og skolebesøk

Det anses som viktig av alle grupper at skolen inviterer barna til førskoledager, samt at barna får besøke skolen før skolestart. Alle grupper anser det også som viktig at barna besøker sfo før skolestart.

Betydningen av at 1.klasselærer møter barna i barnehagen før skolestart.



Selv om et flertall i av respondentene anser det som viktig at 1.klasselærer besøker barna i barnehagen, i hovedsak 1-2 ganger, er dette først og fremst vurdert som viktig av de pedagogiske lederne. Hele 17 av 22 pedagogiske ledere vurderer dette som ganske eller svært viktig, mens kun 6 av 15 1.klasselærerne vurderer det på samme måte. Sfo-lederne er delt på midten.



Det samme bildet gjør seg gjeldene vedrørende spørsmålet om betydningen av at sfo-leder møter barna i barnehagen før skolestart. Enda flere 1.klasselærere, i alt 12, anser dette som mindre viktig, mens 15 av de 22 pedagogiske lederne anser det som viktig. Sfo-ledere er igjen delt på midten. Det kan dermed se ut til at dette er tiltak som primært pedagogiske ledere, ser som betydningsfullt.

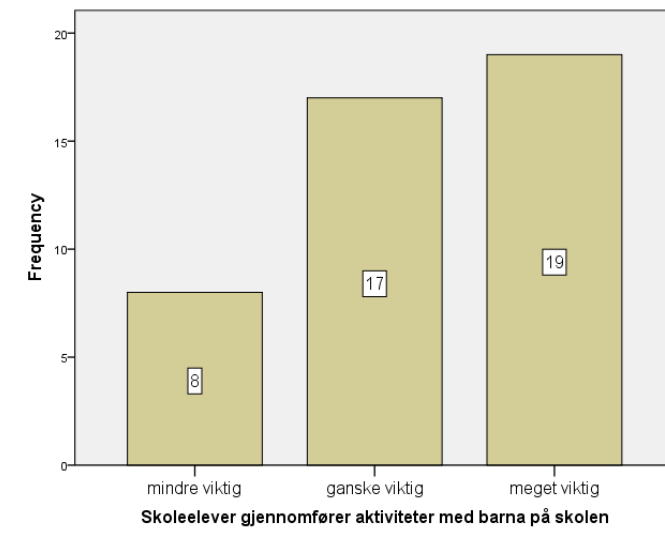
På spørsmål om i hvilke aktiviteter det er viktig at 1.klasselærer møter barnehagebarna svarer de fleste av de pedagogiske lederne "førskolegrupper", dernest "hverdagsaktiviteter". Til sammenligning er det interessant å se at de aller fleste av 1.klasselærerne, selv om disse i utgangspunkt er få, svarer "i lek".

Betydningen av at barnehagen inviterer barna tilbake til barnehagen etter skolestart

Flertallet av pedagogiske ledere, 1.klasselærere (ca. 60 % i begge grupper) og alle sfo-ledere vurderer det som ganske viktig at 1.klassingene inviteres tilbake til barnehagen etter skolestart. At dette vurderes som ganske viktig kan ses i sammenheng med at det anses som meget viktig at barna får beholde kontakt med venner når de begynner på skolen.

Betydningen av felles aktiviteter og arrangementer for skoleelever og barnehagebarn

De aller fleste 1.klasselærere, pedagogiske ledere og sfo-ledere, anses det som viktig at skoleelever gjennomfører aktiviteter med barnehagebarna før skolestart. Dette bør, i følge respondentene, i hovedsak foregå på skolen.

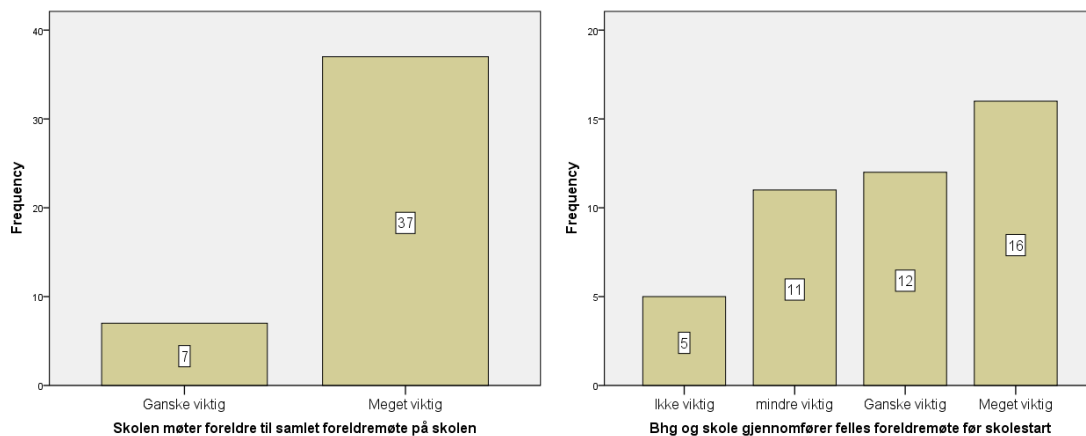


60 % av de pedagogiske lederne anser det som lite viktig at barnehagen inviterer skoleelever til arrangementer i barnehagen. Selv om nesten halvparten av de pedagogiske lederne også vurderer det som viktig, anses det av alle grupper som viktigere at disse felles aktivitetene gjennomføres på skolen. At det ikke er like viktig at barnehagen inviterer skoleelever til barnehagen underbygges særlig av 1.klasselærere og sfo-ledere.

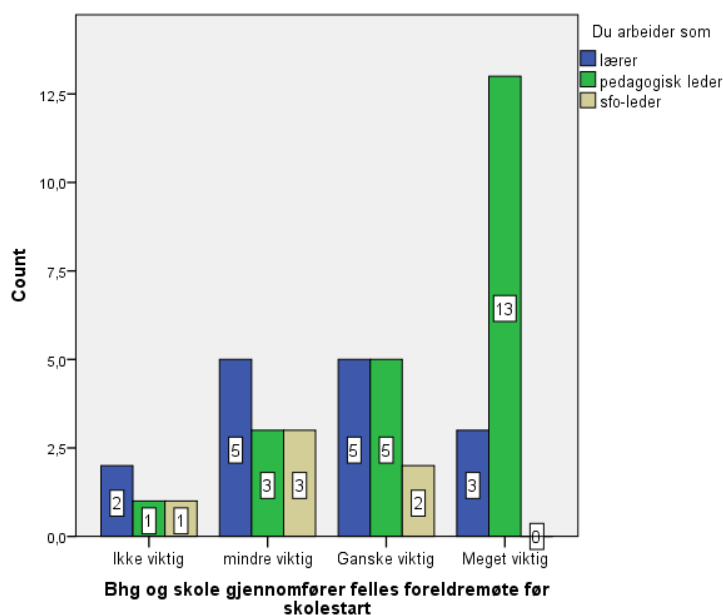
Pedagogiske ledere ser det som viktigere at skolen inviterer barn til felles arrangementer på skolen. Lærerne er delt på midten i sitt syn på hvorvidt dette er viktig, mens sfo-lederne ser det som mindre viktig. Dette kan forstås som at 1.klasselærere og sfo-ledere vurderer det som viktigere at barna som gjør noe aktivt sammen. At disse felles aktivitetene legges til skolen bidrar samtidig til å ivareta andre forhold som anses som viktige; at barna får anledning til å bli kjent på skolen, både med andre elever og med selve skolen før skolestart.

Samarbeid med barn og foreldre i overgang fra barnehage til skole.

Det anses som meget viktig av alle grupper at barn og foreldre møter sin kommende lærer på førskoledagene. At skolen inviterer til samlet foreldremøte på skolen vurderes på samme måte.



Dette synes å være viktigere enn at barnehage og skole gjennomfører felles foreldremøte. Felles foreldremøte vurderes som meget viktig av pedagogiske ledere, mens lærernes vurdering er delt på midten. Flertallet av Sfo-lederne vurderer møtet som mindre viktig.



I felles foreldremøte ses det som spesielt viktig at pedagogiske ledere, 1.klasselærere, styrer/fagleder og rektor/inspektør deltar. Noe mindre viktig er det at virksomhetsleder og sfo-leder deltar, og enda mindre viktig er det at morsmålsassistent/-lærer, støttepedagog, sosiallærer og koordinator for spesialundervisning deltar.

Samtaler med det enkelte barn og foreldre før skolestart

Det anses som mindre viktig at 1.klasselærer og sfo-leder, hver for seg, inviterer til samtale med hvert enkelt barns foreldre før skolestart. 50 % av Sfo-lederne vurderer det imidlertid

som viktig at lærer og sfo-leder *sammen* inviterer foreldre til samtale. Samtaler *sammen med* lærer vurderes dermed som viktigere enn å ha samtaler med barn og foreldre alene. Samtidig, sett under ett, sier 50 % av sfo-lederne, ca. 80 % av lærerne og ca. 60 % av de pedagogiske lederne at slike felles samtaler ikke er et viktig tiltak.

En større variasjon finner vi i spørsmålet vedrørende betydningen av at 1.klasselærer inviterer *hvert barn med foreldre sammen* til samtale før skolestart. Nesten halvparten av de pedagogiske lederne anser dette som viktig. Ingen av lærerne, og kun en av sfo-lederne deler denne vurderingen. Tiltaket ses som mindre og ikke viktig. Tilsvarende vekting kan vi se på spørsmålet om hvorvidt lærer og sfo-ledere *sammen* bør gjennomføre slike samtaler *med barn og foreldre*.

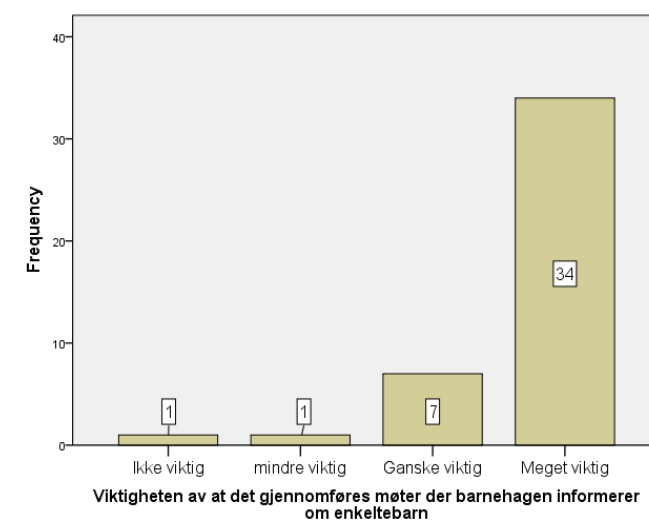
Det kan dermed synes som om samtaler, både med foreldre og med foreldre og barn sammen, ikke tillegges særlig betydning i forhold til å skape en god overgang og sammenheng mellom barnehage og skole. Det kan selvsagt også være at respondentenes svar på hvorvidt dette er av betydning har bakgrunn i at tiltaket oppfattes som tidkrevende og lite gjennomførbart.

Det er noe ulike oppfatninger om hvorvidt det er viktig at rektor/inspektør møter hvert enkelt barn med foreldre i forkant av skolestart. Et stort flertall av de som er ansatt på skolen, lærere og sfo-ledere, mener at dette er viktig. De pedagogiske lederne er delt.

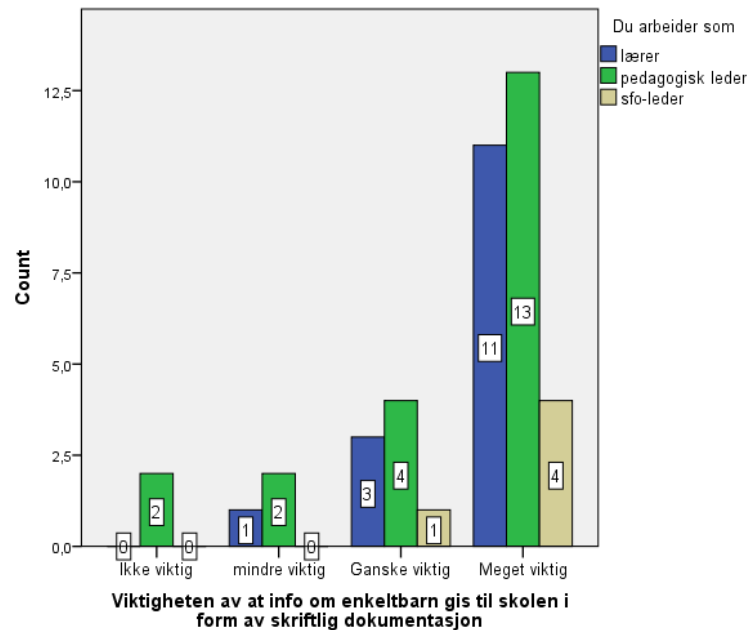
Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole

Informasjon om enkeltbarnet

Møter der barnehagen gir informasjon om enkeltbarn vurderes som meget viktig.



Det anses også som meget viktig at det gis informasjon om enkeltbarn i form av skriftlig dokumentasjon. De ulike gruppene synes også å være samstemte i forhold til betydningen av disse tiltakene.



En svakhet ved undersøkelsen er imidlertid at spørsmålene er formulert på en slik måte at svarene ikke forteller hvorvidt tiltakene vurderes som viktige for *alle* barn eller for *noen* barn. Mange av de utfyllende svarene under pkt. 4.10 gir inntrykk av at det i alle grupper er stort fokus på barn med "spesielle behov".

Svarene vedrørende hvilken informasjon som oppfattes som viktig å gi skolen før skolestart bekrefter samtidig at fokus i hovedsak er på enkeltbarnet. Man søker å gi/få informasjon som "gir skolen mulighet for å møte hvert barn på best mulig måte". Det er for øvrig stor variasjon knyttet til hva denne informasjonen konkret kan dreie seg om. Begreper som brukes er "sterke og svake sider" og "spesielle behov". For øvrig nevnes informasjon som; spesielle familieforhold, tiltak som bør opprettholdes, sosiale relasjoner, hvordan barnet fungerer i gruppa, ferdigheter (som å kle på seg selv og knytte skolisser), interesser og ferdigheter (lesing, leseferdigheter). Også informasjon av mer helseorientert karakter nevnes; som syn, hørsel, om barnet spiser frokost, om det har spesielle allergier, bruker bestemte medisiner etc. Noen pedagogiske ledere skriver at de vil gi informasjon om barnehagens satsingsområder og prosjekter barna har deltatt i.

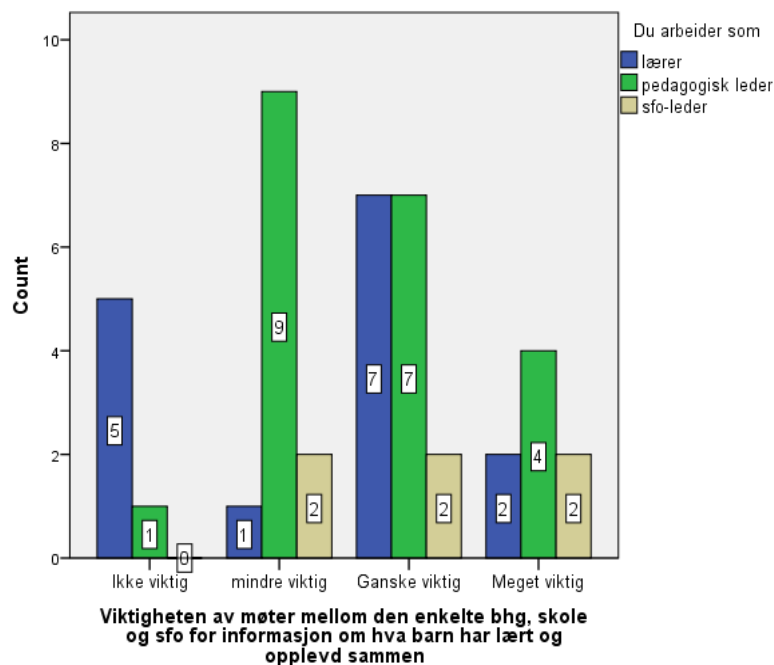
Det ses som spesielt viktig at 1.klasselærer (100 %) og pedagogiske leder (97,3 %) deltar i informasjonsmøter om enkeltbarn. Dernest følger støttepedagog (86,6 %), SFO-leder (85 %) foreldre (78,8 %), styrer/fagleder (74,2 %), koordinator for spesialundervisning (65,7 %), morsmåls lærer (62,9 %), Rektor (60 %), sosiallærer (44,4 %) assistent (20 %) og sfo-medarbeider (12,5 %).

Kun 4, 2 % anser det som viktig at barnet selv deltar i møter der barnehagen formidler informasjon om enkeltbarn. Her er det i hovedsak pedagogene, de som har det daglige pedagogiske ansvaret og er nærmest barnet til daglig, som prioriteres. Mange inkluderer imidlertid også SFO-ledere og foreldre.

Tre av de pedagogiske lederne understreker betydningen av at informasjonen må gis i samarbeid med foreldre og/eller at foreldre blir orientert. Sett i lys av svarene som gis vedrørende samarbeid med barn og foreldre i overgang fra barnehage til skole (spm. 3.3 til 3.8.) synes det samtidig først og fremst å være dialogen mellom pedagoger som vektlegges i arbeidet med å skape sammenheng for barn i overgang fra barnehage til skole.

Informasjon om hva barn har lært og opplevd sammen i barnehagen og hva de vil lære og oppleve ved skolestart

Prosentvis noen flere lærere enn pedagogiske ledere vurderer det som ganske eller meget viktig med møter for informasjon, både om hva barn har lært og gjort sammen i barnehagen og om hva de vil lære og oppleve ved skolestart.



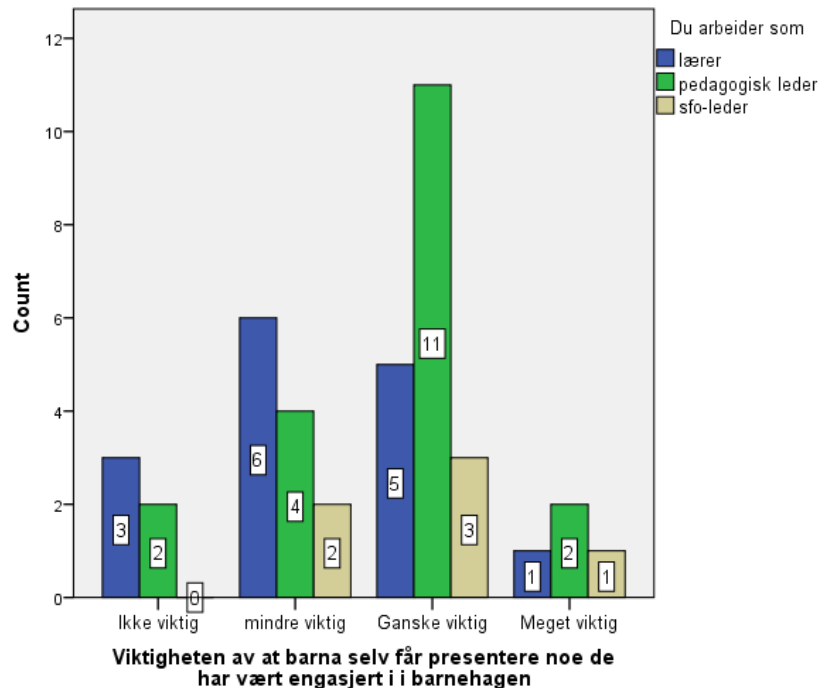
Dette kan kanskje ses i sammenheng med lærernes svar under spm. 1.5 og 1. 6, der de som var utdannet grunnskolelærere i større grad enn førskolelærere vektla betydningen av at barna får møte kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger videre på innhold som barna er gjort kjent med i barnehagen.

Dette stemmer imidlertid ikke overens med prioriteringene her, ettersom bare halvparten av de som er utdannet som grunnskolelærere vurderer disse møtene som viktige. Det kommer heller ikke fram i grunnskolelærernes beskrivelser av hvilken informasjon som er viktig for skolen å få før skolestart. Informasjonen som søkes i møtene er utelukkende rettet mot enkeltbarnets ressurser, utfordringer, interesser, familieforhold m.m. At dette ikke har fått større fokus i svarene kan samtidig ha sammenheng med spørsmålets plassering i spørreskjema, etter "Informasjon om enkeltbarn gis til skolen i form av skriftlig informasjon".

Blant de med førskolelærerutdanning mener ca. 60 % at det er ganske eller meget viktig å møtes for informasjon om hva barn vil lære og oppleve ved skolestart. I samme gruppe svarer mer enn 85 % at det er ganske eller meget viktig å møtes for informasjon om hva barn har lært og gjort sammen i barnehagen. Dette kommer til en viss grad også fram i deres beskrivelser av hvilken informasjon skole og sfo bør få i forkant av skolestart.

Betydningen av at barn selv får presentere noe de har vært engasjert i i barnehagen.

Et mindretall av lærerne, mens et flertall av de pedagogiske lederne mener at det ganske eller meget viktig at barna selv får presentere noe har vært engasjert i barnehagen.



Det er samtidig noe overaskende at 1/3 av de pedagogiske lederne, 1/3 av sfo-lederne og så mye som 2/3 av lærerne vurderer dette tiltaket som så lite viktig.

Om man ser svarene i lys av utdanningsbakgrunn blir forskjellene mellom gruppene noe mindre. Halvparten av de utdannede lærerne og litt over halvparten av de med førskolelærerutdanning vurderer tiltaket som ganske og meget viktig. Gruppen, "annen pedagogisk utdanning", synes dermed å "løfte" betydningen av dette tiltaket for de pedagogiske lederne. Det er interessant, med tanke på et samarbeid som skal bidra til å gi barn en *opplevelse* av sammenheng, at nærmere 50 % av respondentene fra begge grupper, både de som er utdannet som førskolelærere og de som er utdannet som lærere, anser det at barn selv får presentere noe de har vært engasjert i, som mindre eller ikke viktig.

Forståelse for hverandres pedagogiske praksis

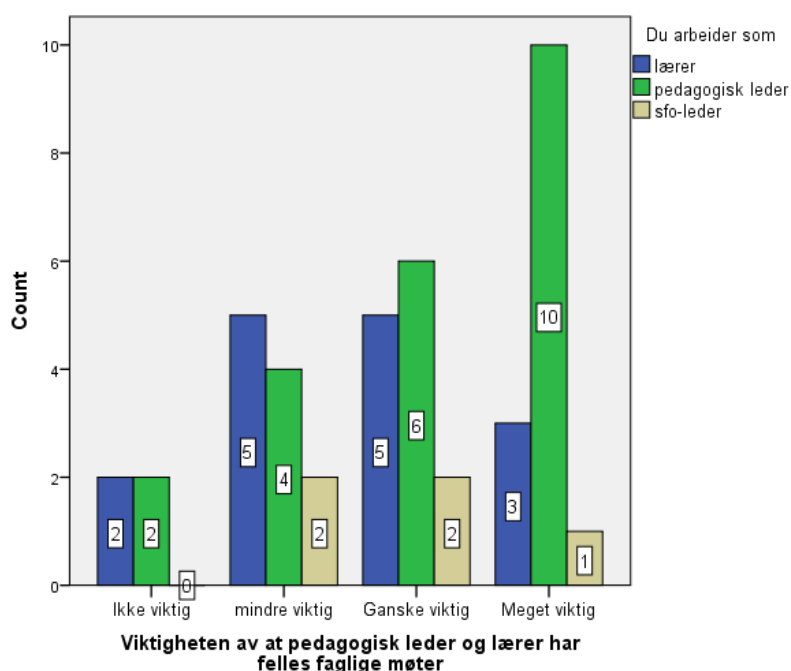
Betydningen av å lese hverandres planer

De fleste, og spesielt pedagogiske ledere, oppfatter det som ganske og meget viktig at 1.klasselærer leser barnehagens planer for de eldste barna og at pedagogisk leder leser skolens planer for 1.klassingene. At pedagogisk leder leser sfo's planer for 1.klassingene anses som viktig, men i mindre grad, både av pedagogiske ledere selv og av 1.klasselærerne.

1.klasselærerne oppfatter det å lese hverandres planer som noe mindre viktig enn de pedagogiske lederne. Dette kan kanskje ses i sammenheng med at 1.klasselærere også legger større vekt på at barna skal oppleve en tydelig overgang når de begynner på skolen. Her ligger samtidig en mulig motsigelse. Om vi ser svarene i forhold til utdanningsbakgrunn er det de som er utdannet grunnskolelærere som anser det som spesielt viktig at barna møter kjente arbeidsmetoder og at undervisningen bygger på innhold som barna er kjent med fra før. Sfo-ledere anser i hovedsak det å lese hverandres planer som ganske viktig.

Betydningen av felles faglige møter

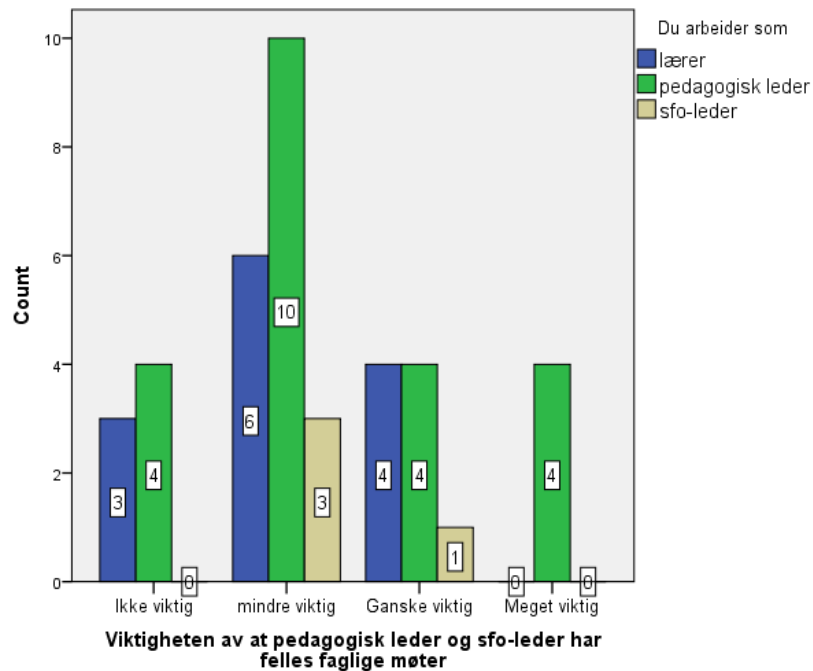
Felles faglige møter mellom lærere og pedagogiske ledere anses som viktig, spesielt av pedagogiske ledere. 1.klasselærere deler seg i synet på hvorvidt dette er viktig (7/8).



Sett i lys av utdanningsbakgrunn ser det ut til at de som er utdannet som grunnskolelærere deler seg på tilsvarende måte. Mens 2/3 av de med førskolelærerutdanning vurderer tiltaket som ganske eller meget viktig, vurderer halvparten av grunnskolelærerne det på samme måte.

Betydningen av felles faglige møter mellom alle grupper; d.v.s.1.klasselærere, pedagogiske ledere og sfo-ledere, vurderes noe annerledes. Antall pedagogiske ledere som vurderer dette tiltaket som ganske eller meget viktig reduseres til ca. 50 %, 30 % hos 1.klasselærerne og 50 % hos sfo-lederne.

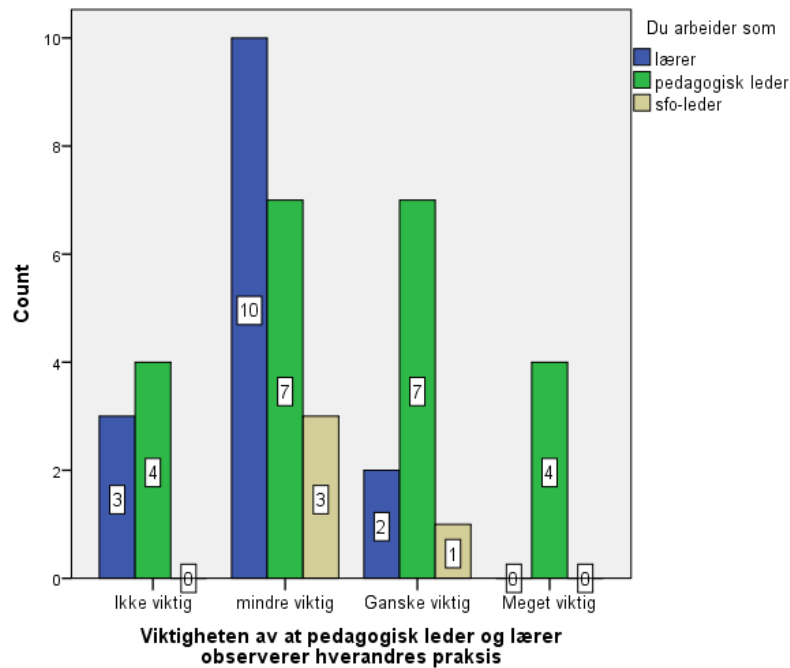
Enda færre mener at felles faglige møter mellom sfo-leder og pedagogisk leder er ganske eller meget viktig.



Det kan dermed se ut til at sfo ikke anses som like viktige deltaker i denne sammenheng. Dette kan imidlertid også ses i sammenheng med vår formulering; at vi benytter begrepet " felles faglige møter" og at sfo ikke defineres som en pedagogisk virksomhet.

Betydningen av å observere hverandres praksis

Å observere hverandres praksis oppfattes som mindre viktig. En av gruppene skiller seg likevel noe ut. Mens ca. 50 % av de pedagogiske ledere anser det som ganske og meget viktig at 1.klasselærere og pedagogiske ledere får observere hverandres praksis. er det kun 2 i lærergruppa som vurderer dette tiltaket som ganske viktig.



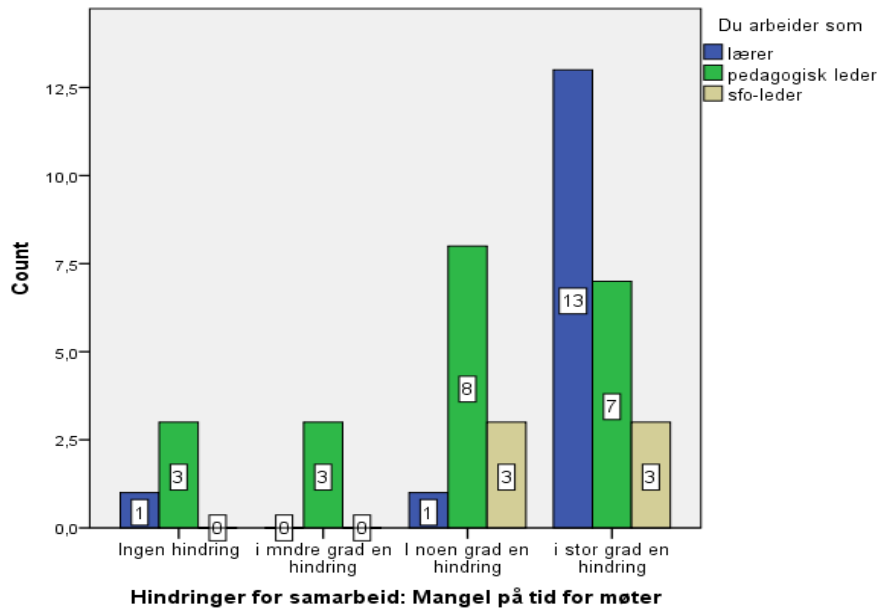
Sett i lys av utdanningsbakgrunn anser de som har utdanning som grunnskolelærere det å observere hverandres praksis som mindre viktig enn de som er utdannet førskolelærere. Sett i relasjon til at denne gruppa så det som spesielt viktig at barna fikk møte kjente arbeidsmetoder, er det interessant at kun en av de som er utdannet grunnskolelærere vurderer dette tiltaket som ganske viktig. At hele 13 av 15 1.klasselærerne vurderer tiltaket som mindre eller ikke viktig, vitner videre om at 1.klasselærerne i denne undersøkelsen er ganske samstemte. Sfo-lederne er på linje med lærerne. Kun 1 av disse anser tiltaket som ganske viktig. Et interessant spørsmål videre kan være: Dersom det anses som viktig at barn møter et "kjent innhold" og "kjente arbeidsmetoder";

Hvordan skal lærere, førskolelærere og sfo-lederne kunne bidra til at barna møter et "kjent innhold" og "kjente arbeidsmetoder" dersom det ikke er arenaer for kunnskaps- og erfaringsdeling, dersom det ikke er mulighet for hospitering i hverandres institusjoner og dersom heller ikke barn gis anledning til å presentere hva de lært og opplevd i barnehagen?

Organisatoriske hindringer for samarbeidet

Tid

Tid til møter oppleves som en stor hindring for samarbeidet, spesielt av 1.klasselærerne.



Hele 13 av 15 1.klasselærere ser dette i stor grad som en hindring. Alle sfo-lederne, og et flertall av de pedagogiske lederne sier også at dette i noen grad eller i stor grad er en hindring for samarbeidet.

Antall barnehager og skoler

Det er stor variasjon, også innad i gruppene, på hvorvidt antall "barnehager/skoler" utgjør en hindring for samarbeidet. 2/3 av sfo-lederne oppfatter "et stort antall barnehager å forholde seg til" som en i noen grad eller stor grad en hindring, mens kun halvparten av 1.klasselærerne og halvparten av de pedagogiske lederne ser det på samme måte. I begge grupper deler de seg "på midten".

Interesse

Generelt oppfattes manglende interesse i liten grad som en hindring for samarbeidet. Svært få oppfatter manglende interesse fra barnehagens side som en hindring. Noen flere, men fortsatt få, opplever manglende interesse fra skolens side, mens enda noen flere opplever manglende interesse fra sfo's side.

Det er de pedagogiske lederne som gir uttrykk for en opplevelse av manglende interesse fra skolens side. Det er også pedagogiske ledere som, i hovedsak, kan oppleve manglende interesse fra sfo's side. Det er samtidig verdt å understreke at mange i denne gruppa svarer "vet ikke" på disse spørsmålene.

Litt interessant er det imidlertid at nesten ingen mener at interessen fra egen "gruppe/institusjon" er til hinder for samarbeidet. Dette, sammen med den generelle oppfatningen av at manglende interesse i liten grad utgjør noe hinder, må anses å være et godt utgangspunkt for videre samarbeid mellom barnehage, skole og sfo.

Noen foreløpige “konklusjoner”:

- det relasjonelle (betydningen av å beholde vennskap, bli kjent med elever) vektlegges av alle grupper.
- informasjon om / kjennskap til enkeltbarnet vektlegges.
- at barna får møte/gjøre seg kjent på skolen vektlegges.
- samarbeid mellom barnehage og skole vektlegges og anses som noe viktigere enn samarbeidet med SFO.
- Pedagogiske ledere legger større vekt på “å møtes i felles faglige” fora (som felles faglige møter, hospitering, lese hverandres planer) enn lærere og sfo-ledere.

Noen foreløpige spørsmål å ta med seg videre:

- Alle grupper ser betydningen av å skape sammenheng og en tydelig overgang. Hvor synes de å skape sammenhengene? Hvor skapes overgangene? Er det ulik vekting blant de ulike gruppene? Er det noe her som kan fortelle oss noe mer (nytt) om hvordan sammenheng kan forstås i institusjonene?
- Sfo som samarbeidspartner synes i noen grad å nedprioriteres. Hvordan forstår de ulike gruppene sfo's betydning for barns opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole?
- På hvilken måte, og i hvilken grad, kan vi se forskjeller med bakgrunn i pedagogiske utdanning? Er det mer utslagsgivende når vi ser svarene i forhold til institusjonen de arbeider i? (dessverre få utdannede grunnskolelærere i materiale).
- Dersom det er viktig at “undervisningen bygger på et innhold barna kjenner fra barnehagen” og at “barna møter kjente arbeidsmetoder”; Hvordan skal lærere, førskolelærere og sfo-lederne kunne bidra til at dette? (se side 7).
- Hvordan kan svarene i undersøkelsen ses i lys av FN's barnekonvensjon; til barns rett beskyttelse (på den ene siden) og deres rett til aktiv deltakelse, til å uttale seg i alle forhold som berører det (på den andre)?

Bakkenteigen nov. 2011

HDH

15 Foreløpig arbeidsnotat

Gjennomføring av fokusgrupper for 1.klasselærere, pedagogiske ledere og sfo-ledere

Tusen takk for at du vil stille til fokusgruppe vedrørende undersøkelsen *Overgang, Sammenheng og Samarbeid mellom barnehage og skole*. Fokusgruppa tar utgangspunkt i resultater fra spørreundersøkelsen som ble gjennomført i XXX kommune våren 2011. I samtalene vil vi gå mer i dybden på noen av de svar og problemstillinger undersøkelsen har gitt oss. Hovedspørsmålene finner du her.

Noen resultater fra spørreundersøkelsen og spørsmål til gruppene

Både 1.klasselærere, sfo-ledere og pedagogiske ledere ser betydningen av å skape *sammenheng* og en tydelig *overgang* når barna slutter i barnehagen og begynner på skolen:

- *På hvilke områder tenker du at det er viktig at barn opplever sammenheng? Hvordan kan du legge til rette for dette?*
- *På hvilke områder tenker du at det er viktig at barn opplever gode overganger? Hvordan vil du legge til rette for dette?*

At barnehagen informerer skolen om enkeltbarn før skolestart vektlegges i stor grad.

- *Hva tenker du at det er viktig for skolen å få informasjon om vedrørende enkeltbarn?*
- *Hvordan bør denne informasjonen brukes?*

Samarbeid mellom barnehage og skole vurderes som noe viktigere enn samarbeidet med sfo.

- *Hvordan forstår du sfo's betydning for barns opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole?*

Det anses som viktig at "undervisningen bygger på et innhold barna kjenner fra barnehagen" og at "barna møter kjente arbeidsmetoder".

- *Hva kan 1. klasselærere, pedagogiske ledere og sfo-lederne gjøre for å oppnå dette?*

Barnehage og skole har som felles formål å sikre barn rett til medvirkning. Med bakgrunn i at undersøkelsen gir lite informasjon om hvordan barns rett til medvirkning kan komme til uttrykk i overgang fra barnehage til skole:

- *Hvordan kan barn sikres rett til medvirkning i arbeidet med å skape sammenheng og gode overganger når de slutter i barnehagen og begynner på skolen?*
- *Hvordan kan foreldrene bidra til en god overgang og sammenheng mellom barnehage og skole?*

Hilde D. Hogsnes vil lede intervjuene ut ifra overstående spørsmålsstillinger. Samtalene vil bli tatt opp på bånd og behandles konfidensielt. Viser for øvrig til informasjon som ble sendt

Vedlegg 6: Spørsmål til fokusgrupper

sammen med spørreundersøkelsen våren 2011. Sammen med denne mailen finner du også et en foreløpig oppsummering av resultater. Dette er å regne som et arbeidsnotat. Ved eventuelle spørsmål, kontakt Hilde på telefon 93 06 15 81 eller på mail: hilde.d.hogsnes@hive.no .

Vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes

Til foreldre/foresatte ved XXX barnehage

05.04.13

Barnehagens betydning for barns overgang fra barnehage til skole

Jeg heter Hilde Dehnæs Hogsnes og er ansatt i doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Vestfold. Mitt prosjekt omhandler barnehagens betydning for barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole betegnes i dag som et prioritert område nasjonalt og internasjonalt. Jeg vil i mitt prosjekt undersøke ulike barnehagers arbeid med skoleforberedelse, barns forventninger til og erfaringer med de skoleforberedende aktivitetene, samt deres erfaringer med selve overgangen.

Jeg begynte mitt prosjekt i september 2012 og har nå intervjuet pedagogiske ledere i 6 ulike barnehager. Fra april til september d.å vil jeg gjøre feltarbeid med barn i 3 barnehager. Jeg vil delta og observere i skoleforberedende aktiviteter og gjennomføre gruppeintervjuer med 5 barn i hver barnehage. Jeg kjenner pedagogisk leder, XXX, allerede og er glad for at XXX barnehage er en av de tre barnehagene som har sagt seg villig til å delta i forskningsprosjektet.

Det vil være i alt tre fokusgrupper med barn. Disse vil foregå i barnehagen, i sfo og på skolen. Barnas deltakelse er frivillig og de kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Før gjennomføring av observasjoner og gruppeintervjuer vil foreldre/foresatte til de aktuelle barna bli forespurt om skriftlig samtykke.

Alle navn og barnehagens navn vil bli anonymisert. Prosjektet er meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og dataene vil bli behandlet i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Jeg har et ønske om at de fem barna som deltar i intervjuene skal få ta bilder ved skolebesøket senere på våren. Bildene skal brukes som utgangspunkt for intervjuene med barna og vil bli makulert etter at prosjektperioden er over, i september 2015. Dersom jeg skulle ønske å bruke et eller flere bilder i en forelesning eller publikasjon vil jeg først ta kontakt med dere som foreldre/foresatte.

Har dere spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på telefon 93 06 15 81.

Vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes

Vedlegg 7: Invitasjon til deltakelse og samtykkeerklæring fra foresatte

Vi samtykker i at vårt barn blir med i prosjektet ja nei

Vi samtykker i at det blir tatt bilder av vårt barn og at vårt barn tar bilder som skal brukes i gruppeintervjuene. ja nei

Dato:

Underskrift:



Til foreldre/foresatte til

30.10.2014

Forespørsel om samtykke til bruk av bilder

I 2013 gjennomførte jeg, som kjent, en undersøkelse om barns erfaringer av sammenhenger i overgangen mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I den forbindelse vil jeg gjerne takke for deres bidrag i samtale med pedagogiske ledere i barnehagen. Jeg vil særlig takke barna deres for bidrag gjennom fotografering og samtaler underveis i overgangen.

Ettersom fotografiene barna tok kan fortelle mye om deres forventninger til og erfaringer med overgangen har jeg et ønske om å bruke noen av disse som illustrasjoner i forelesninger og eventuelle publikasjoner i fagtidsskrifter. Jeg ber her om skriftlig samtykke fra dere til dette. Ingen bilder som viser ansikter vil benyttes og institusjonene vil ikke kunne gjenkjennes. Prosjektet er meldt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og dataene behandles i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer. Alle navn på barn, voksne og institusjoner er nå anonymisert.

Svarene kan legges i vedlagt svarkonvolutt som samles inn onsdag den 5. november. Har dere spørsmål, ta gjerne kontakt med meg på telefon 930 61 581.

På forhånd, takk.

Vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes
Høgskolen i Buskerud og Vestfold

Vi samtykker i at bildene til

barnets navn: kan benyttes i publikasjoner i fagtidsskrifter og forelesninger
(sett kryss)

ja nei

Dato:.....

Underskrift:.....



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Dehnæs Hogsnes
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 30.05.2011

Vår ref: 27048 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.04.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 27.05.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

27048	<i>Samarbeid og sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Dehnæs Hogsnes</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, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-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/forsk_stud/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://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Atle Alvheim


Katrine Utaaker Segadal

Kontaktperson: Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42
Vedlegg: Prosjektvurdering



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Hilde Dehnæs Hogsnes
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap
Høgskolen i Vestfold
Postboks 2243
3101 TØNSBERG

Vår dato: 03.04.2013

Vår ref:33807 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.03.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33807	<i>Barnebagens betydning for barns overgang fra barnehage til skole, del 2</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hilde Dehnæs Hogsnes</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende 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, 01.09.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77
Vedlegg: Prosjektvurdering

Artikkel 1

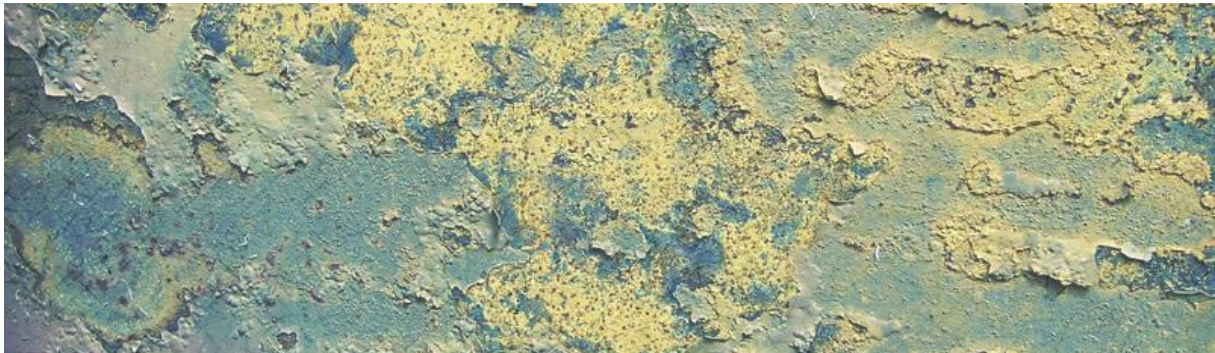
Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24.

Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning

Hogsnes, Hilde Dehnæs: Phd.-kandidat, Institutt for pedagogikk, Høgskolen i Buskerud og Vestfold. E-post: hilde.d.hogsnes@hbv.no

Moser, Thomas: Professor, Institutt for praktisk-estetiske fag, Høgskolen i Buskerud og Vestfold. E-post: thomas.moser@hbv.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL.7, nr. 6, p. 1-24, PUBLISHED 24TH OF APRIL 2014



Dette bidraget har bakgrunn i en casestudie av barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole er i dag et prioritert område nasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2008-2009) og internasjonalt (OECD, 2001; 2006). Barn skal oppleve sammenheng mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet, 2011). Undersøkelser viser at de ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre og at kommunikasjonen mellom dem er mangelfull (Rambøll, 2010; Broström, 2009). Dersom de ansatte har lite kunnskap om de andre institusjonenes tradisjoner, mandat og arbeidsmåter, kan det bidra til å svekke samarbeidet mellom institusjonene. Med dette som bakgrunn undersøkes pedagogiske lederes, førsteklasselæreres og sfo-lederes prioriteringer av tiltak for å gi barn opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og skolefritidsordning (sfo). De ulike tiltakene diskuteres i lys av fire former for kontinuitet mellom institusjonene; filosofisk, fysisk, sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007). Resultatene viser at det er en særlig utfordrende oppgave å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet. Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten er samtidig av avgjørende betydning for barns medvirkning og opplevelse av fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og sfo.

Nøkkelord: Overgang; Sammenheng; forståelser; Samarbeid barnehage, skole og Sfo; multimetodologisk

Innledning

Problemstillingen for denne casestudien retter seg mot hvordan pedagogiske ledere, førsteklasseledere og sfo-ledere prioriterer tiltak som skal gi barn gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole, slik det blir påkrevd i styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet (KD), 2006; 2011). Sammenheng mellom barnehage og skole fremstår i dag som et prioritert område, også internasjonalt. Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling (OECD) understreket allerede i 2001 behovet for en mer helhetlig tenkning rundt sammenhengen mellom institusjonene.

I Norge har institusjonene, barnehage, skole og sfo ulike historier, tradisjoner og mandat (Bjørnestad, 2005; Germeten, 2002). Dette kan bidra til at forventninger om å skape sammenheng forstås på ulike måter. Barnehagen i Norge beskrives gjerne under fellesbetegnelsen *nordisk sosialpedagogisk barnehagetradisjon* (OECD, 2001; 2006). Den nordiske heldagsbarnehagen kan ses som et eksempel på hvordan man innenfor denne tradisjonen har sett omsorg, lek og læring i sammenheng. Innenfor en *europaisk førskoletradisjon* kan man i sterkere grad se et organisatorisk skille, der dagen deles opp i en pedagogisk del og en omsorgsdel uten pedagogisk definert innhold.

Til tross for ulike tradisjoner mellom Norden og andre europeiske land, er det også forskjeller innenfor den nordiske tradisjonen, både med hensyn til institusjonenes mandat og barnas alder ved skolestart. Mens barna i Norge starter i 1. klasse ved 6 årsalder, får 6-åringene i Sverige og Danmark sine pedagogiske tilbud i førskole- og børnehaveklasser på skolen. I likhet med at de fleste skolestartere i Norge også begynner i sfo, begynner barna i Sverige og Danmark i fritidshjem. Mens barna i Norge starter opp på sfo i august, 2-3 uker før skolestart, begynner de aller fleste barna i Danmark på fritidshjemmet allerede i mai måned, før skolestart i august. Fritidshjemmet blir dermed en sentral del av overgangen. I motsetning til fritidshjemmene i Sverige og Danmark er sfo i Norge ikke definert som en pedagogisk virksomhet. Sfo beskrives som en institusjon for omsorg, lek, kultur og fritidsaktiviteter (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF), 1996-1997), men har verken rammeplan eller læreplan. Utover at rektor er sfo's øverste leder, er det ingen krav til pedagogisk bemanning i institusjonene. Til tross for at sfo ikke ses som pedagogisk virksomhet utgjør den likevel en relativt stor del av de aller fleste barns hverdag ved skolestart¹. De fleste som begynner i første klasse begynner også i sfo. I denne artikkelen tar vi dette i betraktning når vi undersøker prioriteringer av tiltak for å gi barn en god overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole.

Med disse likhetene og ulikhetene som bakteppe tar den foreliggende undersøkelsen utgangspunkt i nasjonal (Bjørnestad, 2005; Haug, 2013; Rambøll, 2010; Østrem m.fl., 2009) og internasjonal forskning (Brostrøm; 2009; Docket & Perry, 2007; Fabian, 2007; Margetts & Kienig, 2013; Peters, 2010) på overgangen fra barnehage til skole. Peters (2010) har lagt fram en oversikt over forskning på overganger mellom barnehage og skole som baserer seg på en overordnet analyse av åtte nasjonale (New Zealand) og internasjonale forskningsoversikter. Her fremkommer som noen av nøkkelfaktorene for gode overganger at barna føler seg hjemme og trives på skolen, gjensidig anerkjennelse av institusjonenes ulike kulturer og relasjoner mellom dem, positive lærerforventninger i skolen, og at skolen bygger videre på barns kunnskap. I hvilken grad det lykkes med overganger er i

¹ Mens barnehagens og skolens felles ansvar for samarbeidet fremheves, er skolefritidsordningens (sfo) betydning nedtonet i rammeplan for barnehagen (KD, 2011). Samtidig er det kjent at de fleste barn som begynner i første klasse også tilbringer mye tid i sfo. Tall fra 2007 viste at i overkant av 130 000 elever hadde plass i sfo på landsbasis og at dekningsgraden var høyest blant de yngste. To tredjedeler av elevene på 1. trinn benyttet seg av sfo-tilbudet (KD, 2006-2007).

følge Peters (2010), kontekstavhengig, Det finnes ikke én modell som kan betraktes som en universell løsning på alle utfordringene knyttet til overganger.

Ansvar for iverksettelse av strategier og tiltak knyttet til forventningen om samarbeid mellom barnehage og skole er i stor grad overlatt til den enkelte kommune i Norge. Østrem m.fl. (2009) viser at forventningene forstås på ulike måter i ulike kommuner. Det hevdes at det er gjort lite i Norge for å assistere kommunene i arbeidet med å oppfylle de sentrale føringene (Haug, 2013). Ut fra den drøftete litteraturen synes det påkrevd å få dypere kunnskap om hvordan og på hvilket grunnlag det arbeides med overgang og sammenheng i det pedagogiske feltet. Overgang og sammenheng er begreper som i seg selv kan virke motstridende. De ulike begrepene brukes også ulikt i ulike styringsdokumenter: I Rammeplanen for barnehagen (KD, 2011) brukes begrepene sammenheng og overgang. I læreplanverket for skolen (KD, 2006) benyttes begrepet overgang, mens i forordet til veilederen, *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (KD, 2008), fokuserer kunnskapsministeren på sammenheng i overgangen. Vår forståelse av sammenheng knyttes her til formuleringen fra Veilederen, til betydningen av å skape sammenheng i overgangen. I denne undersøkelsen anvender vi ulike former for kontinuitet som et teoretisk utgangspunkt for å tilnærme oss det begrepene overgang og sammenheng representerer. Dette utgangspunktet indikerer også at vi retter mer oppmerksomhet mot sammenhengen (kontinuitet) enn mot overgangen (diskontinuitet). Vi ser prioriterte tiltak som skal bidra til at barn opplever sammenheng i relasjon til fire former for kontinuitet slik de er presentert av Broström (2009) og Fabian (2007); Muligheter for opplevelse av kontinuitet ses i lys fysiske, sosiale, filosofiske og kommunikasjonsmessige forhold (Broström, 2009; Fabian, 2007).

Hensikt og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i de fire kategoriene, fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007), er studiens hensikt å undersøke hva pedagogiske ledere, førsteklasselærere og sfo-ledere i en kommune vektlegger i arbeidet med overganger og sammenhenger når barn slutter i barnehagen og begynner på skolen og sfo. Forskningsspørsmålet er:

- Hva vektlegger pedagogiske ledere, førsteklasselærere og sfo-ledere i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelse av sammenhenger for barn?
- Hvordan forholder pedagogiske ledere, førsteklasselærere og sfo-ledere prioriteringer seg til kategoriene fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet?

Med *fysisk kontinuitet* menes sammenhenger mellom fysiske miljø. Barnas møte med skole og sfo vil nødvendigvis innebære brudd i forhold til fysisk miljø. Dagen organiseres på nye måter, i andre rom og de møter nytt leke- og læringsmateriell. Barna vil videre oppleve at det er færre voksne for flere barn (Broström, 2009). Færre voksenpersoner i større barnegrupper kan ha betydning, også for barns opplevelse av *sosial kontinuitet*. Overgangen fra barnehage til skole og sfo medfører nye sosiale vilkår der barnet opplever en form for identitetsskifte. Barnet går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev og må forholde seg til nye sosiale koder, i form av så vel språk og begreper som regler for adferd. Sosial kontinuitet berører spørsmål som har med relasjoner og identitet å gjøre (Broström, 2009; Fabian, 2007). Samtidig som barna i overgangen vil oppleve nye sosiale vilkår, vil de møte nye krav og forventninger til læring. En vanlig oppfatning er at i skolen dominerer læringen, i barnehagen leken (Broström, 2009; Fabian, 2007). Mens lærere i skolen skal forholde seg til mål for hva barn skal inneha av kompetanse i ulike fag på ulike trinn (KD, 2006), opererer *Rammeplan for barnehagens*

innhold og oppgaver (KD, 2011) med prosessmål knyttet til personalets arbeid innenfor ulike fagområder. Disse ulikhetene vil kunne komme til uttrykk i forståelser av lek og læring i institusjonene, noe som Broström (2009) omtaler som *filosofisk kontinuitet* i overgangen fra barnehage til skole.

Ved opprettelsen av sfo var intensjonen at virksomheten skulle baseres på omsorg, lek, sosial læring og kulturelle aktiviteter (Haug, 1994). Dette er et pedagogisk innhold som står sterkt, også i barnehagen. Til tross for institusjonenes ulike mandat, gjør likhetene mellom barnehage og sfo det interessant å se nærmere på hvordan ikke bare barnehage og skole, men også sfo kan bidra til å gi barn en opplevelse av *filosofisk kontinuitet* (Broström, 2009; Fabian, 2007). Begrepet filosofisk kontinuitet forstås i dette bidraget i retning pedagogisk filosofi og knyttes her til de pedagogiske og verdimeslige forutsetningene for innhold og arbeidsmetoder i institusjonene.

Broström (2009; 2003) argumenterer videre for *kommunikasjonsmessig kontinuitet* og løfter dermed fram betydningen av at de ulike partene har og utveksler kunnskap om og med hverandre. I vår undersøkelse forstås kommunikasjonsmessig kontinuitet som et uttrykk for dialogen mellom de pedagogiske lederne, førsteklasselærerne, sfo-lederne, foreldrene og, ikke minst, dialogen disse gruppene har med barna.

Design og metode

Denne multimetodisk anlagte casestudien utspringer fra et utviklingssamarbeid mellom en bykommune i Vestfold og Høgskolen i Vestfold, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap. Den genererte kunnskapen skulle bidra til kvalitetssikring og -utvikling av samarbeidet mellom institusjonene i kommunen.

I følge Thomas (2011) analyserer casestudier personer, hendelser, beslutninger, institusjoner eller andre systemer på en helhetlig måte. Her er forskningsgjenstanden en forekomst av en klasse av fenomener som utgjør en analytisk ramme. Casen er i vårt tilfelle en kommune representert ved et utvalg medarbeidere som representerer relevante delsystemer (barnehage, sfo, skole). Fenomenet kan så sies å være overganger og sammenhenger mellom disse delsystemene. I den foreliggende studien representerer casen altså hva pedagogiske ledere, førsteklasselærere og sfo-ledere i en kommune vektlegger i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelse av sammenhenger for barn når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. Gjennom casestudien søker vi kunnskap om et område som muligens vil frembringe temaer og momenter som bør undersøkes videre (Stake, 2005).

En casestudie kan benytte seg av både kvalitative og kvantitative metoder (Stake, 2005; Thomas, 2011). Den valgte multimetodiske tilnærmingen skal ivareta bredde og dybde i kunnskapen som frembringes: I henhold til typologiseringsforslaget for "mixed method designs" fremsatt av Leech og Onwuegbuzie (2009), tilsvarende undersøkelsen et "partially mixed, sequential and equal status design". Det vil si at kvantitative og kvalitative metoder brukes etter hverandre og at de er like betydningsfulle for besvarelsen av forskningsspørsmålene. En innledende kvantitativ orientert spørreskjemaundersøkelse skal bidra til å oppnå en bredere oversikt. Funnene fra spørreundersøkelsen skal deretter drøftes og utdypes ved hjelp av fokusgruppeintervjuer.

Wibeck (2000) fremstiller fokusgruppeintervjuet som spesielt godt egnet når en vil undersøke hvordan deltakerne handler, eller sier at de handler, og hvilke begrunnelser og motiver som kan ligge til grunn for disse handlinger. Barnehage, skole og sfo tilhører ulike tradisjoner og har ulike mandater, men har samtidig et felles ansvar for å sikre barn gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. Gjennom å dele kunnskap og erfaringer om barns overgang fra barnehagen til

skole og sfo kan aktørene fra de ulike institusjonene, i intervjusituasjonen reflektere over hvorfor de handler og tenker som de gjør.

Datainnsamling

Den kvantitative delen av undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av et spørreskjema som omfattet 100 spørsmål, derav 15 med åpne svarmuligheter og resten med lukkede svaralternativer. Skjemaet ble utarbeidet i nært samarbeid med rådgivere for barnehage og skole i den respektive kommunen og omfattet følgende åtte dimensjoner:

- Barns opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole
- Tiltak som kan bidra til å skape sammenheng for barn
- Samarbeid med barn og foreldre i overgang fra barnehage til skole
- Forståelse for hverandres pedagogiske praksis i barnehage og skole
- Informasjonsoverføring
- Organisatoriske utfordringer for samarbeid
- Opplysninger om respondentens person, utdanning og arbeid
- Opplysninger om institusjonen

Spørreskjemaet ble i flere omganger lagt fram for representanter for målgruppen, i vesentlig grad førskolelærere² og lærere. Disse ble bedt om en forsøksvis utfylling av skjemaet. Deltakerne i utprøvingene skulle kommentere uklarheter, identifisere de spørsmålene som var vanskelig å forstå eller som ble oppfattet som flertydig. Innspillene fra disse prøverespondentene ble kontinuerlig tatt med i videreutvikling av skjemaet.

Datagenereringen i den kvalitative delen av undersøkelsen bygger på tre fokusgruppeintervjuer med tre ulike grupper bestående av 4-6 personer og sammensatt av pedagogiske ledere, førsteklasseledere og sfo-ledere. Informantene var kjent med intervjuenes hensikt, som var å utdype forståelsen av utvalgte funn ved hjelp av innledende spørsmål og å gi anledning til å komme med egne betraktninger og refleksjoner. Fokusgruppeintervjuene lå tett opp til det Kvale (1997) kaller halvstrukturert intervju. Intervjuene var strukturerte med tanke på at forskerne sørget for at alle spørsmålene ble belyst. Samtidig bar de preg av å være ustrukturerte gjennom at de ga rom for at informantene også kunne diskutere fritt og stille hverandre spørsmål underveis. Intervjuguiden var avgrenset med hensyn til antall spørsmål og tematikk, men samtidig fleksibel i bruk av spørsmålsform og rekkefølge (Kvale, 1997; Wibeck, 2000, s.71). Fokusgruppeintervjuene tok utgangspunkt i fire konkrete funn fra spørreundersøkelsen og en påstand som ble framlagt for deltakerne med tilhørende spørsmål (se tabell 1).

² I 2013 ble stillingsbetegnelsen, gjennom revidert Rammeplan for barnehagelærerutdanningen, endret til barnehagelærer. Ettersom våre respondenter har sin utdanning fra før den tid, benyttes fortsatt betegnelsen førskolelærer.

Tabell 1. Innspill til fokusgruppeintervjuene basert på funn fra spørreskjemaundersøkelsen.

Funn fra spørreskjemaundersøkelsen	Spørsmål i fokusgruppeintervju
Både førsteklasselærere, sfo-ledere og pedagogiske ledere ser betydningen av å skape sammenheng og en tydelig overgang når barna slutter i barnehagen og begynner på skolen	På hvilke områder tenker du at det er viktig at barn opplever sammenheng? Hvordan vil du legge til rette for gode overganger?
Informasjon om enkeltbarn før skolestart vektlegges i stor grad.	Hva tenker du at det er viktig for skolen å få informasjon om vedrørende enkeltbarn?
Samarbeid mellom barnehage og skole synes å anses som noe viktigere enn samarbeidet med sfo.	Hvordan forstår du sfo's betydning for barns opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole?
Det anses som viktig at "undervisningen bygger på et innhold barna kjenner fra barnehagen" og at "barna møter kjente arbeidsmetoder".	Hvordan kan førsteklasselærere, pedagogiske ledere og sfo-lederne bidra til dette?
Påstand Barnehage og skole har som felles formål å fremme danning og læring. Videre skal alle barn i barnehage og skole sikres rett til danning og medvirkning.	Hvordan kan barnehage og skole fremme danning og læring, og samtidig sikre barn rett til medvirkning i arbeidet med å skape gode overganger og sammenheng mellom barnehage og skole?

Intervjuene ble dokumentert ved hjelp av digital lydopptak og skriftlig logg. To forskere ledet intervjuene. En av dem styrte samtalene, den andre noterte sentrale utsagn og ordskifte i en loggbok.

Undersøkelsesdeltakere

Målgruppen for denne undersøkelsen var pedagogiske ledere som arbeidet med de eldste barna (avgangskullet) i barnehagene, lærere i skolene som skulle ta i mot førsteklassingene og lederne for skolefritidsordningene ved skolene (sfo-ledere). I kommunen der undersøkelsen ble gjennomført, benytter nærmere 92 % av skolestarterne seg av sfo-tilbudet. Skolefritidstilbudet er, gjennom en sfo-leder, representert i kommunens referansegruppe for samarbeid mellom barnehage, skole og sfo.

I alt responderte 44 personer på 75 utsendte spørreskjemaer, 37 kvinner og fire menn. To respondenter har ikke besvart spørsmålene om kjønn, utdanning og stilling. 29 var førskolelærere, åtte var lærere og fem hadde annen pedagogisk utdanning. 15 respondenter arbeidet som lærere, 21 som pedagogiske ledere og seks som sfo-ledere. Svarprosenten for spørreskjemaundersøkelsen lå på 59 %. Deltakerne i studiens kvalitative del, syv pedagogiske ledere, fem førsteklasselærere og to sfo-ledere, ble rekruttert gjennom selvseleksjon.

Undersøkelsesgjennomføring

Spørreskjemaundersøkelsen ble gjennomført sent på våren 2011, den kvantitative datanalysen foregikk høsten 2011. Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført i januar 2012, med transkribering og analyse vinteren og våren 2012. Spørreskjemaet ble sendt til alle barnehager og skoler i kommunen gjennom

kommunens interne postsystem. Virksomhetslederne var de primære adressatene og skulle formidle skjemaene videre til de potensielle undersøkelsesdeltakerne, det vil si personalet i barnehage som arbeidet med 5-åringene, og personalet i skole og sfo som ved neste anledning skulle ta i mot 1.klassingene.

Rekrutteringen av informantene til den kvalitative delen av undersøkelsen foregikk gjennom selvseleksjon. Informantene kunne i forbindelse med innsendelsen av det utfylte spørreskjemaet fylle ut et skjema hvor de erklærte seg villig til å delta i fokusgruppeintervjuene. Dette ble organisert på en slik måte at det ikke var mulig å koble denne påmeldingen til de utfylte spørreskjemaene. I forkant av intervjuene fikk informantene, i tillegg til intervjuguiden, tilsendt et notat som inneholdt en oppsummering av resultater fra den kvantitative undersøkelsen (se tabell 1). Notatet fra spørreundersøkelsen fungerte dermed både som utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguiden og som stimulusmateriale i intervjuene. Hensikten var å stille spørsmål for videre refleksjon (Wibeck, 2000).

Dataanalyse

Besvarelsene av spørreskjemaet ble manuelt overført i en datamatrikse for videre statistisk behandling (IBMSPSS 19). Deskriptive metoder ble brukt for å analysere svarene på delgruppe- og totalgruppenivå. To av tre gruppeintervjuer ble transkribert, og resulterte i 37 sider tekst. For det tredje forelå ingen lydopptak på grunn av teknisk svikt, og det inngikk derfor kun en skriftlig logg på 5 sider i den videre analysen. Etter transkribering ble den videre analysen gjennomført i tråd med Braun og Clarke's (2006) anbefalinger for en tematisk analyse. Braun og Clarke løfter fram betydningen av å synliggjøre valgene i analyseprosessen og presenterer en fremgangsmåte i arbeidet med analyse av et samlet datamateriale. Analysearbeidet bestod av lesing og relesing av data, deretter en koding av innholdsmessige enheter, identifisering og revurdering av temaer, som ble avsluttet med definisjon og redefinering av temaer og undertemaer. Gjennom denne prosessen var det ledende prinsippet å være tett på det empiriske materialet og å beskrive arbeidsskrittene slik at analysen ble så transparent som mulig (Braun & Clarke, 2006; Maxwell, 2005).

Etter transkribering, lesing og relesing ble resultatene av spørre- og intervjuundersøkelsen først kategorisert på grunnlag av kategoriene fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet (Broström, 2009; Fabian, 2007). Underveis i analysearbeidet ble det avdekket nye undertemaer som i den foreliggende artikkelen legges til grunn for resultatfremstillingen. Analysene går fra det beskrivende, der datamaterialet blir sortert og organisert for å avdekke vesentlige mønstre, til det fortolkende der mønstrene blir drøftet i lyset av teori og tidligere undersøkelser og følger dermed Braun og Clarke's (2006) forståelse av tematisk analyse som en prosess fra identifisering, til analyse og formidling av forskningsdata.

Vurdering av undersøkelsens kvalitet

Casestudien er basert på et utviklingsprosjekt som ble gjennomført i kun én kommune. Den genererte kunnskapen har derfor kun begrenset gyldighet. Resultatene gjelder først og fremst for den ene kommunen, men kan eventuelt også ha en viss relevans for strukturelt sammenlignbare kommuner. Gjennom at spørsmålsformuleringene retter seg direkte mot problemstilling og forskningsspørsmål kan man gå ut fra en viss grad av umiddelbar gyldighet av funnene (face-validity). Informantene og respondentene er velutdannet og har relevant erfaring, kunnskap og kompetanse når det gjelder

studiens problemstilling. Siden deltakelsen i studien var frivillig og informantene selv meldte sin interesse for å delta i intervjudelen kan man gå ut fra at de er opptatt av problemstillingen og at deres respons og bidrag er troverdige.

Piloteringen av spørreskjemaet ga indikasjon på at respondentene hadde en relativ enhetlig oppfatning og vurdering av spørsmålene og at det ikke var særlig vanskelig hverken å forholde seg til spørsmålene eller å svare ved hjelp av de gitte svarkategoriene. Vurderingen av intervjusituasjonen tyder på at sentrale begrep (for eksempel overgang; sammenheng) ble forstått på en noenlunde overensstemmende måte av informantene og at den begrepsmessige validiteten derfor bør være tilfredsstillende ivaretatt.

Analyseprosessen forsøkte, som tidligere fremstilt, å følge en konkret analysemodell som har til hensikt å skape en troverdig og transparent kunnskapsgenerering. At fokusgruppeintervjuene har forholdt seg direkte til funnene fra spørreskjemaundersøkelsen kan også ses på som et bidrag til validering av funnene og fortolkninger. Informantene kom ikke med fortolkninger som var grunnleggende motstridende til forskernes forståelse. Ut fra undersøkelsens kontekst mener vi altså at resultatene er pålitelig og troverdig når det gjelder den konkrete kommunen og at de kan ha en viss relevans for andre bykommuner med en lignende barnehage- og skolestruktur. Likevel bør en være varsom med generaliseringer.

Resultater og diskusjon

Fordi de to metodene for kunnskapsgenerering i denne studien var innholdsmessig nært knyttet til hverandre, presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen og fokusgruppeintervjuene samlet. Denne felles resultatframstillingen er en konsekvens av et multimetodisk design. Grunnlaget for strukturen i resultatframstillingen er ikke hvilke metoder som har frembragt dataene, men heller de tematiske enhetene. Disse belyses og diskuteres samlet for hvert tema ut fra funnene fra spørreskjemaet og fra fokusgruppeintervjuet, før det går videre til neste temaet.

Samarbeid, sammenheng og overgang

Vi vil først se nærmere på hvordan vårt utvalg av pedagogiske ledere, sfo-ledere og førsteklasseleerere vektlegger betydningen av at barn opplever *en tydelig overgang* og *sammenheng* når de slutter i barnehagen og begynner på skolen (se tabell 2).

Tabell 2. Betydning av tydelig overgang og opplevelse av sammenheng (n=44).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig	
Viktighet av tydelig overgang	0	0,0 %	3	6,8 %	14	31,8 %	27	61,4 %
Viktighet av opplevelse av sammenheng	0	0,0 %	4	9,1 %	15	34,1 %	25	56,8 %

Alle grupper, så vel pedagogiske ledere, som førsteklasseleerere og sfo-ledere, ser betydningen av at barn opplever både sammenheng og en tydelig overgang når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. Barns overgang fra barnehage til skole vil nødvendigvis måtte representere noen brudd, noe

som også synes å være i tråd med barns forventninger. Barn ønsker seg "noe nytt" når de begynner på skolen (Dunlop & Fabian, 2007). Det interessante i denne sammenheng er på hvilke områder de ulike aktørene mener det er vesentlig med opplevelse av brudd og hvor det synes å være viktig å skape kontinuitet.

Betydningen av fysisk kontinuitet

Å la barna bli kjent med skolens og sfo's fysiske miljø kan bidra til trygghet og gi barn en opplevelse av kontinuitet i overgangen (Broström, 2009; Fabian 2007). I spørreundersøkelsen understreker respondentene betydningen av fysisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og sfo (se tabell 3).

Tabell 3. Betydning av at barna besøker skole og sfo før skolestart (n= 42-44).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig	
Viktighet av at barna besøker skolen	0	0,0 %	2	4,5 %	7	15,9 %	35	79,5 %
Viktighet av at barna besøker sfo	0	0,0 %	3	6,8 %	13	29,5 %	28	63,6 %
Viktigheten av at skolen inviterer alle barn til førskoledager	0	0,0 %	1	2,3 %	3	6,8 %	40	90,9 %
Viktigheten av at barna i bhg og skole har gjort noe sammen før skolestart ¹⁾	3	7,0 %	8	18,6 %	13	30,2 %	18	41,9 %

¹⁾En respondent (2,3 %) svarte usikkert på dette spørsmål, ellers ble svarkategorien usikkert ikke brukt.

Et stort flertall i alle grupper legger vekt på at barna får besøke både skole og sfo før skolestart, og det ses som viktig at barna inviteres til førskoledager på skolen. Videre vurderes det som betydningsfullt at felles aktiviteter mellom barnehagebarn og skoleelever legges til skolen. Å besøke skolen før skolestart ble av alle grupper ansett som noe viktigere enn å besøke sfo. I fokusgruppeintervjuene kommer imidlertid sfo's betydning for barns opplevelse av fysisk kontinuitet tydeligere fram. En førsteklasselærer sier om sfo:

... jeg tenker at sfo gjør en kjempejobb, for det er jo de som møter barna først. Det er de som tar seg av innkjøringen, det praktiske rundt skolebygget, toaletter og så videre. Så sfo er kjempeviktig oppe i det hele...

Ettersom sfo møter barna først har de, i følge førsteklasselærere og sfo-ledere selv, en viktig oppgave i "å trygge" barn før skolestart. Ved alle skolene som var representert i intervjuene, ble foreldre oppfordret til å la barna starte på sfo i god tid før skolestart.

Begrepene overgang og sammenheng gjenspeiler anbefalinger i Rammeplanen for barnehagen (KD, 2011) om at barn bør oppleve både likheter og ulikheter mellom institusjonene. Der likheter mellom institusjonene kan representere sammenhenger eller kontinuitet, kan ulikheter representere overganger eller brudd. En pedagogisk leder belyser betydningen av likheter mellom barnehage og sfo:

"Per" gleder seg til sfo hver dag, for det er mest likt barnehagen. Det er også flere voksne der tror jeg. Det varierer selvfølgelig litt, men der er de veldig kjente, og han er jo lengre der enn han er på skolen. ... Sfo er liksom kongen, for det er mest likt barnehagen. Det har vi også fått tilbakemelding på fra de som gikk ut i fjor og kom på besøk innimellom. De sier at sfo er best. Skolen er så mye jobbing. Det er naturlig, men der virker det som om de er veldig trygge ... og der har de jo fast plass.

Likhetene som skisseres kan knyttes til likheter i fysiske miljø mellom barnehage og sfo. Det er flere voksne, barna har faste plasser og dagens organisering er, sammenlignet med skolen, mer lik barnehagens. Sett i et historisk perspektiv har også barnehage og sfo noen felles trekk knyttet til fysiske miljø. Historisk sett har både barnehage og sfo hatt en supplerende funksjon, med hjemmet som forbilde (Jansen, 2000; Lidèn, 1994). Til tross for at barnehagen, i motsetning til sfo, defineres som en pedagogisk virksomhet i Norge, er det i stor grad tilrettelagt for lek og "hverdagsaktiviteter" i begge institusjonene. Bjørnstad (2005) antyder at det i nyere tid også har skjedd en endring hvor "klasserommene har fått en karakter av hybridisering, hvor det er en blanding av både skole og barnehage" (s. 388). Dette var i 2005 og et relevant spørsmål i dag er hvilke endringer som kan ha skjedd med klasserommene etter kunnskapsløftet (KD, 2006). I følge Haug (2013) er det for eksempel blitt mindre rom for lek.

Betydningen av fysisk kontinuitet underbygges også i undersøkelser der barna selv har fått uttale seg. I sine beskrivelser av egne forventninger til skolen forholder barna seg gjerne til det de vet om fysisk miljø; om rom, materiell og organisering av tid (Eide og Winger, 1994; Hogsnes, 2010). Det fysiske miljø barna møter i skole og sfo forteller barna noe om hva de har i vente, om hva de vil oppleve av likheter og ulikheter, sammenhenger og brudd, når de begynner på skolen. Det "praktiske", som våre informanter hevder at sfo "tar seg av", kan ha stor betydning for barn ved skolestart. Barn er opptatte av skolebygget, at de skal klare å finne veien til klasserommet, toalettet og garderoben (Broström, 2003; Peters, 2010). Å møte skolens og sfo's fysiske miljø kan bidra til det alle informantene i dybdeintervjuene var mest opptatte av; å skape trygghet.

Betydningen av sosial kontinuitet

I situasjoner med store forandringer søker mennesker en form for kontinuitet. Det er lettere å håndtere nye krav og forventninger når man har "en sikker base" av venner (Broström, 2003, s. 60).

Spørreundersøkelsen vår viser at alle grupper, både pedagogiske ledere, sfo-ledere og førsteklasselærere, vektlegger tiltak som skal bidra til at barn får oppleve sosial kontinuitet; som at barna får beholde kontakt med venner når de begynner på skolen (tabell 4).

Tabell 4. Betydning av at barna opprettholder kontakt med venner fra barnehagen (n= 42).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig		usikker	
Viktighet av at barna holder kontakt med barnehagevenner	0	0,0 %	5	11,9 %	19	45,2 %	17	40,5 %	1	2,4 %

Betydningen av sosial kontinuitet i form av vennskap

At vennskap er viktig for barn, bekreftes av undersøkelser der barn selv har fått uttale seg (Broström, 2003; 2002; OECD, 2006; Søbstad, 2002). I følge våre respondenter bør det legges til rette for sosial kontinuitet i overgangen både gjennom ivaretagelse av eksisterende vennskap og etablering av nye vennsksrelasjoner mellom barn. Respondentene ser det som viktig både at *barna inviteres tilbake til barnehagen etter skolestart* og at barn i barnehage og skole *møtes og gjør noe sammen før skolestart*.

Også i fokusgruppeintervjuene kommer det fram en vektlegging av tiltak som styrker vennskap. Barn som skal til samme skole, kan komme fra små og store barnehager. Noen av førsteklasselærerne er opptatte av at de ansatte i store barnehager samarbeider på tvers av baser og avdelinger for etablering av gode vennsksrelasjoner mellom barn før skolestart. I enkelte skolekretser er det også etablert samarbeid på tvers av barnehager, der barn som skal begynne på samme skole, møtes i felles aktiviteter og blir kjent med hverandre før skolestart. Dette kan være et viktig tiltak, særlig for barn som går i kommunens mindre barnehager.

Samtidig som at vennskap var et prioritert område kom mulige motsigelser til uttrykk i intervjuene. Det ble hevdet at foreldre er for opptatte av hvem barnet kommer i klasse med. En førsteklasselærer sier.

Foreldre er jo opptatte av hvem som er i klassen, at barna får gå sammen med barn de kjenner og er venner med. Det er problematisk. Barna blir fort kjent med nye. De tilpasser seg.

Vi finner ytringen interessant ettersom den står i en viss kontrast til betydningen av at barn får beholde kontakt med barnehagevenner. Det gis inntrykk av at barn i større grad forventes å etablere nye vennsksrelasjoner når de begynner på skolen. Dette kan forstås som at barnet forventes å tilpasse seg skolen, fremfor at skolen tilpasser seg barnas behov for sosial kontinuitet. Eksempelet kan være en illustrasjon på det Broström (2002, s. 9) beskriver som behovet for mer "børneparate skoler", at skolen i høyere grad må kunne innta et barneperspektiv og tilpasse seg barnas væremåte. Broström fremhever også betydningen av mer "skoleparate barnehager", at barnehagen i større grad må kunne orientere seg mot det som skjer i skolen. "Å gjøre noe sammen med elever på skolen før skolestart", et tiltak som ble ansett som viktig av alle grupper i undersøkelsen, kan være en slik orientering. At barnehagebarna får bli kjent med eldre elever på skolen vil kunne bidra til opplevelse av sosial kontinuitet.

Et spørsmål vi stilte i notatet og i intervjuguiden var knyttet til sfo's rolle i samarbeidet. Man kunne anta at sfo, en institusjon for omsorg, lek, kultur og fritidsaktiviteter (KUF, 1996-1997), er av betydning for barns opplevelse av sosial kontinuitet. Ut ifra svarene fra spørreundersøkelsen kunne det imidlertid synes som om både pedagogiske ledere, førsteklasselærere og sfo-ledere selv ser sfo som av mindre betydning. Sfo's betydning i samarbeidet løftes imidlertid fram i samtlige intervjuer. Den betydning som løftes fram spesielt, er at sfo gir barn anledning til å etablere gode relasjoner før

skolestart. Dette kan ses i sammenheng med andre resultater fra spørreundersøkelsen; at alle grupper så på barns mulighet for ivaretagelse og etablering av vennskap som spesielt viktig.

Betydningen av sosial kontinuitet i barn-voksen- relasjoner

En undersøkelse viser at det kan være viktig for barn å ha med en kjent pedagog i overgangen fra barnehage til skole (OECD, 2006, s. 69). Vi ønsket å se nærmere på vektleggingen av kontinuitet i barn-voksen relasjonen i overgangen.

Som nevnt over blir sfo's betydning noe nedtonet når det gjelder sosial kontinuitet i spørreundersøkelsen. Eksempelvis tilskrives førsteklasselærere større betydning i møtet med barna i barnehagen før skolestart enn sfo-leder (se tabell 5).

Tabell 5. Betydning av at førsteklasselærer og sfo-leder møter barna i barnehagen før skolestart (n= 44/43).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig	
Viktighet av førsteklasselærer møter barna i barnehagen	3	6,8 %	14	31,8 %	13	29,5 %	14	31,8 %
lærer	2	13,3 %	7	46,7 %	2	13,3 %	4	26,7 %
ped-leder	1	4,8 %	3	14,3 %	9	42,9 %	8	38,1 %
sfo-leder	0	0,0 %	3	50,0 %	2	33,3 %	1	16,7 %
Viktighet av sfo-leder møter barna i barnehagen	5	11,6 %	17	39,5 %	11	25,6 %	10	23,3 %
lærer	3	20,0 %	9	60,0 %	0	0,0 %	3	20,0 %
ped-leder	2	10,0 %	3	15,0 %	9	45,0 %	6	30,0 %
sfo-leder	0	0,0 %	3	50,0 %	2	33,3 %	1	16,7 %

For to respondenter foreligger det ingen informasjon om hva de arbeider som (lærer; sfo-leder; ped-leder).

Det er de pedagogiske lederne som i størst grad ser betydningen av at førsteklasselærer møter barna i barnehagen før skolestart, mens de fleste av førsteklasselærerne og 50 % av sfo-lederne ser et slikt tiltak som mindre viktig. Dette kan tolkes som at de pedagogiske lederne er mer opptatt av barn-voksen-relasjonen i overgangen enn førsteklasselærerne og sfo-lederne er. De ulike prioriteringene kan ha sammenheng med at barnehagen har yngre barn og at barn-voksenrelasjonen prioriteres i stor grad, som i overgangen fra hjem til barnehage. Det kan videre ses i sammenheng med færre voksne på et større antall barn i skolen og betydningen av at barn hjelper barn ved skolestart.

En kunnskapsoversikt fra Sverige viser at nær kontakt mellom barn og voksne i barnehagen er positivt for barns selvoppfatning, selvstendighet og opplevelse av mestring i skolen (Birch & Ladd, 1998; Hamre & Pianta, 2001 i Skolverket, 2010, s. 98). Resultatene kan, slik vi ser det, underbygge betydningen av sosial kontinuitet, også i overgang fra barnehage til skole og sfo. I Danmark, der barna begynner i fritidshjemmet på våren før skolestart, møter de en kjent pedagog når de starter på skolen gjennom at fritidspedagogen også har timer i børnehaveklassen. Vi vil anta at sfo, også i Norge, kan spille en viktig rolle i arbeidet med å skape gode relasjoner og sosial kontinuitet i overgangen. Betydningen av gode relasjoner må vektlegges.

Betydningen av filosofisk kontinuitet

Broström (2009) og Fabian (2007) knytter filosofisk kontinuitet til lek og læring i institusjonene. Når vi i spørreundersøkelsen undersøker de ulike aktørenes vektlegging av filosofisk kontinuitet, knytter vi denne form for kontinuitet til innhold og arbeidsmetoder. Et flertall av respondentene anser det som ganske eller meget viktig at barn møter kjente arbeidsmetoder (81,4 %) og at undervisningen bygger på et kjent innhold (63,4 %) (se tabell 6).

Tabell 6. Betydning av at barna møter kjente arbeidsmetoder og innhold i skolen (n= 42).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig		usikker	
Barna møter kjente arbeidsmåter i skolen	1	2,3 %	6	14,0 %	22	51,2 %	13	30,2 %	1	2,3 %
Undervisningen bygger på innhold som barna kjenner fra barnehagen	2	4,9 %	10	24,4 %	20	48,8 %	6	14,6 %	3	7,3 %

Innhold og arbeidsmetoder kan knyttes til læringens *hva* og *hvordan* i barnehage, skole og sfo. Når det gjelder disse aspektene frembragte fokusgruppeintervjuene interessante funn.

Ulike tilnærminger til lek og læring i barnehage og skole

Både barnehage og sfo kan sies å ha en prosessorientert tilnærming til læring. Læringen tar utgangspunkt i barns erfaringer og interesser. En forskningsrapport (Johansson & Pramling Samulesson, 2003) viser at barnehagens pedagogikk retter seg mest mot hvordan barn lærer, mindre mot hva de lærer. I skolen kan det forholde seg annerledes. Det blir hevdet at fremfor å la elevenes interesser, erfaringer og spørsmål styre undervisningen, blir politiske beslutninger, et "gitt" innhold, diagnoser, prøver og tester styrende for arbeidet (Bergöö, 2009 i Skolverket, 2010, s. 136). Beskrivelsene av det pedagogiske arbeidet i barnehage og skole kan leses som en oppmuntring til større bevissthet rundt innhold, mot læringens *hva* i barnehagen, og mot læringens *hvordan*, mot barns erfaringer og interesser, i skolen. De pedagogiske lederne i barnehagen er sammen med barna om et innhold. De er ikke sammen bare for å være sammen. De er sammen om *noe* (Broström, 2012). Relevante spørsmål i denne sammenheng er hva barnehagen tilbyr barn i lek og felles skoleforberedende aktiviteter og hvordan dette kan ivaretas i skolen.

Ut ifra våre informanternes uttalelser, kan det sies at lekpregede aktiviteter har ulik posisjon i barnehage, skole og sfo. En førsteklasseleer sier:

Vi har jo samling, vi synger, har språkleker og barn forteller. Vi bruker en halv time. Men så går de i gang.

Uttalelsen kan forstås som at førsteklasseleerere ser samling med språkleker som noe som skjer før de er "i gang" med det som egentlig skal skje på skolen. Leken i skolen omtales i hovedsak som noe som foregår i friminuttene og på sfo. I Sverige har forskere som analyserte virksomheten i førskoleklassene, vært tydelige på at barna møter en arbeids- og undervisningsform i skolen som i større grad går ut på "å gjøre ting riktig" (Persson & Vetenskapsrådet, 2008, s. 91). En tenkning om "å

gjøre ting riktig" blir belyst, også i våre intervjuer. Et eksempel er knyttet til et spørsmål fra en pedagogisk leder til førsteklasselærer. Spørsmålet handler om hvordan barn skal lære å skrive bokstaver "riktig", og en av lærerne svarer som følger:

Det må ikke bli for skolsk heller ... Jeg tenker språkleker, masse litteratur. La dem bade i bøker og la de ble nysgjerrig på språk og bokstaver. Og, i matematikken, la de utforske ting og snakke om disse før-matematiske begrepene; kort-lang, stor-liten, alle de tingene der. Det er så viktig. Ikke la de sitte å skrive tall og bokstaver. Jeg vet ikke om dere gjør det, men det er ting de kan ta etter hvert. Det er ikke det første vi gjør på skolen heller. Det er mange barnehager som tror at de skal kunne tall og bokstaver når de kommer til skolen. Det trenger de ikke.

Når pedagogiske ledere i barnehagen blir for opptatte av "å gjøre ting riktig", kan det tolkes som at pedagogiske ledere, i den hensikt å forberede barn til skolestart, søker å tilpasse seg skolen og skolens arbeidsmåter. I sitatet over fremkommer betydningen av at barnehagen har kunnskap om det barna vil møte ved skolestart. Førsteklasselærere er mer opptatt av at barn i barnehagen skal få delta i språkleker og "bade i bøker" enn å lære å skrive "riktig". En slik tilnærming til språk- og leseutvikling støttes av forskning utført av Jensen, Hansen og Broström (2013). Lesing og samtaler om bøker, etterfulgt av rollespill og tegneaktiviteter støtter barns språkutvikling og leseferdigheter. Å stimulere til nysgjerrighet rundt tall og bokstaver i barnehagen kan knyttes til hverdagsaktiviteter, som å skrive handlelister eller til lek, som doktorlek der "pasienter" får resepter. En slik tilnærming gir barn mer rom for å reflektere og bruke sin fantasi. Mulighetene i hverdagen er mange, og aktivitetene må oppleves meningsfulle for barnet i skolen så vel som i barnehagen. Jensen, Hansen og Broström (2013) knytter utvikling av språklig kompetanse til sosial kompetanse og "learning to live together."

Ulike tilnærminger til lek og læring i barnehage og sfo

Lek og fritid ses som viktig av våre informanter, og det synes som at alle grupper i undersøkelsen er opptatte av å ivareta "den frie leken" i barnehage og sfo. Samtidig kan arbeidet som beskrives av pedagogiske ledere og sfo-ledere selv ses i sammenheng med mer voksenstyrt skoleforberedelse. En sfo-leder sier:

Sfo starter tidligere på høsten. Vi bruker disse ukene på å forberede barna på skolestart. Vi besøker klasserommene og legger opp dagene som om det var skole. Vi ser dette som viktig før flagget går til topps første skoledag.

Lignende eksempler på lek som skoleforberedelse kan ses i pedagogiske lederes beskrivelser av leken i barnehagen. Pedagogiske ledere er opptatte av å ivareta det de kaller lek på "barnas premisser". Samtidig kommer tanken om lek som skoleforberedelse til uttrykk i intervjuene. En pedagogisk leder sier:

Leken er viktig, for eksempel leker barna skole. Her ligger det muligheter for å øve på å rekke opp hånda, vente på tur og lignende ...

Flere undersøkelser viser at barn øves opp på å rekke opp hånda i barnehagen (se Rambøll, 2010). Gruppeoppgaver der barna må rekke opp hånda, er samtidig noe barn selv karakteriserer som "kjedelig og dumt" (Bratterud, Sandseter & Seland, 2012, s. 58). Å legge til rette for skole-lek i barnehagen kan imidlertid være god form for skoleforberedelse. Ettersom barn gjerne selv tar initiativ til lek rundt noe de er opptatte av, leker de gjerne skole i barnehagen. Observasjoner av barnas lek vil kunne fortelle

pedagogen noe om hva barna vet og tenker om innhold og arbeidsmåter i skole og sfo. Leken kan fortelle pedagogene noe om hva som, sammen med barna, kan være verdt å undersøke nærmere.

Et interessant funn i vår undersøkelse er at, til tross for at informantene understreker betydningen av å ivareta den frie leken er denne lite omtalt i vårt materiale. Dette kan ha sammenheng med at informantene var innstilte på å snakke om "tiltak" som kunne bidra til å skape gode overganger og sammenheng for barn. Samtidig er det en tankevekker. Sfo representerer, slik våre informanter har understreket, oftest barns første møte med skolen. Noen pedagogiske ledere og førsteklasselærere gir uttrykk for at barn kjeder seg når de starter på sfo. Det hevdes at barna "opplever et vakuum" før skolestart og at "de går og venter". Samtidig ligger det noen erkjennelser i uttalelsene hos de pedagogiske lederne da de ser at de selv er med på å skape barnas forventninger. En slik erkjennelse kommer til uttrykk her:

Vi har glemt å snakke om sfo. De ble sjokkert av sfo da de trodde at det var skolen de skulle på.

Uttalelsen fra pedagogiske leder belyser, slik vi ser det, betydningen av kunnskap om sfo. En undersøkelse fra Sverige (Johansson, 2007), der skolefritidsordningen er definert som en pedagogisk virksomhet, viser at de fleste av barna vil være på fritidshjemmet fremfor hjemme etter skoletid. Barna gir positiv omtale av fritidshjemmet, og deres uttalelser er knyttet til forhold som; mer lekemateriell, et større leketilbud og flere å være sammen med. Læringen knyttes til mer uformell læring og til sosial kompetanse. De sier at de lærer å være en god venn. De sosiale ferdigheter barna lærer i sfo overføres til hjemmearenaen, til leken i gata. Undersøkelsen (Johansson, 2007) viser at sammenhengen mellom de ulike arenaene er like viktig for barnet som erfaringene de gjør på hver enkelt arena.

Betydningen av kommunikasjonsmessig kontinuitet

Kunnskap om de ulike arenaene forutsetter en form for kommunikasjon. Kommunikasjonsmessig kontinuitet kan sikres på ulike måter, som gjennom felles faglige møter, gjennom å lese hverandres planer eller gjennom å observere hverandres pedagogiske praksis. Vi ønsket å undersøke vektleggingen av slike tiltak.

Betydningen av felles faglige møter

Resultatene fra spørreskjemaet viser at omtrent halvparten av respondentene oppfatter betydningen av faglige møter og hospitering i hverandres virksomheter som ikke eller mindre viktig (se tabell 7). Når det gjelder sfo, så er det over to tredjedeler (67,4 %) av respondentene som mener at dette er ikke eller mindre viktig. Dette er noe overaskende funn sett i lys av at noen pedagogiske ledere i spørreskjemaets åpne spørsmål gir uttrykk for at de gjerne vil gi informasjon til skolen om barnehagens satsingsområder og prosjekter barna har deltatt i. Man kan anta at felles faglige møter kunne være en hensiktsmessig arena for å formidle dette.

Tabell 7. Betydning av møter og observasjon av hverandres praksis (n= 43/42).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Viktighet av at ped.-leder, sfo- leder og lærer har felles faglige møter	8	19,0 %	13	31,0 %	13	31,0 %	8	19,0 %
lærer	5	33,3 %	5	33,3 %	4	26,7 %	1	6,7 %
pedagogisk leder	3	14,3 %	6	28,6 %	7	33,3 %	5	23,8 %
sfo-leder	0	0,0 %	2	40,0 %	2	40,0 %	1	20,0 %
Viktighet av møtet mellom den enkelte bhg og sfo for informasjon om hva barnet vil lære og oppleve i sfo	5	11,6 %	24	55,8 %	7	16,3 %	7	16,3 %
lærer	3	20,0 %	9	60,0 %	2	13,3 %	1	6,7 %
ped-leder	2	10,0 %	12	60,0 %	1	5,0 %	5	25,0 %
sfo-leder	0	0,0 %	2	33,3 %	3	50,0 %	1	16,7 %
Viktigheten av at ped-leder og lærer observerer hverandres praksis	7	17,1 %	20	48,8 %	10	24,4 %	4	9,8 %
Viktigheten av at ped-leder og sfo-leder observerer hverandres praksis	9	21,4 %	23	54,8 %	8	19,0 %	2	4,8 %

Svarfordelingene som er gjengitt i tabell 7 gir et generelt inntrykk av at faglige møtearenaer mellom de ulike partene ikke prioriteres i særlig høy grad. Men også når det gjelder dette temaet endrer bildet seg tydelig i forløpet av fokusgruppene. Behovet for faglige møter kommer til uttrykk på flere måter og er den kategorien som vies størst grad av oppmerksomhet i intervjuene. Informantene gir uttrykk for at de vet for lite om hverandre. I et intervju gir en pedagogisk leder klart uttrykk for savnet av faglig samarbeid:

Det jeg savner er et samarbeid, litt faglig utveksling ... Altså en samtale før dere får førsteklassingene, litt faglig utveksling. Eller kanskje året før vi begynner med skolestarterne, at vi vet hva skal vi egentlig legge vekt på, hva er viktig, hva synes dere er viktig? Så dere også får litt innsyn i hva vi driver med. Det har jeg lyst til.

Ulike uttalelser fra intervjuene kan forstås som et ønske om å skape større grad av filosofisk kontinuitet for barna i overgangen fra barnehage til skole og sfo. Filosofisk kontinuitet kan skapes gjennom å vite mer om innhold og arbeidsmetoder i institusjonene, om læringens hva og hvordan. En førsteklasselærer sier:

Det er også nyttig å vite hva seksårsgruppa i barnehagen har jobbet med. For det er veldig viktig for oss i skolen å gripe tak i. Det kom 25 stykker fra (...) og det hadde vært interessant å se hvilke temaer de har vært gjennom det siste barnehageåret. Akkurat det punktet mangler litt...

Noen av informantene forklarer mangel på filosofisk kontinuitet med færre lærerressurser i skolen. I motsetning til på 1990-tallet og begynnelsen på 2000-tallet arbeider ikke lenger førskolelærere og lærere sammen med de yngste barna på skolen. En førsteklasseleærer uttaler:

... det å vite noe om hverandre, det var kanskje ikke så viktig før som det er nå. For da hadde man jo både førskolelærer og lærer...

En pedagogisk leder responderer umiddelbart: *Ja, og da hadde det vært mer lek.*

Uttalelsene kan ses i sammenheng med at samarbeidet mellom barnehage og skole ble svekket etter 6-åringenes inntog i skolen. Gjennom at førskoletilbudet ble gitt på skolen, overtok skolen i 1997 ansvaret for skoleforberedelsen (Hogsnes, 2010). I dag er barnehagelæreres adgang til arbeid i skolen begrenset. I følge Haug (2013) er tanken om å inkludere barnehagepedagogikken i dagens skole lite fremtredende. Skole har blitt mer skole, og leken har fått en underordnet betydning (Haug, 2013, s. 123). En av årsakene for utviklingen hevdes å være behovet for å legitimere den store satsingen på full barnehagedekning. Barnehage for alle barn skal gi bedre skoleprestasjoner. En følge av denne argumentasjonen kan være at samarbeid i mange kommuner forstås som "etablering av rutiner for overgangen" og "overføring av informasjon om enkeltbarnets kunnskaper og ferdigheter" (Haug, 2013).

Ettersom barn kan ha problemer med å overføre sin kompetanse fra barnehage til skole og sfo, kan de i stor grad forandre seg når de begynner på skolen (Broström, 2009). Vi ønsket derfor å se nærmere på vektleggingen av informasjon om enkeltbarn og hvilken form for deltakelse ulike parter, som lærere i barnehage, skole, sfo-medarbeidere, foreldre og barn, kunne ha i informasjonsutvekslingen.

Informasjon fra barnehagen

Resultatene fra spørreundersøkelsen vi gjennomførte, viser at møter der barnehagen gir informasjon om enkeltbarn vurderes som meget viktig av alle grupper, og det anses også som meget viktig at informasjon om enkeltbarn gis i form av skriftlig dokumentasjon.

Tabell 8. Betydningen av å formidle informasjon om enkeltbarn fra barnehagen til skolen (n= 43).

	ikke viktig		mindre viktig		ganske viktig		meget viktig	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Viktigheten av at det gjennomføres møter der bhg'n informerer om enkeltbarn	1	2,3 %	1	2,3 %	7	16,3 %	34	79,1 %

En svakhet ved undersøkelsen er at spørsmålene er formulert på en slik måte at svarene ikke forteller hvorvidt tiltakene vurderes som viktige for alle barn eller kun for noen barn. Svarene i intervjuene bekrefter samtidig i stor grad fokuset på enkeltbarnet. I en skolekrets er det avtale om at tiltaket skal gjelde for alle barn. Gjennom tiltaket søkes det å gi og motta informasjon som "gir skolen mulighet for å møte hvert barn på best mulig måte".

I intervjuene er det betydningen av informasjon om barn som "lett kan bli oversett" som anses som særlig viktig. En førsteklasseleærer sier:

Egentlig bør vi bruke mer tid på de som kan forsvinne litt. De som ikke har så lett for å knytte sosiale kontakter. Det er de som er mest utfordrende for oss. Det er viktig å være litt oppmerksom på disse på forhånd. Vi vil jo gjerne se alle og gi alle en best mulig start.

Det er i stor grad informasjon av sosial og relasjonell karakter som løftes fram, også av pedagogiske ledere. Til tross for at informasjon om enkeltbarn, også i form av skriftlig dokumentasjon, i stor grad ble vektlagt i spørreundersøkelsen, blir denne form for informasjon noe problematisert i intervjuene. En pedagogisk leder sier:

Det skjema er jo en start. Men, jeg kaller det ikke et samarbeid ... Det er bare overlevering av noen ord på et ark. Det er ikke noe kommunikasjon. Det er en monolog fra oss til skolen. ... Det er ikke spørsmål om noen av skjemaene som er fylt ut og sendt inn. Jeg lurer på; blir de brukt? Jeg tenker at dette kommer til å bli sett kjapt på. Bortsett fra det punktet om ressurser som må følge med ...

Ingen av førsteklasseleerne kan gi et klart svar på hvordan skriftlig dokumentasjon om barn blir benyttet i skolen. Dette kan ha ulike årsaker. En av 1.klasseleerere kom fra 7. trinn og hadde ingen erfaring med tiltaket. Det synes likevel som om informantene er mer positivt innstilte til den muntlige informasjonsutvekslingen enn den skriftlige.

Informasjon fra foreldre

En undersøkelse fra Sverige viser at foreldre og pedagoger ofte gir ulike beskrivelser av de samme barna (Pramling Samuelsson og Sheridan, 2008). Hvem som informerer og om hva kan dermed ha stor betydning for førsteklasseleerere og sfo-lederes møte med enkeltbarnet. Vi finner relativt stor variasjon i svarene på spørsmål vedrørende betydningen av kommunikasjon med foreldre i overgang fra barnehage til skole og sfo. På spørsmålet om betydningen av at førsteklasseleerer inviterer hvert barn med foreldre sammen til samtale før skolestart, svarer nesten halvparten av de pedagogiske lederne at dette er viktig. Ingen av lærerne, og kun en av sfo-lederne deler denne vurderingen. Tiltaket ses som mindre og ikke viktig. Det kan synes som om formaliserte samtaler om enkeltbarn, både med foreldre og med foreldre og barn sammen, ikke tillegges særlig betydning for å skape en god overgang og sammenheng mellom barnehage og skole.

Støtte fra hjemmet er, i følge barn selv, viktig i overgangen (OECD, 2006, s. 69). En undersøkelse konkluderer imidlertid med at dette er et område med behov for mer forskning. Det er behov for at lærere vet mer om barnets hjemmesituasjon og at foreldre vet mer om barnas liv i institusjonene (Clarke, 2007). Svarene fra vår spørreundersøkelse og fokusgruppeintervjuene tyder på at foreldre er deltakende i utarbeidelse av informasjonsskrivet om barnet, men at det er pedagogene som prioriteres i dialogen om overgangen. Et spørsmål som reiser seg er hvordan foreldrene kan bidra mer aktivt i samarbeidet med å tilrettelegge for

gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. I fokusgruppeintervjuene kom det fram et eksempel på foreldres bidrag i informasjonsutvekslingen. En førsteklasseleer sier:

Vi prøvde noe nytt i år, noe som vi har veldig god erfaring med. I løpet av de to første ukene har vi oppstartsamtale med foreldre og oss kontaktlærere. Der skal ikke vi si noe om deres barn, men de skal fortelle oss hva de synes er viktig, ting vi skal ta hensyn til. Det har foreldre gitt veldig positive tilbakemeldinger på.

Eksempelet viser hvordan foreldre kan bidra gjennom å gjøre førsteklasseleer kjent med enkeltbarnets situasjon. Dette er vesentlig med tanke på at alle barn skal sikres en god overgang og opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. Et ensidig fokus på enkeltbarnet, som ikke tar høyde for og anerkjenner et mangfold i barns hjemmemiljøer og tidligere erfaringer, kan virke svært ekskluderende (Vandenbroeck m.fl., 2013).

Informasjon fra barna

I dialogen med barna ligger muligheten for utvikling av nye ideer om hva som kan være viktig for barn i overgangen, om hva som kan bidra til opplevelse av sammenheng og hvordan barn kan delta aktivt i dette arbeidet. En form for aktiv deltakelse fra barn kan være at barna selv får presentere noe de har vært engasjert i i barnehagen.

Tabell 9. Betydningen av at barna selv kan få presentert noe i skolen som de har vært engasjert i i barnehagen (n= 43).

	Viktigheten av at barna selv får presentere noe de har vært engasjert i i barnehagen							
	Ikke viktig		mindre viktig		Ganske viktig		Meget viktig	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Lærer	3	20,0 %	6	40,0 %	5	33,3 %	1	6,7 %
Ped-leder	2	11,1 %	4	22,2 %	10	55,6 %	2	11,1 %
Sfo-leder	0	0,0 %	2	33,3 %	3	50,0 %	1	16,7 %

I underkant av 70 % av de pedagogiske lederne anser et slikt tiltak som viktig i spørreundersøkelsen. Flertallet av sfo-lederne deler de pedagogiske ledernes oppfatning, mens de fleste av førsteklasseleererne anser det som mindre viktig. Behovet for kommunikasjon synes, for respondentene, i stor grad å handle om informasjon om enkeltbarn. I intervjuene presenteres dette som et område flere ønsker å forbedre. En pedagogisk leder sier dette om informasjonen som gis til skolen i dag:

Det står ikke noe om hva barnet interesserer seg for og hvordan man skal bruke det i møte med barnet.

Pedagogisk leder viser til skjemaet som er utarbeidet i kommunen og etterspør en kommunikasjon som kan gi barn større mulighet for å framstå som aktive deltakere i arbeidet med å sikre sammenheng i

overgangen. I de fleste barnehagene gjennomføres det samtaler med barna om deres forventninger og spørsmål vedrørende skolestart. I en av barnehagene ble barnas forventninger overlevert skolen i brevform. I en annen sendte barna, sammen med pedagogisk leder, spørsmålene sine til skolen via mail. Skolene var inviterende, og i noen tilfeller ble barns spørsmål etterfulgt av skolebesøk der barna fikk søke å finne svar på det de lurte på. En pedagogisk leder forteller om et møte for de eldste barnas foreldre i etterkant av skolebesøkene. I møtet er det barna som, gjennom å vise til egne dokumentasjoner, informerer foreldrene om hva de har fått av kjennskap til skolen. Slike tiltak kan være gode eksempler på hvordan barn kan bidra aktivt i å skape sammenhenger mellom hjem, barnehage, skole og sfo.

Oppsummering og noen tanker om fremtidig forskning

Til tross for at funnene fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres, representerer de likevel et bidrag til forståelsen av hvordan ulike aktører vurderer hva gode overganger og sammenhenger kan være for barn. Ut fra vårt ståsted har undersøkelsen bidratt til å synliggjøre hvordan ulike former for kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre. Med bakgrunn i våre forskningsspørsmål viser undersøkelsen en stor bredde og variasjon i tiltak som skal ivareta sammenheng og gode overganger, og videre at vurderingene, særlig fra barnehage- og skolelærerne, i stor grad er i overensstemmelse med hverandre. Dette kom spesielt til uttrykk i fokusgruppeintervjuene. Videre kan funnene leses slik at pedagogiske lederes, sfo-lederes og førsteklasselæreres prioriteringer av tiltak samlet sett dekker de fire formene for kontinuitet, fysisk, filosofisk, sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet, slik de er presentert i litteraturen (Broström, 2009; Fabian 2007). Etter vår vurdering har kontinuitetsformene vært nyttig som analytiske kategorier i arbeid med det empiriske materialet.

Svarene fra spørreundersøkelsen viser at alle grupper så det som særlig viktig at barna fikk bli kjent med skolens fysiske miljø før skolestart. Alle grupper la også stor vekt på opprettholdelse av og etablering av vennskap i overgangen. Dette er tiltak som kan kategoriseres under fysisk og sosial kontinuitet. Tiltak som kan sikre skolen kunnskap om enkeltbarn, ble også høyt prioritert av alle grupper i spørreundersøkelsen, mens tiltak som kunne bidra til filosofisk kontinuitet for barna i overgangen, ble ansett som mer utfordrende å gjennomføre. Det samme kan sies om den kommunikasjonsmessige kontinuiteten, som synes å være et viktig grunnlag for så vel fysisk, som sosial og filosofisk kontinuitet. I intervjuene var våre informanter mest opptatt av den kommunikasjonsmessige kontinuiteten. For å kunne ta hensyn til og forberede barna på deres fremtid, må barnehagen ha kunnskap om hva barna faktisk vil møte i skolen. For å kunne ta hensyn til barnas fortid, må skolen ha kunnskap om barns tidligere erfaringer i barnehagen (Broström, 2009). Mangel på kommunikasjon ble fremstilt som en hindring, spesielt med tanke på å få til større grad av filosofisk kontinuitet. Det lot til å være en generell oppfatning at det må prioriteres, organiseres og settes av tid til et mer reelt samarbeid og kommunikasjon. Fokusgruppeintervjuene fremsto i seg selv som en arena for denne typen etterspurt kommunikasjon. De ga informantene muligheten for å reflektere sammen og nyansere svarene fra spørreundersøkelsen. Å få vite mer om hva som hemmer og fremmer kommunikasjon under ulike betingelser i ulike kommuner bør bli gjenstand for fremtidig forskning. I følge våre informanter var det interesse for et tettere samarbeid.

Undersøkelsen har løftet fram flere perspektiver og spørsmål vi finner verdt å undersøke nærmere i fremtidige studier. Et sentralt emne er hvordan barn og foreldre kan bidra aktivt i arbeidet med å skape gode overganger og sammenhenger mellom barnehage, sfo og skole. I henhold til de

Forente Nasjoners (FN) barnekonvensjon³ har barn rett til å bli inkludert som aktive deltakere i ulike aktiviteter på ulike arenaer. Undersøkelser i Norge viser at barns aktive deltakelse fremstår som relativt beskjedent i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen (Rambøll, 2010; Østrem m.fl., 2009), sammenlignet med barnehagens pedagogiske arbeidsmåter for øvrig. Skal vi forstå noe om hvordan barn opplever sammenheng i overgangen fra barnehage til skole og sfo, må vi gå i dialog med barna. Hvordan barn selv kan bidra i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelse av sammenhenger mellom barnehage, sfo og skole er et område som fortsatt krever videre forskning.

Med tanke på at det har vært lite oppmerksomhet rettet mot sfo (Foss, 2011), kan det også være behov for å se nærmere på sfo's betydning for barn i overgangen. Et spørsmål vi stiller oss er om sfo's status som ikke-pedagogisk virksomhet i Norge, medfører at denne institusjonenes potensielle betydning for barna i overgangen fra barnehage til skole blir undervurdert? En komparativ undersøkelse av sfo's rolle og betydning i Norge, Sverige og Danmark, kunne således være interessant å gjennomføre for å få mer kunnskap om dette temaet.

³ FN's konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av de forente nasjoner 20.november 1989, ratifisert av Norge 8.januar 1991

Referanser

- Birch, Sondra H. & Ladd, Garry W. (1998). Children's interpersonal behaviors and teacher-child relationship. *Developmental psychology*, 34, 934-946.
- Bjørnstad, Elisabeth (2005). Hvordan forstå tradisjonsmøte mellom barnehage og skole på 1. Trinn? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(5), 379-390.
- Bratterud, Åse; Sandseter, Ellen-Beate H. & Seland, Monica (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen. Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Rapport 21/2012. Skriftserie til barnevernets utviklingssenter Midt-Norge. Trondheim: NTNU samfunnsforskning.
- Braun, Virginia & Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Broström, Stig (2012). *Børnehavens didaktikk, nu og i fremtiden*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (UDP): Aarhus universitet.
- Broström, Stig (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24-28.
- Broström, Stig (2003). *Farvel børnehage- hei skole. Undersøgelser og overvejelser*. Århus: Systime.
- Broström, Stig (2002). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehage til skole. *Barn*, 1, 7-22.
- Clarke, Christine (2007). Parent involvement in the transition to school. In Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (pp. 120-136). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Dockett, Sue, & Perry, Bob (2007). Childrens transition to school: changing expectations. I Aline-Wendy Dunlop & Hillary Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (s. 92-104). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Dunlop, Aline-Wendy & Fabian, Hilary (Eds.) (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Eide, Brit-Johanne & Winger, Nina (1994). "Du gleder deg vel til å begynne på skolen!". Oslo: Barnevernsakademiet.
- Fabian, Hilary (2007). Informing transitions. I Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 3-17). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Foss, Vigdis (2011). Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen. *Barn*, 2, 27-46.
- Germeten, S. (2002). *Grenser for undervisning? Frihet og kontroll i 6-åringenes klasserom*. Doktoravhandling, Lärarhögskolan i Stockholm, HLS förlag, Stockholm.
- Haug, Peder (2013). From indifference to invasion: The relationship from a Norwegian perspective. In Peter Moss (Ed.). *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (pp. 112-129). London & New York: Routledge.
- Haug, Peder (1994). Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I Hilde Lidèn, Anne Øie & Peder Haug (Red.), *Mellom skole og fritid* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, Hilde Dehnæs (2010). Læring og sammenheng mellom barnehage og skole. I Hilde D. Hogsnes, Mona-Lisa Angel & Solveig Nordtømme (Red.), *Barnehagens læringsliv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jansen, Turid Thorsby (2000). *Barnehage, - Verken eller? Om barnehagens egenart*. HiO-rapport nr 10. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Jensen, Anders Skriver, Hansen, Ole-Henrik & Broström, Stig (2013). Contemporary Danish perspectives: Towards a new paradigm. In Kay Margretts & Anna Kienig (Eds.), *International perspectives on transitions to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice* (Chapter 5). London & New York: Routledge.

- Johansson, Eva & Pramling Samuelsson, Ingrid (Red.) (2003). *Förskolan: barns första skola!* Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, Inge (2007). Horizontal transitions; what can it mean for children in the early school years? In Aline-Wendy Dunlop & Hilary Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (pp. 33-44). London: Open University Press.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) (1997). *St.meld. nr. 55. (1996-1997). Om skolefritidsordningen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2009). *St. meld. nr. 41 (2008-2009). Gode barnehager for alle. Stortingsmelding om kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (KD) (2006). *Fastsatte læreplaner for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad.notam Gyldendal.
- Leech, Nancy L. & Onwuegbuzie, Anthony J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity*, 43(2), 265-275.
- Lidèn, Hilde (1994). Barns perspektiv – de voksnes utfordring? I Hilde Lidèn, Anne Øie & Peder Haug (Red.), *Mellom skole og fritid* (s. 28-57). Oslo: Universitetsforlaget.
- Margetts, Kay & Kienig, Anna (Eds.) (2013). *International Perspectives on Transition to School. Reconceptualising beliefs, policy and practice*. London & New York: Routledge.
- Maxwell, Joseph, A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks: Sage.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Persson, Sven & Vetenskapsrådet (2008). *Forskning om villkor för yngre barns lärande i förskola, förskoleklass och fritidshem*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Peters, Sally (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education, New Zealand.
- Pramling Samuelsson, Ingrid & Sheridan, Sonja (2008). Play and learning in Swedish early childhood education. In Ingrid Pramling Samuelsson & Marilyn Fleer (Eds.), *Play and Learning in Early Childhood Settings: International Perspectives* (Vol. 1, p. 135-154). Milton Keynes: Springer.
- Rambøll Management (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Oslo: Rambøll.
- Skolverket (2010). *Perspektiv på barndom og barns lärande. En kunnskapsöversikt om lärande i förskolan och grundskolans tidigare år*. Stockholm: Skolverket.
- Stake, Robert E. (2005). Qualitative case studies. I Norman K. Denzin & Yvonne. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research*. (pp. 443-466). London: Sage.
- Søbstad, Frode (2002). *Jaktstart på kjennetegn ved den gode barnehagen. Første rapport fra Prosjektet "Den norske barnehagekvaliteten"*. Trondheim: DMMHs publikasjonsserie nr. 2:35–36.

- Thomas, Gary (2011). A typology for the case study in social science following a review of definition, discourse and structure. *Qualitative Inquiry*, 17(6), 511-521.
- Vandebroeck, Michel; De Stercke, Nadine & Gobeyn, Hildegard (2013). What if the rich child has poor parents? The relationship from a Flemish perspective. I Peter Moss (Eds), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (pp.174-191). London & New York: Routledge.
- Wibeck, Victoria (2000). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Østrem, Solveig, Bjar, Harald, Føsker, Line I., Hogsnes, Hilde Dehnæs, Jansen, Turid Thorsby, Nordtømme, Solveig & Tholin, Kristin Rydjord (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir forstått, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Artikkel 2

Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. *Barn*, 3, 45-60.

R

Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning

Hilde Dehnæs Hogsnes

Sammendrag

Dette bidraget har bakgrunn i en studie av barns erfaringer av sammenhenger og brudd i overgang fra barnehage til skolefritidsordning. Hovedfokus i studien ligger i å innhente kunnskap fra barn om deres erfaringer i overgangen. I artikkelen presenteres noe av det observasjonene fra et feltarbeid med barn kan fortelle om barns erfaringer når de slutter i barnehagen og begynner på SFO. Prosjektet har en etnografisk tilnærming der barns egne fotografier fra barnehage, skole og SFO har vært utgangspunkt for observasjoner og samtaler med barna underveis. Studien viser betydningen av at SFO-medarbeidere har kunnskap om barnas tidligere erfaringer fra barnehagen og at SFO inkluderes i samarbeidet om å utvikle gode overgangspraksiser når barn slutter i barnehagen for å begynne på SFO og skole.

Abstract

This contribution is based on a study of children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to after-school care. The focus of the study is to gather information from children about their experiences in the transition. This article presents what some observations from a fieldwork with children can tell about children's experiences when they leave the kindergarten and enter after-school care. The project has an ethnographic approach in which children's own photographs from kindergartens, schools and after-school care have been the basis for observations and conversations with the children along the way. The study shows that cooperation with after-school care is of crucial importance for developing good transition practices. It also shows the importance of the employees' knowledge of children's previous experiences from kindergarten.

Innledning

Artikkelen har til hensikt å belyse hvordan barn kan erfare sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning (SFO). I dag tilbringer de aller fleste skolestartere i Norge mye tid i SFO og dekningsgraden er høyest blant de yngste (Jakhelln 2012)¹. Barnehage og skole har et felles ansvar for å tilrettelegge for at barn

skal oppleve gode overganger og sammenhenger mellom institusjonene (Kunnskapsdepartementet 2006, 2011). Mens det er en tydelig forventning fra myndighetenes side om at barnehagen skal samarbeide med skolen om dette, kan betydningen av samarbeid med SFO synes å være noe nedtonet: «Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og *eventuelt*

skolefritidsordning...» (Kunnskapsdepartementet 2011, min utheving). Ettersom det har vært rettet lite oppmerksomhet mot SFO, så vel i offentlige dokumenter som i forskning (Foss 2011; Saar, Løfdahl, og Hjalmarsson 2012), finner jeg det interessant å se nærmere på barns muligheter for å erfare sammenhenger og brudd i overgangen mellom barnehage og SFO.

I likhet med barnehagen er ikke deltakelse på SFO pliktig. Både barnehage og SFO faller utenfor opplæringsloven. Den opprinnelige intensjonen med SFO i Norge var at den skulle baseres på omsorg, lek, sosial læring og kulturelle aktiviteter (Haug 1994). Disse begrepene står sentralt også i barnehagen (Kunnskapsdepartementet 2010a) og det er i stor grad tilrettelagt for lek og hverdagsaktiviteter i begge institusjonene. I denne undersøkelsen finner jeg det verdt å se spesielt på de mulighetene barna gis for å erfare sammenhenger i lek og hverdagsaktiviteter.

En særlig hensikt med studien er å involvere «barns stemmer» i utviklingen av kunnskap om hvordan barn kan erfare sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til SFO (Clark 2005). Det har vært mer vanlig å forske *på* barn enn å forske *med* barn (Clark, Kjørholt, og Moss 2005). Å forske *med* barn har så vel en demokratisk som epistemologisk dimensjon. Betydningen av å involvere barns stemmer ses i lys av FN's barnekonvensjon² og barns rett til å bli hørt i saker som angår dem i samfunnet, og i lys av betydningen av å se barn som aktive deltakere i forskningsprosesser (Clark 2005, 2010).

Bakgrunn og forskningsspørsmål

Den etnografiske studien har bakgrunn i en casestudie (Hogsnes og Moser 2014), en

spørreundersøkelse etterfulgt av tre fokusgruppeintervjuer med pedagogiske ledere, førsteklasseledere og SFO-ledere i en kommune i Norge. Gjennom casestudien undersøkte vi pedagogiske lederes, SFO-lederes og 1. klasselæreres prioriteringer av tiltak som hadde til hensikt å gi barn muligheter for gode overganger og opplevelse av sammenheng når de slutter i barnehage for å begynne på SFO og skole. Studien viste at prioriterte tiltak som hadde til hensikt å gi barn opplevelser av sammenheng kunne knyttes til tidligere forskning av Broström (2009) og Fabian (2007) og deres beskrivelser av ulike former for kontinuitet: *sosial, fysisk, filosofisk* og *kommunikasjonsmessig kontinuitet*. Mens sosial kontinuitet kan knyttes til tiltak som har til hensikt å tilrettelegge for og ivareta vennskapsforhold og gode relasjoner mellom barn og ansatte i institusjonene, kan fysisk kontinuitet knyttes til betydningen av å møte et kjent fysisk miljø; som at barna får møte og bli kjent med det fysiske miljøet før oppstart i SFO. Filosofisk kontinuitet kan relateres til ulike pedagogiske og verdimeslige forutsetninger for innhold og arbeidsmetoder i institusjonene, som ulike forutsetninger for lek og læring, og den kommunikasjonsmessige kontinuiteten til dialogen og informasjonsutveksling mellom ansatte, barn og foreldre i overgangene (Broström 2009; Fabian 2007).

Casestudien (Hogsnes og Moser 2014) viste at så vel 1.klasselærere som pedagogiske ledere og SFO-ledere selv vurderte barnehagens samarbeid med SFO som mindre viktig enn samarbeidet med skolen. Den arena barna møter 1. august, inntil tre uker før skolestart, er imidlertid SFO. I fokusgruppeintervjuene gir de pedagogiske lederne uttrykk for at SFO kan glemmes i de skoleforberedende aktivitetene og at noen barn kan reagere med

skuffelse ved oppstart i SFO. Barnehagepedagogene erkjenner at de selv kan bidra til «skuffelsen» gjennom de forventningene som skapes i arbeidet med overgangen. I barnehagen blir barna forberedt på å begynne på skolen. Sentrale spørsmål er om SFOs potensielle betydning for barna i overgangen fra barnehage til skole blir undervurdert og hvilken betydning SFO kan ha for barns erfaringer av sammenhenger i overgangene (Hogsnes og Moser 2014). En evaluering (Kvello og Wendelborg 2002) viser at det i liten grad er tilrettelagt for at SFO kan samarbeide med barnehagene i Norge. I dette bidraget vil jeg, gjennom analyser av materiale fra det videre feltarbeidet med barn, fokusere på: *Hvordan erfarer barn sammenhenger og brudd i overgangen fra barnehage til SFO og hvordan kan barnas erfaringer ses i lys av ulike former for kontinuitet?*

Overgang fra barnehage til SFO vil nødvendigvis innebære opplevelser av både sammenhenger og brudd. Barn forventer brudd og vil oppleve noe nytt ved skolestart (Dockett og Perry 2007). Samtidig kan overgangene innebære utfordringer. Denne studien tar utgangspunkt i at mennesker, i situasjoner med store forandringer, også vil søke etter sammenhenger (Bronfenbrenner 1979). Med bakgrunn i tidligere erfaringer vil barna re-orientere seg i en setting som er ny for dem (Ackesjö og Persson 2014).

Teoretisk forankring

Begrepet *erfaring* brukes her i lys av Deweys (1974: 47) forståelse av *kontinuitet i erfaring*. Prinsippet om «kontinuitet i erfaring» betyr at enhver erfaring tar opp i seg de erfaringer som har gått forut og forandrer, på ulike måter, samtidig kvaliteten på de erfaringer som følger etter. Under enhver omstendighet finnes det sammenhenger som

på godt eller vondt påvirker de holdninger som er medbestemmende for kvaliteten i de følgende erfaringer. Erfaringene er grunnleggende sosiale og knyttes til omgivelser og ting (Dewey 1974). Prinsippet om kontinuitet i erfaring ses også i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori. Erfaringer med sammenhenger kan, ifølge Bronfenbrenner, knyttes til ulike systemer eller nivåer: til de arenaer barna ferdes på, til relasjonen mellom de ulike arenaene, til de kulturelle mønstre i kulturen og til arenaene som barna selv ikke ferdes på, men som er av betydning for dem. Et nøkkelbegrep hos Bronfenbrenner er *meso*. Meso betegner relasjonene mellom de erfaringer barnet gjør seg i ulike miljø. I denne teksten vil meso representere relasjonene mellom de erfaringer barn gjør i barnehagen og på SFO. Betydningen av ulike *påvirkningsfaktorer på mesonivå*, eksempelvis betingelser for ivaretagelse og etablering av vennskap i overgangen, vil drøftes i lys av Bronfenbrenners teori om betydningen av sammenheng mellom ulike *mikronivå*. Mikronivå beskrives som arenaer barna kjenner gjennom en lengre tids relasjon (Bronfenbrenner 1979). I denne studien representerer mikronivå barnehage og SFO. Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske teori og Deweys (Dewey 2001, 2004, 2005) erfaringsbegrep vil i artikkelen benyttes som et teoretisk rammeverk i analysene av fire observasjoner fra feltarbeidet med barn.

Design og metode

Mye av forskningen rundt SFO i Norge er gjort på 90-tallet og i forbindelse med reform-97³. Mens forskningen på 90-tallet var mer rettet mot 6-åringens «behov» enn mot de ulike kontekster 6-åringene befant seg i (Jansen 2000) er fokus i denne studien rettet

mot det kontekstuelle (Bruner 1996; Charmaz 2006; Dewey 2005). Observasjoner og samtaler med barn er gjennomført på de arenaer barna ferdes på og hensikten er å samle kunnskap om barns synspunkter og erfaringer fra deres egen hverdag. Designet for feltarbeidet med barn, er inspirert av Alison Clark (2005) og hennes beskrivelse av *mosaic approach*. I den hensikt å gi de med minst makt og status innflytelse, ses barn som medforskere. Barna deltar aktivt i forskningsprosessen gjennom å selv dokumentere hva som er av betydning for dem.

«Sannheten» om så vel barnehage som SFO ses som noe som kommer til uttrykk gjennom menneskelige samhandlinger i ulike kontekster. Barns kunnskaper om og forventninger til SFO skapes i møte med andre. De skapes i møte med barn og ansatte i barnehagen, i barnets hjemmemiljø, i møte med barn og ansatte i SFO, samt i møte med fysiske rom og objekter. I denne studien skapes de også i møte med meg som forsker. Både barna og jeg er lærende og oppdagende mennesker. Gjennom ulike fremstillinger, sosiale og materielle praksisformer og diskurser konstrueres kunnskapen om hva SFO er (Fangen 2010). Barnas perspektiver og søken etter sammenhenger kommer til uttrykk i deres egne dokumentasjoner, i samtaler underveis, samt i deres handlinger i *lek og hverdagsaktiviteter* på SFO.

Barn er ingen homogen gruppe og må møtes på egne premisser. I denne studien er barns egne fotografier fra de ulike institusjonene utgangspunkt for samtaler og ment som støtte for barna i å formidle egne opplevelser, erfaringer og synspunkter underveis i overgangen. Samtidig fungerer fotografiene som underliggende materiale i analyseprosessen. I analyseprosessen anvendes en abduktiv tilnærming. Abduksjon springer ut av empiriske data, men avviser

ikke teoretiske forestillinger (Alvesson og Sköldbberg 1994). I dette ligger en erkjennelse av at så vel forskningsspørsmål som egen for forståelse legger noen premisser for mitt møte med barna og arbeidet med analyseprosessen. Ettersom barna selv får dokumentere hva som har betydning for dem, får de samtidig i stor grad velge fokus i kunnskapsproduksjonen (Clark 2005).

Datainnsamling og undersøkelsesdeltakere

Feltarbeidet foregikk i perioden april til september 2013. Observasjoner og samtaler fant sted i barnas hverdagslige kontekst og beskrivelsene hadde til hensikt å involvere perspektivene til barna i like stor grad som mine. Undersøkelsesdeltakere var 15 barn, fra tre barnehager, i en kommune i Sør-Norge. Av hensyn til krav om anonymitet ble utvalget ikke hentet fra samme kommune som casestudien. Kriterier for utvelgelsen av barnehager var at de var av noe ulike størrelse, samt hadde ulik organisering med hensyn til aldersinndeling og gruppestørrelser. Utvalget av informanter blant barna ble foretatt av de pedagogiske lederne. Kriteriene for utvalget var at begge kjønn skulle være representert og at barna skulle til ulike skolefritidsordninger. En forutsetning var at barna selv ønsket å delta og at barnas foreldre samtykket i deres deltakelse. Barnas samtykke ble først hentet inn av de pedagogiske lederne. Samtykke fra barna ble så hentet inn av meg. Dalen (2011) bruker betegnelsen *aktivt samtykke*, hvilket kan illustrere barns samtykke som en *løpende prosess* (Einarsdóttir 2007b). I denne studien ble samtykke fra barna innhentet underveis i forskningsprosessen og det var ikke et krav at alle skulle delta på alt. Ved et av SFO-besøkene valgte et barn bort å fotografere ettersom barnet heller ville leke. Dette ble selvsagt anerkjent. Jeg så det å

følge opp barnas ønsker og interesser som sentralt for en etnografisk studie der fleksibilitet og deltakelse på informantenes premisser var vesentlig. Det var viktig å formidle til barna at jeg var der for å lære av dem (Dalen 2011; Einarsdóttir 2007a).

Datagrunnlaget ble generert gjennom observasjoner og samtaler med de 15 barna i de tre barnehagene og med de samme barna etter oppstart i tre ulike skolefritidsordninger. I datamaterialet inngår feltnotater og nedtegnede observasjoner fra 13 dager i barnehager, 11 dager i SFO før og etter skolestart, syv dager i skole før og etter skolestart, fotografier fra 15 barn i de ulike settingene, samt syv transkriberte samtaler med barna før og etter SFO- og skolestart. Samtalene ble gjennomført i barnehagenes lekerom, i grupperom på skolen og i SFOs lokaler. En samtale ble gjennomført i skolens friminutt på uteområdet. Lengden på samtalene med barna og antall barn i samtalene varierte. En samtale ble gjennomført med et barn alene, de øvrige med to til fem barn sammen, etter tur og ut ifra barnas egne ønsker. Samtalene varierte fra 11–42 minutter. Totalt ble 3 timer og 10 minutters samtale transkribert. Som empirisk materiell inngår også relevante dokumenter; her i form av en fagrapport som ble sendt fra barnehage til skole før oppstart i SFO. I fagrapporten fortalte de pedagogiske lederne noe om hva barna hadde lært, lekt og opplevd sammen det siste året i barnehagen og hvordan pedagogene i barnehagen hadde arbeidet sammen med barna.

Analyser

Analysearbeidet er en kontinuerlig prosess som startet samtidig med datainnsamling. En bevissthet rundt *hvordan* jeg ser, *hvor* situasjonen oppstår, *når* den skjer og *hvem*

som ser står sentralt i hele forskningsprosessen, også når jeg skriver feltnotater og tolker observasjoner underveis (Postholm 2010). Min erfaring inkorporeres i beskrivelsene og analysene. Dette har en etisk dimensjon gjennom at jeg på en mest mulig redelig måte legger mine egne subjektive tolkninger inn i observasjoner og analyser av barns handlinger og uttalelser underveis (Charmaz 2006; Postholm 2010) og gjennom at prosessen gjøres transparent slik at den kan etterprøves av andre (Braun og Clarke 2006). Tilnærmingen skal synliggjøre at nedtegnede observasjoner alltid vil være subjektive framstillinger og at jeg må være villig til å velge teori ut ifra mulighet for tilpasning, forklaringskraft og anvendelighet (Alvesson og Sköldbberg 1994). Tidligere forskning kan, slik tilfelle er i denne studien, benyttes både som utgangspunkt for forskningen, til inspirasjon underveis og til teoretisering. Det vesentlige er at datainnsamling, dataanalyse og teoretisering foregår parallelt (Charmaz 2006; Postholm 2010).

Klatrestativ var noe av det mange av barna tok bilder av, både i barnehagene og ved første besøk på SFO.

Analyseprosessen følger den *konstant komparative metoden*, slik den beskrives av Postholm (2010: 87–91). Analyseprosessen består av *åpen*, *aksial* og *selektiv* koding. *Åpen koding* er den delen av analysen hvor man navngir og kategoriserer fenomener. Man ser etter og oppdager mønstre i datamaterialet. Den *aksiale kodingen* er en mer fokusert og selektiv fase. Kategoriene deles opp og relateres til subkategorier. Målet er å spesifisere et fenomen ved hjelp av de forhold som skaper dem: som konteksten, handlings- og integrasjonsstrategier og konsekvensen av disse strate-

giene. I den *selektive kodingen* samles kategoriene i en eller flere hovedkategorier. En hovedkategori i denne studien ble *kontinuitet i lek og hverdagsaktiviteter*. Jeg vil i det videre vise hvordan barnas dokumentasjoner, uttalelser og handlinger kunne inngå i en slik form for kodingsprosess der innsamling av data og analyser foregår parallelt.

Resultater og drøfting

Analyseenhetene som presenteres tolkes her i lys av ulike former for kontinuitet: *fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet* (Broström 2009; Fabian 2007). Underveis i feltarbeidet vises noen «mønstre» i barnas dokumentasjoner som kan kategoriseres under de ulike kategoriene. Et eksempel på slike mønstre er barnas dokumentasjoner av *klatrestativer* i barnehage og SFO. I samtalen før oppstart i SFO gir barna uttrykk for å ha store forventninger til *klatring i klatrestativene* i skolegårdene. Dokumentasjonene av klatrestativer kan kategoriseres under *fysisk kontinuitet*, som kontinuitet i form av lekemateriell. Barnas uttalelser underveis kan samtidig illustrere hvordan barnas vektlegging av *klatring*, kunne «forfølges» og bidra til at analysearbeidet ble en kontinuerlig prosess (Charmaz 2006; Postholm 2010). Analysearbeidet viser kompleksiteten i klatrestativets betydning for barnas erfaringer med kontinuitet.

Klatrestativets betydning(er)

På våren, da barna gikk i barnehagen, var det «å klatre» det de fleste av barna sa at de gledet seg mest til når de skulle begynne på skolen. Klatrestativ var noe av det mange av barna tok bilder av, både i barnehagene og ved første besøk på SFO. I de etterfølgende samtalen med barna kom barnas synspunkter på betydningen av klatrestativer og

klatring til uttrykk på flere måter. Klatring knyttes til selve klatringen; til følelsen av å mestre og til rollelek; som «å være apekatter» og leke «romskip». Det knyttes også til det mer sanselige: «å bare henge og slippe tærne liksom». I mine videre observasjoner, etter oppstart i SFO og skole, syntes klatrestativene også å fungere som møtesteder for barna, et sted å være sammen og ha det gøy. Det er i og rundt klatrestativene de fleste av barna befinner seg når de har friminutt eller er på SFO. Det viser seg å være et møtested, også for yngre og eldre elever. Da jeg en morgen på høsten møter «Mie» på SFO før undervisningen spør jeg henne hvordan det er å gå på skolen.

Mie: «Kjempegøy.»

Jeg: «Kjempegøy, så flott. Hva er det som er kjempegøy?»

Mie: «Det er kjempegøy i friminuttene.»

Jeg: «Og, ja, så det er gøy i friminuttene?»

Mie: «Ja, for da kommer fadderne mine.»

Jeg: «Da møter du fadderne dine, ja. Hvor mange faddere har du?»

Hun viser meg tre fingre og smiler.

Mie: «De pleier å komme til oss i friminuttene. De er på en annen skole, men de møter oss her ved klatrestativet.»

Fadderne, de eldre elevene på skolen som har et spesielt ansvar for å følge opp og hjelpe de nye 1.klassingene, synes å være høyt verdsatt av barna. Mies uttalelse om at fadderne «er på en annen skole», kan forstås i lys av at skolens uteområde er organisert slik at det er et område for de eldre elevene og et for de yngre. Mens de yngste har sitt lekeområde i nær tilknytning til SFO-lokalene, får de eldre elevene oppholde

seg flere steder. Når de møtes er det ved klatrestativet. Klatrestativet synes å fungere som et sted for opprettholdelse av – og etablering av nye vennskap.

Når jeg går tilbake i materialet ses en endring i barnas forventninger. Etter at barna, før sommerferien, har vært på førskoledager⁴ og møtt fadderne sine, er ikke lenger «å klatre» det første svaret barna gir når jeg spør hva de gleder seg mest til når de begynner på skole og SFO. Det de fleste av barna gleder seg aller mest til er å møte fadderne sine. De ulike perspektivene på *klating* og *klatrestativets* betydning kan tolkes slik at leken og aktiviteten rundt klatrestativene bidrar til så vel *sosial* som *fysisk* kontinuitet (Broström 2009; Fabian 2007). Barnas dokumentasjoner og uttalelser viser hvordan ulike former for kontinuitet virker sammen og forutsetter hverandre. De viser også hvordan barns forventninger til overgangen endres underveis i prosessen.

SFOs betydning for barns opplevelse av fysisk og sosial kontinuitet i overgangen

Med bakgrunn i forskningsspørsmålet, om hvordan SFO kan bidra til at barn erfarer ulike former for sammenhenger og brudd i overgangen og hvordan disse kan ses i lys av ulike former for kontinuitet, vil jeg videre presentere observasjoner av tre barns erfaringer med det fysiske miljø i overgangen. Observasjonene vil tolkes i lys av Deweys (1974) forståelse av kontinuitet i erfaring og Bronfenbrenners (1979) vektlegging av påvirkningsfaktorer på mesonivå. Underveis vil resultatene også ses i lys av annen relevant forskning (Ackesjö og Persson 2014; Broström 2003, 2009; Fennefoss og Valvik 1997; Hviid 2012; Hviid og Gammelgaard 2012; Saar m.fl. 2012). Observasjonene ble først skrevet som

feltnotater fra dager i barnehage, skole og SFO. Feltnotatene ble så delt opp i ulike interaksjonssekvenser og satt inn i kontekstuelle rammer, som analyseenheter med egne refleksjoner i marginen. Mine egne refleksjoner underveis viser hvordan mine subjektive tolkninger av barnas handlinger foregår gjennom forskningsprosessen (Charmaz 2006; Postholm 2010). Gjennom en presentasjon av Theo og hans barnehagevenners møter med to ulike SFO, vil jeg gi en illustrasjon på det fysiske miljøets betydning for sosial kontinuitet; for barns muligheter for etablering og opprettholdelse av vennskap.

Møte med det fysiske miljø i SFO

Jeg møter Theo i barnehagen. Vi har vært sammen i barnehagen en dag tidligere og i dag har jeg et kort møte med Theo og fire andre barn.

Jeg spør barna hva de gleder seg aller mest til ved å begynne på skolen ... Theo forteller at det han gleder seg aller mest til er å leke i skogen på skolens uteområde. Han vil bygge hytte der. ... Når jeg forteller barna at de skal få ta bilder av det de liker aller best i barnehagen i dag, sier Theo «Åh, ja. Men, da må vi gå ut.» To av de andre barna bekrefter «Ja, det må vi.» En annen nikker.

I barnehagen har de en liten skog innenfor gjerdet. Når barna tar bilder for å vise meg hvor de liker aller best å være, er det denne skogen barna tar flest bilder av. Det synes som om leken i skogen er viktig for barna. Jeg møter Theo igjen på SFO i begynnelsen av august. Mens de fleste av barna synes å være i lek med andre barn, sitter Theo for seg selv. Jeg går bort til han og spør hvordan han har det.

Theo forteller at han synes at det er «litt kjedelig» på SFO. Han sier: «Men, nå er det bare ti dager til jeg skal begynne på skolen.»

Det synes som om Theo venter på at skolen skal begynne. Tre uker senere møter jeg Theo i skolen. Jeg sitter ved siden av Theo i klasserommet. Det er Theo som har funnet fram en ledig stol, plassert den ved siden av sin egen pult og invitert meg til å sitte der. Etter undervisningen gjør jeg feltnotater.

... Underveis i undervisningen, som da lærer går ut av klasserommet for å komme tilbake utkledd som heks, kommer Theo med små oppfordringer til meg: «Nå må du følge med ..., nå blir det morsomt.» Under høytlesing i det lille rommet ved siden av klasserommet passer han på at det er plass til meg ved siden av han på benken. Han klapper litt forsiktig på den, som for å vise at her er det plass. Han synes å like boka som blir lest og ler mye underveis. ... Senere i undervisningen følger han oppmerksomt med. Ettersom han kan lese litt fra før får han lese ordene lærer har skrevet på tavla baklengs. ... Om noen av de andre barna mangler noe, som blyantspisser, er Theo hjelpsom og tilbyr dem å låne hans.

Theo virker fornøyd og engasjert gjennom formiddagen. Det ser ut til at han trives. Etter undervisningen er vi tilbake på SFO og jeg ser Theo igjen sitte for seg selv. Han sitter på en stein et stykke unna klatrestativet og sandkassa. Jeg går bort til han og spør hva han har gjort på SFO i det siste, om han har fått bygget hytta i skogen. Theo sier

Vi får ikke lov å gå dit uten voksne. Det er bare lov for de store.

Theo forteller meg noe om hvordan overgangen fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på skole og SFO kan være (Kunnskapsdepartementet 2008). I barnehagen var Theo en av dem som fikk lov til å leke litt ute alene. Nå er han, i kraft av å være yngst, en av de som møter begrensingene. Jeg lurte på hvilke forventninger Theo har hatt til SFO og søker i datamateriale fra observasjonene i barnehagen. På våren, da Theo fikk spørsmål fra en ansatt i barnehagen om hva SFO var sa han:

Det er en skole, men jeg vet ikke hva vi gjør der.

Uvissheten om SFO gjaldt ikke kun for Theo. Det er gjerne skolestarten voksne i barnets omgivelser fokuserer på. For barn som er forberedt på å begynne på skolen 1. august svarer ikke SFO nødvendigvis til forventningene (Hogsnes og Moser 2014).

Theo har ikke lenger fri tilgang til skogen slik han hadde i barnehagen. Skogen tilhører de eldste.

I en evaluering utført av Kvello og Wendelborg (2002), gir barn uttrykk for at de i stor grad får utfolde seg fritt på SFO. *Fritt* kan forstås på ulike måter. Ordet *fritt* markerer, ifølge Dewey (2005: 352), forskjellen mellom *erkjennelsens* og *vanens* prinsipper. Vanen har den funksjon å gjøre en erfaring tilgjengelig for etterfølgende erfaringer, men tillater ikke, i motsetning til erkjennelsen, skiftende betingelser. Ettersom vanen antar at den nye situasjon er den samme som den gamle, ligger det ikke innenfor vanens rekkevidde å forutsi variasjoner. Som følge av dette kommer vanen ofte i veien for «det nye». Man må kjenne til betingelsene for en vane for å

kunne være i stand til å foreta endringer som kan tilpasse dem til nye betingelser (Dewey 2005). Perspektivet viser betydningen av at barn får gjøre seg kjent med nye betingelser for lek og aktiviteter i overgangen fra barnehage til SFO. Det viser også betydningen av at de ansatte i SFO har kunnskap om barnas tidligere erfaringer. De ansatte må gis mulighet for å tilrettelegge miljøet på en slik måte at barna kan erfare kontinuitet i overgangen.

Observasjonene av Theo viser hvordan barns handlingsmuligheter kan begrenses når de går fra å være eldst i barnehagen til å bli yngst på SFO. Theo har ikke lenger fri tilgang til skogen slik han hadde i barnehagen. Skogen tilhører de eldste. Med tanke på barnas forventninger til leken i skogen og deres glede over å skulle møte fadderne, de eldre elevene som har et spesielt ansvar for å hjelpe de yngste; kunne fadderne hatt et spesielt ansvar for de yngste barna i leken i skogen? I motsetning til i klasserommet består SFO av aldersblandede grupper. Hviid (2012) argumenterer for at disse gruppene gir andre muligheter enn de aldershomogene. Barna støtter, hjelper og løser i større grad oppgaver sammen i aldersblandede grupper. Eldre elever kan strukturere leken slik at de yngre barna gis bedre muligheter. Ved hjelp av eldre elever på SFO kunne Theo og vennene hans få utvikle leken i skogen videre.

Som en illustrasjon på variasjon i materialet vil jeg videre presentere to av Theos barnehagevenners møte med det fysiske miljøet i en annen SFO. På mitt første besøk observerer jeg David og Petter som kommer ut fra garderoben i fullt regntøy. Også hodene er dekket til med hettene godt snørt igjen under hakene. Jeg blir nysgjerrig på antrekket ettersom det er sol og ca. 20 grader ute.

Jeg spør om jeg kan få være sammen med dem. De nikker og forteller hvor de skal. Vi går sammen mot skogholtet. På vei mot skogholtet forteller David: «Petter og jeg var ikke gode venner i barnehagen ... når vi var 4 år. Da var han litt slem mot meg. Du slo meg du, Petter. Ikke på lille avdelingen, da. Bare litt ...» «Ja», sier Petter, «men ikke nå.» David svarer «Nei, ikke nå, for nå leker vi jo så godt. Vi vil jo ikke slå de vi leker med.»

Da vi har kommet fram til skogholtet forstår jeg hvorfor de har dekket seg til. Det er tett i tett med brennesle bak trærne og de må være godt og vel en meter høye. Inne i all brennesla ligger det flere planker. De setter plankene opp mot en trestamme. Petter klatrer opp i treet for å legge en planke på tvers.

Petter forteller meg at det skal være tak og spør: «Kan vi bruke hammer og spiker?» Jeg svarer at de må spørre de som jobber her, at jeg ikke bestemmer slikt. «Ok, da gjør jeg ikke det nå.» Vel oppe i treet tar de av seg regntøy og støvler. De leker at de er fuglemennesker. ... På et tidspunkt blir Petter oppmerksom på bildene som er tatt og vil kommentere de. Men, han ombestemmer seg snart og sier «Nei, jeg vil bygge. Vi kan snakke om det en annen gang.» Han viser meg hendene sine og forteller at han har brent seg på brennesle. «Jeg går og leker, for da kjenner jeg det ikke så godt.»

David og Petter forteller meg noe om det fysiske lekemiljøets betydning for vennskap. David og Petter lekte helst i skogen innenfor gjerdet da de gikk i barnehagen. De skoleforberedende aktivitetene jeg deltok i med

de samme barna foregikk også i hovedsak ute, på en naturlekeplass. Det ser ut til at David og Petter fortsetter leken og hyttebyggingen på SFO.

Både Theo, David og Petter fikk besøke SFO på våren, før oppstart i august. For de fleste av barna syntes oppstart i SFO også å være en positiv opplevelse. Samtidig ses eksempler som forteller noe om store variasjoner i barns erfaringer av sammenheng i overgangen. Når David og Petter handler ut ifra erfaringer fra barnehagen kan dette knyttes til det Bronfenbrenner (1979: 213) betegner som en *trans-kontekstuell dyade* i overgangen. En transkontekstuell dyade beskrives som et «vandrende to-personsystem» som engasjerer seg i aktiviteter i mer enn en setting. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil slik deltakelse kunne skape forutsigbarhet og trygghet, noe som bidrar til videre kommunikasjon og fellesskapsfølelse. Den mest betydningsfulle dyade er den *primære*. En primær dyade knyttes til mikronivå og representerer relasjoner som vedvarer over tid. Når to personer deltar i en felles aktivitet vil de sannsynligvis utvikle mer differensierte og varige følelser overfor hverandre. Gjennom felles aktivitet har relasjoner en tendens til å utvikle seg i retning av primære dyader (Bronfenbrenner 1979: 58). Ifølge David var ikke Petter og han så gode venner i barnehagen. I henhold til observasjoner fra barnehagen på våren lekte både David og Petter mye i skogen, men de lekte ikke så mye *sammen* før oppstart i SFO. Observasjonen kan vise hvordan deres relasjon har utviklet seg gjennom felles lek og aktivitet på SFO. Petters ønske om å fortsette leken til tross for at han har brent seg på brennesle kan vise hvor stor betydning denne leken på SFO har for han.

Observasjonene av Theo, David og Petter viser betydningen av at det *fysiske*

miljøet og strukturen ikke hindrer barn i å erfare *sosial* kontinuitet i overgangen fra barnehage til SFO. En nyere undersøkelse fra Sverige (Ackesjö og Persson 2014) om barns overgang fra førskole til førskoleklasse bekrefter det fysiske miljøets betydning for relasjoner og samspill. Med bakgrunn i tidligere erfaringer, re-orienterer barna seg i en ny setting. De benytter seg av venner fra tidligere sosiale fellesskap som et springbrett for nye allianser. Et spørsmål knyttet til arbeidet med å tilrettelegge for at barn får erfare sammenheng er om nettopp barns egeninitierte lek i SFO er noe av det som kan gi barn erfaringer med sammenhenger mellom institusjonene. I barnehagen og på SFO er det fysiske miljø tilrettelagt for at barn i stor grad kan leke på eget initiativ (Fennefoss og Valvik 1997; Kvello og Wendelborg 2002).

Flere undersøkelser viser at det er spesielt viktig for barn å ha venner (Bratterud, Sandseter og Seland 2012). Dette gjelder også i overgangen fra barnehage til SFO og skole (Broström 2003, 2009; OECD 2006: 69). En studie (Kragh-Müller og Einarsdottir 2010), basert på undersøkelser av barns synspunkter på barnehage og skole i Danmark og Island, viser betydningen av lek og relasjonelle forhold for barns trivsel. Barna ga uttrykk for at samlinger i barnehagen der de måtte sitte stille var kjedelige. Det samme gjaldt for en undervisningsform i skolen der barna ble tillagt en passiv rolle. Undersøkelsen konkluderer med at vennskapsforhold mellom barna, egenaktivitet og gode relasjoner mellom barn og pedagoger er vesentlige forutsetninger for gode læringsmiljø i institusjonene.

Lidén (1994) viser hvordan ramme-faktorene i SFO kunne begrense, men samtidig representere muligheter for barna.

SFO-ansatte må kunne oppfatte det som er viktig for samværet barna imellom og gi barna handlingsrom. Utfordringen er å gi status til den uformelle organiseringen og verdsette de sosiale ferdigheter og kunnskaper barna sitter inne med. Barn, som Mie, Theo, David og Petter, kommer til SFO med egne planer og ideer og personalet må planlegge med tanke på å kunne gi rom for disse ideene og barns spontane initiativ (Fennefoss og Valvik 1997). Ifølge Dewey krever kontinuitet i erfaring en form for tilrettelegging som tar utgangspunkt i barns praktiske sosiale aktiviteter (Dewey 2005). Jeg vil nå illustrere hvordan barns ideer og spontane initiativ i hverdagsaktiviteter i SFO kan ha sitt utgangspunkt i tidligere erfaringer fra barnehagen.

Møte med SFOs innhold og arbeidsmåter

Med bakgrunn i feltarbeidet vil jeg vise betydningen av en form for filosofisk kontinuitet i overgangen, her forstått som kontinuitet i form av innhold og arbeidsmetoder i institusjonene. Jeg vil illustrere dette ved hjelp av to observasjoner av Jacob, et utdrag fra en fagrapport en av barnehagene har sendt til skolen før oppstart i SFO og et utdrag fra en samtale med SFO-leder.

Barna leker på uteområdet på SFO. De fleste av barna leker i klatrestativet. Jeg observerer noen jenters lek i vannsprederen og to SFO-medarbeidere står like i nærheten av meg.

Jacob kommer løpende fra klatrestativet. Nå har han et glasskår i hånda som han gir til en av SFO-medarbeiderne. Han forteller at han har funnet det på bakken. SFO-medarbeideren ser på han og Jacob står med glasskåret i hånda en stund før hun

svarer «Og, ja..» Hun tar imot glasskåret uten å si noe mer. Jacob blir stående å se litt på henne før han går videre. Jeg kommenterer: «Så fint at du plukket det opp, da.» Han snur seg, smiler litt og småløper mot klatrestativet. Den andre SFO-medarbeideren ler litt og forteller meg at det blir en del søppel på utelekeplassen, særlig etter helgene. Jacob hadde, en av de første dagene, «holdt på med å gi søppel til de voksne». Hun ser på den andre SFO-medarbeideren og de ler litt begge to.

Før møtet med Jacob i SFO var jeg kjent med at Jacob hadde erfaring fra et prosjekt om miljø og gjenvinning i barnehagen. Jeg hadde sett hvordan barna forholdt seg til «rydding» ute. Jeg vil illustrere dette gjennom å vise til følgende observasjon fra en vårdag i barnehagen.

Vi har avsluttet måltidet på det store friluftsområde og noen av barna har allerede gått fra «bordet» som er plassert her. Pedagogisk leder har gitt barna beskjed om å legge matbokser og drikkeflasker i sekkene sine før de skal samles i en ring midt på plassen. Jeg ser at Jacob finner fram termos og restene av en brødskive og er nøyte med å legge alt tilbake i sekken.

Jeg kommenterer at han rydder etter seg og han bekrefter, «ja, det er viktig å rydde etter seg».

Barna mestrer godt å ordne mat og drikke selv. Jeg har sett at barna hjelper hverandre dersom noen har vansker med å få åpnet drikkeflasker, bokser eller sekker. Det ligger ikke noe igjen etter dem fra turene. Papir og matrester blir lagt i matboksene før de blir lagt i sekkene.

Prosjektet om miljø og gjenvinning er beskrevet i barnehagens fagrapport for de

eldste barna i barnehagen, rapporten som ble sendt skolen på våren. I fagrapporten finner jeg følgende tekst formulert av barnehagens pedagoger:

”Jeg fant, jeg fant”

I fokusområdet ”Jeg fant, jeg fant” ville vi i hovedsak ha fokus på miljø og gjenvinning og jobbe innen fagområdet natur, miljø og teknikk. Når snøen forsvant dukket det opp mye rart og noen av tingene var like fine etter noen uker under snø. Noe hang vi opp på en hønsenetting i vinduet ved vår dokumentasjonsvegg i fingarderoben. Vi snakket litt om hvordan noe råtnet og ble borte mens andre ting var like hele. ... (...). I barnehagen hadde vi fokus på søppelsortering, og kjøpte nye søppelbøtter til kjøkkenet. Vi merket de med riktige avfallsmerker. Barna var gode på sortering. (Barnehagens fagrapport 2013, mine utdrag)

Med utgangspunkt i min kunnskap og observasjoner av Jacob stilte jeg spørsmålet til SFO-leder om SFO-personale hadde sett og lest denne rapporten. SFO-leder forteller at:

«Nei. Slikt stopper gjerne hos lærerne. Vi blir ikke involvert.» Hun løfter litt på øyebrynene, gir uttrykk for at det ikke er helt greit.

Fordi Jacobs handling på SFO kan ses i lys av barnehagens fagrapport og observasjoner fra pedagogisk tilrettelagte aktiviteter i barnehagen, vil observasjonen i henhold til mitt forskningsspørsmål kunne drøftes i lys av SFOs betydning for barns erfaring med *filosofisk kontinuitet*. Fagrapporten beskriver i stor grad innhold og

arbeidsmetoder i barnehagen og observasjonen viser hvordan Jacobs' erfaringer kommer til uttrykk i en, for han, ny setting.

Mens de ansatte fokuserer på frie tilbud uten tvang, der barn kan velge eller velge bort egen deltakelse, kan barn se frihet som at pedagogene har noe å by på.

SFO-leders uttalelse kan vise at SFO nedprioriteres i samarbeidet om overgangen. Gjennom min trans-kontekstuelle deltakelse (Bronfenbrenner 1979) med Jacob hadde jeg kjennskap til Jacobs tidligere erfaringer. Dette kunne bidra til at det var lettere for meg å forstå Jacobs intensjoner. Til tross for min begrensede deltakelse, kan observasjonen vise hvordan *kontinuitet i erfaring* (Dewey 1974) vil kunne oppnås gjennom støtte fra en mentor, eller trans-kontekstuell dyade, som deltar i flere settinger (Bronfenbrenner 1979). Betydningen av slik deltakelse vises i en undersøkelse der barn selv har uttalt seg om hva som er av betydning for dem i overgangen fra barnehage til skole. Undersøkelsen viser at barns erfaringer med sammenhenger kan knyttes til betydningen av støtte fra en kjent pedagog (OECD 2006: 69). Observasjonen av Jacob viser betydningen av at barn får støtte til å overføre egne kunnskaper og erfaringer mellom barnehage og SFO (Broström 2003).

Jacobs rydding av søppel kan knyttes til en søken etter kontinuitet i innhold i hverdagsaktiviteter. Hverdagsaktiviteter står sentralt i både barnehage og SFO (Kvelling og Wendelborg 2002) og aktivitetene på de ulike arenaene har et innhold. I barnehagen er de pedagogiske lederne sammen med barna om *noe*. De er ikke sammen bare for å være sammen (Broström 2012). Barnehage og

SFO kan samarbeide om et innhold i aktiviteter som kan bidra til at barn får erfare sammenhenger i overgangen. En studie av Fennefoss og Valvik (1997) om barns selvforvaltning i SFO bekrefter betydningen av dette. Et engasjerende innhold ses som verdifullt for å bygge opp relasjoner og det å få bruke sin kompetanse blir en forutsetning. Studien viser hvordan pedagogisk arbeid befinner seg i spenningsrommet mellom *struktur* og *frihet* og hvordan de ansatte må utøve sin kompetanse i samarbeid med barna. Institusjoner for fritid og hverdagsliv møter, ifølge Fennefoss og Valvik (1997), denne problematikken sterkere enn for eksempel skolen.

Hviid og Gammelgaard (2012) viser hvordan forståelsen av frihet i Danske fritidshjem og SFO har endret seg gjennom historien. Frihetsbegrepet har i stor grad blitt forstått som *beskyttelse*; som beskyttelse fra «livet i gaten, beskyttelse fra «oppdragelse og styring» og beskyttelse fra «skolens undervisningsform». En nyere undersøkelse viser at når det kommer til relasjonen mellom barn og ansatte kan barn og pedagoger legge ulike forståelser i begrepet. Mens de ansatte fokuserer på frie tilbud uten tvang, der barn kan velge eller velge bort egen deltakelse, kan barn se frihet som at pedagogene har noe å by på. Det handler om tilstedeværelse framfor fravær. Frihet forstås som et ønske om mer aktiv deltakelse fra de ansatte og et ønske om å bli støttet i å få realisere egne liv. Forfatterne understreker at dersom fritidspedagogikken skal bygge på frihet, må pedagogene gå i dialog med barna om hva frihet kan være for dem den er tiltenkt (Hviid og Gammelgaard 2012). Tilstedeværelse, støtte og aktiv deltakelse fra SFO-medarbeiderne ville kunne innebære frihet til å få utvikle et, for barna, kjent innhold. Det kan være frihet *til*, framfor frihet *fra*.

En undersøkelse fra Sverige (Saar m.fl. 2012) løfter fram *kunnskapsmulighetene* som ligger i fritidshjemets praksis. Gjennom å fokusere på kunnskapsmuligheter som åpner seg i det kontinuerlige arbeidet med barna i hverdagen utfordres den økende tendensen til å skulle kontrollere barns læring ut ifra forutbestemte kunnskapsmål. Forskerne taler for en etisk praksis der barn og pedagoger *sammen* utforsker og artikulere muligheter. Perspektivet gir assosiasjoner til barns rett til aktiv deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering (KD 2011). I henhold til FN's barnekonvensjonen har barn rett til å bli inkludert som aktive deltakere i ulike aktiviteter på de ulike arenaene. Både barnehage og skole har som felles formål å ivareta barns rett til medvirkning i det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet 2010a, 2010b).

Avsluttende betraktninger

Denne studien illustrerer hvordan barn kan erfare så vel sammenhenger som brudd i overgangen fra barnehage til SFO. Observasjonene viser hvordan barna søker mening i interaksjon med sine nye omgivelser med bakgrunn i sine tidligere erfaringer (Dewey 1974). Muligheter for «kontinuitet i erfaring», her forstått som de former for kontinuitet som Broström (2009) og Fabian (2007) fremstiller, viser at brudd og sammenhenger kan knyttes til så vel *fysiske*, som *sosiale* og *filosofiske* forhold. Aktiv deltakelse fra barna, der barna gis mulighet for selv å erfare ulike former for kontinuitet i overgangen, forutsetter at de ansatte kan forstå og imøtekomme barnas intensjoner og handlinger (Bruner 1999; Dewey 1974). Et vesentlig poeng hos Bronfenbrenner (1979) er at en økologisk overgang betyr mulighet for vekst, men at den samtidig kan

være en sårbar fase med muligheter for stagnasjon. Negative erfaringer, sett ut ifra Deweys perspektiv, betyr at barnet vil få problemer med å få det ut av fremtidige erfaringer som de kunne ha fått (Ejbye-Ernst 2011). Funnene i denne studien kan illustrere sårbarheten, men også muligheter i overgangen fra barnehage til SFO.

Studien kan synes å bekrefte at det i liten grad er tilrettelagt for at SFO kan samarbeide med barnehagene (Kvillo og Wendelborg 2002). Studien viser samtidig betydningen av et samarbeid, en *kommunikasjonsmessig kontinuitet*, mellom institusjonene. Den bekrefter betydningen av sammenhenger *både* mellom de arenaene barn selv ferdes på, og mellom de arenaene som barna selv ikke ferdes på, men som er av betydning for dem (Bronfenbrenner 1979). Etter de siste reformer i så vel barnehage som skole (Kunnskapsdepartementet 2006, 2011) er det behov for mer forskning på hvordan barn selv kan erfare brudd og sammenhenger når de slutter i barnehagen og begynner på SFO. Jeg ser denne studien som et bidrag i arbeidet med å få fram «barns stemmer» i denne forskningen. Tidsaspektet og plas-

seringen i feltet har gitt rom for refleksjon underveis sammen med barna. Dette kan bidra til å få fram «barns stemmer» (Clark 2005). Samtidig vil fremstillingene også være preget av tolkninger. Det å presentere dokumentasjoner og observasjoner for barna har vist seg å være spesielt verdifullt i den hensikt å få deres korrektiver. Det bidro til videre dialog og refleksjon i og med barnegruppene og, i tråd med Clark (2005), til å synliggjøre at barns bidrag i forskningsprosjekter verdsettes.

En god overgang bør ses som en prosess der de ulike partene inngår i et likeverdig samarbeid om å tilrettelegge for at barn kan erfare sammenhenger. Ettersom barn kommer til SFO med ulike erfaringer må en overordnet plan være fleksibel nok til at den kan tilpasses lokale forhold (Pianta og Kraft-Sayre 2003). I arbeidet med å utvikle gode overgangspraksiser må personale i så vel barnehage som skole, i større grad enn det som er vanlig i dag, inkludere SFO i samarbeidet. Med bakgrunn i denne studien vil jeg hevde at SFO, som arena for lek og hverdagsaktiviteter, kan være av særlig stor betydning for barna i overgangen.

Noter

¹ I dag pålegger opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2010b) alle kommuner å ha et tilbud om SFO før og etter skoletid for 1.–4. trinn, og for barn med spesielle behov fra 1.–7. trinn.

² FN's konvensjon om barns rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991.

³ Gjennom reformen ble alder for barns skolestart senket fra 7 til 6 år. Samtidig ble behovet for SFO styrket.

⁴ I Norge er det vanlig at skolene inviterer alle kommende skolebarn med foreldre til en førskoledag på skolen. Dette foregår gjerne i mai eller juni måned.

Litteratur

Ackesjö, H., og Persson, S. 2014. Barns erfarenheter av social gemenskaper i övergangarna till och från förskoleklass. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19(1): 5–30.

- Alvesson, M., og Sköldbberg, K. 1994. *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bratterud, Å., Sandseter, E. B. H., og Seland, M. 2012. *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen: barn, foreldre og ansattes perspektiver*. Trondheim: NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingssenter.
- Braun, V., og Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3: 77–101.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Broström, S. 2003. *Farvel børnehaven – høj skole: undersøgelser og overvejelser*: Systeme.
- Broström, S. 2009. Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg 2*: 24–28.
- Broström, S. 2012. *Børnehavens didaktikk, nu og i fremtiden*. Institut for Uddannelse og Pædagogik (UDP): Aarhus universitet.
- Bruner, J. S. 1996. *The Culture of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. 1999. *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Charmaz, K. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. SAGE: Thousand Oaks.
- Clark, A. 2005. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. I: A. T. Kjærholt og P. Moss, Red. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*: 29–51. London: Policy Press.
- Clark, A. 2010. Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology* 46: 115–123.
- Clark, A., Kjærholt, A. T., og Moss, P. 2005. *Beyond Listening: Children's Perspectives on Early Childhood Services*. Bristol: The Policy Press.
- Dalen, M. 2011. *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dewey, J. 1974. *Erfaring og opdragelse*. Oslo: Dreyer.
- Dewey, J. 2001. Erfaring og tenkning. I: E. L. Dale, red. *Om utdanning. Klassiske tekster*: 53–66. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dewey, J. 2004. *Individ, skole og samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dewey, J. 2005. *Demokrati og uddannelse*. Århus: Forlaget Klim.
- Dockett, S., og Perry, B. 2007. Children's transition to school: changing expectations. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 92–104. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. 2007a. Children's voices on their transition from preschool to primary school. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 92–104. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. 2007b. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal* 15(2).
- Ejbye-Ernst, N. 2011. *Pædagogers formidling av naturen i naturbørnehaver*. Phd.-afhandling. Danmarks pædagogiske Universitetsskole, VIA University College.
- Fabian, H. 2007. Informing transitions. I: A.-W. Dunlop og H. Fabian, red. *Informing Transition in the Early Years. Research, Policy and Practice*: 3–17. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Fangen, K. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fennefoss, A. T., og Valvik, R. 1997. *Innflytelse på eget liv: barns selvforvaltning i skolefritidsordningen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Foss, V. 2011. Usynlige læringskulturer i skolefritidsordningen. *Barn* 2: 27–46.
- Haug, P. 1994. Skolefritidsordningene, bakgrunn og utvikling. I: H. Lidén, A. Øie og P. Haug, red. *Mellom skole og fritid*: 13–27. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D., og Moser, T. 2014. Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning* 7.
- Hviid, P. 2012. Aldersblandede grupper og utviklingsmuligheter i SFO'en. I: P. Hviid, C. Højholt og N. Gyldenkær, red. *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hviid, P., og Gammelgaard, K. 2012. Frihed og fritidspædagogik. I: P. Hviid, C. Højholt og N. Gyldenkær, red. *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels forlag.
- Jakhell, H. 2012. *Skolefritidsordningen (SFO) og leksehjelp*: 558–572. Oslo: Cappelen Damm.
- Jansen, T. T. 2000. *Barnehage – verken eller?: om barnehagens egenart*. Vol. 2000 nr 10). Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Kragh-Müller, G., og Einarsdottir, J. 2010. Børneperspektiver på gode læringsmiljøer. I: G. Kragh-Müller, F. Ø. Andersen og L. V. Hvitved, red. *Gode læringsmiljøer for barn*: 137–166. København: Hans Reitzel.
- Kunnskapsdepartementet. 2006. *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2008. *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2010a. *Lov om barnehager*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2010b. *Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvello, Ø., og Wendelborg, C. 2002. *Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen: belyst i et helhetlig perspektiv på barns oppvekstmiljø* Vol. 2002:4. Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning.
- Lidén, H. 1994. Barns perspektiv – de voksnes utfordring? . I: H. Lidén, A. Øie og P. Haug, red. *Mellom skole og fritid*: 28–57. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. 2006. *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Pianta, R. C., og Kraft-Sayre, M. 2003. *Successful Kindergarten Transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Postholm, M. B. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Saar, T., Løfdahl, A., og Hjalmarsson, M. 2012. Kunskapsmuligheter i svenska fritidshem. *Nordisk barnehageforskning* 5(3): 1–13.

Hilde Dehnæs Hogsnes, Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Raveien 197, NO-3184 Borre, Norge
E-mail: Hilde.D.Hogsnes@hvbv.no

Artikkel 3

Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects. *International Journal of Transition in Childhood*, 8, 3-13

CHILDREN'S EXPERIENCES OF CONTINUITY IN THE TRANSITION FROM KINDERGARTEN TO SCHOOL: THE POTENTIAL OF RELIANCE ON PICTURE BOOKS AS BOUNDARY OBJECTS

Hilde Dehnes Hogsnes
Buskerud and Vestfold University College

Abstract

This paper focuses on how children experience continuity in the transition from kindergarten to school. The study has a multi-methodological design and combines observation and communication with participatory tools. In this paper, one child's photos of a picture book and the subsequent dialogues and observations related to this book are discussed in light of the concept of boundary objects. This concept emerged during the analysis process and shows that recognisable objects in different settings might function as boundary objects and perform a bridging function during transitions. Children's experiences of continuity depend on their opportunities to find objects upon which they can act. Boundary objects, in the form of picture books, may help children actively participate in their own transitions. Therefore, to support children's experiences of continuity, teachers should be familiar with children's previous experience with picture books. A sensitive conversation with children is an appropriate way to identify these previous experiences.

Introduction

The purpose of this research is to shed light on how children experience continuity in the transition from kindergarten to school. Theoretically, this study builds on Dewey's concept of continuity of experience. The notion of boundary objects developed in cultural-historical activity theory (CHAT) is also applied. This concept is important as it emphasises concrete activities in various pedagogical practices.

Cooperation and coherence between kindergartens¹ and schools are high-priority concerns both nationally and internationally (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), 2006). On a political level, kindergartens and schools, along with parents, are expected to contribute to children's sense of continuity (Ministry of Education and Research, 2006, 2011). Kindergartens and schools, however, originate from different traditions and have different mandates. The Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (Ministry of Education and Research, 2011) stipulates process goals for teachers' pedagogical work, while the Core Curriculum and Quality Framework (Ministry of Education and Research, 2006) sets standards of competency for different age levels. These two frameworks contribute to different expectations for how collaboration should take place, and counties within Norway have quite varied understandings of how to define and practice this collaboration (Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R., 2009). Cooperation and support of children's experience of continuity in this transition are important as they help children to use their previous experiences in a new setting (Dewey, 2005). However, it is challenging to establish cooperation between these different institutions. A lack of communication between kindergartens and schools seems to be an obstacle to developing bridging practices (Broström, 2009; Rambøll, 2010; Hogsnes & Moser, 2014).

¹ Educational institutions for all children from 1 to 5 years old are called 'kindergarten' in Norway.

Children are those expected to experience continuity (Ministry of Education and Research, 2011), so this study was aimed at examining the transition from their perspectives. To gain more knowledge of what factors are significant, children's voices (Clark, 2005) were included throughout the research. Thus, an analysis of children's experiences and views of the transition from kindergarten to school forms the core of this study. Including children's voices reflects their right to be heard on issues that affect them (United Nations, 1989) and acknowledges them as active participants in the research process (Clark, 2010b).

Theoretical foundations and previous research

According to Dewey (1974), all experiences are influenced by previous experiences. Thus, children's experiences in kindergarten and the home are important to their later experiences in school. Continuity of experience ensures that children have opportunities to use their previous experiences in their new environment in school. Discontinuity of experience might prevent children from finding common elements and reciprocal relationships between these two arenas (Dewey, 2005). The relationships between experiences in different arenas then can be as important as experiences within each setting (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005).

According to Dewey (2005), experiences are social in nature, embedded in cultural practices and connected to both objects and the use of objects in different settings. During transitions, children attempt to find a balance between what is established and what is new. According to Broström (2009) and Fabian (2007), experiences are related to social, physical and philosophical conditions. When starting school, children encounter a new physical environment which provides new opportunities for friendships and activities but can also create insecurity (Dockett & Perry, 2007). The most challenging task appears to be supporting children's experience of philosophical continuity (Hogsnes, 2014; Hogsnes & Moser, 2014). In this contribution, philosophical continuity is understood as continuity in academic content and working methods.

Children can be seen both as boundary crossers who acquire traditions and practices from a new, unknown setting and as agents who affect the practices in the settings of which they are part. The competence to act in a new setting must be seen as contextualised as social situations are different (Hedegaard, 2007). Early, Pianta, Taylor and Cox (2001) show that teachers' competency is decisive for children's success in the transition from kindergarten to school. Teachers who are experienced and competent in transition processes can more flexibly create good transition practices. Instead of maintaining a one-sided focus on preparing children for school, it is important that schools prepare the environment and teachers to be welcoming to children (Early et al., 2001). Collaboration between institutions needs to take into account what children are bringing in the new setting (Einarsdóttir, 2013).

Boundary objects

In this study, the concept of boundary objects became central during the analysis as it explains how objects that exist in and between institutions can increase children's active participation in the construction of continuity. The term 'boundary objects' has its origins in Vygotsky's (1978) work and Cultural Historical Activity Theory (CHAT) (Star & Griesemer, 1989; Akkerman & Bakker, 2011). Although boundary objects are conceptual elements related primarily to CHAT (Akkerman & Bakker, 2011), objects also play a crucial role in Dewey's (1974, 2005) theory. Vygotsky (1978), along with Dewey (2005), emphasize that pedagogy must take into account children's interests and previous experiences. Attention is directed towards the objects, learning processes and teachers' organisation of educational activities.

Even if not contradictory, these theories present significant differences. Vygotsky (1978) criticises Dewey's representation of objects as tools children use to act in and change their environment. Vygotsky (1978) stresses that experiences with objects also affect children's psychological processes. Boundary objects function as both tools and signs. They help children act and master themselves in and across settings.

In this study, the concept of boundary objects is applied to identifying tools that can bridge children's transition from kindergarten to school. Fabian (2013) proposes that transitional objects, such as family photographs and toys carried in children's bags, might support their well-being as they enter school. Fabian (2013) also finds that what children bring into school is grounded in common experiences from kindergarten which can be seen as priming events, as described by Corsaro and Molinari (2000). These events involve activities in which children, by their very participation, prospectively attend to on-going or anticipated changes in their lives. Children's earlier experiences in the priming events of literacy activities in kindergarten are important in their adjustment to the participant structures of instruction in literacy activities in school (Corsaro & Molinari, 2000). Thus, experiences with objects, such as picture books, are linked to both social and philosophical conditions.

This study seeks to add to knowledge of the conditions necessary for continuity. Children's participation and interaction with others in a new environment depend on objects and forms of knowledge which dominate practices in institutions. Objects are embedded in the various cultures and traditions of kindergartens and schools, which encourage different behaviours by children who act with these objects within the given cultural limitations (Carr, 2013). Boundary objects might help bridge the transition as they are robust enough to maintain a common identity across cultures yet flexible enough to adapt to local conditions and constraints (Star & Griesemer, 1989). In the present study, a boundary object is understood as a concrete object, such as a specific picture book, in addition to conversations and play based on or related to the book.

Research question

The primary focus of the study is to gain knowledge about how children experience continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school and what factors are important for developing transition practices. During the analysis of the entire body of collected data, the following research question emerged:

How do picture books function as boundary objects that help children actively participate in the construction of continuity during the transition from kindergarten to school?

Children are critical contributors to knowledge acquisition about their experiences in transitions. Consequently, researchers have different methods to elicit children's voices. Participatory tools, such as children's drawings and photographs, have been employed as data for analysis and as supports to help children express their interests and experiences (Clark, 2005, 2010a; Einarsdóttir, 2011; Ackesjö, 2013). Much research on the transition to school has targeted parents, teachers and other adults, so there remains a need for research on children's perspectives (Margetts, 2013). The methodological approach was selected for this project as it enables including children as co-researchers (Clark, 2005, 2010a; Einarsdóttir, 2007a).

Design and methods

Children's perspectives were captured through conversations about photos they took in different settings in their everyday contexts. Meeting children in their everyday contexts in institutions reduces the undesirable effects of asymmetrical power relations (Clark, 2005;

Einarsdóttir, 2007b). The photos formed the basis for dialogue with the children in both focus groups and their everyday lives in different settings. Children actively participated by stating what they considered important, which was documented.

Children were asked to take pictures of what they liked the best and found especially exciting in kindergarten and in school. They were told initially and throughout the fieldwork that my purpose as a researcher was to learn from them. I invited them to show me what it was like to leave kindergarten and start school. Each child's photos were used to help the children tell about their experiences.

In this paper, the analysis of one child's photos, the subsequent dialogues, my observations as a researcher and data from one focus group form the empirical basis for discussing how children can experience continuity between kindergarten and school. The data presented were chosen to show how the multi-methodological design may help elicit children's perspectives. It also demonstrates that children's interactions with picture books at school are based on their earlier experiences with picture books in kindergarten.

Data collection and research participants

The fieldwork was conducted from April to September 2013 with 15 children from three kindergartens entering three different schools in a medium-sized municipality in Norway. The children took photos in their kindergartens in April and in their schools in May. A total of six focus groups were held in the kindergartens in May and the schools in September. The children volunteered to participate, and their parents consented to their participation. The children could choose not to participate at any point, and informed consent was obtained throughout the research process (Einarsdóttir, 2007a, 2007b). The photo-taking and dialogues took place on the children's own terms, requiring a high degree of flexibility.

The photos served as stimulus material for further reflection in spontaneous, informal dialogues and focus groups (Wibeck, 2011). The conversations in the focus groups began in an unstructured way and became progressively more structured and focused as the questions that arose were returned to the children for further elaboration and reflection. The informal conversations and observations that occurred in interactions in different settings during the transition were recorded in field notes.

Data analysis

The field notes were divided into distinct interaction sequences during the analysis. Following Corsaro (1985, p. 24), an interactive sequence began when one or several children attempted to participate with others in an activity. The episode ended when the children left the interaction. The data include 426 interaction sequences, 621 photographs taken by the children and 119 pages of transcribed conversations about the pictures with the children.

The analytical process was performed continual. The multi-methodological approach allowed the children and I to explore and enjoy dialogues in which we puzzled about and shared meaning (Carr, Clarkin-Phillips, Beer, Thomas, & Waitai, 2012). Data analysis consisted of open, axial, selective and focused coding (Charmaz, 2006; Postholm, 2010). In open coding, phenomena are labelled and categorised, and significant patterns in the data identified. In this phase, I noted 'interest in picture books' and 'delight in encountering a familiar picture book'. In axial coding, phenomena are specified within a context. In this phase, I noted 'the book's contribution to the continuity of friendship and joint activities in the classroom' and 'active participation in the construction of continuity in content and working methods'. Also important was focused coding, or researchers' encounters with specific events that provide

opportunities to view previous data in a new light (Charmaz, 2006). These ‘a-ha experiences’ help drive the project forward (Charmaz, 2006). Going back and forth through the dataset in focused coding confirmed the children’s experiences and raised the concept of boundary objects. The children’s experiences were organised in one main category: the importance of *boundary objects for experiencing continuity in relations and academic content and working methods*.

Findings and discussion

In the context of this study, several boundary objects emerged in children’s pictures, dialogues and observations of their actions in the different settings. These objects were primarily related to friendship, such as relationships with playmates. Second, boundary objects were related to play and outside activities, as expressed in children’s pictures, actions and talk about climbing frames and elements from nature (Hogsnes, 2014). Third, boundary objects were related to literature. In this paper, a particular picture book stands as a boundary object, and the term is used to analyse one child’s involvement with this book in the different contexts of the kindergarten and the school. Thus, the core boundary object in this contribution is a picture book and a child’s experiences with it. These experiences are analysed and discussed from the perspective of Dewey’s (1974) theory of the continuity of experience and the concept of boundary objects (Star & Griesemer, 1989; Akkerman & Bakker, 2011). I show how one special event contributed to the focused coding in this study. The picture book in the study represents the common interests of children (Dewey, 2005), so data from all the participating children’s experiences with picture books form the basis of a discussion of how picture books might help children actively participate in the construction of continuity during the transition from kindergarten to school.

First, by presenting one vignette from the data, I demonstrate how the different data collection methods contributed to the analysis. Vignettes can be used as illustrative narratives that describe events and convey the basis for analysis in a coherent language (Grbich, 2007).

I start by presenting data collected from 6-year-old Thorvald during his first visit to school.

The children take photographs in the classroom. Thorvald and Martin take photographs of the blackboard, chalk and a world map. After some minutes, Thorvald finds a picture book on the shelf. ‘Oh’, he says, ‘we have this book in the kindergarten. I’ve really got to take a picture of this’. ‘Oh, yes’, Martin says, ‘let me see’. Thorvald puts the book on a desk and takes a photograph of the cover. He moves to let Martin do the same thing. Thorvald opens the picture book. While describing what the first page says, Thorvald takes a photograph. Martin does the same. This continues until Thorvald and Martin have taken photographs of all the pages and retold the whole story of The Very Hungry Caterpillar. (Interaction sequence 39)



Figure 1

Six of Thorvald’s 22 photographs from the book.

Later the same day:

While we are out playing in the school yard, Thorvald wants to comment on his photographs. We find a bench. Thorvald scrolls through the photographs. When he reaches the images of the book, he jumps up and down on the bench. 'Oh, it was so great that I got these photographs from this book'. (Interaction sequence 41)

Three days later, we hold the focus group in the kindergarten, and I see a photograph (Figure 2) I do not recognise.



Figure 2

One of Thorvald's photographs of the Very Hungry caterpillar

'I don't know what this is', I say. 'I think that it is part of the book', Thorvald replies. I say, 'Oh, yes, you have taken a terrific photograph of this book. Do you remember what you did? Do you remember how you retold the whole story'? Thorvald ignores my question and asks, 'But where is the caterpillar'? He is silent for a long time. Thorvald scrolls through the images of the book. I ask him, 'Do you like this book?' 'Yes', Thorvald replies. 'We have this book in kindergarten. We have this book!' He continues to scroll through the photographs and comments along the way, 'Oops! Oops! Oops, a pie! One more pie! And now he has got a stomach ache'. (Transcription, 17.06. 2013)

Two weeks later, in kindergarten:

Thorvald tells me that they have some new toys. I ask if he would like to show them to me. He nods as he hurries ahead of me into the playroom. He takes a game off of the shelf, a game called The Very Hungry Caterpillar. He tells me that he and his mom bought this game for the kindergarten as a present. He has 'played this game many times already, maybe six times'. Thorvald says that the book is no longer available for them. It is only available for the 3-year-olds. He thinks that 'the school starters should have their own'. (Interaction sequence 247)

Three months later in the classroom:

Thorvald and his classmates are divided into groups and look in books selected by the teacher. The children are told to be quiet or to whisper during the session. I look for The Very Hungry Caterpillar and realise it is missing from the classroom. (Field notes; 05.09. 2013)

In the focus group in kindergarten, Thorvald ignores my questions. His interest seems to lie in the content of the book, not that he can retell the whole story or photographed all of its pages. According to Dewey (1974), desire is one of the most important motivations for action. Thorvald's desires seem to focus on a special interest in the content of the story of *The Very Hungry Caterpillar*, and his reunion with this familiar picture book motivates him to take an active role in different settings: in kindergarten and his leisure time with his mother. This tendency can be seen as an illustration of how picture books, as boundary objects, can perform a bridging function (Star & Griesemer, 1989; Akkerman & Bakker, 2011). Thorvald activates elements of his experiences from one arena in another and in his relationships with others. By doing so, he is not only influenced by systems but also influences the systems of

which he is part (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 1974, 2005; Vygotsky, 1978). This relationship shows how a boundary object can serve as a resource for active participation in different settings. Thorvald's activities can be understood in light of his desire to connect with school. He grasped the familiar in a new, strange setting. The familiar book helped him act as a co-constructor of continuity in the transition from kindergarten to school. In late June, he seems disappointed that the picture book is no longer available to the kindergarten children. After Thorvald has started school, *The Very Hungry Caterpillar* seems to be missing from the kindergarten room.

Picture books as boundary objects of common interest for children

According to Dewey (2005), pedagogical practices should utilise common and reciprocal interests. In this study, these interests are represented by picture books which, as boundary objects, can be seen as sources including the forms of knowledge that dominate practices in institutions. All the children who participated in the study had experiences with book projects in kindergarten. During one book project which lasted several weeks, the children and kindergarten teachers made sets as frames for a dramatic play based on the books' content. The dramatic play led to a theatrical performance for children's families in the spring. When children in this kindergarten photographed the things they liked the most, they took photographs of these sets.

Children's experiences with literacy activities in kindergarten can be understood based on Corsaro and Molinari's (2000) finding that children's earlier experiences with literacy activities in kindergarten are important to ensure continuity in transition. Corsaro and Molinari (2000) demonstrate a pattern of art and prose in the different education systems. While art is placed in the foreground in the kindergarten room, prose is placed in the foreground in the school classroom. However, art is retained in school as a supportive working method (Corsaro & Molinari, 2000). Broström (2013) points to the need for more aesthetic border play during the transition. When children are active participants in play, such as games or aesthetic activities with friends, they influence both their environment and themselves (Broström, in press). Solstad (2015) shows that play based on picture books helps children empathise and transition between real and fictional spheres. These capacities indicate children's literary competence. The use of past experiences in play and books helps empower children (Solstad, 2015). Enabling children to do so requires a mindful, observant teacher who can support children (Dewey, 2005). A central point is that, during this border play, the teacher takes on an active role and challenges the children to create new meanings and understandings.

According to Dewey (1974), thoughtful preparation by teachers is necessary if children are to experience continuity. Acknowledging what the children bring *into* the new setting (Einarsdóttir, 2013; Fabian, 2013) requires awareness of what children have experienced in their play and activities with objects, such as picture books, in kindergarten. As boundary objects, picture books can support further communication, cooperation and local adaptation (Akkerman & Bakker, 2011). In this study, children's collective experiences of picture books can be seen as priming events (Corsaro & Molinari, 2000) that provide the basis for the construction of practices which help bridge gaps between the two institutions. For example, the play- and classrooms in the two settings could be organised and activities prepared based on the content of one familiar book. Teachers could support children to bring their experiences in by designing classrooms for games and aesthetic border play. With active support from teachers, children's kindergarten book projects could be continued in schools.

Developing collaboration in which children are active participants is challenging (Hogsnes & Moser, 2014). At present, communication between institutions in Norway involves establishing procedures for the transition and transmission of information about individual children (Østrem et al., 2009). However, such concepts as boundary objects represent a different kind of focus. The creation and management of boundary objects are seen as key components of developing and maintaining continuity across social worlds (Star & Griesemer, 1989). The concept recognises that different groups of people in varied settings differently understand objects, such as books. Cooperative reflection on the nature of boundary objects could create necessary disruption, challenge habits and contribute to new knowledge for professionals in these institutions (Dewey, 2005). Dialogues about boundary objects can contribute to the development of bridging practices (Akkerman & Bakker, 2011).

Conclusion

Dialogue with children around boundary objects allows their voices to be heard during transitions (Clark, 2005). In this study, the photos taken by children became boundary objects, and the documentation made it possible for the children to weave together knowledge and meaning-making across contexts (Carr, 2013). The photographs and subsequent dialogues helped ensure that children's perspectives became visible and audible. Thus, the photographs served to reveal children's interests and contributed to dialogue, reflection and adjustments during the course of the study. The flexibility of this approach also promotes the inclusion of children's voices in research (Clark, 2005; Einarsdóttir, 2007a).

The analysis shows that, as boundary objects, picture books can help children actively participate in the construction of continuity. Through actions, children show the relationship between their experiences in different arenas and how these can be as important as experiences that happen within each setting. The analysis confirms that children's earlier experiences with literacy activities in kindergarten are important in their adjustment to the participant structures of literacy in school (Corsaro & Molinari, 2000). Thorvald's activity can be understood as an attempt to find a balance between what is established and what is new (Bronfenbrenner, 1979; Dewey, 2005). These findings reveal that children can act as agents who affect the literacy practices in the settings of which they are a part.

Kindergartens and schools have different traditions and mandates but, nevertheless, a common responsibility to support children and ensure that they experience continuity during transitions. The analysis confirms that the communities involved in this transition need to enter dialogue (Star & Griesemer, 1989; Dewey, 2005). Schools should acknowledge and incorporate children's earlier experiences with literacy, while kindergarten teachers should decide what kinds of literacy activities children will encounter when they enter school. Kindergarten teachers need to give children opportunities to familiarise themselves with the new pedagogical environment and find boundary objects upon which they can act. The analysis presented here shows that teachers in both institutions have not sufficiently acknowledged the potential of picture books as boundary objects. This lack emphasises the importance of dialogue with children. Dialogue about boundary objects, such as picture books, can ensure that children's voices are heard during their transitions and can contribute to the development of better bridging practices.

References

Ackesjö, H. (2013). Transitions - times of reconstructions. *International Journal of Transition in Childhood*, 6, 16–27.

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossings and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati [Adaption, liberation and democracy]. *Første steg, 2*, 24–28.
- Broström, S. (2013). Play as the main road in children's transition to school. In O. F. Lillemyr, S. Docket, & B. Perry (Eds.), *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education* (pp. 37–53). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Broström, S. (in press). Ten-years-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education, 4*.
- Carr, M., Clarkin-Phillips, J., Beer, A., Thomas, R., & Waitai, M. (2012). Young children developing meaning making practices in a museum: the role of boundary objects'. *Museum management and curatorship, 12*(1), 53-66.
- Carr, M. (2013). Making a borderland of contested spaces into meeting place. In P. Moss (Ed.), *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* (pp. 92-111). USA: Routledge.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, A. (2005). Ways of seeing: Using the mosaic approach to listen to young children. In A. T. Kjørholt & P. Moss (Eds.), *Beyond listening: Children's perspectives on early childhood services* (pp. 29–51). London: Policy Press.
- Clark, A. (2010a). *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Clark, A. (2010b). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives, *American Journal of Community Psychology, 46*, 115–123.
- Corsaro, W. (1985). *Friendship and peer culture in early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Corsaro, W. A., & Molinari, L. (2000). Priming Events and Italian Children's Transition from Preschool to Elementary School: Representations and Action. *Social Psychology Quarterly, 63*(1), 16-33.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse [Experience and Education]*. Oslo: Dreyer.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse [Democracy and Education]*. Århus: Forlaget Klim.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Children's transition to school: changing expectations. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transition in the early years. Research, policy and practice* (pp. 92-104). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C., & Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergartens teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*(3), 199–206.
- Einarsdóttir, J. (2007a). Children's voices on their transition from preschool to primary school. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, J. (2007b). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal, 15*(2), 197–211.

- Einarsdóttir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development, 22*(5), 737-756.
- Einarsdóttir, J. (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspective of children. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 69–78). New York: Routledge.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. In A-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 3–17). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Fabian, H. (2013). Towards successful transitions. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 45–55). New York: Routledge.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.
- Hedegaard, M. (2007). The development of Children's Conceptual Relation to the world, with fokus on Concept Formation in Preschool Children's Activity. In H. Daniels, M. Cole, & J. V. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky*. (pp. 246-275). New York: Cambridge University Press.
- Hogsnes, H. D. (2014). Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning [Children's opportunities to experience continuity in the transition from kindergarten to after school]. *Barn, 3*, 45–60.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo [Understandings of good transitions and continuity between kindergartens, schools and after schools]. *Nordisk barnehageforskning, 7*, 1–23.
- Margetts, K. (2013). What new children need to know. Children's perspective of starting school. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* (pp. 79–97). New York: Routledge.
- Ministry of Education and Research (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* [Core curriculum and quality framework]. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* [Framework plan for the content and tasks of kindergartens]. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S., & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* [Everyone counts more: An evaluation of how the curriculum for kindergarten content and tasks are introduced, used and experienced]. Tønsberg: Vestfold University College.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* [Qualitative methods: An introduction focusing on phenomenology, ethnography and case studies]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll Management. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. [Survey of the pedagogic content in school preparatory activities in kindergartens.]. Oslo: Rambøll.

- Solstad, T. (2015). *Snakk om bildebøker! En studie av barnehagebarns resepsjon* [Talk about picture books! A study of kindergarten children's reception]. (PhD thesis), Universitetet i Agder, Kristiansand.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, 'translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907–39. *Social Studies of Science*, 19(3), 387–420.
- United Nations (1989) *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series, vol. 1577, p. 3: UN General Assembly.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* [Focus groups: about focused group interviews as a research method]. Lund: Studentlitteratur.

Correspondence about this paper should be addressed to:

Hilde Dehnes Hogsnes
Buskerud and Vestfold University College
Hilde.D.Hogsnes@hbv.no

Artikkel 4

Hogsnes, H. D. (in revision). The importance of boundary objects for developing bridging practices in the transition from kindergarten to after school and school. Children's documentations as a source for active participation and dialogue along the way. *Education Inquiry*.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school

Children's documentation as a source of knowledge for teachers who help to create continuity in transitions from kindergarten to after school care and school

Abstract

This study examines children's experiences of continuity in their transitions from kindergarten to after school care and school. The study utilizes an ethnographic multi-methodological approach and examines children's experiences in one municipality in Norway. Dialogue was initiated about photographs children took and what they found to be of special interest in the various institutions along the way. The analysis shows that children's own documentation can function as a boundary object that help them to express themselves as they cross borders between institutions. In this paper vignettes from the dataset will be presented, analysed and discussed in light of how children may experience continuity. In the discussion of how the various institutions can assist children during their transition, I draw on the concepts of "boundary objects" and "boundary workers". Boundary objects is understood as concrete objects, like the children's pictures, and as talks and activities related to these pictures. By having dialogue with the children about their documentation, teachers can act as boundary workers, thereby supporting the children during their transitions.

Keywords: Early childhood education, Pedagogy, Elementary school, Participatory tools.

Introduction

The purpose of this study is to shed light on what children see as important during the transition from kindergarten to after school care and school. What we learn from them, we can then apply to develop bridging practices. In this paper, the concepts of boundary objects¹ and boundary workers will be discussed in light of how children's own documentation may help teachers in kindergartens and schools to cooperate and assist children to experience continuity. Thus, this ethnographic study intends to include children's voices in the research process. Childrens's own documentations are considered to be the boundary objects that helps them to express themselves during the transition. Boundary objects are understood as

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

both concrete objects, like the children's documentation, and as the dialogue and activities related to these objects (Star and Griesemer 1989, Akkerman and Bakker 2011). Teachers are considered boundary workers when they have dialogue with children around these objects.

Akkerman and Bakker (2011) define boundaries as sociocultural differences that give rise to discontinuities in interaction and action. To understand boundaries, it is worthwhile to closely examine the experiences of those who actually cross such boundaries. In this study, children are seen as the boundary crossers, while boundary workers are teachers who work at the boundaries. Because I followed these children across institutional boundaries, I represent the boundary worker in this study.

In Norway, kindergartens and schools are grouped under the same ministry, the Ministry of Education and Research, but they have different mandates. The Framework Plan for Kindergartens operates according to process goals for pedagogic work within specific institutions (Ministry of education and research 2011). In schools, they are required to work on the basis of standards of competency at different age levels (Ministry of education and research 2006). Thus, when children enter school at the age of six, they are met with new expectations and demands. Kindergartens and schools are different institutions physically, socially and philosophically (Fabian 2007, Broström 2009). Children need to adjust to a new and unfamiliar physical environment, and they meet new peers and adults. This implies experiences of both physical and social discontinuity. In addition, they need to cope with new demands related to academic content and working methods, which may be perceived as philosophical discontinuity. As children meet these new demands, they draw on their previous experiences to integrate that which is new with that which has been already established (Bronfenbrenner 1979, Dewey 2005). It is the teachers' responsibility to support children in their search for continuity (Ministry of Education and Research 2006, 2011).

Cooperation between institutions is perceived in different ways in Norwegian municipalities. Many municipalities have established procedures for transmitting written information, given as portfolios that follow each child from kindergarten to school (Østrem et al. 2009, Rambøll 2010, OECD 2015). Kindergartens use portfolios to record each child's life and growth. Narratives included in portfolios are understood primarily as a "storybook of children's development" that includes not only professional feedback but also children's work and input

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

from parents (OECD 2015, 131-132). Though transferring information in portfolios seems to have become routine in many municipalities, some municipalities have also established meeting places for face-to-face dialogue between teachers. Active collaboration between teachers is facilitated by letting teachers work across institutions (Østrem et al. 2009). Even so, surveys show that a lack of communication between institutions in transitions is still a major obstacle (Østrem et al. 2009, Rambøll 2010).

In the context of this study, portfolios include children's own documentation of their subjective experiences during their transitions. Portfolios includes children's photographs, from kindergarten, after school care and school, and dialogue about these photographs. The photographs function as visual tools (Clark 2011) that help the children to express their interests, expectations and experiences. This ethnographic study presents, discusses and analyses these vignettes to determine how children experience continuity and how their own documentation and dialogue can help teachers to develop better bridging practices.

Theoretical and Empirical Foundations

Many factors influence a child's sense of continuity. These are connected to social arenas, the relationships between arenas, cultural forces and external arenas that are nevertheless personally important (Bronfenbrenner 1979). This paper primarily focuses on objects that exist in the social arenas of kindergartens, after school cares and schools, and the relationships between objects in these arenas. Arenas not directly related to the children themselves are also presented in the discussion of how to develop better bridging practices. In this study, these external arenas are represented by a municipal plan for pedagogic work for the transition and a report sent from the children's kindergartens to their next schools. The municipal plan for transition requires teachers from both kindergartens and schools to participate in common tours for incoming children. These tours, three in all, took place in April, May and June in 2013. In addition, all children are expected to visit school and after school care before starting school in August. In the municipal plan for this transition, kindergarten teachers are also encouraged to send a report to inform schools about the children's working methods during their last year in kindergarten. In this study, this was done by only one of the kindergartens.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

Theoretically, this study is based on Dewey's (1974) description of the continuity of experience. This concept means that any experience is assimilated with previous experiences, which affect the interpretation of subsequent experiences. The concept does not mean that children should be prevented from facing new things as they enter school life. Children expect novelty when they start school (Dunlop and Fabian 2007). Discontinuity of experience is understood as situations in which children are prevented from using their previous experiences and participating actively in new settings. According to Dewey (2005), children should be supported in using their previous knowledge to understand the present and using the present to shed further light on what has already been learned. In any event, many circumstances affect the quality of subsequent experiences. Experiences are social in nature and connected both to environments and the objects in those environments (Dewey 1974). Objects may have a bridging function in that they help children to use their previous experiences in a new environment. Thus, objects may function as boundary objects (Star and Griesemer 1989, Akkerman and Bakker 2011).

In this study, the concept of boundary objects and boundary workers became central during the analysis process because it explained how objects that exist in and between institutions may increase children's active participation in the construction of continuity. The terms boundary object and boundary workers have their origin in Vygotsky (1978) and Cultural historical activity theory (Star and Griesemer 1989, Akkerman and Bakker 2011). Vygotsky, as well as Dewey, emphasized that pedagogy must take into account children's interests and previous experiences (Vygotsky 1978, Dewey 2005). Even so, Vygotsky's theory gives a clearer picture of the teachers' role in creating dialogue with children. A teacher is more than a facilitator and organizer. By working and playing with objects, the teacher supports and challenges children's experiences so that they not only adapt to but recreate the cultures in which they are a part (Vygotsky 1978, Lindquist 1996). Thus, I use the concepts of boundary objects and boundary workers to interpret the children's photographs of concrete objects and their statements about interactions with those same objects in various settings during the period of transition. By bringing the photographs back to the children for further dialogue, the children were able to co-construct their own knowledge.

In the mid-nineties, Dahlberg and Taguchi (1994) argued for a meeting place for dialogue and reflection across institutions. They introduced the concept of the child as a *producer of*

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

culture and knowledge to represent a common view of children and learning across boundaries (Dahlberg and Lenz-Taguchi 1994, 21) and this concept influenced the research field for several years (Moss 2013). Almost twenty years later, Dahlberg still emphasized the importance of a base of common values from which to understand the child and the role of the teacher in a larger context (Dahlberg 2013). Because cross-sectoral meeting places can lead to transformative changes to transition practices, understandings and conditions (Boyle and Petriwskyj 2014), these meeting places are still required. In this contribution, cross-sectoral meeting places are understood as meeting places for children, as boundary crossers, and teachers, as boundary workers, in the transition period.

The concept of boundary objects and boundary workers acknowledge that children, as much as teachers, are producers of culture and knowledge. Boundary objects can be seen in light of transitional objects, described as objects from home that help children to feel comfortable in a new setting (Fabian 2013). Like transitional objects, boundary objects are objects that exist in different settings; however, boundary objects are more than just familiar objects from home. They include shared interests and induce active participation from both children and teachers during a period of transition from kindergarten to after school care and school. Dialogue and activity based on these boundary objects are essential.

Carr (2013) described boundary objects as portfolios of documentation constructed by the teacher and the children together. Even though Carr examined boundary objects between a kindergarten and a museum, it is still relevant to this study because it demonstrated that objects may have both a bridging function and bring out children's perspectives during the development of bridging practices. In the context of this study, the documentation helped to include children's perspectives in the research processes. Visual documentation made it possible for me to understand how knowledge, meaning-making and learning disposition could be woven together inter-contextually (Carr 2013). The children's documentation function as boundary objects that form the meeting-places for dialogue, reflection and ongoing analysis.

As much of the previous research about the transition to school has been obtained from parents, teachers and other adults, children's perspectives are still needed in the research (Magretts 2013). Several studies confirmed that children's own documentation may

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

contribute to a better understanding of their transition experiences. Photographs and drawings have both been used to allow children to express themselves and their experiences. Based on a study from Australia, Dockett and Perry (2004) presented a methodology for collecting data by using children's drawings accompanied by comments. In a Swedish context, Ackesjö (2014) confirmed this methodology by detailing how children's drawings in addition to video observations, informal every-day conversations and pre-planned interviews helped her and the children make mind maps of their experiences and expectations during transitions. In an Icelandic context, Einarsdóttir (2011) demonstrated how children's drawings, combined with group interviews, helped the children to express their points of view concerning the differences between early childhood settings and primary schools. Thus, both drawings and photographs may function as boundary objects that allow children's voices be heard. They may function as participatory, visual tools providing possibilities for children and teachers to engage in alternative forms of knowledge (Clark 2011).

Because children use previous experiences to familiarize themselves with new settings, experiences of continuity require active participation (Dewey 1974). According to Huf (2013), the question of how children "do" transition has seldom been approached ethnographically. Thus, the design of this study was inspired by the mosaic approach (Clark 2005, Clark 2010b) and has an ethnographic approach. By drawing on expressive language to facilitate thinking about experiences and communicating these thoughts, this approach attempts to play to the strengths of research participants (Clark 2010a). In this study, children's own photographs and dialogue about these photographs facilitated their own active participation in transitions.

Research Question

As a boundary worker who followed the children across the boundaries of institutional contexts, I had the opportunity to talk, observe and reflect alongside the children during their transition processes. Based on the data, the research question for this study is:

In what way can boundary objects help teachers to cooperate with and assist children in experiencing continuity during their transitions from kindergarten to after school care and school?

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

An Ethnographic Multi methodological Approach

Various approaches are used to study the quality of education and care. While top-down approaches are often used by politicians, stakeholders and in literature research reviews, bottom-up approaches investigate how educational practice is experienced by children themselves (Broström in press). In this ethnographic study, a bottom-up approach was desirable for gaining knowledge about how the transitions were experienced by the children. However, it is important to recognize that analysis processes are necessarily affected by the researcher's understanding. As I began fieldwork with the children, my own understanding had been influenced by a survey, followed by three focus groups of kindergarten teachers, school teachers and after school care managers. The survey examined the priorities of measures related to transitions and continuity between kindergarten, after school care and school (Hogsnes & Moser 2014). Analysis of the surveys revealed four forms of continuity that could be prioritized for further analysis. Continuities were segmented into physical, social and philosophical types (Fabian 2007, Broström 2009), as described in the introduction of this paper. In addition, a prerequisite for letting children experience physical, social and philosophical continuity is communication across boundaries (Broström 2009, Hogsnes & Moser 2014). Thus, these four forms of continuity were part of my understanding when I began ethnographic study with the children. Even so, it was my intention to be open-minded as I tried to get a deeper understanding of how the transitions were experienced by the children themselves. I wanted to learn from them. Thus, the concepts of boundary objects and boundary workers arose from the empirical data but did not reject theoretical notions (Charmaz 2006).

Because children express themselves in different ways, various methods were used in this ethnographic study. Photographs, focus groups and dialogue gave children additional opportunities to express themselves, which may have helped the participants' individual voices to be heard (Clark 2005, Einarsdóttir 2007b). Because the primary focus of this study was to gain more knowledge about how children experience continuity and discontinuity during transitions, and what might be of importance for developing transition practices, the children, as much as possible, led the way. They actively participated during the whole research process by stating what they considered to be important, which was then documented (Clark 2010a)

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

Participant Selection and Data Collection

Fifteen children from three different kindergartens, who were entering three different after school cares and schools, participated in this ethnographic study. At the beginning, I found it more likely that the children would give an authentic answer to their familiar teacher than to an unfamiliar researcher. For that reason, the kindergarten teachers each selected five participants from among the children. The guidelines for the selection was that there be a reasonably equal number of boys and girls among the participants, that they be about to enter different schools and that the children themselves wanted to participate. Letting children participate on their own terms required flexibility in the process of data collection. Thus, I obtained children's consent during the entire process (Einarsdóttir 2007a, Einarsdóttir 2007b) and obtained the parent's informed consent at the very beginning of this study.

Studying transition processes required my presence over an extended period of time. Data collection in this study took place over a period of six months, from April to September 2013. The compiled data includes 621 photographs taken by the children, 119 pages of transcribed conversations from focus groups with the children and 427 interaction sequences. Interaction sequences were based on field notes, which were divided into distinct interactive sequences during the ongoing analysis process. Following Corsaro's (1985) conceptualization, an interactive sequence began when one or several children made attempts to participate with others in an activity. The episode ended when the children left the interaction.

The photographs served as visual starting points for describing experiences (Clark 2010a) and can be seen as stimulus material for further reflection (Wibeck 2011), both in focus groups and in spontaneous, informal dialogues. The children took the photographs in kindergartens in April and in after school cares and schools in May and June. Three focus groups took place in the kindergartens in May and three in the schools in September. Informal conversations and observations during interactions in various settings were noted in field notes along the way. In addition, the data includes general descriptions of the children's physical environment, the municipal plan for the transition from kindergarten to school and one report describing preparatory activities, which was sent from one kindergarten to one school. I was present for two days of school preparative activities in each of the kindergartens and six days of tours for children in the kindergartens. Five of these tours took place in forests and one on the beach. I was also present for visits to two after school cares and two

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

visits to schools during the spring. After the children had started school, I was present for three days in school and six days in after school care. My presence lasted from three to six hours per day.

Documentation as a Tool for Analysis

The analysis process was continuous and started at the same time as data collection. For the most part, I followed the children while they took photographs. In cases when four or five children were taking photographs at the same time, however, this was not possible. With the intention of bringing the material back to the children for analysis later, I noted my own observations, reflections and various questions about the data material after each day in the field. Despite the fact that it was relevant for me to see what the children took photographs of, it was in bringing the material back to the children that allowed them to contribute to the ongoing analytical work (Pink 2007). Thus, the photographs were intended to be starting points for meaning creation rather the documentation of facts (Clark 2010b).

In the vignettes below, I present one of Eivind's experiences in visiting after school care and one of Theo's experiences in the classroom. Vignettes, which are presented in coherent language, are used as illustrative narratives that describe events and form the basis for analysis (Grbich 2007). The first vignette was chosen because it illustrates how the children used photographs of specific objects as tools for getting familiar with a new environment.

Boundary Objects and the Importance of Physical Continuity

Previous studies have shown that for an experience of continuity, children need to be familiar with their physical environments (Dockett and Perry 2007). In this study, cameras enabled the children to become familiar with their new environments. One vignette from the dataset illustrates this:

We are visiting the after school care. It's time for school break and Eivind and Iver run towards the locker room. They want to play outside. Soon Eivind is back in the playroom. He cries "'I can't find my clothes and there is no image on the shelf.'" Eivind's mother is with us today, and she helps him find his clothes in the locker room. After Eivind has left us, she tells me that he is most upset because he would like to go out with his friend Iver. Iver is already in the schoolyard. Eivind finds Iver and they start climbing at some rocky outcrop. Later the

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

same day, as Eivind takes photographs from after school care, he takes picture of the wardrobe shelf where he and his mother have had their clothes during the day (Field notes, 13.06.2013).



Figure 1

One of Eivind's 22 pictures from his visit to after school care

When Eivind takes a picture of the wardrobe shelf, this can be seen as a search for physical continuity (Fabian 2007, Broström 2009). Even when I asked the children to show me what they liked the most or found the most interesting in the various settings, the children took several photographs of toilets and wardrobes. This confirms previous research (Broström 2005, Dockett and Perry 2007) that has demonstrated the importance of children being able to find their way to wardrobes and toilets, which is key to the feeling of safety. There are wardrobe shelves in both kindergartens, schools and after school cares; however, they are configured in different ways. This may have given Eivind an experience of discontinuity, which is why he used his camera to familiarize himself with it. The wardrobe shelf, as well as the photographs and dialogue about them, can thus be seen as boundary objects. This vignette shows the significance of physical continuity in transition, the child's active construction of continuity and the importance of support in unfamiliar settings.

Boundary Objects and the Importance of Social Continuity

Social continuity, which involves continuity in relationships and friendships, seems to be particularly important to children in transition (Ackesjö and Persson 2014, Hogsnes 2014). An ethnographic study by Huf (2013, 73) showed that "keeping groups of children together" in transitions even facilitates the children's agency in bringing their own ideas and interests into the classroom. This can be seen in relation to the value of joint previous experiences (Dewey 1974) in the transition process. In this vein, the next vignette shows how the participating children's photographs also contributed to continuity in the form of friendships

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

during the transition period. This was Theo's first visit to the school and we were visiting the classroom. Two out of five participating children were well known to Theo. The two girls went to his kindergarten. Two of the children, one boy and one girl, are unknown, having come from another kindergarten.

Theo takes five photographs. All of the photographs are of Jacob, one boy from the other kindergarten. Theo and Jacob did not know each other on beforehand. Even so, during the photo session, I can see they are both laughing a lot. Theo says laughing, "Now I took a picture of your butt" (Field notes, 28.05.2013). Later, in the focus group in kindergarten, he laughs as he is talking about "this boy" and the photo session. He wants all of the five photographs printed out (Transcription, 31.05.2013). In my visits to after school care and school in August and September, before the focus group, I did not see them playing together. Theo was sitting by himself a lot (Field notes, 09.09.13 and 11.09.13) in after school care. Later in the focus group, the two boys are looking at Theo's photographs and they both remembered the photo session. They are laughing again. When we end the conversation, Jacob and Theo are singing «Baby baby baby love, Baby, baby, baby love». The two boys agree to play with each other after our meeting (Transcription, 11.09.2013). A couple of hours later, I can see them in joint play in the schoolyard (Field notes, 11.09.2013).

Notably, none of Theo's photographs focused on objects from the classroom. Because I knew that his best friends from kindergarten were to enter another school and were absent in the new setting, I interpreted his actions in taking the photographs as him searching for social continuity. As a researcher and boundary worker, I had the opportunity to facilitate meeting places for children across boundaries. The photographed objects, including the dialogue and the activities related to these photographs, functioned as boundary objects that helped the children search for continuity in the form of friendship.

In the context of this study, boundary objects included the children's photographs, the dialogue along the way and my observations of the children's interactions in different settings. These objects consist of friendships, literature, physical play outside and elements from nature. Later, I will introduce one vignette from the data set that shows how elements from nature functioned as boundary objects and how teachers as boundary workers can support children's experiences of philosophical continuity. In light of Dewey's (2005) theory

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

of the continuity of experience, I will demonstrate how one child's experiences with "food directly from nature" became significant in identifying how the concept of boundary objects related to children's experiences of continuity and how the concept of boundary workers related to my experiences following the children across various settings.

Boundary Objects and the Importance of Continuity in Content and Working Methods

Data analysis in this study was comprised of open, axial, selective and focused coding (Charmaz 2006, Postholm 2010). Open coding identifies significant patterns in the data. In this phase of the analysis, I made notes such as "interest in mushrooms," "social continuity" and "continuity in communication." In axial coding, one looks at when, why and under what conditions a category emerges. Phenomena are specified within a context. In this phase, I note "the use of previous experiences for active participation in a new setting." Focused coding became important during the analysis process, when specific events provided opportunities to view previous data in a new light (Charmaz 2006). By going back and forth through the dataset, focused coding allowed me to understand the children's experiences, which was how I arrived at the concepts of boundary objects and boundary workers. The vignette below was analysed and discussed in light of the continuity of experience (Dewey 1974, Dewey 2005) and how boundary objects may help teachers in kindergartens and schools to cooperate with children and improve their experiences of continuity. This vignette occurred in the school's library in September, a few weeks after the children started school. In the analyses, I go backward in time as I try to interpret the children's intentions.

We are at the library. Classes 1A and 1B are mixed. Accompanying me and the 20 children are one teacher and an assistant. The teacher has explained to the children that they can browse the shelves and boxes of books, and that those who have returned a book from a previous visit can borrow a new one. The teacher sits down at a desk and logs into a computer. The children ask me constantly, "What does that say?" as they point to the letters and words on the books. I get a lot of questions from many children and realize that I cannot help all of them.

Eivind looks around, and then he looks at me and asks if I can help him. He says he wants to find a book about mushrooms. We find several and he wants me to read one of them to him. He wants me to read about mushrooms that are edible. Occasionally, he points to a picture

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

and wants me to read the names of the mushrooms. He asks me to read some paragraphs several times. He grows curious about which mushrooms “make us die” and where he can find the various mushrooms. I ask him if he has ever picked mushrooms together with his mom and dad. “Not Dad,” he says, “Mom.” I ask if he and his Mom like mushrooms. “Yes, but we only buy mushrooms at the store. We didn’t find any.” We read and talk about mushrooms for the whole hour. Eivind seems very enthusiastic and he borrows the last book we look at. He says that he wants “to bring it home” (Interaction sequence no. 178). Eivind’s interest in food from nature is expressed several times before entering school. In June, as the children are visiting after school care, Eivind goes straight to the drawing board. Two of his friends, his mom and I are sitting next to him. Eivind draws a tree, a flower and a boat. As he does his drawing, he tells me about a fishing trip he had with his dad “We fished mackerel,” he says. “Do you like fishing,” I ask. “Yes,” he replies. “Yesterday, we got that much” (Interaction sequence no. 98). Eivind finds a new sheet. I am not quite sure what he is drawing. It looks like a carrot. Then he wants to take photographs of his drawings (Field notes, 13.06.2013).



Figure 2

Four of Eivind's 22 pictures from his visit at after school care

Eivind’s interest in food from nature is also expressed in kindergarten in late June when Eivind, the kindergarten teacher and I are sitting by the computer. *Eivind shows us a film from a fishing trip he had with his dad. I can see from the film that Eivind is self-reliant in all parts of the process, from taking the fish off the hook, breaking its neck, cutting the fish and removing the entrails* (Field notes 26.06).

In the analysis of Eivind’s documentations, statements and activities, it became clear that Eivind had a special interest in elements of nature. This interest was also expressed in various settings, in kindergarten, in after school care and in school. Based on the theory of the continuity of experience (Dewey 1974), the vignette of Eivind can be seen as an example of

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

him experiencing continuity during a transitional period. Although we can never completely understand another person's true intentions, it is reasonable to assume that Eivind desired to learn more about mushrooms so he could find edible ones with his mom. He said that he and his mom did not find edible mushroom, he asked me to read about edible mushrooms at the library and he chose to take the book home. This vignette shows how Eivind's desire was connected to an experience from his social life at home. According to Dewey (2005)(2005) and Vygotsky (1978), activities must be linked to social life; thus, schools should act as liberators by helping children to find better solutions to challenges that arise with changing conditions.

These observations reveal the significance of the relationships between various factors that influence a child's experience of continuity in social life. The vignette showed how Eivind was not only influenced by but also influenced the systems in which he was part. In this case, it seems that Eivind used the experience he had had with his mother on the mushroom trip to broaden his competence in a new setting, the library at school. By following up on his wish to find books about mushrooms, he got the opportunity to add content to the category of "what to do" at the library. My relationship to Eivind, and his documentation of food from nature as a boundary object, helped me to understand his intentions and to facilitate his experience of continuity. Thus, in the interaction at the library, I functioned as a boundary worker who was able to support Eivind when he entered a new setting.

Dewey (2005) distinguished between experiences that can contribute to further growth and experiences that lead one astray. Experiences that lead one astray are experiences that cannot be linked to a whole. It is when children use their previous experiences to seek to achieve change that promotes growth. For this reason, Eivind's experience at the library might contain the seeds of new growth, especially if Eivind and his mother continued to reflect on, communicate about and explore this activity of finding mushrooms.

Boundary Workers as Supporters of Children's Experiences of Continuity

As a boundary worker, I was already aware of Eivind's previous experiences from home and kindergarten. This made it easier for me to understand his desires and intentions, allowing me to support him in bringing elements of his experiences in nature from one arena to another. This can also be seen as illustrating how boundary objects may have a bridging function (Star

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

and Griesemer 1989, Akkerman and Bakker 2011) and how boundary workers can support children during the transition to school life by accompanying them across. To facilitate this form of continuity, meeting places for both children and teachers are required.

In this study, the children's photographs expressed a special interest in elements from nature. All the children had experienced trips to the forest or to the sea with their kindergarten teachers and future classmates. The children had also experienced projects in the kindergartens that had included elements from nature, such as food, which was also of interest after starting school. The following vignette, from one of the focus groups at a school in September, Lisa and Mona tell me that they have made apple porridge at school. This was the first response from the two girls when I asked them about their school lives.

It was so exciting, Lisa says. We had to cut up the apples. We carved the apples, Mona replies. Yes, and the adults were present. Ok, I say, this sounds exciting. Who was helping you, then? Mona says, "Anne" (the teacher) (Transcription 05.09.2013).

Various projects about nature were documented on the walls of two of the kindergartens by photographs and texts. In Lisa and Mona's kindergarten, they had made bird houses, and the children had a lot to say about various birds and how they live. In Eivind's kindergarten, the children had gone through one project about insects and one about life in the sea, both of which were described by the kindergarten teachers in the report they sent to the schools in the spring. The children worked in groups, and some of them examined food from the sea. This project ended in a tour to a whaling museum. In the report, one kindergarten teacher stated that "through conversation with the children, we found that they were very interested in the fish and the animals living in the sea" (Report from XXX kindergarten, 2013, 6).

Elements from nature could function as boundary objects because the children were interested in such things and nature tours were common experiences in all kindergartens. Planning, implementing and evaluating projects around boundary objects could function as a starting point for developing bridging practices. Thus, such tours and projects could have functioned as meeting places for children and teachers across boundaries.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

Recommendations for constructing bridging practices

Despite the municipal plan for transition having required teachers from both kindergartens and schools to participate in common tours across kindergartens, the teachers from the schools were missing on the tours. The absence of schoolteachers from activities that are meant to prepare children for school also prevents the school from achieving valuable knowledge about what the children will be bringing in to the school. This seems to be a systemic challenge because a national survey shows that kindergartens have a better understanding of what children experience in schools than schools do about what children experience in kindergartens (Rambøll 2010). Instead of acting as meeting places for children, kindergarten teachers and schoolteachers, the tours in this study became meeting places for children and teachers across kindergartens. Even though these tours may provide children the opportunity for social continuity in the form of friendships, teachers from schools should also be included in such meetings to allow them to contribute to the dialogue and the development of transition practices. By participating in joint tours, having dialogues with the children and the kindergarten teachers, the schoolteachers could have become more familiar with the children and the children's interests and experiences before they start school. By facilitating activities based on boundary objects, the teachers from both kindergartens and schools could have facilitated both physical continuity, social continuity and continuity in content and working methods. This, of course, would require that the teachers be both willing and have the resources to participate (Rambøll 2010).

Concluding Remarks

In what way can teachers use boundary objects to cooperate with children and assist them to experience continuity in their transitions? This study shows that dialogue about boundary objects is of primary importance. Teachers have the unique opportunity to build bridges between worlds, and visual tools, such as children's drawings and photographs, can be important starting points. Documentation helps children to express their previous experiences in a new setting and facilitates their active participation (Dewey 1974, Dewey 2005). According to Vygotsky (Vygotsky, 1978 in Kagan 2013, 133) transitions offered a "key opportunity for learning, insofar as adults provided thoughtful scaffolding to help children adjust to new circumstances". Teachers working at boundaries have a valuable position because they can bring elements from one world into another (Akkerman and Bakker 2011). Documentation and dialogue about children's experiences with boundary objects could be

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

starting points for reflection about how to bring the children's experiences further in after school care and school. A common project based on children's interests and common experiences with objects may give both children and teachers a valuable meeting place for cooperation and dialogue during the transitional period.

The methods in this study were inspired by the mosaic approach and focused on participatory tools that helped the children to express their experiences of continuity and discontinuity during their transitions from kindergarten to after school care and school. However, professionals in the institutions could have also been more involved. The mosaic approach has been described as child-centred because it sees young children as skilful communicators who should be seen as experts on their own lives. Rather than being child-centred, the mosaic approach should be considered a "participant-centred or person-centred" methodology" (Clark 2011, 328). Because there is a need to take children's perspectives in account (Magretts, 2013), bottom-up approaches (Broström in press) must be considered. Considering the various traditions and views of the child (Dahlberg and Lenz-Taguchi 1994), dialogue with children and with each other about boundary objects could help teachers in various settings to develop practices that bridge transitions. These practices should take into account the fact that children themselves can function as co-constructors of continuity. How boundary objects can help teachers and children to cooperate in the development of bridging practices is an area for further research.

References

- Ackesjö, Helena. 2014. *Barns övergångar till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter* [Children's transition to and from preschool class. Borders, identities and (dis-)continuities]. Ph.d.-avhandling, Linneaus University.
- Ackesjö, Helena and Persson, Sven. 2014. Barns erfarenheter av sociala gemenskaper i övergångarna till och från förskoleklass [Children's experiences of social communities in the transition to and from preschool class]. *Pedagogisk forskning i Sverige* 19 (1): 5-30.
- Akkerman, Sanne F. and Bakker, Arthur. 2011. Boundary Crossings and boundary objects. *Review of Educational Research* 81 (2): 132-169.
- Boyle, Tess and Petriwskyj, Anne. 2014. Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years* 34 (4): 392-404.
- Bronfenbrenner, Urie. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Broström, Stig. 2005. *Fuld fart mod skolestart – pædagogiske metoder til at forberede børnene* [Full speed towards the start of school – pedagogical methods to prepare the children]. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

- Broström, Stig. 2009. Tilpasning, frigjøring og demokrati [Adaption, liberation and democracy]. *Første steg 2*: 24-28.
- Broström, Stig. in press. Ten-years-olds' reflections on their life in preschool. *Nordic Studies in Education*.
- Carr, Margaret. 2013. Making a borderland of contested spaces into meeting place. In Peter Moss (ed.) *Early childhood and compulsory education: Reconceptualising the relationship*. USA: Routledge.
- Charmaz, Kathy. 2006. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. . SAGE: Thousand Oaks.
- Clark, Alison. 2005. Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. In Anne Trine Kjørholt and Peter Moss (eds.). *Beyond listening: children's perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press.
- Clark, Alison. 2010a. *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Clark, Alison. 2010b. Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. 46.
- Clark, Alison. 2011. Breaking methodological boundaries? Exploring visual, participatory methods with adults and young children. *European Early Childhood Education Research Journal*. 19 (3): 321-330.
- Corsaro, W 1985. *Friendship and peer culture in early years*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Dahlberg, Gunilla. 2013. A dialogue with the co-author of "the vision of a meeting place". In Peter Moss (ed.) *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* USA: Routledge.
- Dahlberg, Gunilla and Lenz-Taguchi, Hillevi. 1994. *Förskola och Skola – om två skilda traditioner och visionen om en mötplats* [Preschool and School - two separate traditions and a vision of a common meeting place]. Stockholm: HLS Förlag.
- Dewey, John. 1974. *Erfaring og opdragelse* [Experience and Education]. Oslo: Dreyer.
- Dewey, John. 2005. *Demokrati og uddannelse* [Democracy and Education]. Århus: Forlaget Klim.
- Dockett, Sue and Perry, Bob 2004. "As I got to learn it got fun": Children's reflections on their first year at school. *AARE Annual Conference* Melbourne.
- Dockett, Sue and Perry, Bob. 2007. Children's transition to school: changing expectations. In Aline-Wendy Dunlop and Hilary Fabian (eds.). *Informing transition in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Dunlop, Aline-Wendy and Fabian, Hilary. 2007. *Informing transitions in the early years: research, policy and practice*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press.
- Einarsdóttir, Jóhanna. 2011. Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development* 22 (5): 737-756.
- Einarsdóttir, Jóhanna. 2007a. Children's voices on their transition from preschool to primary school. In Aline-Wendy Dunlop and Hilary Fabian (eds.). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Einarsdóttir, Jóhanna. 2007b. Research with children: methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15 (2).
- Fabian, Hilary. 2007. Informing transitions. In Aline-Wendy Dunlop and Hilary Fabian (eds.). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.

Boundary objects for bridging the transition from kindergarten to after school care and school.

- Fabian, Hilary. 2013. Towards successful transitions. In Kay Magretts and Anna Kienig (eds.). *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice*. USA: Routledge.
- Grbich, Carol. 2007. *Qualitative data analysis: an introduction*. London: Sage.
- Hogsnes, H. D. 2014. Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning [Children's opportunities to experience continuity in the transition from kindergarten to after school]. *Barn*, 3, 45-60.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. 2014. Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo [Understandings of good transitions and continuity between kindergartens, schools and after schools]. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
- Kagan, Sharon Lynn. 2013. David, Goliath and the ephemeral parachute: The relationship from a United States perspective. In Peter Moss (ed.) *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship*. London and New York: Routledge.
- Lindquist, Gunilla. 1996. *Vygotskij och skolan. Texter ur Vygotskijs Pedagogiska psykologi kommenterade som historia och aktualitet* [Vygotsky and the school. Texts from Vygotskijs Educational Psychology commented as history and actuality]. Lund: Studentlitteratur.
- Magretts, Kay. 2013. What new children need to know. Children's perspective of starting school. In Kay Magretts and Anna Kienig (eds.). *International perspectives on transition to school. Reconceptualising beliefs, policy and practice* USA:New york: Routledge.
- Ministry of Education and Research 2006. Læreplanverket for Kunnskapsløftet. In: Ministry of Education And Research (ed.). Oslo: Ministry of education and research.
- Ministry of Education and Research 2011. Framework plan for the content and tasks of kindergartens. In: Ministry of Education And Research (ed.). Oslo.
- Moss, Peter. 2013. *Early childhood and compulsory education. Reconceptualising the relationship* USA: Routledge.
- Oecd 2015. Early childhood education and care. Policy review. Paris: OECD.
- Pink, Sarah. 2007. *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*. London: Sage.
- Postholm, May Britt. 2010. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* [Qualitative methods: an introduction focusing on phenomenology, ethnography and case studies]. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll 2010. Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Oslo: Rambøll Management.
- Star, Susan Leigh and Griesemer, James R. 1989. Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social Studies of Science* 19 (3): 387-420.
- Vygotsky, Lev Semenovič. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wibeck, Victoria. 2011. *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersøkningsmetode* [Focus groups: about focused group interviews as research method]. Lund: Studentlitteratur.
- 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 Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* [Everyone counts more: an evaluation of how the curriculum for kindergarten content and tasks are introduced, used and experienced]. Tønsberg: Vestfold University Collage.

Errataliste

Doktorand: Hilde Dehnæs Hogsnes

Avhandlingens tittel: 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.

Endringer er markert med fet skrift.

Side/avsnitt	Orginal tekst	Endret tekst
i/1	A multi-methodological study	A multimethod study
i/4	The study has a multi-methodological, pragmatic approach	The study has a multimethod, pragmatic approach
iii/1	En multimetodologisk studie	En multimetodisk studie
iii/4	Studien har en multimetodologisk, pragmatisk tilnærming	Studien har en multimetodisk , pragmatisk tilnærming
xi/3	Hogsnes, H. D. (accepted for publication). Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school. Potential reliance on cooperation on boundary objects	Hogsnes, H. D. (2015) . Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects.
xi/4	Hogsnes, H. D. (submitted).	Hogsnes, H. D. (in revision) .
1/2	Ph.d.-studien består av to delstudier og har en multimetodologisk tilnærming.	Ph.d.-studien består av to delstudier og har en multimetodisk tilnærming.
2/5	Å bygge bro kan forstås som å skape forbindelse mellom ulike settinger på tvers grenser og kulturer.	Å bygge bro kan forstås som å skape forbindelse mellom ulike settinger på tvers av grenser og kulturer.
39/1	5.2 En multimetodologisk tilnærming	En multimetodisk tilnærming
39/1	Studien har en multimetodologisk tilnærming.	Studien har en multimetodisk tilnærming.
39/4	Hensikten med en multimetodologisk tilnærming	Hensikten med en multimetodisk tilnærming
40/2	Jeg støtter meg til Symonds og Gorard (2008, s. 16) og Clark (2005, s. 30) og deres argumentasjon for multimetodologiske tilnærminger.	Jeg støtter meg til Symonds og Gorard (2008, s. 16) og Clark (2005, s. 30) og deres argumentasjon for multimetodiske tilnærminger.
41/3	Ettersom vi ble gjort oppmerksom på dette sent i prosessen...	Ettersom vi ble gjort oppmerksomme på dette sent i prosessen...

56/4	I en av fokusgruppene tolker jeg «Jacobs» tonefall og kroppsspråk til at han misliker...	I en av fokusgruppene tolker jeg «Jacobs» tonefall og kroppsspråk som at han misliker..
65/2	Min innvirkning må komme tydelig fram, hvilket innbefatter en mer aktiv forskerstemme enn hva som er vanlig innfor tradisjonelle kvantitative studier (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).	Min innvirkning må komme tydelig fram, hvilket innbefatter en mer aktiv forskerstemme enn hva som er vanlig innenfor tradisjonelle kvantitative studier (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).
67/2	Artiklene er skrevet over en tre års periode og publisert underveis i prosjektet.	Artiklene er skrevet over en tre års periode og tre av dem er publisert. Den fjerde skal omarbeides og sendes til ny fagfellevurdering våren 2016.
67/4	Den multimetodologiske undersøkelsen og artikkelen er utarbeidet i samarbeid med Thomas Moser.	Den multimetodiske undersøkelsen og artikkelen er utarbeidet i samarbeid med Thomas Moser.
67/4	I artikkelen undersøkes førskolelæreres, sfo-lederes og 1.-klasselæreres vektlegging av tiltak..	I artikkelen undersøkes pedagogiske lederes , sfo-lederes og 1.-klasselæreres vektlegging av tiltak..
70/4	Hogsnes, H. D. (accepted for publication). Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school – Potential reliance on cooperation on boundary objects	Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects.
71/4	Hogsnes, H. D. (submitted).	Hogsnes, H. D. (in revision).
76/1	Informasjon om enkeltbarn var ett av flere tiltak som ble gjennomført også i kommunene der delstudie 2 ble gjennomført.	Informasjon om enkeltbarn var ett av flere tiltak som ble gjennomført også i kommunen der delstudie 2 ble gjennomført.
187	Hogsnes, H. D. (accepted for publication). Children's experiences of continuity and discontinuity in the transition from kindergarten to school – Potential reliance on cooperation on boundary objects.	Hogsnes, H. D. (2015). Children's experiences of continuity in the transition from kindergarten to school: The potential reliance on books as boundary objects.
201	Hogsnes, H. D. (submitted).	Hogsnes, H. D. (in revision).