



KUNNSKAPSSENTER
FOR UTDANNING

TILTAK MED POSITIV INNVIRKNING PÅ BARNES OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

– En systematisk kunnskapsoversikt

LILLEJORD, S., BØRTE, K., HALVORSRUD, K., RUUD, E. & FREYR, T.





KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

BESØKSADRESSE: Drammensveien 288, 0283 Oslo

POSTADRESSE: Postboks 564, NO-1327 Lysaker

ISBN: 978-82-12-03458-7

REFERANSE NR: KSU 2/2015

PUBLISERT: November 2015

FOTO: www.colourbox.com

TITTEL: *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*

REFERANSE: 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,
www.kunnskapssenter.no

FORSKERGRUPPE: Professor Peder Haug, Høgskulen i Volda. Stipendiat Hilde Dehnæs Hogsnes, Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Førsteamanuensis Ellen Beate Hansen Sandseter, Dronning Mauds Minne (DMMH). Postdoktor Imac Maria Zambrana, Atferdssenteret.

RETTIGHETER: © 2015 Kunnskapssenter for utdanning, Norges forskningsråd, Oslo. Det er tillatt å sitere fra denne rapporten for forskningsbruk eller annen ikke-kommersiell bruk – forutsatt at gjengivelsen er korrekt, at rettigheter ikke påvirkes og at den siteres korrekt. All annen bruk krever skriftlig tillatelse.

INNHALDSFORTEGNELSE

Sammendrag	3
1 Innledning	8
1.1 Gjennomføring av arbeidet	8
1.1.1 Forskningsspørsmål	9
1.1.2 Etablering av forskergruppe	9
1.1.3 Organisering av den systematiske kunnskapsoversikten	9
1.2 Kort om status i norsk barnehagepolitikk.....	9
1.3 Et helhetlig løp?.....	11
1.4 Litteraturgjennomganger.....	13
2 Metode	16
2.1 Hva er en systematisk kunnskapsoversikt?.....	16
2.2 Søkestrategi	17
2.3 Referansehandtering	18
2.3.1 Trinn 1: screening og relevansvurdering basert på tittel og sammendrag	19
2.3.2 Trinn 2: screening, kvalitet og relevansvurdering basert på artikler i fulltekst..	20
2.4 Forberedelse til syntese.....	20
2.4.1 Trinn 3: Kartlegging (mapping) og kategorisering av inkluderte studier	20
2.4.2 Trinn 4: gjenbeskrivelser, nøkkelbegrep og kjerneartikler	22
2.5 Syntetisere studier ved hjelp av konfigurativ syntese.....	23
3 Aktørperspektiv på overgang fra barnehage til skole	25
3.1 Fra en kontekst til en annen	26
3.2 Foreldres involvering og opplevelse av overgang.....	29
3.3 Oppsummering 3.0.....	30
4 Spenninger knyttet til barns overgang fra barnehage til skole	31
4.1 Spenninger som kan tilskrives asymmetriske relasjoner i forholdet mellom barnehage og skole	31
4.1.1 Oppsummering 4.1.....	35
4.2 Spenninger som skyldes ulike arbeidsmåter i barnehage og skole	36
4.2.1 Oppsummering 4.2	38
4.3 Skoleforberedende aktiviteter.....	38
4.3.1 Hjemmemiljøets betydning	41
4.3.2 Akademiske ferdigheter og betydningen av skolemiljø	41
4.3.3 Selvregulering og eksekutive funksjoner.....	43
4.3.4 Oppsummering av 4.3	45

4.4 En hybrid pedagogikk – det beste fra to verdener	45
4.4.1 Forutsetninger for samarbeid	47
4.4.2 Lek og læring.....	48
4.4.3 Det kompetente barnet.....	49
4.4.4 Hvordan blir det kompetente barnet en kompetent elev?.....	50
4.5 Oppsummering 4.0.....	51
5 Forutsetninger for å lykkes med tiltak som skal sikre god overgang fra barnehage til skole	52
5.1 Prosess, ikke hendelse.....	52
5.2 Transparens	52
5.3 Kontinuitet i overgang barnehage-skole.....	53
5.4 Relasjoner i form av partnerskap og/eller samarbeidsallianser	54
5.5 Ansattes kompetanse	54
5.6 Oppsummering 5.0.....	55
6 Tiltakskategorier og tiltak	56
7 Konklusjoner, funn og kunnskapshull	60
Litteraturliste.....	63
Vedlegg	65
Vedlegg 1 Søkstrenger	65
Vedlegg 2 Kilder for litteratursøk.....	66
Vedlegg 3 Vurdering av kvalitet og relevans for kunnskapsoversikten.....	67
Vedlegg 4 Metode og forskningsdesign.....	68
Liste over figurer	
Figur 1: Resultat av screening.....	19
Figur 2: Publikasjoner fordelt på land	21
Figur 3: Forholdet mellom kjerneartikkel, nøkkelbegrep og de inkluderte studiene i kunnskapsoversikten	24
Figur 4: Kategorisering av inkluderte artikler på tema	25
Liste over tabeller	
Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier	18
Tabell 2. Kvalitets- og relevanskriterier.....	20
Tabell 3: Oversikt over barnehagetilbud, førskole og skolestart i landene som er representert i de inkluderte studiene	21
Tabell 4: Identifisering av nøkkelbegrep i kjerneartiklene.....	22
Tabell 5: Kvalitet- og relevansvurdering av kjerneartikler.....	23
Tabell 6: Aktørgrupper som er representert i de ulike studiene.....	26
Tabell 7: Studier som beskriver asymmetriske relasjoner	31
Tabell 8: Studier med spenninger som skyldes ulike arbeidsmåter.....	36
Tabell 9: Studier som undersøker ulike skoleforberedende aktiviteter	40
Tabell 10: Barnehageloven § 1 og Opplæringslova §1-1	48
Tabell 11: Oversikt over overgangsaktiviteter som er nevnt i de inkluderte studiene	57

SAMMENDRAG

Denne systematiske kunnskapsoversikten undersøker hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole og identifiserer et sett forutsetninger for at tiltak skal lykkes. Kunnskapsoversikten bygger på gjennomgang og analyse av fagfelleverdert forskning om overgang fra barnehage til skole publisert etter 2010.

Politikere er enige om at barnehagenes innhold og oppgaver må utvikles i takt med samfunnsendringer og ny kunnskap. Det publiseres stadig mer forskning som undersøker overgang fra barnehage til skole fra aktørenes perspektiv. Disse studiene gir nye innsikter med betydning for hvordan overgangstiltak skal utformes og gjennomføres. Den nye kunnskapen som utvikles kan bidra til bedre kvalitet i barnehagetilbudet gjennom mer kunnskapsinformert politikk og praksis. En systematisk kunnskapsoversikt forutsetter at det finnes tilstrekkelig mange studier med høy nok kvalitet og relevans til å kunne besvare et reviewspørsmål. Kunnskapssenter for utdanning gjennomførte flere systematiske søk, som viste at det finnes mange nyere studier av svært god kvalitet om overgang fra barnehage til skole. Samtidig som overgang er et aktuelt tema i norsk politikktutvikling, er det internasjonal interesse for spørsmål som tas opp i denne systematiske kunnskapsoversikten. Blant annet skal Early Childhood Education and Care (ECEC)-nettverket arbeide med temaet kommende toårsperiode. En systematisk kunnskapsoversikt om temaet overgang fra barnehage til skole gir et solid kunnskapsgrunnlag for politikktutforming og videre arbeid på feltet.

Den systematiske kunnskapsoversikten er inndelt i 7 kapitler. Kapittel 1 gir en kort gjennomgang av status i norsk barnehagepolitikk, slik den beskrives i nyere meldinger til Stortinget og andre offentlige dokumenter og rapporter. De 42 studiene som er inkludert i kunnskapsoversikten er gjennomført i 13 forskjellige land, og det er viktig å ta hensyn til at funn og resultater fra denne forskningen må ha relevans for en norsk kontekst. I Norge går nå nesten alle barn i

barnehage før de begynner på skolen. Med 80 prosent av ett- til toåringene og 97 prosent av tre- til femåringene i barnehage i 2014 er Norge blant de OECD-landene hvor flest barn går i barnehage. At alle som ønsker det nå kan få plass til barnet sitt i en barnehage er resultat av et bredt forankret barnehageforlik i Stortinget i 2003 og en påfølgende stor innsats i alle norske kommuner. Parallelt med utvidelsen av tilbudet har spørsmål om kvalitet i barnehagene jevnlig vært oppe til diskusjon. Kvalitetsarbeidet følges nå opp av Regjeringen Solberg, som ønsker å styrke kompetansen til alle ansatte i barnehagene.

I 2005 ble ansvaret for barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet. Samtidig som barnehagen da ble en tydeligere del av det formelle utdanningsløpet ble det viktig å understreke barnehagens egenart. Barnehagen er både en barndomsarena og et første trinn i utdanningen. Den skal ivareta barns behov for lek og omsorg og samtidig legge grunnlaget for livslang læring og kompetanseutvikling (Meld. St. 24, 2012-2013, s. 10-11). Det er et ønske om at barn skal lære mer, men de skal lære på en annen måte i barnehagen enn i skolen.

I dette krysningspunktet står diskusjonen om barnehagene i dag. Det er på den ene siden en forventning om at barnehagen skal bli en tydeligere del av det formelle utdanningssystemet når det gjelder kunnskap og kompetanse, samtidig som personalet i barnehagen skal ivareta institusjonens egenart, gi barna omsorg og støtte, inspirere og oppmuntre dem i deres lek i trygge omgivelser. Denne doble forventningen skaper muligheter og spenninger. Noen uttrykker bekymring for at overgangen fra barnehagens nysgjerrigdrevne, undersøkende aktiviteter til skolens mer regulerte og stillesittende læring kan bli for overveldende. Til tross for at overgangen fra barnehage til skole går relativt smertefritt for de fleste barn, viser forskningen at noen opplever større eller

mindre grad av uro i forbindelse med overgangen. Et hovedproblem ser ut til å være manglende sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole¹.

I de systematiske søkene har ikke Kunnskapssenter for utdanning identifisert noen systematiske kunnskapsoversikter på temaet barns overgang fra barnehage til skole. I kapittel 1 presenteres imidlertid tre litteraturgjennomganger som har oppsummert internasjonal forskning og er publisert etter 2010. Disse anses for å være metodisk robuste og av god kvalitet, og styrker dermed grunnlaget for konklusjonene i Kunnskapssenter for utdannings systematiske kunnskapsoversikt.

I kapittel 2 beskrives arbeidet med den systematiske kunnskapsoversikten. Målet har vært å identifisere den mest mulig relevante litteraturen for å besvare reviewspørsmålet: *Hvilke tiltak kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole?* Kapitlet beskriver hvordan de systematiske litteratursøkene er gjennomført og hvordan resultatene av søkene har blitt sortert og behandlet. Det ble utviklet to søkestrenger som ble benyttet til søk i seks elektroniske databaser. I tillegg ble det gjennomført håndøk i utvalgte tidsskrift. Til sammen ble det identifisert 4.273 studier med potensiell relevans for kunnskapsoversikten. Utvalget av relevante studier følger systematiske prosedyrer som benytter bestemte inklusjons- og eksklusjonskriterier. 42 studier ble vurdert til å ha høy nok kvalitet og relevans til å inngå i denne kunnskapsoversikten. Studiene er på engelsk, norsk, svensk og dansk og publisert i fagfelleverderte tidsskrift etter 1. januar 2010. Både kvalitative studier og kvantitative studier er inkludert.

De 42 inkluderte studiene viser en stor geografisk bredde i forskningen hvor 13 land er representert. De nordiske landene er også sterkt representert med 10 av 42 inkluderte studier. Videre ble det identifisert fire hovedtema som studiene ble kategorisert under: 1) aktørperspektiv, 2) asymmetriske relasjoner, 3) ulike arbeidsmåter, 4) skoleforberedende aktiviteter. Disse kategoriene strukturerer også gjennomgangen av forskningen i den systematiske kunnskapsoversikten.

Studiene er syntetisert ved hjelp av konfigurativ syntese der kjerneartikler benyttes som et strukturerende grep. Kjerneartiklene er identifisert etter oppgitte kvalitets- og relevanskriterier. For å klargjøre studiene for analyse slik at det blir mulig å se likheter, ulikheter og mønstre på tvers identifiseres *nøkkelbegreper* som brukes i analysearbeidet.

Kapittel 3 presenterer studier som har undersøkt overgang fra barnehage til skole fra aktørenes perspektiv. Det er fire aktørgrupper: Barn, foreldre, lærere i barnehage og lærere i skolen. Det er både fellestrekk og ulikheter i opplevelsene til de fire aktørgruppene, og studiene gir til sammen et godt overblikk over kompleksiteten i feltet. Målet med dette kapitlet er å få frem sider ved overgangen fra barnehage til skole slik den oppleves av de som er involvert i prosessen. De empiriske studiene som er gjennomgått viser at de fleste barn takler overgangen fra barnehage til skole godt. Noen av dem opplever imidlertid problemer som uro og engstelse, og det er akkurat disse problemene ansatte i barnehage og skole må kjenne for å vite hva som er virkningsfulle tiltak, når og hvordan de skal settes inn. Det som bidrar til kontinuitet i læringsprosessen er at skolen er en reell fortsettelse av barnehage eller førskole, det vil både si at skolen tar hensyn til det barnet har lært i barnehage og førskole og barnets erfaringer. For å få dette til må institusjonene samarbeide og utveksle informasjon om barnets tidligere læring. Selv om studiene er gjennomført i land med svært forskjellige utdanningssystemer og tradisjoner, er det overraskende store likheter i funn og konklusjoner. Det er en underliggende spenning mellom den Anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen som er opptatt av å gjøre barna skoleklare, og den kontinentale danningstradisjonen som er mer orientert mot en helhetlig tenkning.

En hovedutfordring ser ut til å være at mange praksiser og aktiviteter som har til hensikt å lette barnas overgang fra barnehage til skole er innforståtte. De ansatte vet hva som er intensjonen med aktivitetene, men tydeliggjør ikke disse intensjonene for barna og foreldrene. Turunen (2012) påpeker at de ansatte i barnehagen ikke klargjør aktiviteter godt nok for foreldrene, og Ackesjö (2013a) og Chan (2012) påpeker at barna har behovet for mer transparens. Det kommer også frem at det er et asymmetrisk forhold mellom de to lærergruppene og mellom foreldre og lærere.

Gode forklaringer på hvorfor de ansatte i barnehage

1 Rambøll (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Hentet fra http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~//media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx

og skole gjør som de gjør og hvorfor barna deltar i de bestemte aktivitetene kunne ha gjort overgangen mer forståelig for foreldre og barn. Manglende transparens bidrar til uklarhet, som ikke alle barn takler like godt. Noen blir urolige når de må gjette seg til hvorfor de gjør det de gjør. Selv om ikke alt kan eller skal planlegges i detalj, ser det ikke ut som om uklarhet er bra – verken for barna, foreldrene eller de ansatte.

I kapittel 4 presenteres spenninger i materialet som oppstår mellom ansatte i institusjonene i forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole. Det er to kategorier av spenninger som er identifisert: spenninger som kan forklares med asymmetriske relasjoner mellom barnehage og skole og spenninger som kan forklares med ulike arbeidsmåter i de to institusjonene.

Studiene viser at historie og tradisjon kan forklare kulturforskjeller og ulike praksiser i barnehage, førskole og skole. Dette er i seg selv ikke noe problem, men det blir problematisk når det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide om tiltak som skal gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre for barna. Noen utfordringer som studiene viser er knyttet til tverrinstitusjonelt samarbeid og handler for eksempel om at ressursene som barnehagelærerne bringer til samarbeidet (som lek) ikke får en sentral plass i samarbeidet, lærerne i begge institusjonene mener at egne arbeidsmåter er de beste og at det er opp til lærerne i den andre institusjonen å forklare hvordan deres kunnskap kan brukes i samarbeidet mellom de to institusjonene. Tverrinstitusjonelt samarbeid er tid- og ressurskrevende og stiller store krav til partene. Flere studier viser dessuten at selv om det er gjennomført et vellykket samarbeidsprosjekt, vender prosjektdeltakerne tilbake til utgangspunktet så snart prosjektet er over (Karila og Rantavuori 2014). Det ser ut som om grunnholdninger i de to lærergruppene *reproduseres*. En tolkning av funn i studiene er at mens barna er vant til at barnehagen viser dem hvor mye de kan, viser skolen dem hvor mye de har å lære.

Det som særlig skaper spenninger er ulike grunnlagstenkning og holdninger som skyldes historiske forskjeller i et fragmentert system (Abry 2015; Dockett og Perry 2014). Godt samarbeid forutsetter at de forskjellene som faktisk finnes mellom institusjonene blir anerkjent før man begynner å samarbeide om strategier eller tiltak. For å kunne forstå andres praksiser må man erkjenne at egne praksiser også er kulturelt og historisk forankret. Samarbeid mellom profesjonsgrupper forutsetter at deltakerne utvikler

analytisk distanse til egne handlemåter – og unngår å gjøre arbeidet til noe *personlig*. Med analytisk distanse slipper den enkelte profesjonsutøver å bli personlig fornærmet hvis noen stiller spørsmål ved gjeldende praksis. Man kan til og med selv kritisere den – for å forbedre den.

Den andre kategorien av spenninger har sammenheng med ulike arbeidsmåter. Uibu m. fl. (2011) skisserer tre tradisjoner her. Det tradisjonelle perspektivet på undervisning understøtter lærerstyrte fremgangsmåter. De to andre tilnærmingene – kognitivt-konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk støtter barnas eller elevenes aktiviteter. Huf (2013) mener at barns evne til å handle på egen hånd blir innskrenket i skoler som har en tradisjonell arbeidsmåte, og DeMarie (2010) spør om skoler som presterer dårlig på standardiserte tester konsentrerer seg om tradisjonell undervisning for å heve elevenes prestasjonsnivå og dermed begrenser barnas muligheter til lek og utfoldelse. Alatalo m. fl. (2015) finner en holdning blant lærere i barnehagen om at man ikke bør gi førskolen informasjon om barna. Dels handler dette om omsorg for barna, dels om mistro til skolen og dels om at lærerne ikke ønsker å fylle ut flere skjema. Dette får Alatalo m. fl. til å spørre om barnehagen overser at den faktisk også skal bidra til barnas livslange læring.

Mange av studiene har undersøkt ulike former for skoleforberedende aktiviteter. Disse viser at det er flere sider ved skoleforberedende aktiviteter som kan være viktige for at barns overgang fra barnehage til skole blir god. Det handler både om støtte hjemmefra, tidlig utvikling av for eksempel tall- og leseforståelse og utvikling av sosiale ferdigheter. I forbindelse med utviklingen av sosiale ferdigheter bør lærere også ha kunnskap om selvregulering og eksekutive funksjoner, som for eksempel impuls kontroll og det å kunne holde oppmerksomheten om en oppgave over tid. Det ble imidlertid fremhevet at en vellykket overgang til skolen handler om å forbedre relasjonene mellom barn, familie, førskole og skole ved å bruke passende overgangspraksiser. Det handler ikke bare om at barnet skal bli klart for skolen, men i like stor grad om at skolen skal være klar for barnet (Ahtola m. fl. 2011).

I kapittel 5 trekkes linjene gjennom materialet og viser mønstre i form av et sett forutsetninger som må være på plass før man kan utvikle og sette i gang gode overgangstiltak for barns overgang fra barnehage til skole. Disse forutsetningene er knyttet til de fem nøkkelbegrepene som har blitt brukt i syntesearbeidet

av datamaterialet (de inkluderte studiene): *prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner (samarbeid/partnerskap) og hybrid pedagogikk.*

For det første er det viktig å forstå overgangen fra barnehage til skole som en prosess og ikke som en enkelt hendelse. For barna er overgangsprosessen både mental og fysisk. De skal etablere nye relasjoner i nye omgivelser samtidig som de skal gå fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever og utvikle sine sosiale og kognitive ferdigheter på måter som passer inn i skolens kultur og arbeidsmåter. For det andre er det viktig at overgangsaktiviteter er transparente. De voksne må forklare, så tydelig som mulig, hvorfor ulike tiltak settes i gang, hva som skal skje og hvordan det skal skje. Barna må forstå begrunnelsen for det som skjer. Foreldrene er også viktige støttespillere i overgangsaktivitetene. Barnehagelærere og lærere må forklare dem hvorfor barnehagen gir skolen informasjon om barnet, hva den skal brukes til og hvordan den brukes.

For det tredje må barna oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehagen og det som skjer i skolen. Dette henger nært sammen med det fjerde punktet, samarbeid og gode relasjoner. Studiene viser tydelig at det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, som barnet både er en direkte og indirekte aktør i. Dette forutsetter et tett og godt samarbeid mellom barnehagelærere, lærere i skolen, foreldre og barn. For det femte må det utvikles samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene. Tiltakene må bygge på grunnleggende fellestrekk i lovverket for barnehage og skole som fastslår at barn og unge er kompetente bidragsyttere i et demokratisk samfunn.

Kapittel 6 presenterer ulike overgangsaktiviteter som er identifisert i materialet. De kan grupperes i tre tiltakskategorier som handler om: 1) bli-kjent aktiviteter, 2) informasjonsutveksling og 3) samarbeid. Syntetiseringen av de inkluderte studiene viser at svært få av dem konkluderer med anbefalinger om hvilke tiltak som er gode og som vil gi barna en god overgang mellom barnehage og skole. Majoriteten av studiene viser at det er viktig å ha flere/mange overgangsaktiviteter og at samarbeidet og relasjonene mellom foreldre, barnehagelærere og lærere er viktig for å gi barna en god overgang. På bakgrunn av resultatene i denne kunnskapsoversikten gis følgende anbefalinger for å lykkes med tiltak:

1. Samarbeid mellom barnehage og skole:
 - Faglig samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i skolen
 - Utveksling av informasjon om barna
 - Tilrettelegg for samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole
2. Samarbeid mellom foreldre og skolen:
 - Åpen og gjensidig dialog med foreldre før, under og etter overgang
3. Tiltak som kan iverksettes av barnehagen:
 - Gjøre barna kjent med skolen
 - Etablere et felles forum for informasjon og diskusjon
 - Arbeide for bedre sammenheng i overgangen
4. Tiltak som kan iverksettes av skolen:
 - Velkomstprogrammer
 - Tydelige formulerte mål og forventninger
 - Fleksible og dynamiske overgangspraksiser

Kapittel 7 inneholder konklusjoner, funn og kunnskapshull. Forskningen som er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten gir ingen direkte anbefalinger om hvilke tiltak som har effekt, men gir tydelige råd om hvilke forutsetninger som må være på plass for at tiltak skal lykkes. Utdanningssektoren er fragmentert, og når ambisjonen er bedre samarbeid mellom barnehage og skole om barns overgang, må det arbeides på alle nivåer samtidig. I fire rapporter (Starting Strong I-IV) påpeker OECD at politikktutformere de siste årene har blitt stadig mer opptatt av å forberede barn best mulig på skoletiden. Et resultat av denne politikken er en tendens til skolifisering (schoolification) som handler om at skolens tradisjonelle arbeidsmåter innføres i barnehagene. Selv om det ikke er intendert politikk, blir konsekvensen en form for kolonisering av barnehagens praksis. Den systematiske kunnskapsoversikten viser at det er et asymmetrisk forhold mellom barnehage og skole som skaper spenninger. Derfor trenger ansatte i barnehagen et kompetanseløft som setter dem i stand til å bidra som jevnbyrdige samarbeidspartnere. Studiene viser at nå dominerer skolens arbeidsmåter normalt alle samarbeidstiltak. Barnehagelæreres profesjonslæring må rettes inn mot å avklare hva barnehagens egenart innebærer i et system med sterk oppmerksomhet på resultater. Det kan gjøres ved å stille spørsmål som hva det vil si at barn skal lære på en annen måte i barnehagen. Hvordan skal den andre måten være – og hvordan skal vi vite at den fører til

målet? Lek er barnehagens unike bidrag til barns læring. Hva en lekbasert tilnærming til barns læring egentlig innebærer må få et sterkere faglig fundament slik at det blir lettere å sette ord på innforståtte praksiser.

Den systematiske kunnskapsoversikten har også identifisert noen kunnskapshull i forskningen. Vi har for eksempel lite kunnskap om hvor mange barn det er som har en vellykket overgang fra barnehage til skole, og hvor mange det er som opplever problemer. Vi har utilstrekkelig kunnskap om hva det kan være for slags problemer de opplever. Det er heller ikke mange som har sett på hvordan barn opplever forskjellen på skolens klasseundervisning og slik de har vært vant til å lære i barnehagen. Selv om det nå foreligger en del forskning om hvordan barna og foreldrene opplever overgangen fra barnehage til skole, trengs det mer forskning fra aktørperspektiv.

1 INNLEDNING

Det er mange grunner til at det trengs en systematisk kunnskapsoversikt om tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. For det første peker stadig mer forskning på betydningen av tidlig innsats. Det handler både om økt forståelse av at det vi gjør for de yngste har langvarige positive samfunnseffekter, samt at stadig flere forskere påpeker at ansatte i institusjonene må handle og gripe inn før problemene blir store. For det andre viser forskning at selv om de fleste barn har positive opplevelser av overgangen fra barnehage til skole, er det noen som kan oppleve overgangen som vanskelig. Det kan altså være fornuftig å målrette tiltak i stedet for å la alt gjelde alle. Forskere som har studert overgang fra barnehage til skole fra aktørperspektiv avdekker problemer som handler om at det er forskjellige arbeidsmåter i skole og barnehage og at disse forskjellene ikke blir godt nok tematisert, forklart og synliggjort for barna. For det tredje avtegner det seg et mønster i forskningen som indikerer at overgangsperioden *både* kan være positiv *og* negativ. I stedet for å se på overgang som en hendelse, kan det derfor være fornuftig å betrakte den som en serie kritiske hendelser som barna – sammen med de voksne – må lære seg å takle. Dette har konsekvenser for utforming av tiltak, og forskning gir innsikt i hvordan samarbeidet mellom aktørene kan skje på gode og mindre gode måter. Mange problemer som identifiseres i studiene ser ut til å henge sammen med at det ikke blir etablert god nok sammenheng mellom utdanningsnivåene. Flere studier dokumenterer dessuten at det oppstår spenninger mellom de to lærergruppene som kan forklares med at barnehage og skole har ulike tradisjoner, arbeidsmåter og oppfatninger om hvordan barn får kunnskap og lærer. Tiltak som settes inn for å lette overgangen mellom barnehage og skole må ta hensyn til disse forholdene om de skal ha positiv virkning.

Oppsummert forskning viser mønstre i form av trender og tendenser i studiene som er analysert. En trend i forskningen om barns overgang fra barnehage til skole kalles skolifisering. Når kunnskapsoversikten

bruker ord som skolifisering og skolsk, er det fordi OECD og forskerne bruker dem analytisk til å beskrive en tendens til at skolens tradisjonelle arbeidsmåter gradvis brer seg inn i barnehagen og fortrenger lek som står sentralt i barnehagens pedagogikk. Det er flere grunner til at dette skjer – en årsak kan være at stadig flere politikktutformere vil at barnehagen skal bidra til å gjøre barna skoleklare. Skolifisering betegner altså et identifisert utviklingstrekk – ikke noe som skjer gjennomgående – og det skal heller ikke oppfattes som en kritikk av skolen. Det foregår mye godt arbeid i norske kommuner, skoler og barnehager, og de fleste norske barn og foreldre har gode opplevelser i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Forskningen viser imidlertid at noen barn opplever uro og engstelse når de omstiller seg fra å være barnehagebarn til å bli elever og at det kan oppstå spenninger mellom lærere i barnehage og skole når de samarbeider om overgangstiltak. Det betyr ikke at alle barn har problemer eller at samarbeidsproblemer er det normale.

Studiene som er inkludert i den systematiske kunnskapsoversikten er gjennomført i 13 land som har forskjellig struktur på utdanningstilbudet for de yngste barna. I noen land går barna rett fra barnehage til skole, mens andre land har en mellomliggende førskole. Kunnskapsoversikten inneholder derfor studier som både ser på overgang fra barnehage til skole, fra barnehage til førskole og fra førskole til skole. Det har ikke vært en ambisjon i dette arbeidet å finne ut om det er forskjeller mellom overgang fra barnehage til skole og overgang fra førskole til skole. Målet har vært å beskrive overgang fra et barnehagetilbud i form av barnehage og/eller førskole (som i de fleste land er frivillig) til obligatorisk skole. I presentasjonen av studiene fremgår det hva slags overgang det er snakk om.

1.1 GJENNOMFØRING AV ARBEIDET

En systematisk kunnskapsoversikt forutsetter at det finnes tilstrekkelig mange studier med høy nok kvalitet og relevans til å kunne besvare et reviewspørsmål.

Overgang fra barnehage til skole viste seg å være et tema hvor det var mange nyere studier av svært god kvalitet. Sammenheng mellom utdanningsnivåene og overgang fra barnehage til skole vil være et sentralt tema i en melding til Stortinget som skal legges fram i 2016. Samtidig som overgang er et aktuelt tema i norsk politikkutvikling, er mange andre land opptatt av problemstillingen akkurat nå. Blant annet skal Early Childhood Education and Care (ECEC)-nettverket² arbeide med temaet i den kommende toårsperioden, jfr. notatet *Transitions between ECEC and primary schooling*³. Prosjektet er vedtatt av Utdanningskomiteen i OECD og lagt til ECEC-nettverket. Politiske diskusjoner i forbindelse med reformer trenger et solid kunnskapsgrunnlag med godt underbygde argumenter. Hvordan barn opplever overgangen fra barnehage til skole har betydning for hvor vellykket resten av deres skolegang blir.

1.1.1 Forskningsspørsmål

Etter å ha sortert og kvalitetsvurdert artiklene (se mer om denne prosessen i kapittel 2, Metode), ble følgende forskningsspørsmål formulert for review-arbeidet:

Hvilke tiltak kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole?

Dette forskningsspørsmålet forutsetter inklusjon av studier som kan beskrive kontekst, det vil si studier som stiller spørsmål om *hvordan* eller *hvorfor* og følgelig får frem *forutsetninger* for at tiltak skal lykkes.

1.1.2 Etablering av forskergruppe

Det ble oppnevnt en forskergruppe for å følge prosjektet. Medlemmer i prosjektets forskergruppe har vært: Professor Peder Haug, Høgskulen i Volda; Stipendiat Hilde Dehnæs Høgsnes, Høgskolen i Buskerud og Vestfold, Førsteamanuensis Ellen Beate Hansen Sandseter, Dronning Mauds Minne (DMMH) og Postdoktor Ima Maria Zambrana, Atferdssenteret.

Forskergruppen har hatt to møter, 1. oktober 2015 og 22. oktober 2015. Forskergruppen har lest og gitt tilbakemelding på to utkast til rapport. I tillegg er et

tidlig utkast lest av ansatte i Barnehageavdelingen i Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

1.1.3 Organisering av den systematiske kunnskapsoversikten

Kunnskapsoversikten er organisert i 7 kapitler. Kapittel 1 gir en kort gjennomgang av status i norsk barnehagepolitikk, slik den beskrives i nyere meldinger til Stortinget, andre offentlige dokumenter og rapporter. Kapittel 2 presenterer metoden som er brukt i den systematiske kunnskapsoversikten. Det blir gjort rede for søkeprosess, inklusjon og eksklusjon av studier, referansebehandling og kartlegging av materialet samt prosedyre for syntetisering av de inkluderte studiene. I kapittel 3 gjengis funn fra studier som beskriver overgang fra barnehage til skole fra aktørenes perspektiv. I kapittel 4 drøftes forhold med betydning for at barn skal få en god overgang fra barnehage til skole. To spenninger er identifisert i materialet. Den ene kan tilskrives ulike arbeidsmåter i barnehage og skole, og den andre har sammenheng med at det er asymmetriske relasjoner mellom de to institusjonene. En forklaring på spenningene er en dreining av barnehagepolitikken i deler av OECD-området, som går ut på å gjøre barna skoleklare. Det er en forventning om at stadig yngre barn skal lære akademiske ferdigheter, og det skjer som regel på skolens premisser. En konsekvens av denne utviklingen er at lek som arbeidsmåte fortrenses til fordel for skolens arbeidsmåter. OECD har spurt om skolifisering betyr at skolens arbeidsmåter koloniserer barnehagen⁴. Kapittel 5 gir en oversikt over *forutsetninger* for å lykkes med tiltak som har til hensikt å gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre. I kapittel 6 presenteres så tiltakskategorier og tiltak som forskningen anbefaler. Kapittel 7 oppsummerer, konkluderer og påpeker kunnskapshull i forskningen.

1.2 KORT OM STATUS I NORSK BARNEHAGEPOLITIKK

I Norge går nå nesten alle barn i barnehage før de begynner på skolen⁵. Med 80 prosent av ett- til toåringene og 97 prosent av tre- til femåringene i barnehage i 2014⁶ er Norge blant de OECD-landene

2 ECEC-nettverket forbereder International Survey of Staff in Early Childhood Education and Care, en survey som OECD skal gjennomføre i 2017. I Norge er det Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO og NIFU som skal ha ansvaret for gjennomføring av studien.

3 Litjens, I. and Taguma, M. (2014): Revised project proposal for «Review of policies and practices for transition from early childhood to primary education». OECD Network on Early Childhood, Education and Care. EDU/EDPC/ECEC(2014)12/REV1.

4 OECD (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care. <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>

5 Meld. St. 24 (2012-2013): *Framtidens barnehage*

6 Statistisk Sentralbyrå (SSB) 5. mai 2015 <https://ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager>

hvor flest barn går i barnehage⁷. At alle som ønsker det kan få plass til barnet sitt i en barnehage er resultat av et bredt forankret barnehageforlik i Stortinget i 2003 og en påfølgende stor innsats i alle norske kommuner. Barnehageforliket var et løfte om full barnehagedekning, høy kvalitet og lav pris.

I Norge har bruken av barnehagetilbudet økt i befolkningen som helhet og det registreres vekst i deltakelsen blant barn av foreldre med lite utdanning og lav inntekt. Likevel finner vi etniske og sosioøkonomiske forskjeller i tall fra SSB (2011) om barnefamiliers tilsynsordninger. Med utgangspunkt i OECDs definisjon av lavinntektsfamilier, blir 37 % av barn fra lavinntektsfamilier passet av foreldre istedenfor å være i barnehage, mens tilsvarende andel blant familier med middels og høy inntekt er 18 %. Når det gjelder etniske forhold, vises det til at mødre som er født i EU/EØS, USA, Canada, Australia og New Zealand har lik andel barn i barnehage som norskfødte mødre – dvs. på 91 %. Imidlertid er den høyeste andelen av barn som passes av foreldre (18 %) blant mødre fra Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania (unntatt Australia og New Zealand), og Europa utenom EU/EØS. De fleste foreldre som ikke søker barnehageplass for barnet i Norge rapporterer at de mener det er best for barnet å være hjemme med foreldrene eller at en av foreldrene uansett er hjemme⁸.

Parallelt med utvidelsen av tilbudet har spørsmål om kvalitet i barnehagene jevnlig vært oppe til diskusjon. Stortingsmelding nr. 41 (2008-2009): *Kvalitet i barnehagen*, slår fast at regjeringens innsats skal rettes mer mot kvalitet og innhold i barnehagen. Kvalitetsarbeidet følges nå opp av Regjeringen Solberg, som ønsker å styrke kompetansen til alle ansatte i barnehagene. Kunnskapsministeren viser til forskning som sier at personalets kompetanse er avgjørende for barns trivsel og utvikling i barnehagen, og dermed kvaliteten i barnehagen⁹. Det blir argumentert for at det viktigste for å sikre kvaliteten er å sørge for at barnehagen har tilstrekkelig antall barnehagelærere og ansatte med relevant kompe-

tanse. I 2017/2018 skal OECD gjennomføre storskalaundersøkelsen *International Early Childhood Education and Care Staff Survey* (ECEC Staff Survey)¹⁰. Det er første gang det blir gjennomført en bredt anlagt, komparativ undersøkelse om betydningen av barnehageansattes kompetanse, arbeidsbetingelser og praksis¹¹.

Fafo-rapporten *Vilkår for læring i kommunene*¹² viser at i norske barnehager kan omtrent to tredjedeler av personalet kategoriseres i stillingsgruppen «assistent», mens den resterende tredjedelen er i kategorien barnehage/førskolelærere. Assistentgruppen omfatter både ufaglærte og personale med forholdsvis kort formell utdanning som barne- og ungdomsarbeidere med fagbrev. Basert på intervju i Fafo-rapporten er det indikasjoner på at ledere ansetter mange med fagbrev for å kompensere for kvalitetsmangelen. Av grunnbemanningen i norske barnehager er 11,6 prosent barne- og ungdomsarbeidere. Øie-utvalget anbefalte i sitt forslag til ny barnehagelovgivning at andelen barne- og ungdomsarbeidere bør være 25 prosent, mens andelen personale med pedagogisk utdanning bør utgjøre 50 % av grunnbemanningen. Et mål i strategiplanen for perioden 2014 til 2020, *Kompetanse for framtidens barnehage*, er at man skal «rekruttere og beholde flere barnehagelærere og ansatte med relevant kompetanse for arbeid i barnehagen», «heve kompetansen for alle ansatte som jobber i barnehagen», samt «øke statusen for arbeid i barnehage»¹³.

Etter en intensiv periode med utbygging av antall barnehageplasser har vi nå i det alt vesentlige nådd målet om full barnehagedekning i Norge. I dag har foreldre flere valgmuligheter og spørsmål om kvaliteten på barnehagetilbudet og de ansattes kompetanse får større oppmerksomhet. Forskere som har drøftet generelle utfordringer knyttet til kompetansespørsmål i den norske barnehagen¹⁴ påpeker at de ansatte er

7 Engel, A., Barnett, W. S., Anders, Y. & Taguma, M. (2015). *Early childhood education and care policy review – Norway* (OECD-rapport, s. 13). Hentet fra <http://www.oecd.org/norway/Early-Childhood-Education-and-Care-Policy-Review-Norway.pdf>

8 Moafi, H. og Bjørkli, E.S. (2011): *Barnefamiliers tilsynsordninger, høsten 2010*. Rapport nr. 34/ 2011, Statistisk sentralbyrå.

9 Dagsavisen 22. november 2013: Vil bedre kvaliteten i barnehagene. Intervju med Kunnskapsministeren <http://www.dagsavisen.no/innenriks/vil-bedre-kvaliteten-i-barnehagene-1.296064>

10 OECD (2014): Draft Discussion Paper: International ECEC Staff Survey [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC\(2014\)4&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECEC(2014)4&docLanguage=En)

11 Ifølge OECD (2014, op.cit., s. 8) skal ECEC Staff Survey piloteres i 2016, ut i hovedfeltarbeidet i 2017, og første resultater skal rapporteres i 2018.

12 Aspøy, T. M., Nicolaisen, H. og Nyen, T. (2013): *Vilkår for læring i kommunene. En kartlegging av fire arbeidsfelt*. Fafo-rapport 2013:35 (s. 65-66, 72).

13 Kunnskapsdepartementet (2013). *Kompetanse for framtidens barnehage. Strategi for kompetanse og rekruttering 2014-2020* (s. 8). Hentet fra: http://www.udir.no/Upload/barnehage/Kompetanse_for_fremtidens_barnehage_2013.pdf?epslanguage=no

14 Aspøy m. fl. (2013) op. cit.

interessert i å delta på ulike opplæringstiltak i regi av kommunen eller den enkelte barnehage, men at de ser større utfordringer knyttet til det å formalisere kompetansen sin i form av fagbrev eller barnehagelærerutdanning. Stort arbeidspress og problemer med å kombinere jobb med studier er en av de viktigste faktorene, men det kan også dreie seg om økonomiske begrensninger enten hos den enkelte arbeidstaker, på institusjonsnivå eller på kommunalt nivå. Det er verdt å merke seg at det ikke knytter seg store økonomiske insentiver til å ta fagbrev, ettersom ansatte med fagbrev ikke tjener mer enn omtrent 1,000 kroner mer i måneden enn ufaglærte. Noen møtes også med argumentet om at den praktiske erfaringen de erverver seg i barnehage er vel så viktig. Dermed blir det en vurdering av om det er bryet verdt å vende tilbake til skolebenken og avlegge skriftlig eksamen for å formalisere sin kompetanse¹⁵.

1.3 ET HELHETLIG LØP?

I tillegg til at barnehage er et frivillig tilbud, er arbeidsformen annerledes i barnehagen enn i resten av utdanningsløpet. Da ansvaret for barnehagene ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, ble barnehagen en tydeligere del av det formelle utdanningsløpet. Samtidig ble det viktig å understreke barnehagens egenart. Barnehagen skal ivareta barns læring og trivsel mens de er i barnehagen og samtidig legge grunnlaget for en mer langsiktig utvikling. Barnehageloven av 2005, sist endret i 2013, understreker barnehagens ansvar for å gi barn muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter. I gjeldende rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006, sist endret ved forskrift i 2011, omtales lek som en grunnleggende livs- og læringsform som barn kan uttrykke seg gjennom og som derfor skal ha en fremtredende plass i barnehagen¹⁶. OECD fremhever den helhetlige tilnærmingen til læring som kjennetegner de nordiske barnehagene som positiv¹⁷. I mange europeiske land er barnehagelovgivning delt opp i to faser, med barneomsorg (0-3) og førskoletid (3-6). Slik er det ikke i Norge og Norden, som legger vekt på livsforberedelse i bred forstand,

mens land som for eksempel Storbritannia og Frankrike har et sterkere «readiness for school»-fokus¹⁸.

En sammenligning av rammeplanen fra 2006 med rammeplanen fra 1996 viser at barnehagens fagområder har fått større plass også i Norge¹⁹. I tillegg ser vi en endring i praksis. Selv om det ikke står nedfelt i rammeplanen, viser Østrem m. fl. (2009) til at estetiske fag (kunst, kultur og kreativitet) er noe nedprioritert i barnehagene til fordel for språk, tekst og kommunikasjon²⁰. I rammeplanen for barnehagen (2006) er det oppmerksomhet rundt viktigheten av å tilrettelegge for gode overganger fra barnehage til skole, blant annet ved at den enkelte kommune finner hensiktsmessige løsninger for konkret samarbeid mellom barnehage og skole²¹. Også i veilederen *Fra eldst til yngst*²² fremheves kommunenes rolle som tilrettelegger for gode overganger mellom barnehage og skole.

Politikerne er enige om at barnehagens innhold og oppgaver må utvikles i takt med samfunnsendringer og ny kunnskap. Mens St. meld. 41 (2008-2009) *Kvalitet i barnehagen* slo fast at kunnskapsgrunnlaget på barnehagefeltet ikke var godt nok, sier Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* at vi nå har mer kunnskap om barnehagen enn noen gang tidligere – både i form av forskning og statistikk. Det påpekes at forskningsaktiviteten i perioden 2007-2009 er tredoblet. En kartlegging av barnehageforskningen i Skandinavia viser at det i 2011 var 73 studier beskrevet i 90 dokumenter som oppfylte inklusjonskriteriene til kartleggingen. Dette var en økning på ca. 1/3 fra tidligere år. Kartleggingen viser at Norge var det landet som publiserte mest barnehageforskning i 2011²³. Det

15 Aspøy m. fl. (2013) op. cit.

16 Forskrift om rammeplan for barnehagen. Forskrift 1. mars 2006 nr. 266 om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, sist endret ved forskrift 10. januar 2011 nr. 51. Hentet fra: http://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/rammeplan/rammeplan_bokmal_2011nett.pdf

17 OECD (2001). *Starting Strong I Early childhood education and care*; OECD (2006). *Starting Strong II Early childhood education and care*.

18 NOU 2010:8 (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*, (s. 58). https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/hoeringsdok/2010/201004890/nou_2010_8_med_forskertrang_og_lekelyst_systematisk_pedagogisk_tilbud_til_alle_foerskolebarn.pdf (s.58).

19 NOU 2010:8 op. cit. (s. 43-47).

20 Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L.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*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold, Barnehagesenteret.

21 Selv om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fra 2006 ble endret ved forskrift i januar 2011, var det ingen endringer i forhold til betydningen av å tilrettelegge for barns overgang fra barnehage til skole.

22 Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder: Fra eldst til yngst*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

23 Larsen, M. S., Kampmann, J., Persson, S., Moser, T. Ploug, N. Kousholt, D., Bjørnøy Sommersel, H. og Steenberg, K. (2013): *Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2011 i*

publiseres stadig mer forskning som viser hvordan det å gå i barnehage påvirker barna, og gjennom videreutvikling av politikk og praksis kan den nye kunnskapen bidra til bedre kvalitet i barnehagetilbudet.

Meld. St. 24 (2012-2013) *Framtidens barnehage* viser til utdanningens betydning i kunnskapssamfunnet hvor den oppvoksende generasjon må utvikle bred kompetanse på en rekke områder, og omtaler barnehagen både som en barndomsarena og et første trinn i utdanningen (s. 10-11). Derfor trengs en god start, og barnehagen legger det første grunnlaget for livslang læring. Meldingen er tydelig på at dette *ikke* står i motstrid til den norske barnehagetradisjonen med en helhetlig tilnærming og vektlegging av barndommens egenverdi - en tradisjon som skal videreføres. Interessant nok ser det ut som om NOU 2015:8 *Fremtidens skole* (som også drøfter fremtidige kompetansebehov og livslang læring) har frikoblet skolen fra barnehagen og kommer ikke inn på hvordan barnehagens tradisjon kan videreføres i skolen²⁴.

Statsråd Torbjørn Røe Isaksen har flere ganger uttrykt et ønske om at barn må lære mer, og at dette også gjelder barn i barnehage²⁵. Det er satt i gang en realfagsatsing som også omfatter barnehagene. Han argumenterer for at på samme måte som lærerne har realfagskompetanse må barnehagelærere ha det – men understreker samtidig at barn skal lære på en annen måte i barnehagen enn i skolen. Barn skal lære realfag på sine egne premisser.

I dette krysningpunktet står diskusjonen om barnehagene i dag. Det er en forventning om at barnehagen skal bli en tydeligere del av det formelle utdannings-systemet når det gjelder kunnskap og kompetanse, samtidig som personalet i barnehagen skal ivareta institusjonens egenart, gi barna omsorg og støtte, inspirere og oppmuntre dem i deres lek i trygge omgivelser. Denne doble forventningen skaper muligheter og spenninger. En bekymring er at overgangen fra barnehagens nysgjerrigdrevne, undersøkende aktiviteter, preget av naturlig utforskertrang, til skolens mer regulerte og stillesittende læring, kan bli for overveldende. Til tross for at overgangen fra barne-

hage til skole går relativt smertefritt for de fleste barn, opplever noen større eller mindre grad av uro i forbindelse med overgangen. Et hovedproblem ser imidlertid ut til å være manglende sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole²⁶.

NOU 2010:8 – *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn* – gir en fyldig oversikt over eksisterende forskningslitteratur i Norge og andre nordiske land som ser på overgangen mellom barnehage og skole²⁷. Det refereres til forskning som viser at mens bare 35 prosent av barnehagene rapporterte at de hadde etablert rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole på kommunalt nivå i 2004, hadde dette økt til 62 prosent i 2008²⁸, mens nyere forskning viser at tallet for 2012 var 82 prosent²⁹ og 88 prosent i 2014³⁰. Utvalget fant også at barnehagepersonalet vet mer om skolen enn lærere i skolen vet om barnehagen, og at det later til at barnehager er mer innstilt på samarbeid enn skoler. I tillegg til at mangel på tid og personell kan være et hinder for samarbeid, er det bekymringsfullt at regelverk for samarbeid mellom barnehage og skole er uklart definert³¹. Det argumenteres videre for at sosiale ferdigheter kan være like viktige som språklige og intellektuelle, særlig i overgang til skole³².

NOU 2010:8 har disse anbefalingene for å sikre sammenheng i overgang mellom barnehage og skole:

- Det må legges til rette for veiledning og kvalitetsutviklingstiltak som gir gode sammenhenger mellom barnehage og skole, tilsvarende fylkeskommunens plikter i overgangen mellom grunn-

institusjoner for de 0-6 årige. Dansk Clearinghouse 2013:14.

24 Det er gjennomført ordsøk etter «barnehage» og «arbeidsmåte» i NOU 2015:8 *Fremtidens skole*

25 Aftenposten 5. juni 2015: Røe Isaksen vil satse på språk og realfag i barnehagene <http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Roe-Isaksen-vil-satse-pa-sprak-og-realfag-i-barnehagene--8044910.html>

26 Rambøll (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Hentet fra http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~/_media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx

27 NOU 2010:8 op. cit. (s. 94-105).

28 Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet. Kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (NOVA-rapport nr. 2/2009, s. 91). Hentet fra <http://evalueringsportalen.no/evaluering/kvalitet-og-quantitet-kvalitet-i-en-barnehagesektor-i-sterk-vekst/Kvalitet%20og%20kvantitet%20Kvantitet%20i%20en%20barnehagesektor%20i%20sterk%20vekst.pdf/@inline>

29 Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager. Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA-rapport 1/2013, s. 95). Hentet fra: http://www.nova.no/asset/6157/1/6157_1.pdf

30 Sivertsen, H., Haugum, M., Haugset, A. S., Carlsson, E., Nilsen, R. D. & Nossum, G. (2015). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2014*. (TFOU-rapport 2015:1, s. 29). Hentet fra: <http://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2015/sporsmal-til-barnehage-norge-2014.pdf>

31 NOU 2010:8 op. cit. (s. 104).

32 NOU 2010:8 op. cit. (s. 47).

skole og videregående (i følge Opplæringsloven § 13-3c) (s. 104).

- Kommunene får en mer helhetlig politikk for hvordan samarbeid skal ivaretas (s. 141).
- Skole- og barnehagepersonale gis mulighet til å hospitere i hverandres virksomheter for å få økt kunnskap om de respektive arbeidsfeltene (s. 104).
- Barnehage og skole fortsetter å være ulike pedagogiske institusjoner med sine særegne kvaliteter, men bør likevel ha klarere forventninger til hverandre (s. 94).

St.meld. nr. 41 (2008–2009) oppfordret til å vurdere gjeldende bestemmelser i grunnskolens regelverk for samarbeid med barnehage³³. Planer for overgangen blir nå nedfelt i barnehagenes årsplaner. I en nyere NOU (2012:1) *Til barnas beste*, presiseres det at barnehagen og skolen bør ha et felles ansvar for å inngå i et likeverdig partnerskap som kan sikre gode overganger for barna³⁴.

I en nylig publisert OECD-rapport (2015), *Early childhood education and care policy review – Norway*, argumenteres det for at kvaliteten på forskningen på barnehagefeltet – inkludert overgangen til skole – ytterligere bør heves i Norge, samt at måter å anvende forskningsresultater i politikktutforming og praksis kan videreutvikles³⁵. OECD-rapporten peker på at de har blitt informert om at Kunnskapssenter for utdanning nå er i ferd med å bli mer involvert i barnehageforskningen og oppfordrer beslutningstakere i Norge å styrke rollen til Kunnskapssenter for utdanning for å styrke koblingen mellom teori og praksis³⁶.

Oppsummering

Denne korte gjennomgangen av status i norsk barnehagepolitikk bygger på nyere meldinger til Stortinget, offentlige dokumenter og rapporter. De aller fleste barn i Norge går nå i barnehage før de begynner på skolen, til tross for visse etniske og sosioøkonomiske forskjeller. Dette er resultat av et bredt forankret barnehageforlik i Stortinget i 2003 og en påfølgende stor innsats i alle norske kommuner. Parallelt med utvidelsen av tilbudet har spørsmål om

kvalitet i barnehagene jevnlig vært oppe til diskusjon. Kvalitetsarbeidet følges nå opp av Regjeringen Solberg, som ønsker å styrke kompetansen til alle ansatte i barnehagene.

Da ansvaret for barnehagene ble flyttet fra Barne- og familiedepartementet til Kunnskapsdepartementet i 2005, ble barnehagen en tydeligere del av det formelle utdanningsløpet. Samtidig ble det viktig å understreke barnehagens egenart som et sted hvor barn skal få omsorg, muligheter for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter. En bekymring er at for stort innslag av skolens arbeidsmåter i barnehagen kan fortrenge barnehagens nysgjerrigdrevene, undersøkende aktiviteter, preget av naturlig utforskertrang.

1.4 LITTERATURGJENNOMGANGER

I de systematiske søkene ble det ikke identifisert noen systematisk kunnskapsoversikt på temaet barns overgang fra barnehage til skole. Tre litteraturgjennomganger publisert etter 2010, som anses for å være metodisk robuste og av god kvalitet, omtales imidlertid i dette underkapitlet.

Sally Peters (2010)³⁷ har undersøkt hvordan forskning beskriver vellykkede overganger fra barnehage til skole, hvilke faktorer som er avgjørende for hvordan barna takler overgangen og hvilke støttemekanismer som bør vektlegges for at barn skal takle overgangen så godt som mulig. For å svare på reviewspørsmålene, er litteratursøket avgrenset til det angloamerikanske området, med hovedvekt på New Zealand, og inkluderer master- og doktorgradsavhandlinger. Søket er systematisk gjennomført i elektroniske databaser med bruk av nøkkelbegreper og loggføring av resultatene. I tillegg er det gjennomført håndtak etter anbefalinger fra forskere og oppdragsgiver, samt ved å gå gjennom litteraturlistene i relevante artikler og rapporter. Søkene er avgrenset til perioden 2004–2009, men for å dekke relevant forskning på feltet er også to tidligere litteraturgjennomganger inkludert³⁸.

33 NOU 2012:1 (2012). *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. (s. 204) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a-6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000ddpdfs.pdf> (s.204).

34 NOU 2012:1 op. cit.

35 Engel m. fl. (2015, op. cit., s. 96).

36 Engel m. fl. (2015, op. cit., s. 98).

37 Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education*. Ministry of Education (New Zealand): Wellington.

38 Fabian, H. & Dunlop, A-W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education. Tilgjengelig ved: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147463e.pdf>; 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.

Litteraturgjennomgangen konkluderer med at alle barn kan oppleve overgangen som vanskelig dersom de ikke opplever å bli godt mottatt av skolen. Selv barn som har opparbeidet seg visse skoleforberedende ferdigheter i barnehagen kan oppleve overgangen som en utfordring dersom de psykososiale rammeverkene ikke er gode nok, som for eksempel elev-lærer relasjonene på den bestemte skolen. Peters påpeker at overgangen mellom barnehage og skole må betraktes som en prosess – ikke som én enkelt hendelse. Derfor er ikke alltid enkle tiltak – som å gjøre barna kjent med skolen – tilstrekkelige. I tillegg bør alle ansvarlige voksne jevnlig følge opp barna for å forsikre seg om at overgangen blir så vellykket som mulig. Voksne kan ikke ta for gitt at tilpasning til skolen vil vedvare over tid selv om det umiddelbart ser ut som om barna finner seg til rette på skolen.

Peters understreker at det ikke finnes én bestemt oppskrift, og at voksne kan støtte barnas overgang til skole på mange forskjellige måter. Hun vektlegger likevel noen forutsetninger for at tiltak skal lykkes. Disse forutsetningene inkluderer viktigheten av å:

- koble undervisningen til det barna allerede kan
- la undervisningen preges av barnas kultur
- bruke vurderingspraksiser som tar hensyn til at læring er situert
- lage koblinger mellom lek og læring
- arbeide med relasjoner og vennskap
- la barna få undersøke, utvikle kunnskap og språk gjennom lek
- forstå betydningen av regler (som både er en kilde til uro og en forutsetning for trygghet)
- ta initiativ til «bli-kjent»-aktiviteter (involvere barnas familie) og vite mest mulig om barna og deres familier
- etablere skole-hjem-samarbeid

I litteraturgjennomgangen avdekkes det noen kunnskapshull i forskningen før 2009. Det er for eksempel forsket relativt lite på hvordan barna og foreldrene opplever overgangen. Det er heller ikke mange som har sett på hvordan barn opplever forskjellen mellom skolens klasseundervisning og slik de var vant til å lære i barnehagekonteksten. Det argumenteres også for mer forskning om barn fra minoriteter, barn med ulik språkbakgrunn, barn som trenger spesialundervisning og barn fra familier med lav sosioøkonomisk status.

Skouteris m. fl. (2012)³⁹ har gått gjennom internasjonal forskning og offentlige utredninger (hovedsakelig fra Australia) som evaluerer samarbeidstiltak mellom barnehage- og skolelærere med intensjon om å sikre gode overganger for barna. Forskerne har søkt i elektroniske databaser ved hjelp av enkle nøkkelbegreper og ikke avgrenset på dato. Basert på litteraturen som er gjennomgått argumenterer Skouteris m. fl. for at barnehage- og skoleansatte bør etablere samarbeidsallianser hvor deres ulike læringsfilosofier og -praksiser integreres for å sikre best mulig kontinuitet og støtte for barna i overgangen barnehage-skole. Barnehage- og skoleansatte må møtes for å bli bedre kjent og utvikle gjensidig tillit til og respekt for hverandre. Som eksempler på tema for arbeidet i samarbeidsallianser nevnes betydningen av at skolene anerkjenner barnets tidligere miljø og læringsmetoder i barnehagen, samt at barnehagene gir skolene relevant informasjon om barnets egenskaper og utvikling (f.eks. om barnet har spesielle undervisningsbehov som skolen må ta hensyn til). Skouteris m. fl. konkluderer med at det er relativt få studier med robuste og systematiske forskningsdesign som kan si noe mer konkret om læringseffektene av de ulike overgangspraksisene og -tiltakene som vektlegger samarbeid mellom barnehage og skole.

Etter å ha gått gjennom amerikansk forskning om ferdigheter som skal gjøre barn skoleklare hevder Fitzpatrick (2012), at barn bør utrustes med visse individuelle og generiske ferdigheter som gjør dem bedre i stand til å takle overgangen fra barnehage til skole⁴⁰. Basert på denne forskningen trekker Fitzpatrick frem selvreguleringsferdigheter som kreativitet, ansvar for egen læring, kognitiv problemløsning samt at barna er i stand til å kontrollere impulsive handlinger og i stedet velger mer målrettede og bevisste handlinger. Målet er at barn skal utvikle grunnleggende ferdigheter, ikke bare terpe og pugge. Fitzpatrick mener å ha grunnlag for å slå fast at læreplaner eller tiltak som tilrettelegger for at barn utvikler evnen til selvregulering og handlingskompetanse bidrar til faglig fremgang og bedre skoleforberedte barn. Det er imidlertid få studier med longitudinelle forskningsdesign som har undersøkt hvorvidt en satsing på

39 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.

40 Fitzpatrick, C. (2012). Ready or not: Kindergarten classroom engagement as an indicator of child school readiness. *South African Journal of Childhood Education*, 2(1), 1-32.

selvreguleringsferdigheter har effekt over lengre tid enn kun i selve overgangen fra barnehage til skole.

Oppsummering

Når de leses i sammenheng, gir de tre litteraturgjennomgangene et dekkende bilde av status i forskning om overgang fra barnehage til skole. Peters (2010) tar for seg forskning om kjennetegn ved vellykkede overganger, faktorer som er avgjørende for hvordan barna takler overgangen og hvilke støttemekanismer som kan anbefales. Skouteris m. fl. (2012) og Fitzpatrick (2012) har ulike, men utfyllende, perspektiver på overgangen. Mens Skouteris m. fl. evaluerer forskning på samarbeidstiltak mellom barnehage- og skolelærere, undersøker Fitzpatrick evidensvekten av forskning som ser på utviklingen av visse ferdigheter som skal forberede barn på skolen. Oppsummert gir derfor de tre litteraturgjennomgangene en god oversikt over forskningsfeltet og styrker grunnlaget for konklusjoner i denne systematiske kunnskapsoversikten, som inkluderer forskning om overgang fra barnehage til skole etter 2010.

2 METODE

Kunnskapssenter for utdanning (KSU) gjennomførte flere prøvesøk for å kartlegge om det var tilstrekkelig antall studier med potensiell relevans for temaet barns overgang fra barnehage til skole.

Etter prøvesøk, sortering og kategorisering av studiene, ble følgende forskningsspørsmål formulert:

Hvilke tiltak kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole?

På grunn av kort tidshorison, valgte Kunnskapssenter for utdanning å lage en «kort kunnskapsoversikt» (*rapid evidence assessment*, også kalt *Quick Review*). De siste årene har andre kunnskapssentre publisert erfaringer de har gjort seg med korte kunnskapsoversikter. Det omtales som et format som særlig egner seg for politikktutforming (Thomas m. fl. 2013⁴¹, Khangura m. fl. 2014⁴²). I arbeidet med denne rapporten har vi bygd på disse publikasjonene. I tillegg har vi hentet erfaringer fra EPPI-senterets⁴³ anbefalinger for utforming av systematiske kunnskapsoversikter som bygger på både kvantitativ og kvalitativ metode og særlig egner seg til å informere politikktutformere og praksisfeltet.

2.1. HVA ER EN SYSTEMATISK KUNNSKAPSOVERSIKT?

Hensikten med å lage en systematisk kunnskapsoversikt er å gi en kunnskapsstatus på et tema og belyse det så grundig som mulig. Arbeidet med en systematisk kunnskapsoversikt begynner derfor med å identifisere forskning som er publisert om temaet. Et ideal for systematiske kunnskapsoversikter er at de

skal være transparente, det vil si at de gjennomføres etter klare etterprøvbare prinsipper og prosedyrer. De bygger på en metode som beskriver hvordan de gjennomføres og viser hvordan man kommer frem til konklusjoner. At de er systematiske innebærer at de inneholder det antall relevante studier som trengs for å kunne besvare spørsmålet kunnskapsoversikten skal besvare, at utvalget av relevante studier skjer gjennom en åpen prosess, at studienes reliabilitet blir vurdert og at kvalitetsvurderingsmekanismer for å inkludere og ekskludere studier er bygd inn i prosessen (Chalmers m. fl. 2002⁴⁴; Gough m. fl. 2012⁴⁵). For å klare dette, legges det ned mye arbeid i å utvikle gode søkestrenger som gjør det mulig å finne forskning på temaet i anerkjente databaser. En systematisk kunnskapsoversikt undersøker og innhenter ikke empiri om et forskningstema slik grunnforskning gjør. I en systematisk kunnskapsoversikt er det de inkluderte artiklene som utgjør det empiriske grunnlaget, og kvaliteten på oversikten avhenger av kvaliteten på de arbeidene som blir identifisert og inkludert.

Normalt tar det lang tid, gjerne inntil ett år, å lage en dekkende oversikt over forskning om et tema og presentere denne på en måte som tilfredsstillende kriteriene for systematiske kunnskapsoversikter. For de som skal utforme politikk eller andre som trenger kunnskap om et tema raskere, er det utviklet kortere formater som for eksempel «brief review» (Abrami m. fl. 2010)⁴⁶, «rapid evidence assessment» (REA) (Thomas m. fl. 2013; Varker m. fl. 2015⁴⁷) eller «rapid

41 Thomas, J., Newman, M. and Oliver, S. (2013): Rapid evidence assessment of research to inform social policy: taking stock and moving forward, *Evidence & Policy* vol. 9 no. 1, pp 5-27 [http:// dx.doi.org/10.1332/174426413X662572](http://dx.doi.org/10.1332/174426413X662572)

42 Khangura, S., Polisena, J., Clifford, T. J. and Kamel, C. (2014) Rapid review: An emerging approach to evidence synthesis in health technology assessment. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*. 30(1), 20-27.

43 Evidence for Policy and Practice Information and Co-ordinating Centre

44 Chalmers, I., Hedges, L. and Cooper, H. (2002): A brief history of research synthesis, *Education and the Health Professions*, 25: 12-37.

45 Gough, D., Olivier, S. and Thomas, J. (2012): An introduction to systematic reviews. London: Sage publications.

46 Abrami, P.C., Borokhovski, E., Bernard, R.M, Wade, A. C., Tamim, R., Persson, T. Bethel, E. C., Hanz, K and Surkes, M. A. (2010): Issues in conducting and disseminating brief reviews of evidence, *Evidence & Policy*, 6 (3): 371-89.

47 Varker, T., Forbes, D., Dell, L., Weston, A., Merlin, T., Hodson, S. and O'Donnell, M. (2015): Rapid evidence assessment: Increasing the transparency of an emerging methodology. *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, DOI: 10.1111/jep. 12405.

review» (Khangura m. fl. 2012⁴⁸; Featherstone m. fl. 2015⁴⁹). Utformingen av «rapid reviews» er under stadig utvikling, og har ikke funnet noe fast format. I en gjennomgang av 12 review-artikler om «rapid reviews» konkluderer Featherstone m. fl. (2015) at definisjonen av dette formatet varierer blant ulike forfattere. Videre ble det påvist metodisk variasjon blant annet i valg av søkestrategi og syntetisering av funn, samt at tidsrammen varierte mellom 1 uke og 12 måneder. «Rapid reviews» som anvender mer robuste metoder tar lengre tid. Featherstone m. fl. (2015) fremholder at «rapid reviews» ikke kan betraktes som en erstatning for standard systematiske kunnskapsoversikter. De har imidlertid unik verdi for beslutningstakere fordi de er mindre ressurskrevende og kan gjennomføres raskere.

I tillegg til at den teknologiske utviklingen forenkler søkeprosedyrer og at «mining»-funksjoner i tekst gjør det enklere å lage slike kortformat, foregår det en vedvarende metodeutvikling av systematiske kunnskapsoversikter med sikte på å gjøre resultater og innsikter fra forskning lettere tilgjengelig for de som skal bruke kunnskapen.

Arbeidet med en kort kunnskapsoversikt følger de samme prosedyrene som for en fullstendig kunnskapsoversikt, og egner seg godt i de tilfellene da det er grupper av forskere som skal samarbeide om en rapport (Pope m. fl. 2000)⁵⁰. En kort systematisk kunnskapsoversikt kan beskrives som et kompromiss mellom de strenge kvalitetskravene som stilles til en systematisk kunnskapsoversikt og policy-nivåets behov for å få forskningskunnskapen så hurtig som mulig. Søkene er systematiske, det er åpenhet om hvilke studier som inkluderes og ekskluderes (og etter hvilke kriterier), de inkluderte studienes reliabilitet blir vurdert, og det bygges mekanismer for kvalitetsvurdering (validering) inn i reviewprosessen. Et problem som trekkes frem ved korte kunnskapsoversikter er at *forankring* kan bli vanskelig når arbeidet skal gjøres så raskt. Når tiden er kort og mange

aktører skal inn i arbeidet kan bred forankring bidra til å gjøre fokus uklart (Thomas m. fl. 2013, s.15). Sammenliknet med standard systematiske kunnskapsoversikter er tre trinn redusert i denne korte kunnskapsoversikten: Studietypen er begrenset til fagfelleverderte artikler eller internasjonale bokkapitler. Grålitteratur⁵¹ brukes til bakgrunnsinformasjon. Databasesøkene er begrenset til studier publisert de fem siste år, og språk er begrenset til engelsk, norsk, svensk og dansk. Ved å begrense søkene til fagfelleverderte studier sikres høy kvalitet av de inkluderte studiene, samtidig som nyere studier normalt refererer funn fra tidligere forskning av høy kvalitet.

2.2 SØKESTRATEGI

I en systematisk kunnskapsoversikt søker man svært bredt for å identifisere så mye som mulig av forskningslitteraturen som tilfredsstillende inklusjonskriteriene i kunnskapsoversikten. Brede søk skal også sikre at kunnskapsoversikten reflekterer kunnskapsstatus på feltet. I dette tilfellet skulle Kunnskapssenter for utdanning inkludere studier som omhandler tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. Det betyr at både studier som måler effekt av tiltak og beskrivende studier må inkluderes i kunnskapsoversikten.

Det ble gjennomført flere prøvesøk i elektroniske databaser som ledd i en begrepsorientering i forskningslitteraturen om barns overganger fra barnehage til skole⁵². Deretter ble det utarbeidet en liste over søkeord som dekker ulike benevnelser på barnehage tilbud og på grunnskoletrinnet (trinn 1-4), samt begreper som brukes i litteraturen for å karakterisere overganger. Søkene var avgrenset til å omfatte barn i barnehage og/eller barn i grunnskolen (trinn 1-4). Listen over de ulike søkeordene ble brukt til å utarbeide en hoved-søkestreng for de elektroniske databasesøkene.

Etter ytterligere prøvesøk med hovedsøkestrengen (se vedlegg 1), ble det avdekket at relativt sett færre studier undersøkte overgang sett fra skolens perspektiv. Dette kan skyldes at det er mindre forskning på dette området, eller at hoved-søkestrengen ikke i tilstrekkelig grad plukker opp denne litteraturen. For å

48 Khangura, S., Konnyu, K. Cushman, R., Grimshaw, J. and Moher, D. (2012): Evidence summaries and the evolution of a rapid review approach, *Systematic Reviews*, 1-10.

49 Featherstone, R. M., Michelle, D. M., Guise, J-M., Mitchell, M.D., Paynter, R. A., Robinson, K. A., Umscheid, C. A., and Hartling, L. (2015): Advancing knowledge of rapid reviews: An analysis of results, conclusions and recommendations from published review articles examining rapid reviews. *Systematic reviews* 4:50.

50 Pope, C., Ziebland, S. and Mays, N. (2000): Qualitative research in health care: analysing qualitative data, *British Medical Journal*, 320, 114-6.

51 Grålitteratur er en samlebetegnelse på forskning som ikke er publisert i fagfelleverderte tidsskrift, det kan være rapporter, avhandlinger, policy-dokumenter osv.

52 Flere relevante søkeord ble identifisert ved gjennomgang av OECDs prosjektforslag *Revised project proposal for "Review of policies and practices for transition from early childhood to primary education"* (EDU/EDPC/ECEC(2014)12/REV1).

kompensere for en mulig bias i søkene ble det ved hjelp av forskningslitteraturen identifisert nye begreper som spesifikt karakteriserer overganger sett fra skolens perspektiv, og det ble utarbeidet en tilleggs-søkestreng basert på disse. Søkene i de elektroniske databasene ble utført separat med de to søkestrengene. Vedlegg 1 viser søkestrengene for ProQuest-portalen. I tillegg ble det gjort håndspøk i utvalgte tidsskrifter og databaser.

For å finne den litteraturen det er relevant å inkludere i kunnskapsoversikten, ble det gjennomført søk etter fagfelleverderte studier publisert etter 1. januar 2010 i følgende kilder:

- Hovedsøk i seks elektroniske databaser (bl. a. ERIC, PSYCINFO og SCOPUS). Søk utført 5. juni 2015.
- Håndspøk i utvalgte tidsskrifter som en utvidelse av de elektroniske søkene. Søk utført 22. juni 2015.
- Håndspøk etter navngitte forfattere som ble identifisert i de elektroniske søkene. Søk utført 22. juni 2015.
- Håndspøk i litteratur etter innspill fra KD. Søk utført i juni 2015.
- Innspill fra forskergruppen. August 2015.
- I de innledende prøvesøkene som ble utført 23. april 2015 og 6. mai 2015, ble det identifisert fem potensielt relevante artikler som ikke ble plukket opp i hovedsøket. Disse fem artiklene ble lagt inn i kunnskapsoversikten.

Håndspøkene i utvalgte tidsskrifter og etter navngitte forfattere er knyttet til hovedsøket i de seks elektroniske databasene, og er utført for å identifisere nylig publiserte studier som ennå ikke er lagt inn i databasene. Håndspøk omfatter gjennomgang av innholdsfor-

tegnelsene i de mest brukte tidsskriftene for perioden 4. kvartal 2014 til og med 2.kvartal 2015. Det ble også søkt i Google Scholar etter studier publisert av de mest siterte forfatterne i samme periode.

Vedlegg 2 viser en fullstendig oversikt over de søkekildene som er benyttet i arbeidet med denne kunnskapsoversikten. De systematiske søkene som Kunnskapssenter for utdanning gjennomførte i seks elektroniske databaser, samt håndspøk identifiserte 4273 studier som ble behandlet etter vanlige prosedyrer i systematiske kunnskapsoversikter, slik *figur 1, resultat av screening* viser.

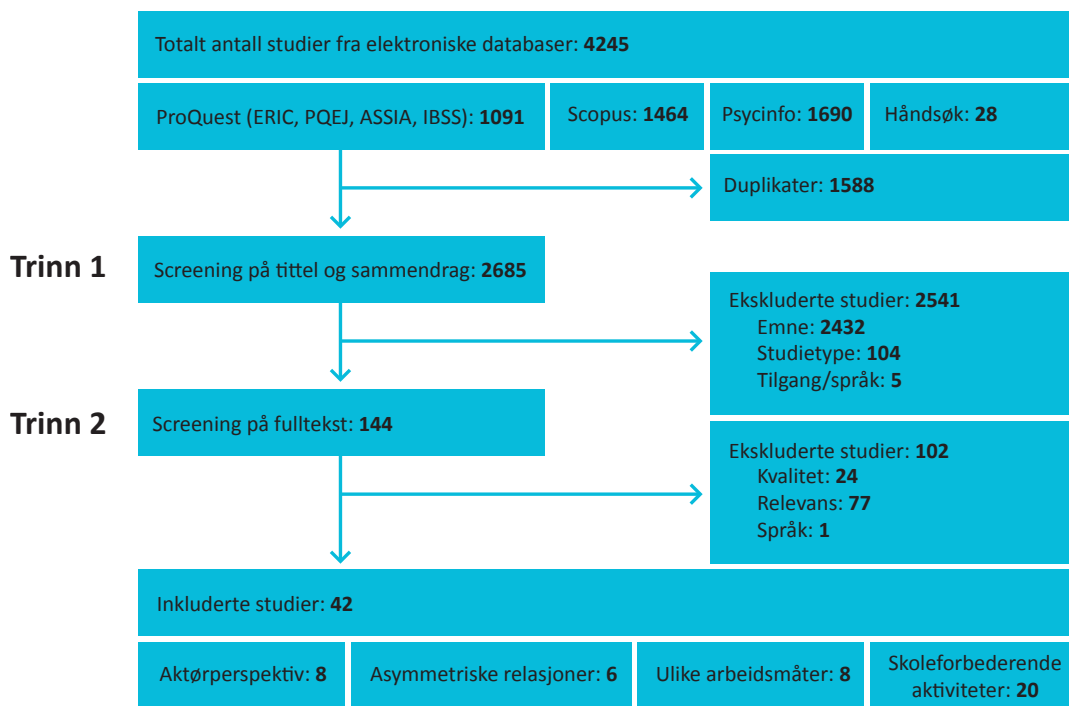
2.3 REFERANSEHÅNDTERING

En viktig del av arbeidet med en kunnskapsoversikt er hvordan man skal avgrense søkene i forhold til problemstillingen. Søk i forskningsdatabaser fanger alltid opp mange studier som er mindre relevante og irrelevante. Det må derfor utvikles kriterier for å avgjøre hvilke studier som skal inkluderes i den systematiske kunnskapsoversikten. Kriteriene benyttes i flere screeningprosesser for å ekskludere irrelevante studier som har kommet med i det systematiske søket. Tabell 1 viser hvilke kriterier som ble benyttet.

For å håndtere en så stor datamengde som flere tusen studier representerer, har Kunnskapssenter for utdanning benyttet programvaren EPPI-Reviewer 4, som er spesielt utviklet for å lage systematiske kunnskapsoversikter og syntetisere forskningen. Alle referansene (til sammen 4.273) ble importert til EPPI-Reviewer 4 programvare (ER4). EPPI-Reviewer 4 er utviklet av EPPI-senteret ved University College London.

KRITERIUM		UTDYPING
1	Emne	Studiene skal omhandle tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole
2	Deltakere	Studiene omfatter barn i barnehage og/eller grunnskole (trinn 1-4).
3	Studietype	Studiene skal være publisert i fagfelleverderte tidsskrifter/bokkapitler etter 1. januar 2010.
4	Tilgjengelighet/språk	Studiene må være tilgjengelige, elektronisk eller i andre formater innenfor prosjektets tidsramme. Studiene må være tilgjengelige på engelsk, norsk, svensk eller dansk.
5	Beslutningstaking	Studier som er potensielt relevante vurderes av forskere. Dersom det er tvil om studier skal inkluderes eller ekskluderes etter vurdering i fulltekst, tas avgjørelse i forskergruppen.

Tabell 1: Inklusjons- og eksklusjonskriterier



Figur 1: Resultat av screening

Arbeidet med å screene artiklene fra litteratursøkene for å bedømme om de skal inkluderes i eller ekskluderes fra kunnskapsoversikten starter når alle referanser er importert i programvaren. Alle studiene blir da vurdert i henhold til inklusjons- og eksklusjonskriteriene presentert over. Studiene blir i tillegg kvalitets- og relevansvurdert på ulike stadier av to eller flere forskere uavhengig av hverandre. Dette er en iterativ prosess. Kvalitet- og relevansvurderingen er utført etter både generiske standarder og reviewspesifikke kriterier (Gough m. fl. 2012)⁵³.

Proessen med screening av referanser og forberedelse til syntese følger i hovedsak fire trinn. De to første trinnene omhandler gjennomgang og identifisering av studier med potensiell relevans for kunnskapsoversikten. På det første trinnet screenes studiene på tittel og sammendrag ut i fra de forhåndsbestemte kriteriene listet i tabell 1. På det andre trinnet ble de gjenstående studiene gjennomgått i fulltekst og det ble gjort en vurdering av kvalitet og relevans for kunnskapsoversikten. Det tredje og fjerde trinnet omhandler forberedelse til syntese. På trinn tre blir studiene kartlagt (mapped) og kategorisert i henhold til hovedtema. På trinn fire blir studiene gjenbeskrevet, data trukket ut, kjerneartikler valgt og nøkkelbegrep identifisert.

Figur 1 beskriver prosessen med screening av referansene, og viser de ulike eksklusjonskriteriene som er benyttet.

2.3.1 Trinn 1: screening og relevansvurdering basert på tittel og sammendrag

På første trinn av screeningen ble studiene gjennomgått basert på tittel og sammendrag i henhold til kriteriene i tabell 1: 1) Emne, 2) Deltakere, 3) Studietype og 4) Tilgjengelighet/Språk. Utgangspunktet for screeningen var resultatene fra de systematiske søkene. Totalt 4273 studier ble identifisert, 4245 gjennom elektroniske søk i databaser og 28 studier ble identifisert gjennom håndsrøk. Etter at duplikater ble fjernet, gikk tre forskere (uavhengig av hverandre) gjennom tittel og sammendrag på de gjenværende 2685 studiene og ekskluderte studier basert på de forhåndsdefinerte kriteriene. Relevansvurdering blir gjort løpende. Totalt 2541 studier ble ekskludert på dette første trinnet av screeningen. Det ble identifisert 144 studier med mulig relevans for kunnskapsoversiktens problemstilling som oppfylte inklusjonskriteriene 1-4 i tabell 1.

Screening av studier er en iterativ prosess hvor flere forskere må samarbeide på hvert trinn av prosessen. Vurderinger gjort på første trinn baserer seg i hovedsak på lesing av tittel og sammendrag, men i tilfeller der forskerne var uenige, sammendraget var uklart eller det var tvil om enkelte studier, ble fulltekst innhentet for vurdering.

⁵³ Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2012). *An introduction to systematic reviews*. Sage.

2.3.2 Trinn 2: screening, kvalitet og relevansvurdering basert på artikler i fulltekst

På det andre trinnet av screeningen leses artikler i fulltekst for å identifisere de arbeidene som har størst relevans og som mest sannsynlig vil kunne svare på kunnskapsoversiktens problemstilling. På dette trinnet blir studienes kvalitet vurdert i følge generiske standarder for de ulike studietypene (Gough m. fl. 2012). Når studier blir lest i fulltekst, viser det seg at det ikke alltid er samsvar mellom beskrivelsen i sammendraget og innholdet eller konklusjonene i studien. Derfor gjøres relevansvurdering kontinuerlig. Tabell 2 viser de forhåndsbestemte kvalitets- og relevanskriteriene og hva som avgjør om en studie skårer høyt, middels eller lavt.

Når artikler blir lest i fulltekst, viser det seg av og til at sammendraget ikke har gitt fullgod informasjon om innholdet i artikkelen. Noen av artiklene svarer heller ikke til de kvalitetskriteriene forskergruppen har satt. Det kan også være manglende eller dårlig samsvar mellom forskningsspørsmål, metode og funn, uklar beskrivelse av datainnsamling, metode og analyse av data. I andre sammenhenger kan det være svak konsistens mellom det artikkelen innledningsvis tar mål av seg til å gjøre og det som faktisk blir gjort.

144 studier ble lest og vurdert i henhold til kriteriene i tabell 2 av tre forskere. 102 studier ble ekskludert på kvalitet og relevans for kunnskapsoversikten etter kriteriene beskrevet over og 42 studier ble inkludert i kunnskapsoversikten. Fordelingen av de 42 inkluderte studiene, etter at det er gjennomført en relevans- og kvalitetsvurdering, viser at 39 studier ble vurdert til å være av høy kvalitet, og tre ble vurdert til å være av middels kvalitet. 28 studier ble vurdert å ha høy relevans for kunnskapsoversikten, og 14 ble vurdert å ha middels relevans (Vedlegg 3).

2.4 FORBEREDELSE TIL SYNTSE

I arbeidet med å forberede datamaterialet (studiene) for syntese trengs en oversikt over materialet. Dette gjøres ved hjelp av kartlegging, kategorisering, gjenbeskrivelser, datauttrekk og identifisering av kjerneartikler. De to neste trinnene (trinn tre og fire) beskriver hvordan Kunnskapssenter for utdanning gjør dette.

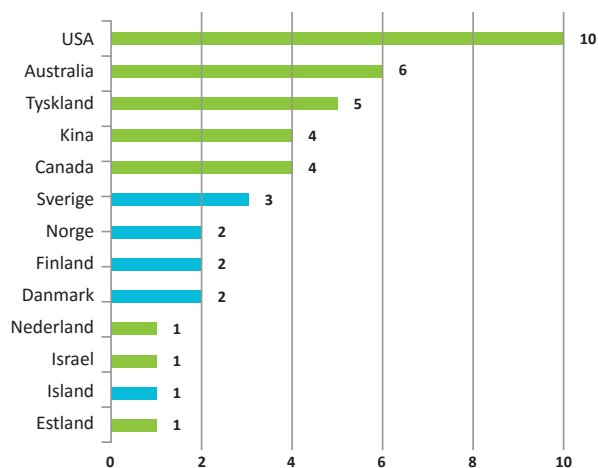
2.4.1 Trinn 3: Kartlegging (mapping) og kategorisering av inkluderte studier

På det tredje trinnet kartlegges og kategoriseres de inkluderte studiene. Dette gir en oversikt over materialet og hensikten er å forvise seg om at kunnskaps-oversikten konsentrerer seg om de områdene som er relevante for de som skal nyttiggjøre seg den oppsummerte forskningen (Gough m. fl. 2012). Det er en viss sammenheng mellom kartleggingsfasen og arbeidet med å identifisere mønstre i materialet (den innledende syntetiseringen). Kartlegging er derfor et nødvendig forarbeid for en vellykket systematisk kunnskapsoversikt.

Figur 2 viser landfordelingen av de 42 inkluderte studiene. Diagrammet viser en stor geografisk bredde i forskningen hvor land i Asia og Europa er sterkt representert ved siden av USA og Canada. I forhold til folketallet er de nordiske landene sterkt representert, og viser at vi er langt framme på forskning om overganger fra barnehage til skole.

KRITERIER FOR Å VURDERE KVALITET OG RELEVANS	VERDI
<ul style="list-style-type: none">ValiditetReliabilitetGeneraliseringEr forskningsspørsmålet klart formulert?Er forskningsmetoden og forskningsdesignet spesifisert?Er det samsvar mellom forskningsspørsmål og funn?Er studien relevant for problemstillingen i kunnskapsoversikten?	<p>Høy: Eksplisitt og detaljert beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningene har klar støtte i funnene</p> <p>Middels: Tilfredsstillende beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkningene har delvis støtte i funnene.</p> <p>Lav: Svak beskrivelse av metode, datainnsamling, analyse og resultat; tolkingen har svak støtte i funnene</p>

Tabell 2. Kvalitets- og relevanskriterier



Figur 2: Publikasjoner fordelt på land

Tabell 3 (under) gir en oversikt over barnehage, førskole og skolestart i de landene som er representert i studiene. Tallene for skolestart er hentet fra statistikk i Verdensbanken og gjelder obligatorisk skolestart for grunnskole i 2014. Barnehage- og førskoletilbudet er svært ulikt organisert i de forskjellige landene, og tilbudet er svært variert. Det kan både være drevet av private aktører, av det offentlige, eller ulike interesseorganisasjoner. I tillegg brukes det mange forskjellige begreper for både barnehage og førskole. Tabellen er en forenkling og tolkning av de ulike tilbudene som finnes. Det er derfor ikke skilt mellom ulike tilbydere og organisering av det som her kalles barnehagen. Et fellestrekk er at i alle landene er dette et frivillig tilbud med foreldrebetaling.

LAND	BARNEHAGE-TILBUD ⁵⁴	FØRSKOLE	SKOLE-START ⁵⁵
Australia	3-5		5
Canada	3-5	5-6	6
Danmark	0-5/6		6
Estland	3-6		7
Finland	0-5	6	7
Island	1-5		6
Israel	2-4	5	6
Kina*	*2-5		6*/7
Nederland	0-3	4-6	6
Norge	0-5		6
Sverige	1-6	6	7
Tyskland	2-6		6
USA	0-3	4-5	6

*Hong Kong

Tabell 3: Oversikt over barnehagetilbud, førskole og skolestart i landene som er representert i de inkluderte studiene

54 Tall hentet fra OECD og hjemmesider fra departementene i de ulike landene.

55 Verdensbanken (2014) <http://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.AGES>

I tillegg ble studiene kartlagt på metode og forskningsdesign. De 42 inkluderte studiene omfatter 12 kvalitative studier, 22 kvantitative studier og 7 studier som benytter mixed methods. Én av studiene, Diamond & Lee (2011), er en reviewartikkel. Kartlegging av forskningsdesign ble gjort for hver metodegruppe (Vedlegg 4):

Av de 12 kvalitative studiene bruker tre case-study, fire har et etnografisk design, to bruker intervjuer, en bruker aksjonsforskning og to er teoretiske.

Av de 22 kvantitative studiene er ni longitudinelle, tre studier bruker regresjonsanalyse, tre studier er randomiserte kontrollerte forsøk, to studier bruker sekundæranalyse, to studier bruker kohort design, to studier bruker spørreundersøkelse og én har et kvasieksperimentelt design.

Av de 7 mixed methods studiene bruker fire case study, én bruker longitudinell design, én bruker spørreundersøkelse og én bruker intervju.

Kategorisering av studiene

Kategoriseringen av de inkluderte studiene på tema gir et overblikk over materialet i kunnskapsoversikten, samtidig som den viser kompleksiteten i forskningen om overgang mellom barnehage og skole. De overordnede kategoriene er ikke gjensidig utelukkende, og en studie kan supplere eller utfylle studier i andre kategorier. I denne kunnskapsoversikten ble det identifisert fire kategorier som la grunnlaget for å kunne besvare forskningsspørsmålet:

1. *Aktørperspektiv*: inneholder de studiene som i hovedsak tar et aktørperspektiv på overgangen mellom barnehage og skole. Studiene beskriver og undersøker overgangen fra de fire ulike hovedaktørens ståsted: barn, foreldre, barnehagelærere og lærere. Følgende studier er kategorisert her: Ackesjö (2013a), Ackesjö (2013b), Arndt m. fl. (2013), Chan (2012), Chan (2010), Einarsdottir (2011), Malsch m. fl. (2011), Turunen (2012).
2. *Asymmetriske relasjoner*: inneholder de studiene som har funnet spenninger som skyldes asymmetriske relasjoner mellom barnehagen og skolen. Her er følgende studier kategorisert: Abry m. fl. (2015), Boyle & Petriwskyj (2014), Dockett & Perry (2014), Hogsnes & Moser (2014), Hopps (2014), Karila & Rantavuori (2014).

NØKKELBEGREP	ACKESJÖ (2013A)	CHAN (2012)
Prosess	Overgang fra førskole til førskoleklasse omtales som en prosess.	Overgang til skole er en prosess.
Transparens	Overgangsprosessen må være transparent og barna må være involvert.	Skoles policy og mål bør være klare for både lærere og foreldre (Chan 2010)
Kontinuitet	Bedre kontinuitet vil sikres hvis eksplisitte overgangsaktiviteter baseres på barns interesse, motiv og spørsmål.	Kontinuitet i barnas erfaringer er nøkkelen til en vellykket overgang.
Relasjoner (samarbeid/partnerskap)	Samarbeid må være basert på regelmessig personlig kontakt.	Foreldre, lærere og barn må arbeide som likeverdige partnere.
Hybrid pedagogikk	Førskoleklassen er en overgangssone med hybrid pedagogikk.	Lærere bør benytte en variasjon av aktiviteter lik det som blir benyttet i barnehagen for å redusere pedagogiske gap.

Tabell 4: Identifisering av nøkkelbegrep i kjerneartiklene

3. *Ulike arbeidsmåter* inneholder de studiene som har identifisert spenninger som oppstår i overgangen som skyldes at det er ulike arbeidsmåter i barnehage og skolen. Følgende studier inngår i denne kategorien: Alatalo m. fl. (2015), Broström (2013a), Broström (2013b), DeMarie (2010), Greve & Løndal (2012), Huf (2013), Schneider m. fl. (2014), Uibu m. fl. (2011).
4. *Skoleforberedende aktiviteter*: inneholder de studiene som har undersøkt hva som har betydning for at barn skal bli best mulig forberedt på skolegangen. Her inngår studier som ser på selvregulering, eksekutive funksjoner, hjemmemiljøets betydning og betydningen av ulike akademiske ferdigheter. Følgende artikler er kategorisert her: Anders m. fl. (2013), Ahtola m. fl. (2011), Diamond & Lee (2011), Eggum-Wilkens m. fl. (2014), Fitzpatrick & Pagani (2013), Hindman m. fl. (2013), Jordan m. fl. (2012), Jung & Han (2013), Li m. fl. (2013), Lau, m. fl. (2011), Monette m. fl. (2011), Murray & Harrison (2011), Niklas & Schneider (2013), Niklas & Schneider (2014), Petriwskyj m. fl. (2014), Puccioni (2015), Shaul & Swartz (2014), Schmitt m. fl. (2015/2014), White (2013), Yeniad m. fl. (2014).

2.4.2 Trinn 4: gjenbeskrivelser, nøkkelbegrep og kjerneartikler

Når studiene er kategorisert, blir de oversatt og tolket. I denne fasen utarbeides norske kortversjoner (gjenbeskrivelser) av hver studie. Det vil alltid ligge et element av fortolkning i arbeidet med en gjenbeskrivende form for oversettelse, noe Noblit og Hare

(1988) kaller *idiomatic translations*⁵⁶, det vil si at man tar sikte på å få frem artiklenes meningsinnhold. Når det foreligger kortversjoner av samtlige inkluderte studier, analyseres disse på tvers og det blir da mulig å skrive en helhetlig tekst som presenterer studiene og identifiserer gjennomgående mønstre. I denne iterative prosessen samarbeider flere forskere om analysearbeidet. For å klargjøre studiene (som utgjør datamaterialet) for analyse slik at det blir mulig å se likheter, ulikheter og mønstre på tvers av studiene identifiseres *nøkkelbegreper* som brukes i den videre analysen av de inkluderte studiene⁵⁷. Nøkkelbegrepene kan betraktes som noder i et *nettverk* mellom studiene, og er følgelig et viktig konfigurativt grep i syntesearbeidet.

Nøkkelbegrepene er begreper som på ulike måter går igjen i de ulike studiene. De blir identifisert i arbeidet med å lese dem og skrive tekster som presenterer studiene på en måte som besvarer review-spørsmålet. Prosessen for å identifisere nøkkelbegrepene justeres etter hvert som analysearbeidet skrider frem. Identifiseringen av nøkkelbegreper og analysen av disse er et viktig konfigurativt element i det fortolkende syntesearbeidet der man gjør gjentatte sammenligninger på tvers av studiene. Det er disse sammenligningene som danner grunnlaget for å kunne trekke slutninger om helheten i materialet. Noblit & Hare (1988) betegner dette arbeidet som å utvikle en «lines-of-argument syntese». Det handler

56 Noblit, G.W. & Hare, R.D. (1988) Meta-ethnography: Synthesizing qualitative studies. Sage's university paper series on Qualitative research methods volume 11, California: Sage publications

57 Gough m. fl. (2012, s. 183) foreslår også at man kan begynne med et *topic-based summary* når kvantitative studier skal syntetiseres. Det handler om å finne en *kjerne* i hver artikkel.

	KVALITET		RELEVANS
1.	Forskningsspørsmålet må være klart formulert og besvares i artikkelen. (Klart budskap)	1.	Omhandle eller identifisere kjernetema/hovedtema i materialet
2.	Solid og konsistent metodisk, med gode beskrivelser, datainnsamling og gjennomføring	2.	«Rydder» i forskningslandskapet
3.	Konsistent argumentasjon og balanserte tolkninger	3.	Må gi kontekst til temaet for kunnskapsoversikten
4.	Argumenterer for hvordan funn kan generaliseres eller gjelde en større populasjon	4.	Skandinavisk kontekst hvis mulig
5.	Gode og fyldige beskrivelser	5.	Troverdig presentasjon og analyse av data

Tabell 5: Kvalitet- og relevansvurdering av kjerneartikler

om å finne tekstens indre logikk. I denne systematiske kunnskapsoversikten er følgende nøkkelbegrep identifisert: *prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner (samarbeid/partnerskap), hybrid pedagogikk*. Disse nøkkelbegrepene brukes til å identifisere mønstre på tvers av de inkluderte studiene ved å søke etter begrepene i de inkluderte studiene. Når det er klart hvordan de ulike studiene bruker nøkkelbegrepene, kan de analyseres på tvers for å utvikle en argumentasjonsrekke (lines-of-argument). Tabell 4 viser nøkkelbegrepene som er identifisert i de to kjerneartiklene.

Kjerneartikkel som strukturerende grep i konfigurativ syntese

Den innledende kategoriseringen av studiene viste at forskningen om overgang fra barnehage til skole er svært mangfoldig og kompleks. Det stilles svært mange forskjellige spørsmål fra ulike vinkler, og det er mange aktører involvert (barn, foreldre, barnehagelærere og lærere). I tillegg er to ulike institusjoner involvert i overgangen (barnehage og skole). Det ble derfor nødvendig å identifisere noen kjerneartikler som både omfattet alle fire aktørgrupper og som undersøkte overgang mellom institusjonstyper. To artikler ble identifisert i materialet Ackesjö (2013a) og Chan (2012), som etter en vurdering av flere forskere (uavhengig av hverandre) fikk status som kjerneartikler. De brukes i det videre til å strukturere den konfigurative syntesen.

Kjerneartikler bidrar til å klargjøre kompleksiteten i kunnskapsoversiktens temaområde (som i denne rapporten er overgang fra barnehage til skole) og gir et bedre grunnlag enn de andre studiene for å besvare kunnskapsoversiktens forskningsspørsmål. Kjerneartiklene er skåret høyt både på relevans- og

kvalitetsvurderingen. Det vil blant annet si at de har et klart formulert forskningsspørsmål, et robust metodedesign, god sammenheng mellom forskningsspørsmål, utvalg av data, drøfting av funn, konklusjon og anbefalinger. Kjerneartiklene gir en god oversikt over tidligere forskning på feltet og viser studiens kunnskapsbidrag til feltet. De tar mål av seg til å løfte frem sentrale problemstillinger i feltet og klarer å få frem hva det er som (per i dag) ser ut til å være de største utfordringene. En kjerneartikkel har med andre ord både en historisk forankring, et blikk på nåtiden og et fremtidsperspektiv. Ved å gå til kjernen av problemene gir den både et analytisk og empirisk bidrag til kunnskapsutviklingen på feltet. I kjerneartiklene avdekkes også spenningene i materialet. Tabell 5 gir en oversikt over hvordan kvalitet og relevans er balansert i syntesearbeidet:

2.5 SYNTETISERE STUDIER VED HJELP AV KONFIGURATIV SYNTSE

Forskningsspørsmålet i denne systematiske kunnskapsoversikten forutsetter at både kvalitative og kvantitative studier inkluderes. Når kvalitative og kvantitative studier behandles sammen, kalles review-formatet mixed method, og synteseformen er først og fremst konfigurativ⁵⁸. Å syntetisere vil si å bringe sammen deler, som i utgangspunktet er atskilte, til et sammenhengende hele. Et nøkkelbegrep i arbeidet med konfigurerende synteser er oversettelse, og en ambisjon er å bidra til teoriutvikling. Derfor vil enhver kunnskapsoversikt – i ulik grad – representere begrepsmessig nytenkning. Syntesearbeidet går ut på å finne likheter i materialet selv når

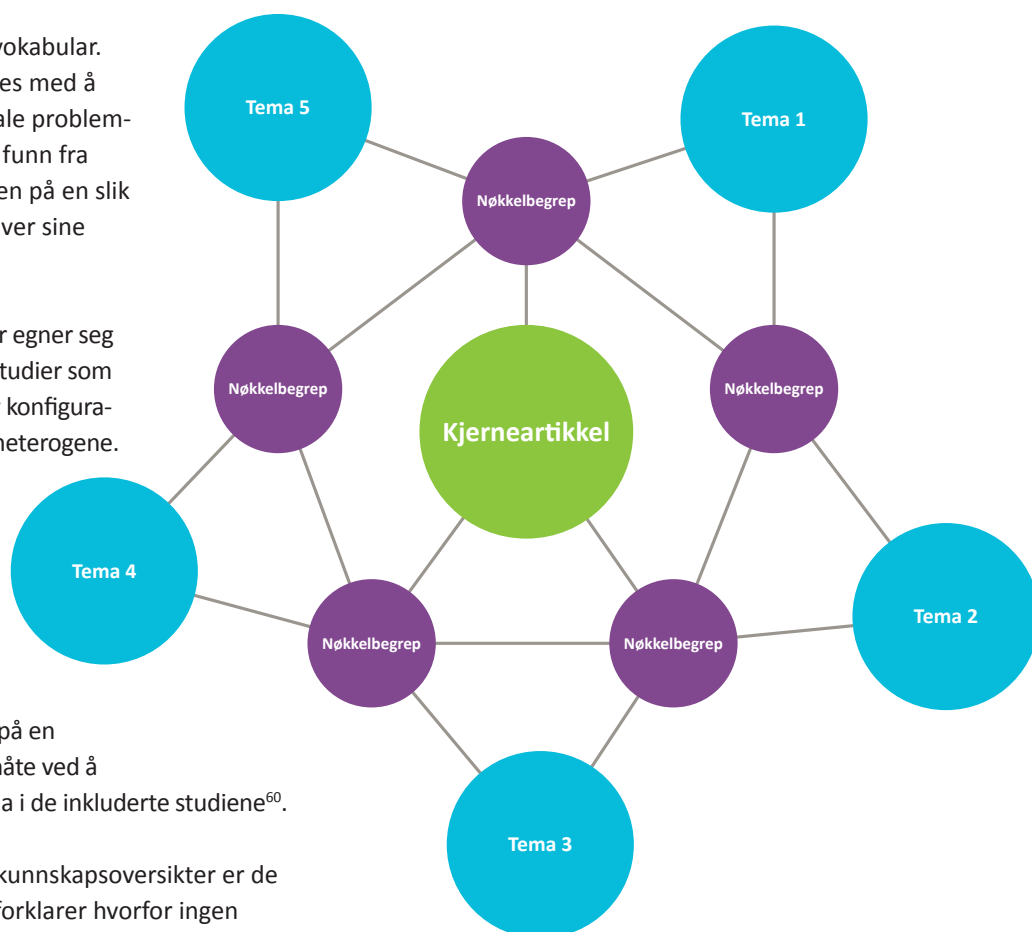
58 Selv om Gough m. fl. (2012 s. 182) påpeker at de fleste synteser både er konfigurative og aggregerende

studiene bruker forskjellig vokabular. Det kan derfor sammenlignes med å lage en mosaikk hvor sentrale problemstillinger, påpekninger eller funn fra hver artikkel bringes sammen på en slik måte at de kaster lys over hver sine deler av et bilde⁵⁹.

Mens aggregerende synteser egner seg når man skal sammenligne studier som ligner hverandre, forutsetter konfigurative synteser at studiene er heterogene. Konfigurative synteser skal ikke liste opp funn fra studiene, men behandle dem på en måte som bidrar til å skape *ny* kunnskap. Syntesen skal munne ut i en narrativ som svarer på reviewspørsmålet på en troverdig og tillitvekkende måte ved å løfte frem overgripende tema i de inkluderte studiene⁶⁰.

Datakildene i systematiske kunnskapsoversikter er de inkluderte studiene. Dette forklarer hvorfor ingen systematiske kunnskapsoversikter er like. En viktig del av syntetiseringen er å sammenstille studiene på en slik måte at de «oversettes inn i hverandre» (Noblit og Hare 1988)⁶¹ og gir en innsikt som overskrider den vi kan få fra hver enkeltstudie. Oversettelsesprosessen er iterativ. Etter hvert som nye studier leses og legges til syntesen, utvides perspektivet på det man undersøker, og det blir gradvis tydeligere hvordan problemstillingen kan besvares.

I den konfigurative syntesen i denne kunnskapsoversikten brukes kjerneartiklene til å strukturere syntesearbeidet. De andre studiene som inngår i kunnskapsoversikten plasseres i forhold til kjerneartiklene der de enten kan utdype, supplere, komplettere eller nyansere perspektiver. De kan også spesifisere områder eller presisere tema som kjerneartiklene tar opp. De andre studiene forsterker eller nyanserer funn og drøftinger i kjerneartiklene – eller de kan ha



Figur 3: Forholdet mellom kjerneartikkel, nøkkelbegrep og de inkluderte studiene i kunnskapsoversikten.

helt andre funn og perspektiver på problemstillingen som må bringes inn i den systematiske kunnskapsoversikten. Nøkkelbegrepene er et viktig konfigurativt grep når syntesen skal skrives sammen og tråder trekkes på tvers av studiene for å se relasjoner og sammenhenger mellom dem. I syntesearbeidet brukes nøkkelbegrep fra kjerneartiklene til å binde sammen de inkluderte studiene i kunnskapsoversikten. Figur 3 illustrerer hvordan kjerneartikkel og nøkkelbegrep danner et nettverk der nøkkelbegrepene er noder i relasjonen mellom kjerneartikkel og kategoriene der alle studiene er kategorisert på tema.

I neste kapittel presenteres først studier som har sett på overgang fra aktørenes perspektiv. Deretter beskrives spenninger som oppstår mellom institusjonene og som kan tilskrives asymmetriske relasjoner og ulike arbeidsmåter. Studiene som er gruppert under ulike arbeidsmåter er videre delt inn i studier som ser på hva som må til for at barna skal bli skoleklare og studier som har undersøkt relasjonen mellom lek og læring.

59 Etymologisk betyr *konfigurere* å sette deler sammen til et helhetlig bilde

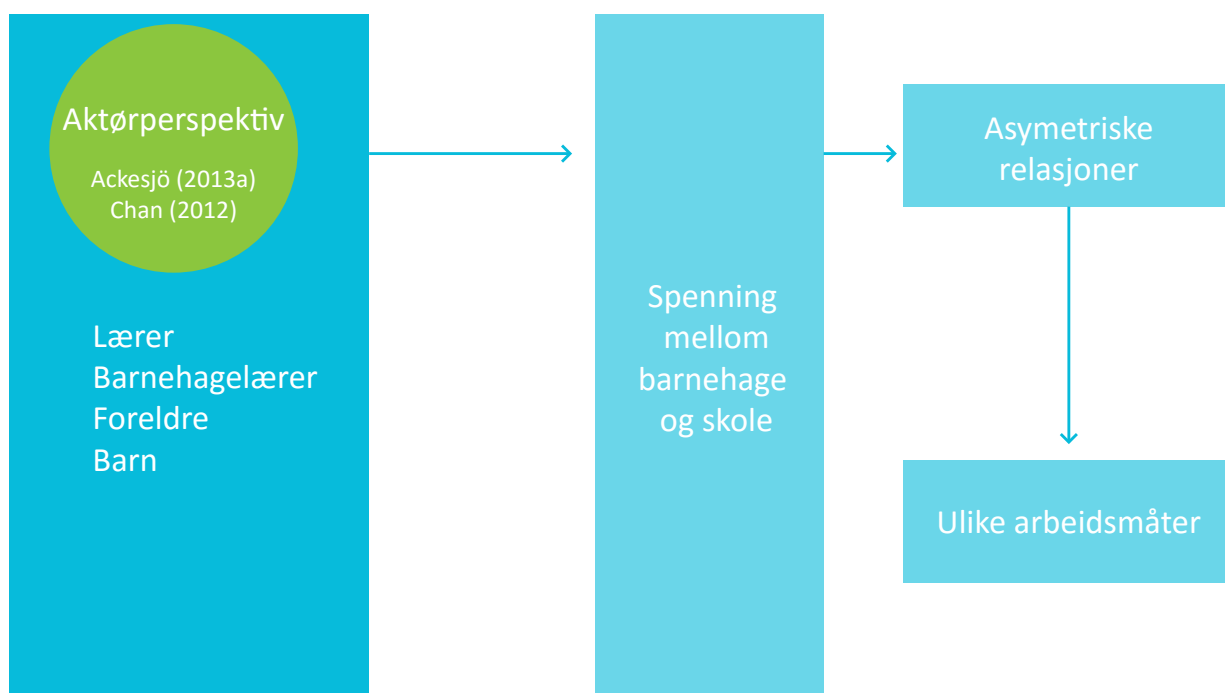
60 Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., ... & Duffy, S. (2006). Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews. A product from the ESRC methods programme. Version, 1.

61 Gough m. fl. (2012) sier at det er viktig å la funnene i de enkelte studiene "snakke med hverandre" (s. 188)

3 AKTØRPERSPEKTIV PÅ OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

Kapittel tre er strukturert rundt de to kjerneartiklene (Ackesjö 2013a og Chan 2012) som begge ser overgangen fra fire aktørgrupper: Barn, foreldre, lærere i barnehage og lærere i skolen og gir et godt overblikk over kompleksiteten i feltet. Målet med dette kapitlet er å få frem sider ved overgangen fra barnehage til skole slik den blir opplevd av de som er involvert i prosessen. De systematiske søkene avdekket flere svært gode kvalitative studier som har undersøkt og beskriver barns, foreldres og ansattes opplevelser, følelser og refleksjoner i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole.

Figur 4 illustrerer hvordan de ulike kategoriene er plassert i forhold til hverandre. Presentasjonen av studiene følger samme inndeling.



Figur 4: Kategorisering av inkluderte artikler på tema

De empiriske studiene som er inkludert i denne systematiske kunnskapsoversikten gjengir både tiltak som har vært prøvd ut for å lette overgangen fra barnehage til skole og gir eksempler på hvordan aktørene opplever situasjoner som de møter i forbindelse med overgangen. Eksemplene gir grunnlag for å forstå kjennetegn ved konteksten tiltakene skal implementeres i og forutsetninger for at de skal lykkes. Tabell 6 gir en oversikt over hvilke av de inkluderte artiklene som tar hvilke aktørperspektiver:

delse med overgangen. Eksemplene gir grunnlag for å forstå kjennetegn ved konteksten tiltakene skal implementeres i og forutsetninger for at de skal lykkes. Tabell 6 gir en oversikt over hvilke av de inkluderte artiklene som tar hvilke aktørperspektiver:

STUDIER	BARN	FORELDRE	BARNEHAGELÆRERE	LÆRERE
Ackesjö (2013a)	X	X	X	X
Ackesjö (2013b)	X		X	
Chan (2012)	X	X	X	X
Turunen (2012)		X	X	
Malsch m. fl. (2011)		X		
Arndt m. fl. (2013)		X	X	
Boyle & Petriwskyj (2014)			X	X
Karila & Rantavuori (2014)			X	X
Huf (2013)	X			
Uibu m. fl. (2011)			X	X
Einarsdóttir (2011)	X			
Chan (2010)	X	X	X	X

Tabell 6: Aktørgrupper som er representert i de ulike studiene⁶²

Stig Broström var blant de første som gjennomførte empiriske studier og beskrev overgang fra barnehage til skole fra barnas perspektiv (Chan 2012, s. 643)⁶³. Nyere litteraturgjennomganger (se kapittel 1.4) viser at det fortsatt er få studier som har undersøkt overgang fra perspektivet til de som berøres sterkest av overgangen. I følge Chan (2012) har også foreldrenes opplevelse av barnas overgang fra barnehage til skole hittil vært underbelyst i forskningen. Når Kunnskaps-senter for utdanning velger å la aktørperspektivet få en sentral plass i denne systematiske kunnskapsoversikten, er det fordi kunnskap om hvordan de involverte opplever overgangen fra barnehage til skole er nødvendig om man skal kunne utforme gode tiltak.

Aktørperspektivet synliggjør dessuten kompleksiteten i feltet og setter ord på hva som oppleves som mer og mindre problematisk. I tillegg er de fire aktørgruppene forskjellige og har både sammenfallende og ulike perspektiver på overgangen. Dette skaper spenninger som må forstås for at man skal kunne moderere dem. I tillegg er det også stor variasjon innad i gruppen barn. Nyanserte analyser av hvordan ulike barn opplever overgangen fra barnehage til skole gir et bedre kunnskapsgrunnlag som gjør det mulig å unngå fallgruver og målrette tiltak.

3.1 FRA EN KONTEKST TIL EN ANNEN

Overgang fra barnehage til skole er den siste tiden barna er i barnehagen, sommerferien og den første

tiden barna er i skolen (Ackesjö 2013a). En mye brukt definisjon er fra Fabian og Dunlop (2007)⁶⁴ som beskriver overgang mellom utdanningsnivåene som en endringsprosess som barnet går gjennom fra en fase i utdanningen til en annen. Overgangen er en rent fysisk hendelse fordi barna forlater én institusjon og begynner i en annen. Samtidig er overgang noe mer enn at barna spaserer fra en bygning til en annen. De forlater en kontekst med noen kjennetegn, bestemte sosiale relasjoner og kjente praksiser for å bli del av en ny kontekst hvor de møter nye barn, nye voksne og andre forventninger enn de har vært vant til. Når de inkluderte studiene undersøker overgang fra aktørenes perspektiv, finner de blant annet at barnas oppmerksomhet om overgangen utvikles gradvis og begynner lenge før den faktiske overgangen skjer. Noen barn bruker også mer tid enn andre på å bearbeide overgangen etter at den har skjedd. Barnas mentale og følelsesmessige arbeid med å forlate barnehagen og begynne på skolen begynner altså tidligere og kan vare lengre enn den fysiske forflytningen. Barna skal ikke bare bli elever – de skal samtidig ikke lenger være barnehagebarn.

Det er bred aksept blant forskere og politikere om at det er de voksnes ansvar å sørge for at barna skal oppleve kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Ved å studere overgangen fra aktørenes perspektiv, blir distinksjonene tydeligere. Det blir mulig å se hva som bidrar til at noen barn og foreldre opplever kontinuitet og hva som gjør at andre snarere opplever brudd enn kontinuitet i overgangsfasen.

62 Boyle og Petriwskyj (2014), Karila og Rantavuori (2014), Huf (2013) og Uibu m. fl. (2011) omtales under kapittel fire.

63 To date, only a handful of studies have sought children's comments and views on the transition to school and the determinants of a successful such transition (e.g. Broström, 2003; Dockett & Perry, 2003a; Dockett & Simpson, 2003; Peters, 2000).

64 Etter Fabian, H. & Dunlop, AW (2007). Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. *Working paper 42 in Early Childhood Development*. Downloaded from http://issuu.com/bernardvanleerfo/undation/docs/outcomes_of_good_practice_in_transition_processes_. 20141017.

Ackesjö (2013a) mener at det kan bli lettere å få til kontinuitet dersom overgang mellom institusjoner betraktes som en serie kritiske hendelser (critical incidents), en glidende prosess som ikke består av én, men flere samtidige eller påfølgende hendelser. Hun mener også at vår forståelse av overgangen øker om vi ikke betrakter den som lineær, men iterativ (gjentakende). Dessuten påpeker hun at vi, for å forstå barns perspektiv på overganger, må se på hvordan de argumenterer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, sine handlinger og hvilke grensemarkeringer de gjør. Derfor trengs det mer kunnskap om hvordan barn og foreldre opplever de siste månedene barna er i barnehagen – før den faktiske overgangen skjer. Hvordan barna lærer om det som skal komme samtidig som de frikobler seg fra det som har vært er lite studert. Ackesjøs forskning avdekker at barna i overgangsfasen ikke bare orienterer seg mot skolen, men at de samtidig skaper seg en identitet som *forhenværende* barnehagebarn. En konklusjon hos Ackesjö er derfor at overgangen begynner lenge før den faktisk (fysisk) finner sted (s. 407).

Overgang betyr både forandring i kultur og status og store emosjonelle omveltninger. Etter å ha vært de eldste i barnehagen, blir barna de yngste når de begynner på skolen. Slike endringer i status kan skape forvirring. Barna opplever motstridende følelser som forventning og stolthet, usikkerhet, engstelse og nervøsitet. Hva lærerne gjør i denne fasen og hvordan de samarbeider på tvers av institusjonsgrensene har derfor stor betydning for hvordan barna takler overgangen til elevidentitet etter å ha vært barnehagebarn. Overgang handler også om at barn må lære nye måter å handle på. Ulike pedagogiske praksiser representerer forskjellige forventninger og krav til barnet. Kort sagt innebærer overgang en ny kultur, nye voksne, nye barn, nye rutiner, andre forventninger og nye roller. Samtidig som barna skal lære nye regler og rutiner, må de – for å kunne tilpasse seg nye kontekster – «avlære» gamle. De skal ikke bare inn i noe nytt, de skal også ut av noe kjent.

Einarsdottir (2011) har undersøkt hvordan 40 barn på to skoler i Reykjavik opplevde forskjellene mellom barnehage og grunnskole. Studien er basert på intervju med tre førskolelærere som intervjuet 40 barn som de tidligere hadde hatt ansvaret for i barnehagen. I intervjuene ble barna bedt om å tegne hva de husket fra barnehagen, hva de likte og ikke likte. De snakket mens de tegnet. Slik de presenterte det, var de største forskjellene mellom barnehage og

skole vektlegging av lærestoffet, læringsmetoder og endring i status og ansvar. Barna fremhevet lek og fysisk aktivitet som viktige kjennetegn på tiden i barnehagen, og sa at de savnet det å kunne velge fritt, og lage ting på egenhånd. Barna snakket om mye som de hadde lært i barnehagen, men da de ble spurt om hvilke læringserfaringer som var mest nyttige på skolen, trakk de frem det å lære fag og regler. Einarsdottir mener at dette gir en god indikasjon på hva skolen vektlegger høyest.

Ackesjö (2013a) påpeker at det kan være enkelt å forstå at man tilhører én kontekst og ikke en annen. Det kan imidlertid være vanskeligere å forstå at man kan tilhøre to kontekster samtidig. Barna må hjelpes til å akseptere at tiden i barnehagen er over og at noe annet venter. Lærerens ansvar er å hjelpe barnet til å forstå den nye konteksten slik at de kan føle seg trygge. I overgangen mellom barnehage og skole trenger barna hjelp til å bli klar over at de er i en overgang. Derfor må overgangsaktiviteter være gjennomgående, gjennomtenkte og grundig planlagte. De forutsetter personlig kontakt, samarbeid om aktiviteter og læreplan, og må gjennomføres i tett samarbeid mellom lærere i barnehage og skole. Barna trenger å forstå hva lærerne vil med de ulike overgangsaktivitetene. Å utforme system for overganger basert på barnas perspektiv, interesser, motiver og spørsmål vil synliggjøre overgangen for barna og gi dem en opplevelse av kontinuitet. En grundig gjennomtenkt overgangspraksis som plasserer ansvaret både på lærerne i barnehagen og lærerne i skolen kan redusere risikoen for at barna opplever overgangsperioden som uklar og uforutsigbar. Slik dagens praksis er, mener Ackesjö (2013a), handler overgang mellom barnehage og førskole i stor grad om at barn må tilpasse seg til skolens kultur.

Både skolen og barnehagen har ansvar for barnas overgang. Ackesjö (2013a) finner at barnehagelærerne er for lite engasjert i overgangen. De «lar ting skje», forklarer og klargjør i for liten grad for barna hva som er hensikten med for eksempel besøkene på førskolen. Ansatte i barnehage og skole kan ikke bare anta at overgangen er uproblematisk for barna, sier Ackesjö (2013a s. 408). Noen barn opplever prosessen både som forvirrende, uklar og rotete – og disse barna trenger hjelp og støtte. Lærere i barnehage og skole må utvikle større bevissthet rundt det de foretar seg i forbindelse med barns overgang mellom institusjonsgrensene. Aktiviteter må være planlagte og strukturerte. Faglig arbeid med overgangsproblematikk må

nedfelles i *argumenter* for det som blir gjort. Barna må hele tiden bli fortalt at aktivitetene de deltar i, har en begrunnelse og en hensikt. Overgangen må altså gjøres til noe *bevisst* ved at grensen mellom de to institusjonene markeres og synliggjøres for barna.

I likhet med Ackesjö (2013a), legger Chan (2012) til grunn at det er viktig å forstå overgang fra perspektivet til de mest sentrale aktørene - foreldre, barn, barnehagelærere og lærere på de laveste trinnene i grunnskolen⁶⁵. Hun har brukt spørreskjema, semi-strukturerte intervju og observasjon, samt oppfølgingsintervjuer, og har fulgt tre barnehager (5-6-åringer) og tre skoleklasser (6-7-åringer)⁶⁶. Med utgangspunkt i Bronfenbrenners økologiske teori om en gjensidig nyttig og forsterkende avhengighet i relasjonen mellom individer og deres omgivelser, legger også Chan (2012) til grunn at overgang ikke er en hendelse, men en prosess. For å fange opp kjennetegn ved selve overgangsfasen barnehage-skole, ble barna undersøkt da de gikk i henholdsvis det siste året i barnehage og det første året i skole.

Chan (2012) undersøkte disse fem områdene: a) Før-akademiske ferdigheter, b) sosiale ferdigheter, c) om barna klarer seg selv, d) personlig utvikling og e) hvordan de forholder seg til regler og retningslinjer. Bakgrunnen for å velge disse områdene var tidligere forskning som viser at:

- Barna har ulike forventninger til hva de skal møte og ulike oppfatninger om overgangen
- Foreldrene har høye forventninger til barnas selvdisiplin og akademiske ferdigheter (men uroer seg ofte for hvordan det skal gå med barna – særlig om de får venner og hvordan de vil takle nye – og ukjente – undervisningsmetoder).
- Både lærerne i skolen og foreldrene rangerer akademiske ferdigheter som det viktigste utviklingsområdet, mens barnehagelærerne rangerer dette lavest.

Studiens hovedfunn er at flesteparten av barnehage- og skolelærerne og foreldrene i studien opplevde diskontinuitet i overgang mellom barnehage og skole i

forhold til innhold og pedagogiske tilnærminger. Chan finner også at det er få barnehagelærere og foreldre fra Hong Kong som ønsker *mer* struktur på innhold og pedagogiske aktiviteter i barnehagen. De fleste mener at mer struktur vil gå ut over aktiviteter som lek og utforskning i barnehagen, aktiviteter som de mener er et viktig fundament for barns læring og utvikling. I tillegg ønsker foreldre og barnehagelærere at skolene legger mindre vekt på pugging, testing og diktater, som flere av informantene anså som uegnet for barns tidlige utvikling.

Til tross for uenighet om arbeidsmåter, var de fleste voksne respondentene i studien likevel enige om at tettere kontakt mellom barnehage, skole og foreldre kan gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere.

De to kjerneartiklene, Ackesjö (2013a) og Chan (2012), supplerer og forsterker hverandre. Studiene er gjennomført i to svært ulike kontekster: Sverige og Hong Kong. Ulikhetene blir tydelige når foreldrene som er intervjuet av Chan (2012) uttrykker stor bekymring for skolens utbredte bruk av pugging (rote learning) og gjentatte skriveøvelser (handwriting drills) (s. 659). Chan finner at lærerne har ekstremt høye forventninger til barna, og forklarer dette med kulturelle faktorer og at klasserom med en tradisjonell konfusiansk kultur (som i Hong Kong), legger vekt på konformitet, disiplin, atferdsregulering og akademiske prestasjoner (s. 658). Det er heller ikke uvanlig at barnehagen i Hong Kong tester og gir diktater til barn – selv om det ikke skjer like ofte som i skolen (s. 975). Hong Kong står dermed i kontrast til den svenske førskolen som Ackesjö (2013a) beskriver, som tjener som brobygger mellom den svenske barnehagen/ førskolen og skolen ved at barna skal få forberede seg i sitt eget tempo. Til tross for ulike tradisjoner, er det likheter i de problemene som forskerne identifiserer i forbindelse med barns overgang i Hong Kong og i Sverige. Både Ackesjö (2013a) og Chan (2012) bekrefter at det viktigste man kan gjøre for å sikre barna en god overgang fra barnehage til skole er å etablere et tett og tillitsfullt samarbeid mellom foreldre, lærere og barn. Oppsummert kommer de med disse anbefalingene:

- Tiltak må ta hensyn til at overgangsperioden er lang og at den begynner langt tidligere enn den faktiske fysiske forflytningen mellom institusjonene.
- Overgangsperioden forstås bedre som en prosess enn som en hendelse. Tiltak må være små og hyppige.
- Grensen mellom de to institusjonene bør markeres

65 I Hong Kong er alle barn pliktige til å begynne på skolen når de har fylt 5 år og 8 måneder. De fleste barn går i frivillig barnehage. Alt i 1993 rettet EDB (Hong Kong Education Bureau) oppmerksomheten mot overgang barnehage-skole, og i 2006 ga EDB ut Guide to the Pre-primary Curriculum.

66 I studien inngikk 892 deltagere, som fordelte seg slik: 26 barnehagelærere, 12 skolelærere, 259 foreldre til barnehagebarn, 523 foreldre til skoleelever, 40 barn i barnehage og 32 barn i skole.

og synliggjøres for barna. Tiltakene må følges av gode begrunnelser for hvorfor de blir gjennomført.

- Overgangsperioden må bli mer transparent. Lærerne må ikke bare la ting skje og overlate til barna selv å forstå hvorfor de deltar i ulike arrangementer som blir satt i gang for å lette overgangen for dem.

3.2 FORELDRES INVOLVERING OG OPPLEVELSE AV OVERGANG

Foreldrene er viktige aktører i barns liv, og de kan både engasjere seg direkte og indirekte i barnets overgang fra barnehage til skole. Studiene som presenteres her undersøker hvordan foreldrene opplever barnas overgang fra barnehage til skole og hvordan de engasjerer seg i den. For eksempel er foreldre viktige samarbeidsparter i utviklingen av individuelle planer for barnet (Turunen 2012). Malsch m. fl. (2011) finner at foreldreinvolvering og deltakelse i ulike overgangsaktiviteter kan gjøre overgangen lettere for barn med sosio-emosjonelle problemer eller atferdsvansker. Arndt m. fl. (2013) viser at foreldre og barnehagelærere har svært ulike oppfatninger av hvordan hjemmet støtter og stimulerer barnets læring hjemme, i barnehagen eller på skolen og diskuterer hvordan dette påvirker samarbeidet mellom hjem og institusjon.

Turunen (2012) har undersøkt hvordan individuelle planer brukes i overgangen fra barnehage til førskole og hva som er foreldrenes bidrag i arbeidet. At barnehagelærere og foreldre sammen skal utvikle individuelle planer for hvert barnehagebarn som tar utgangspunkt i barnets styrker og behov er nedfelt i finsk nasjonal læreplan og i retningslinjer. Når barnehagen skal tilrettelegge for læring er de individuelle planene en viktig del av barnehagens kunnskapsgrunnlag. Studiens datamateriale bestod av intervju med 11 foreldre og 6 barnehagelærere, de offisielle dokumentene om individuell planlegging, og skjema som barnehagelærerne benyttet for å utvikle individuelle planer.

Intensiteten i samarbeidet avhenger av barnets behov og foreldrenes ønsker. Normalt møtes familien (oftest mødre) og barnehagelærerne til samtaler to ganger i året for å diskutere innholdet i planen og fylle ut ulike skjema som danner underlagsmaterialet for de individuelle planene. I tillegg til å utvikle individuelle planer lager også barnehagelærerne mapper for hvert barn der de samler utvalgte tegninger og andre artefakter. For å sikre kontinuitet, blir denne mappen

senere gitt til barnets førskolelærer. Ettersom de ikke er pålagt å gjøre dette, er praksisen avhengig av barnehagelærernes initiativ. Turunen (2012) fant at selv om alle foreldrene husket å ha hatt samtaler med barnehagelærere, koblet de ikke samtalen til arbeidet med barnets individuelle plan. De fleste foreldrene var enige i at samtalen la et godt grunnlag for individuell oppfølging av barnet og at mappene var et godt verktøy for barnehagelærerne. Men foreldrene hadde liten kunnskap om bruk av individuelle planer i overgangen og visste heller ikke hvordan informasjonen i mappene ble brukt i barnehagen.

Funnene til Turunen (2012) indikerer at foreldrene følte at de hadde blitt hørt i barnehagen, men mindre i overgangen til førskolen. Foreldrene hadde lite kunnskap om overgangsprosedyrer. Studien viser at foreldrenes innflytelse var begrenset og Turunen (2012) konkluderer med at samtalen mellom barnehagelærer og foreldre må være mer symmetriske. Barnehagelærerne bør tenke på hvordan de posisjonerer seg selv i forhold til foreldrene og må aktivt søke å etablere respektfulle relasjoner der foreldrene kan engasjere seg og stille spørsmål. Det andre viktige funnet i studien er at de ansatte har en ta-for-gitt-holdning til mange av barnehagens praktiske gjøremål. De betraktes som så selvfølgelige at barnehagelæreren ikke tenker på at foreldre kanskje ikke kjenner til dem.

Malsch m. fl. (2011) har undersøkt hvilke erfaringer foreldre, barnehagelærere og førskolelærere har med overgangsaktiviteter som brukes i Head Start programmet⁶⁷ for å lette overgangen mellom barnehage og førskole for barn med sosio-emosjonelle vansker eller utfordringer relatert til atferd. Det ble gjennomført kvalitative telefonintervju med 50 «Head Start» lærere og familiene, 15 ansatte i ledelsen og 57 foreldre i forkant av barnas overgang til førskolen. Malsch m. fl. (2011) fant at overgangsaktivitetene kunne grupperes langs tre dimensjoner. Den første omfattet informasjon om likheter og forskjeller mellom Head Start og førskolen, hvordan foreldre kunne involveres i overgangsprosessen, samt hvordan

67 <http://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/hs/about>

I USA er det utviklet et program kalt Head Start som et ledd i å bekjempe ulikheter med spesielt fokus på barns utvikling og utdanning samt gjøre barn klare til å begynne på skolen. Programmet ble utviklet på 60-tallet som et åtte-ukers program og har den senere tid blitt videreutviklet slik at det nå er et program som løper hele året, med flere muligheter. Det er i dag organisert under Helsedepartementet og har som et spesielt fokus å hjelpe barn og familier med lav inntekt å bli klare for skolen.

førskolen ville være annerledes enn barnehagen. Den andre var emosjonell støtte og oppmuntring knyttet til aktiviteter i Head Start-programmet som skulle redusere barnas bekymringer og engstelse for å starte på førskolen, for eksempel å besøke skolens lekearealer og klasserommet. Den tredje dreide seg om å få foreldrene til å forstå hvor viktig det er at de engasjerer seg i skolen, besøker skolen og deltar i aktiviteter.

Malsch m. fl. (2011) identifiserte også noen barrierer knyttet til foreldres involvering i overgangsaktiviteter, først og fremst mangel på kommunikasjon med førskolen og problemer knyttet til ukurant arbeidstid. Studien viste at overgangsaktivitetene som Head Start la opp til var svært viktige for foreldreinvolvering i barnas overgangsprosess. Arrangementene ble godt mottatt, og spesielt verdifull synes foreldrene informasjonen om logistikken rundt overgangen var. Når de forstod hvordan førskolen ville bli, ble det lettere for dem å forberede barna. Foreldrene opplevde møter mellom førskolelærere, foreldre og Head Start ansatte som svært nyttige, og studien konkluderer med at et godt samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole er viktig for å hjelpe barn med sosio-emosjonelle/ atferdsvansker i overgangsfaser.

I en longitudinell kvalitativ studie har Arndt m. fl. (2013) undersøkt foreldre og barnehagelæreres oppfatninger av hvordan familier med lav sosioøkonomisk status støtter og stimulerer barnets læring hjemme og i barnehagen. Studien viser at foreldre og barnehagelærere har svært ulike oppfatninger om hvordan hjemmet støtter barnas læring hjemme og i barnehagen. Mens foreldrene beskriver stimulering av læring og utvikling i familien, ser barnehagelærere få tegn til at barna oppmuntres til læring hjemme. Når det gjelder å støtte barns læring, sier foreldrene at de føler seg overveldet av barnehagelærernes ekspertise. Foreldre og barnehagelærere er enige om visse forhold som har betydning for å støtte barnets læringsprosesser, men de har ulik oppfatning om hvilke emner barnet skal arbeide med på førskolen. De er uenige om hvem som har ansvar for hvilke læringsmål. Ofte bunner dette i ulik forståelse av læring og utvikling og ulik forståelse av hva det vil si å være skoleklar. For eksempel foretrekker foreldre akademiske mål som de antar vil lette barnets overgang til skolen, mens barnehagelærerne har en mer holistisk tilnærming til læring – og kan til og med være kritiske til skolens undervisning.

Arndt m. fl. (2013) finner at foreldre og barnehagelærere ikke har felles syn på hva det vil si å støtte og stimulere barns læring, og at det er barnehagelærere som har den nødvendige ekspertisen på området. Barnehagelærerne gir råd og foreldrene mottar råd. Selv om begge parter snakker, er det barnehagelærernes stemme som blir hørt. I følge Arndt m. fl. (2013) utfordrer denne ubalansen den ideelle forståelsen av samarbeid mellom foreldre og barnehagelærere som handler om gjensidig anerkjennelse og kommunikasjon. Arndt m. fl. (2013) reiser følgende spørsmål: Har barnehagelærere nødvendig informasjon om barns læring og utvikling hvis de ikke anerkjenner foreldrenes kompetanse?

3.3 OPPSUMMERING 3.0

De empiriske studiene som er gjennomgått viser at de fleste barn takler overgangen fra barnehage til skole godt. Noen av dem opplever imidlertid problemer som uro og engstelse, og det er akkurat disse problemene ansatte i barnehage og skole må kjenne for å vite hva som er virkningsfulle tiltak. Det som bidrar til kontinuitet i læringsprosessen er at skolen er en reell fortsettelse av barnehage eller førskole, det vil både si at skolen tar hensyn til det barnet har lært i barnehage og førskole og barnets erfaringer. For å få dette til må institusjonene utveksle informasjon om barnets tidligere læring.

En hovedutfordring ser ut til å være at mange aktiviteter som har til hensikt å lette barnas overgang fra barnehage til skole er innforståtte. De ansatte vet hva som er intensjonen med aktivitetene, men tydeliggjør ikke disse intensjonene for barna og foreldrene. Ackesjö (2013a) og Chan (2012) påpeker behovet for mer transparens, mens Turunen (2012) påpeker at de ansatte i barnehagen ikke klargjør aktiviteter godt nok for foreldrene. Det kommer også frem at det er et asymmetrisk forhold mellom foreldre og lærere.

Gode forklaringer på hvorfor de ansatte i barnehage og skole gjør som de gjør og hvorfor barna deltar i de bestemte aktivitetene kunne ha gjort overgangen mer transparent for foreldre og barn. Manglende transparens bidrar til uklarhet, som ikke alle barn takler like godt. Noen blir urolige når de må gjette seg til hvorfor de gjør det de gjør. Selv om ikke alt kan eller skal planlegges i detalj, ser det ikke ut som om uklarhet er bra – verken for barna, foreldrene eller de ansatte.

4 SPENNINGER KNYTTET TIL BARNES OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

Kategoriseringen av studiene på hovedtema viste at flere av dem avdekket spenninger som oppstår mellom ansatte i institusjonene i forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole. I dette kapitlet er de spenningene som forskerne har identifisert plassert i to kategorier: spenninger som kan forklares med asymmetriske relasjoner mellom barnehage og skole og spenninger som forklares med ulike arbeidsmåter i de to institusjonene. Asymmetriske relasjoner kan tilskrives reell eller opplevd ubalanse, og handler ofte om historiske forhold, tradisjoner og manglende jevnbyrdighet i forhold som utdanning, erfaring, kunnskap og status. Når studiene identifiserer spenninger som kan tilskrives ulike arbeidsmåter, forklares det ofte med forskjeller mellom barnehagens lekbaserte pedagogikk og skolens lærerstyrte arbeidsmåter.

Et eksempel på hvilke spenninger det kan være snakk om, gir Karila og Rantavuori (2014), som har undersøkt barns overgang fra førskole til skole i Finland. De finner følgende ulikheter mellom institusjonene: Barnehagens arbeidsmåte er samarbeid og arbeidsdeling på tvers av flere profesjonsgrupper. Læringsmiljøet er preget av barnestyrt pedagogiske metoder, lek og lange økter med utendørsaktiviteter. I den finske skolen har lærerne eneansvar for undervisningen og elevenes læring. Derfor preges skolens læringsmiljø av lærernes selvstendige ansvar både når det gjelder å utforme oppgaver og ta beslutninger. De pedagogiske metodene som brukes er lærerstyrte, og de er knyttet til ulike fag og nasjonale læreplaner. Dessuten sitter elevene på pulter, og det de lærer blir vurdert. Mellom timene er det lagt opp til korte utendørspauser (Karila og Rantavuori 2014).

I dette kapitlet presenteres forskjeller og ulikheter, slik de drøftes i studiene. Hensikten er ikke å fremheve det ene som normativt bedre enn det andre, men å vise at spenninger som oppstår mellom barnehage og skole kan handle om at institusjonelle tradisjoner og arbeidsmåter påvirker relasjonene mellom de to

lærergruppene. Ulikheter som ligner de Karila og Rantavuori (2014) påpeker blir også rapportert i de fleste av studiene som er inkludert i kunnskapsoversikten og som har identifisert spenninger.

4.1 SPENNINGER SOM KAN TILSKRIVES ASYMMETRISKE RELASJONER I FORHOLDET MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE

I dette underkapitlet presenteres funn fra følgende artikler:

STUDIER	SPENNINGER SOM ER IDENTIFISERT HANDLER OM
Abry m. fl. (2015)	Pedagogiske oppfatninger
Boyle & Petriwskyj (2014)	Profesjonelle relasjoner
Dockett & Perry (2014)	Ansvar
Hogsnes & Moser (2014)	Kommunikasjon og kontinuitet
Hopps (2014)	Kommunikasjon
Karila & Rantavuori (2014)	Tverrinstitusjonelt samarbeid

Tabell 7: Studier som beskriver asymmetriske relasjoner

Flere studier som undersøkte barns overgang fra barnehage til skole fant at det oppstod spenninger i samarbeidet mellom barnehage og skole. Noen av disse spenningene kan forklares med at det – av en eller annen grunn – er asymmetri i relasjonene mellom de ansatte i de to institusjonene. Selv om studiene er gjennomført i ulike land, har ulike forskningsspørsmål og forskningsdesign, er det likhetstrekk i konklusjonene deres. Abry m. fl. (2015) har undersøkt forholdet mellom pedagogiske oppfatninger i barnehage og skole og barns kompetanseutvikling. Boyle og Petriwskyj (2014) har undersøkt hvordan barnehagelærere og lærere i skolen tenker om profesjonelle relasjoner, kontinuitet og faktorer som hemmer og fremmer samarbeid på tvers av

institusjoner og profesjoner. Dockett og Perry (2014) har evaluert et tiltak som skulle gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre for barna. Hogsnes og Moser (2014) har sett på kommunikasjonens betydning for kontinuitet i overgangsprosesser. Hopps (2014) er spørrende til om mer kommunikasjon mellom institusjonene *i seg selv* vil føre til bedre samarbeid. Karila og Rantavuori (2014) har undersøkt barnehagelærere og læreres samarbeid i det de kaller *grensekryssinger* mellom de to institusjonene.

Samarbeid på tvers av institusjoner og profesjonsgrupper er utfordrende, og det er ikke uvanlig at det oppstår spenninger i slike samarbeidsrelasjoner. Slik de inkluderte studiene beskriver det, er det ofte skolens måte å gjøre ting på som dominerer samarbeidet.

I en casestudie har Karila og Rantavuori (2014) fulgt to førskole-skole dyader i Finland og anlagt et institusjons- og profesjonsperspektiv på arbeidet som foregår i grensekryssingen mellom institusjonene. Studien analyserer et lokalt utviklingsprosjekt hvor de ansatte i begge institusjonene skulle utvikle felles undervisningstimer for barn i førskole og skole for å gjøre overgangen så sømløs som mulig for barna. Det var også en forventning om at lærerne skulle utvikle felles praksis. Studien har sett på hvordan lærere bruker tilgjengelige ressurser i førskolen og skolen, når de skaper felles aktiviteter. I tillegg har Karila og Rantavuori (2014) undersøkt hvordan førskolelærere og lærere diskursivt utvikler nye former for aktiviteter gjennom samarbeid i grensesonen mellom de to institusjonene.

Samarbeidet mellom de to lærergruppene fulgte tre faser: 1) initiativ, 2) konsensus og 3) samarbeid. Initiativ handlet om at lærerne kom med forslag, for eksempel om hvordan de kan hjelpe barna til å konsentrere seg. Først presenterte de egne ideer, med referanse til pågående aktiviteter, men de var åpne for å vurdere andres ideer, og samarbeidet om beslutninger. Konsensus handlet om hvordan lærerne prøvde å utvikle en felles forståelse av arbeidet, blant annet ved å bruke pedagogiske begreper fra egen institusjonskultur. Intensjonen bak samarbeidet var å etablere et felles ståsted for å forstå barna og i fellesskap utvikle og evaluere nye praksiser.

Analysen av datamaterialet viser at førskole og skole som institusjoner har ulike kulturelle og institusjonelle historiske røtter og praksiser – og ulike aktivitets-

system. Ulikhetene kommer til uttrykk i prioriteringer, praksis og planleggingskultur. Resultatene fra studien viser at det er ingen automatikk i at det produseres ny kunnskap og utvikles nye praksiser når profesjoner og institusjoner samarbeider. Det å arbeide relasjonelt må læres. For å kunne samarbeide i grensekryssingen mellom institusjonene må førskolelærere og lærere i skolen forstå hverandres bakgrunn, være villig til å tenke ut over etablert praksis og vante handlinger og analysere årsaken bak dem. For å kunne samarbeide må profesjonsgruppene kjenne sine egne kulturelle og historiske praksiser og respektere ulike former for ekspertise som andre bringer til samarbeidet (Karila og Rantavuori 2014).

I løpet av prosjektet ble det utviklet nye tiltak, for eksempel fikk førskolebarn som var gode til å lese bli med i førsteklasingenes lesegrupper. Dette var en ny form for tverrinstitusjonelt samarbeid som begge lærergruppene var positive til. Forhandlinger rundt denne nye praksisen ble en inspirasjon i det videre arbeidet. På slutten av semesteret ble det gjennomført en evaluerende samtale, som oppsummerte fellesprosjektet som en suksess. Evalueringen fremhevet at deltakerne hadde klart å bygge ikke-hierarkiske relasjoner, og dermed bygge ned de asymmetriske relasjonene mellom de to lærergruppene. Karila og Rantavuori (2014) konkluderer med at de to lærergruppene har utviklet en form for relasjonell *agency*⁶⁸ preget av ikke-hierarkiske og demokratiske beslutningsprosesser.

Studien illustrerer hvordan systematiske samtaler og fokusert arbeid styrket samarbeidet mellom de to lærergruppene. Det viktigste informantene mente å ha lært var betydningen av å gi rom for de andre profesjonenes kunnskaper. Interessant nok fikk likevel eksisterende skolepraksis klar forrang når det skulle utvikles nye praksiser. Slik studien beskriver det, ble de ressursene som barnehagelærerne kunne bringe inn i grenserommet plassert litt i ytterkanten av rommet. For eksempel hadde ikke lek som pedagogisk metode en sentral plass i samtalene. Karila og Rantavuori (2014) påpeker at de profesjonelle reproduserte de samme grunnholdningene som de hadde i begynnelsen av prosjektet. Dette kan indikere at selv om man kan lykkes med enkelttiltak, rører ikke

68 Edwards, A. (2011) Building Common Knowledge at the Boundaries Between Professional Practices: Relational Agency and Relational Expertise in Systems of Distributed Expertise. *International Journal of Educational Research* 50 (1): 33-39.

ett prosjekt – selv om det blir vellykket – nødvendigvis ved grunnleggende antakelser som er dypt forankret i institusjonenes praksis.

I et aksjonsforskningsprosjekt har Boyle og Petriwskyj (2014) brukt intervju til å undersøke samarbeid på tvers av profesjoner i barnehagen og skolen. De har sett på hvilke begreper barnehagelærere og lærere bruker når de snakker om tverrinstitusjonelt profesjonssamarbeid, hvilke faktorer som hindrer eller fremmer slikt samarbeid, og hvordan profesjoner gjennom tverrinstitusjonelt samarbeid kan forhandle seg frem til en felles forståelse som kan støtte kontinuitet i overgangen til skole. Barnehagen og skolen som deltok i prosjektet lå på samme område, men de to institusjonene hadde forskjellig administrasjon og det var lite og ingen kommunikasjon mellom dem. Lærerne fra begge institusjonene ønsket imidlertid å ha tettere kontakt, og var særlig motivert for å samarbeide om overgangen mellom barnehage og skole.

Som et resultat av dette ble «Building Bridges Professional Learning Community» (BBPLC) etablert. Prosjektet fulgte et format der det blir satt opp protokoller med betingelser for det som skal skje. Etter å ha forhandlet om betingelsene, signerer alle deltakerne protokollen. Slik etableres gjensidig respekt. Prosjektet begynte med å rette oppmerksomheten mot ulikheter i kultur og potensielle spenninger i gruppen lærere som skulle samarbeide. Prosjektet ble organisert i handlingscykluser som besto av fem trinn: 1) *Rekognosering*: identifisere nåsituasjonen og etablere en intensjonserklæring om hvor man ville, 2) *Planlegging*: utforme handlingsplaner for hver syklus og etablere enighet om disse. Det inkluderte overgangsaktiviteter for barna, utviklingsaktiviteter for lærerne og datainnsamling for dokumentasjon, 3) *Gjennomføring*: handlingsplanene ble implementert mellom møtene, 4) *Kritisk refleksjon*: i møtene diskuterte deltakerne om det som er gjort har ført til ny forståelse, nye praksiser og betingelser, 5) *Ny plan*: innsikter og erfaringer fra forrige syklus ble brukt til å forbedre handlingsplanen. Intervjuer ble gjennomført i syklus én og ved slutten av syklus fire for å få data som kunne si noe om endringer over tid.

Boyle og Petriwskyj (2014) brukte disse kategoriene til å analysere samarbeidet: 1) *aktørens funksjon* som er karakterisert av enveis relasjon, asymmetrisk makt, sender og mottaker, 2) *system* som er karakterisert av sammenhenger og justeringer, 3) *partnerskap* som er karakterisert av mellommenneskelig kommunikasjon

og utvekslinger og 4) *dialogiske* interaksjoner: som er karakterisert av forhandlinger, felles forståelse, symmetriske maktrelasjoner, endrede handlinger. Studien viste at på slutten av den fjerde syklusen var alle fire begrepene om samarbeid benyttet samtidig, men dialogiske begreper hadde størst utbredelse i begge institusjonene. Det var også et klart skille i begrepsbruk fra syklus én til syklus fire, som bestod i en overgang fra system- og funksjonsorienterte begreper til mer dialogiske begreper om samarbeid. Det innebar samtidig en dreining fra et ønske om å dele profesjonelle refleksjoner til økt bevissthet om maktforskjeller og innsikt i hva det faktisk innebærer å bli enige om saksforhold.

Når det gjaldt faktorer som hemmer eller fremmer tverrinstitusjonelt profesjonssamarbeid, ble data analysert i disse kategoriene: 1) *Struktur*: fysisk og organisatorisk 2) *Holdninger*: antakelser og følelser, 3) *Pedagogikk*: filosofi, tilnærminger og arbeidsmåter og 4) *Prosess*: ledelse, tilrettelegging og prosedyrer. På slutten av den fjerde syklusen handlet motstanden om struktur, holdninger og pedagogiske spørsmål. Det kunne for eksempel være avvik mellom skolens mottaksrutiner og praksis og dårlig samsvar mellom rammefaktorer og arbeidsmåter. På slutten av syklus fire handlet de faktorene som mest tydelig fremmet samarbeid om økt respekt og forståelse for praktiske omstendigheter, holdninger, pedagogikk og prosess. Denne utviklingen ble tilskrevet deltakelsen i prosjektet og forhandlingene som ble gjort i forkant, særlig arbeidet med dokumentet om hvordan overgangen skulle være.

Det var først og fremst prosessfaktorer som fremmet profesjonssamarbeidet. I følge deltakerne hadde prosjektet etablert et kommunikativt rom hvor man fritt kunne debattere og kritisk reflektere, forhandle om felles forståelser og samarbeide om å utarbeide for eksempel rutiner for overgang som bidro til nye praksiser. Nøkkelfaktorer i profesjonssamarbeidet var økt pedagogisk forståelse, positive holdninger og det å ha deltatt i prosjektet. Nøkkelfaktorer som vanskeliggjorde profesjonssamarbeid handlet om ulike grunnlagstenkning, og ble tilskrevet historiske forskjeller i et fragmentert system.

I analysen av hvordan tverrinstitusjonelt profesjonssamarbeid kan støtte kontinuitet i overgangsprosessen ble følgende kategorikoder brukt: 1) *Utvikling*: «skoleklar», hierarkisk, 2) *Økologisk*: kontekstuell sammenheng, sømløshet, 3) *Sosiokulturell*: interaksjo-

ner mellom aktørene, gjensidighet og 4) *Kritisk*: transformativ, forhandlet og kontekstuell. Mot slutten av syklus fire dominerte kritiske, økologiske og sosiokulturelle perspektiver, og fem av seks deltakere forstod kontinuitet som en prosess som strekker seg over tid og er preget av personlig forandring. Skal man etablere en felles forståelse av kontinuitet, må lærere vedkjenne seg forskjeller mellom institusjonene for deretter å samarbeide om å utvikle relevante strategier. Å tilbringe tid i hverandres læringsmiljø, delta i debatter, reflektere og forhandle om hvordan en meningsfull overgang kan utformes, ble opplevd som bevisstgjørende. Mens kontinuitet tidlig i prosjektet ble omtalt nesten som synonymt med skoleklar, var det i syklus fire få som koblet kontinuitet med skoleklar. Mot slutten av prosjektet handlet kontinuitet om å støtte barna og familiene gjennom en lengere prosess hvor de gradvis forstod de nye omgivelsene bedre. Selv om deltakerne fortsatt brukte betegnelsen skoleklar, handlet kontinuitet i større grad om å støtte barnas bearbeiding av de nye erfaringene.

I en casestudie gjennomført i en norsk kommune, hvor 21 pedagogiske ledere i barnehage, 15 første-klasselærere og seks ledere i skolefritidsordning (SFO) svarte på spørreskjema, samt fokusgruppeintervju med noen av informantene, viser Hogsnes og Moser (2014) at asymmetriske relasjoner mellom aktørene kan gi ringvirkninger i form av diskontinuitet i barnas overgang fra barnehage til skole. Særlig understreker Hogsnes og Moser betydningen av kommunikasjonsmessig kontinuitet, det vil si hvorvidt aktører har og utveksler kunnskap både om og med hverandre. En konklusjon er at ansatte i den ene institusjonen må lære den andre institusjonen bedre å kjenne, slik at det man «vet» om hverandre baserer seg på kunnskap – ikke på fordommer.

Hopps (2014) har gjennomført en spørreundersøkelse med 104 barnehagelærere ved australske førskoler og 79 skolelærere i to stater i Australia (New South Wales og Victoria). Hopps stiller spørsmålsteget ved antakelsen om at økt kommunikasjon *i seg selv* vil styrke relasjonene mellom ansatte i barnehage og skole, og påpeker at man ikke bare kan foreslå mer kommunikasjon mellom barnehage og skole uten å ta opp hva man skal snakke om. Videre sier Hopps at selv om det blir mer kommunikasjon mellom barnehage og skole, blir ikke nødvendigvis asymmetriske forhold symmetriske. Så lenge kommunikasjonen foregår på den ene institusjonens premisser og samtalene ikke er jevnbyrdige, bringer ikke økt kommunikasjon asym-

metriske maktforhold i bedre balanse. Rammebetingelsene for godt tverrinstitusjonelt samarbeid må være til stede. Hopps viser også at kommunikasjon mellom institusjoner kan bryte sammen fordi barnehagelærere ofte antar – uavhengig om denne antagelsen er basert på fakta eller ikke – at samarbeid vil føre til at skolene tvinger dem til å legge om undervisningen sin etter deres praksis. Hopps advarer derfor om at enhver form for direkte eller indirekte press på barnehage fra skole, eller omvendt, kan føre til at forholdet mellom de to institusjonene oppleves som vanskelig – spesielt hvis institusjonene føler at samarbeidet truer deres kultur og arbeidsmåter.

Abry m. fl. (2015) har brukt data fra et longitudinelt datasett i USA⁶⁹ til å undersøke i hvilken grad det var samsvar mellom hvordan ansatte i barnehage og skole vektet betydningen av skoleferdigheter (school competencies). Forskerne så også på om manglende samsvar kunne ha betydning for tilpasning i skolen og om hjemmets sosioøkonomiske status hadde betydning. Utvalget bestod av 2650 elever og deres lærere. Forskerne fikk lærerne fra de to institusjonene til å rangere akademiske, mellommenneskelige eller «selvreguleringsferdigheter» etter hvor stor betydning de mente de hadde for hvordan barna ville takle overgangen fra barnehage til skole. Deretter ble barnas akademiske og psykososiale tilpasningsevne i skolen undersøkt ved hjelp av tester og lærernes vurderinger. Resultatene viste at lærerne i de to institusjonene vektla alle ferdighetene ulikt, og at dette hadde negative konsekvenser for barnas akademiske og psykososiale tilpasning. Implikasjonen her er at en satsing på visse ferdigheter hos barn, for eksempel «selvreguleringsferdigheter», ikke nødvendigvis får ønsket effekt på barnas læringsutbytte dersom det er en grunnleggende uenighet mellom lærere i barnehage og skole. Abry m. fl. viser i tillegg til at uenighet på ett område, for eksempel i spørsmål om akademiske ferdigheter, kan gi negative utslag på et annet område, som for eksempel barnas utvikling av sosial kompetanse. Selv om studien viser at det var uenighet om vektingen av alle de oppgitte ferdighetene i overgangen fra barnehage til skole, var uenigheten størst i spørsmål om akademiske ferdigheter.

Dockett og Perry (2014) har evaluert et tiltak som ble prøvd ut i Australia og hadde som mål å bedre overgangen mellom barnehage og skole. Studien

69 Early Childhood Longitudinal-Birth Cohort

omfatter 128 deltakere (28 lærere og rektorer, 29 foreldre og 71 barn), og har noen interessante funn. Blant annet var det en betingelse at barnehage- og skolelærere *måtte* samarbeide om å integrere barnehagebarna i skolen. Lærerne fikk tilbud om etterutdanning, ekstra ressurser og veiledning. Forskerne identifiserte fem kategorier av integrerings-tiltak: fysisk integrasjon, integrert planlegging, integrerte arbeidsmåter, pedagogisk integrasjon og organisasjonsmessig integrasjon. Aktiviteter innenfor kategoriene gled noen ganger over i hverandre. *Fysisk integrasjon* handlet om å tilbringe tid sammen på samme sted og delta i de samme aktivitetene (for eksempel når barnehagebarna besøker skolen). Her handlet det om at barna skulle passe inn i det som allerede eksisterte – delta i eksisterende aktiviteter eller tilpasse seg eksisterende praksiser. *Integrert planlegging* handlet om at lærerne fikk satt av ekstra tid til å diskutere barnas utvikling og samarbeide om å planlegge arbeid og aktiviteter som skulle gjennomføres. *Organisasjonsmessig integrasjon* handlet om å finne tid til samarbeid – for eksempel ved å slå sammen grupper slik at en lærer ble fritatt noen timer. *Integrerte arbeidsmåter* var at lærerne faktisk samarbeidet om å undervise barna.

Her, og på alt som foregikk under kategorien *pedagogisk integrasjon*, oppsto de fleste problemene. Skolen ble den dominerende aktøren, og skolens læreplan og arbeidsmåter ble betraktet som overordnet barnehagens. Selv om det var en viss grad av forståelse for den andre institusjonens arbeidsmåte, var dette unntaket snarere enn regelen. I løpet av tiltaket ble imidlertid nye undervisningsformer prøvd ut, og det ble rapportert om økt forståelse for den andre institusjonens planverk og arbeidsmåter.

Til tross for økt samarbeid og bedre forståelse, var det imidlertid en holdning blant begge lærergruppene om at deres egne praksiser og planer var de beste. En konsekvens av denne holdningen ble det forskerne kaller en form for avventede ansvarsfraskrivning. Begge lærergruppene forventet at lærerne i den andre institusjonen hadde ansvar for å forklare hvordan *deres* kunnskap kunne brukes i arbeidet med å integrere læreplaner og arbeidsmåter fra de to institusjonene.

4.1.1 Oppsummering 4.1

Studiene som er gjengitt i dette underkapitlet viser at historie og tradisjon kan forklare kulturforskjeller og ulike praksiser i barnehage, førskole og skole. At institusjonene er ulike er ikke i seg selv et problem.

Tvert imot *skal* barnehage og skole være forskjellige. Problematisk blir det først når det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide om tiltak som skal gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre for barna.

Studiene beskriver spenninger som tilskrives asymmetriske relasjoner mellom de ansatte i institusjonene. For eksempel observerer Karila og Rantavuori (2014) at de ressursene som barnehagelærerne bringer til samarbeidet ikke får en sentral plass i samarbeidet, men havner litt i ytterkant, for eksempel ved at lek får liten plass i samarbeidet. Så lenge kommunikasjonen foregår på den ene partens premisser og samtalene ikke er jevnbyrdige, vil neppe *mer* kommunikasjon gi bedre balanse i asymmetriske maktforhold (Hopps 2014). Dockett og Perry (2014) fant at lærerne i begge institusjonene mente at deres egne arbeidsmåter var de beste. De mente også at lærerne i den andre institusjonen hadde ansvar for å forklare hvordan deres kunnskap kunne brukes i samarbeidet mellom de to institusjonene. For å bygge tillit må dialogen bli kvalitativt bedre.

Tverrinstitusjonelt samarbeid er tid- og ressurskrevende og stiller store krav til partene. Selv etter at de har gjennomført et vellykket samarbeid som også har resultert i et felles produkt, vender prosjektdeltakerne tilbake til utgangspunktet så snart prosjektet er over (Karila og Rantavuori 2014). Det ser ut som om grunnholdninger i de to lærergruppene *reproduseres*. Det er nok at den ene parten mistenker at samarbeidet kan sette dem i en tvangssituasjon – for eksempel at de må endre praksis. Dockett og Perry (2014) viser at det er prosessfaktorer som fremmer samarbeid. Det som skaper problemer er ulike grunnlagstenkning og holdninger som skyldes historiske forskjeller i et fragmentert system (Abry m. fl. 2015). Godt samarbeid forutsetter at de forskjellene som faktisk finnes mellom institusjonene blir anerkjent før man begynner å samarbeide om strategier eller tiltak. For å illustrere dette bruker Hogsnes og Moser (2014) betegnelsen kommunikasjonsmessig kontinuitet, og understreker betydningen av at aktører faktisk har kunnskap om hverandre – ikke bare antakelser og fordommer.

For å kunne forstå andres praksiser må man erkjenne at egne praksiser også er kulturelt og historisk forankret. Samarbeid mellom profesjonsgrupper forutsetter at deltakerne utvikler analytisk distanse til egne handlemåter – og unngår å gjøre arbeidet til noe *personlig*. Analytisk distanse til arbeidet er ikke det

samme som kjølig distanse. Det betyr bare at det ikke er farlig å kritisere det man gjør. Med analytisk distanse slipper man å bli personlig fornærmet hvis noen stiller spørsmål ved den praksisen man har. Man kan til og med kritisere den selv – for å forbedre den.

4.2 SPENNINGER SOM SKYLDES ULIKE ARBEIDSMÅTER I BARNEHAGE OG SKOLE

STUDIER	SPENNINGER SOM ER IDENTIFISERT HANDLER OM
Alatalo m. fl. (2015)	Omsorg - kunnskap
DeMarie (2010)	Barns ulike skoleopplevelser
Huf (2013)	Ulike tradisjoner
Schneider m. fl. (2014)	Det kompetente barnet
Uibu m. fl. (2011)	Ulike kunnskaps- og læringssyn

Tabell 8: Studier med spenninger som skyldes ulike arbeidsmåter

Flere studier som identifiserer spenninger som oppstår i forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole forklarer disse med ulike arbeidsmåter i barnehage og skole. Hvor store forskjellene er mellom institusjonenes praksis varierer blant de 13 nasjonene som er representert i studiene. Det er også forskjell på hvor dramatisk barna og foreldrene opplever ulikhetene i arbeidsmåte mellom institusjonene. Selv om graden av ulikhet i barnehagelærernes pedagogikk og skolens varierer, er det imidlertid overraskende store likheter i beskrivelser fra så forskjellige land som Sverige, Estland og Hong Kong.

Mange studier beskriver problemene på overordnet nivå, og ofte i stikkords form. En av de inkluderte artiklene (Uibu m. fl. 2011) forklarer imidlertid mer inngående hva ulike arbeidsmåter i de to institusjonene innebærer (s. 92-94), ved å ta utgangspunkt i tre forskjellige antakelser om kunnskap og læring som ligger bak ulike undervisningspraksiser.

Den første tilnærmingen kaller de det tradisjonelle perspektivet. I følge denne måten å undervise på, bygger lærerne på lærerstyrte eller fagstyrte prinsipper når de planlegger det som skal skje i klasserommet og organiserer elevenes læringsaktiviteter. Ved å vektlegge de grunnleggende akademiske ferdighetene som læreplanen foreskriver at barna skal tilegne seg, legger lærerne undervisningen tett opp mot det gjeldende læreplanverket. Det tradisjonelle perspektivet nedfeller seg i didaktiske undervisningspraksiser

som for eksempel instruksjoner fra lærerne som barna må følge, forelesninger og presentasjon av undervisningsmateriale, samt repetisjonsøvelser og «pugging». Et formål med slike undervisningspraksiser er at barna skal være i stand til å huske det spesifikke fagstoffet de får presentert og kunne gjengi dette så godt som mulig i for eksempel tester, gjenfortellinger og diktater, slik Chan (2012) beskriver skolehverdagen i Hong Kong.

Den andre tilnærmingen kaller Uibu m. fl. det kognitivt-konstruktivistiske perspektivet. Det skiller seg fra det tradisjonelle ved å legge mer vekt på aktive former for læring og kunnskapsutvikling. Lærerne tar i bruk aktiviteter som lar elevene undersøke ulike problemstillinger, aktivt utvikle sine egne meninger gjennom diskusjon, oppøve sin kritiske tenkning og utvikle en dypere forståelse av lærestoffet. Dermed rettes oppmerksomheten mer mot hvordan barna kan bygge på kunnskapen de har tilegnet seg istedenfor at de bare skal kunne gjengi denne. Tanken bak slike praksiser er at barna gradvis skal utvikle et mer sofistikert tanke sett hvor de ikke bare fokuserer på det de allerede vet, men også utvikler nysgjerrighet og interesse for nye og ukjente kunnskapsområder. I det kognitivt-konstruktivistiske perspektivet er det et mål at læreren kjenner barnas ulike behov og utfordringer, og tilpasser sin undervisning etter disse.

Den tredje tilnærmingen kalles det sosial-konstruktivistiske perspektivet. Det har mange likhetstrekk med det kognitivt-konstruktivistiske perspektivet som er beskrevet over. En forskjell er likevel at dette perspektivet bygger på en antakelse om at det er et tett samspill mellom individet og dets omgivelser. En konsekvens av en slik grunnlagstenkning om læring og utvikling blir at undervisningen må legges opp på en slik måte at den oppmuntrer barna til å samhandle og utvikle kunnskap i fellesskap. Det er ikke bare elevenes individuelle (eller kognitive) læring som skal utvikles - sosial kompetanse skal også vektlegges i større grad. Dessuten lærer individet gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskap. Tanken er at læreren, ved for eksempel å tilrettelegge bedre for gruppeaktiviteter, kan motivere barna til å lære av hverandre og relatere abstrakte fagbegreper til mer praktiske eller hverdagslige problemstillinger som kan bli diskutert og løst i fellesskap.

Huf (2013) finner at overgangen fra barnehage til skole like gjerne kan representere en tilbakegang som en fremgang når det gjelder barnas status som

selvstendige og handlende individer, og forklarer dette med at barns evne til å handle på egenhånd ikke får noen plass i skoler som har en tradisjonell arbeidsmåte. Hun mener at det er viktig å undersøke barns *aktiviteter* i forbindelse med overgangen – altså hva de gjør og hvordan de utvikler en praktisk forståelse av sitt handlingsrom i overgangsprosessene. Få studier har sett på når barn tilpasser seg og når de handler annerledes enn de voksne forventer. For å undersøke dette nærmere har Huf (2013) i en komparativ etnografisk studie i England og Tyskland studert hvordan barns medvirkning og medbestemmelse (agency) kan forandre seg i overgangsprosessen og om ulike kontekster har betydning. Datamaterialet bygger på feltobservasjoner over 3-5 dager i måneden gjennom to år. De to landene var bevisst valgt ut for å undersøke ulikheter. Mens England praktiserer tidlig utdanning (early education), står Tyskland i den sosialpedagogiske tradisjonen. Hun så på a) hvordan beskjeder ble eksplisitt og implisitt kommunisert til barna fra de voksne; b) hvordan barna samarbeidet; c) hvordan barnas respons på beskjedene forandret seg i de ulike kontekstene.

I England skjer vanligvis overgang fra barnehage til skole gjennom to faser: Når barna er fire år, forlater de nursery og begynner på førskole (reception class), som ligger på skoleområdet. Når de går fra førskolen til skolen er de ofte i klasse med de samme barna. Førskolen skal ha en medierende funksjon, men økt vekt på resultater og akademiske ferdigheter de siste par tiårene har gjort den stadig mer lik skolen. Selv om Tyskland har 16 «länder» og ulik praksis mellom disse kan forekomme, legger Huf til grunn at Tyskland opprettholder et tradisjonelt skille mellom barnehage og skole, hvor barnehagen er en del av velferdssystemet og skolen en del av utdanningssystemet. En bekymring for at det kan bli en for brå overgang fra den lekeorienterte barnehagepedagogikken til den mer akademisk orienterte skolen har fått tyskerne til å utvikle en skoleforberedende fase (school-entry phase) de første årene barna er i skolen. Tiltaket, som er pilotert i noen skoler, består av aldersblandede grupper i første og andre klasse. Enkelte barn kan tilbringe hele tre år i den skoleforberedende fasen, som er tilrettelagt for å støtte det enkelte barns utviklingsbehov.

Studien fant at de tyske barna var pliktoppfyllende, fulgte lærerens instruksjoner og tilpasset seg. Barnas strategier var rettet mot at de utviklet en ny identitet som skolebarn. De engelske barna etablerte imidlertid praksiser som ikke helt samsvarte med lærerens

forventninger og instruksjoner. I fellesskap, og uten at de gikk imot lærernes beskjeder, modifiserte barna lærernes oppgaver, slik at de ble mer forenlige med deres egne ideer og interesser. Huf (2013) tror at denne ulikheten i handlingsmønstre kan skyldes at de tyske barna splittes opp og plasseres i ulike grupper i den skoleforberedende fasen, mens de engelske barna er i samme gruppe. I løpet av førskoleårene har de engelske barna derfor utviklet rutiner i gruppen, blant annet evne til å integrere og modifisere lærerstyrte oppgaver slik at de blir mer forenlig med egne ideer og interesser. Huf tror at dette gir barna et større handlingsrom, og konkluderer med at strukturer som holder barna sammen kan styrke deres medvirkning og medbestemmelse (agency). Selv om overgangen til skole innebærer at læringsmiljøet blir mer strukturert og lærerstyrt enn barna har vært vant til, er det lettere for dem å bygge på egne ideer og interesser når de kjenner de andre elevene i gruppen.

Alatalo m. fl. (2015) har brukt spørreskjema og intervju til å undersøke hvordan 36 barnehagelærere og 38 lærere i førskoleklassene opplever barns overgang fra barnehage til førskole i Sverige. Studien tar sikte på å avdekke hvilke faktorer lærerne mener kan bidra til kontinuitet i overgangen og langsiktig læring for barna. Et funn er at lærere i begge institusjoner mener at det ikke bør utveksles for mye informasjon om det enkelte barnet. Manglende vilje til å dele informasjon om barnas akademiske eller faglige utvikling kan henge sammen med at barnehagen tradisjonelt har vært opptatt av barns velferd, trygghet og sosiale utvikling – som en motpol til den kunnskapsfokuserede skolen. Barnehagelærerne mente at dersom informasjon skulle overføres til skolene, måtte dette kun være informasjon som tydelig virker til *barnets fordel*. Lærernes reservasjon handler både om at de mener barnet skal møtes uten de fordommene man kan få av for mye informasjon, frykt for at barnehagens informasjon om barna kan bli misbrukt av skolen og at det er tidkrevende å gi informasjon om hvert barns utviklingsspesifikke utfordringer.

Med bakgrunn i analysen av data spør Alatalo m. fl. (2015) om barnehagelærere er så dypt rotfestet i tanken om at barnehagen skal gi barna omsorg at de overser at de *også* skal bidra til barns livslange læring og utvikling. Videre påpeker Alatalo m. fl. (2015) at barnehagen ikke har prioritert barns individuelle læring, men vært opptatt av å tilrettelegge for en prosessorientert opplæring hvor det er *gruppen av barn* som sammen skal oppleve utvikling. De konkluderer

derer med at det må være mulig å veve omsorg sammen med kunnskap.

DeMarie (2010) spør om det kan ha større betydning for barnas langsiktige utvikling at de føler seg godt tatt imot og synes undervisningen er interessant og engasjerende enn at de blir møtt med indikatorer definert «ovenfra», som mål for lærertetthet og rangeringer av skoler/programmer basert på standardiserte testresultater. I følge DeMarie (2010) vet vi lite om hvordan barn vurderer kvaliteten på skolene sine. For å undersøke dette har DeMarie (2010) gjennomført en studie av barns syn på to grunnskoler i den amerikanske delstaten Florida. Basert på elevenes resultater på standardiserte delstatstester ble den ene skolen rangert som *vellykket* (successful), mens den andre ble klassifisert som *mindre vellykket* (unsuccessful). Totalt 156 barn deltok i studien; 123 gikk på den vellykkede skolen, mens 33 gikk på skolen som var mindre vellykket. I tillegg til å sammenligne barns oppfatninger av de to skolene, ble det også tatt hensyn til forskjeller mellom ulike aldersgrupper (barna var fra fem til elleve år). Barnas perspektiver ble innhentet gjennom intervjuer, samt en oppgave hvor barna skulle velge ut bilder de selv hadde tatt på skoleområdene, som var viktige for dem og som de mente representerte skolen de gikk på. Disse datainnsamlingsteknikkene ble valgt bevisst i et forsøk på å skape et helhetlig bilde av hvordan skolen ser ut gjennom barnas egne øyne og perspektiver.

Et hovedfunn i studien er at barna ved den mindre vellykkede skolen opplevde at skolen deres dreide seg om akademiske gjøremål (academics), inkludert prøver og testing av faglige ferdigheter, og i mindre grad om lek og moro. Barna ved den vellykkede skolen mente at skolen dreide seg om lek og moro, og mindre om akademiske gjøremål. Jo yngre barna var, jo sterkere var skillet i oppfatningen mellom elevene på de to skolene. DeMarie finner det oppsiktsvekkende at skolen som i følge barna var mest opptatt av akademiske gjøremål (den mindre vellykkede skolen), skårer lavt på standardiserte delstatstester. Barna brukte forskjellige begreper når de snakket om de to skolene. Når de snakket om den vellykkede skolen, fortalte de hva de lærte (for eksempel at de lærte å dividere tall). Når de snakket om den mindre vellykkede skolen, refererte barna til faget (for eksempel at de lærte matte), eller de sa bare at de jobbet (doing work) eller holdt på med saker og ting (stuff). Bevissthet om skolen som et fellesskap (inkludert hva de andre klassene holder på med) var høyere blant

elevene på den vellykkede skolen. De betraktet skolen som et «større» sted i forhold til hvordan elevene ved den mindre vellykkede skolen omtalte skolen sin. De virket å være mest opptatt av sitt eget klasserom, egne lærere og ting i umiddelbar nærhet til dem.

DeMarie konkluderer med at det er skolebaserte forskjeller i barnas forhold til innholdet og prosessene i det som foregår på skolene, inkludert i hvilken grad de føler at de har muligheten til å leke, oppleve læring som en meningsfull aktivitet blir støttet og har det gøy i læreprosessen. Likevel advarer hun om å trekke forhastede konklusjoner om at det kun var fokuset på lek og moro i seg selv som ledet til bedre faglige resultater på den vellykkede skolen. DeMarie spør om det at flere elever presterer dårligere på den mindre vellykkede skolen fører til et sterkere press på lærerne som, i et forsøk på å heve elevenes prestasjonsnivå, ser seg nødt til å begrense mulighetene for lek og moro til fordel for tradisjonelle akademiske gjøremål.

4.2.1 Oppsummering 4.2

I studiene som er gjennomgått i dette underkapitlet, finner forskerne spenninger som de mener har sammenheng med ulike arbeidsmåter. Uibu m. fl. (2011) skisserer tre tradisjoner – det tradisjonelle perspektivet på undervisning understøtter lærerstyrte fremgangsmåter. De to andre tilnærmingene – kognitiv-konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk støtter barnas eller elevenes aktiviteter. Huf (2013) mener at barns evne til å handle på egen hånd blir innskrenket i skoler som har en tradisjonell arbeidsmåte, og DeMarie (2011) spør om skoler som presterer dårlig på standardiserte tester konsentrerer seg om tradisjonell undervisning for å heve elevenes prestasjonsnivå og begrenser barnas muligheter til lek og utfoldelse. Alatalo m. fl. (2015) finner en holdning blant lærere i barnehagen om at man ikke bør gi førskolen informasjon om barna. Dels handler dette om omsorg for barna, dels om mistro til skolen og dels om at lærerne ikke ønsker å fylle ut flere skjema. Dette får Alatalo m. fl. til å spørre om barnehagen overser at den også skal bidra til barnas livslange læring.

4.3 SKOLEFORBEREDENDE AKTIVITETER

Schneider m. fl. (2014) mener å ha observert en dramatisk økt forventning om at barn skal være fokuserte, ha oppmerksomheten sin rettet mot lærestoff, sitte pent på stolen og engasjere seg i kognitivt krevende aktiviteter flere timer om dagen for å bli forberedt på skolen. Flere av de inkluderte studiene er inne på det samme, og OECD-rapporten

Starting Strong II fra 2006⁷⁰ spør om det foregår en skolifisering av barnehagesektoren i ulike OECD-land. Rapporten mener at en slik form for kolonisering ikke nødvendigvis er villet utdanningspolitikk, men at skolens institusjonaliserte strukturer og praksiser reproduseres på grunn av historie og tradisjon.

Andre forhold som kan bidra til mer oppmerksomhet rundt de yngste barnas læring og utvikling er forskning som viser betydningen av tidlig innsats, og at tidlig utvikling av akademiske ferdigheter kan legge et grunnlag for barns tilpasning til skolen (Murray og Harrison 2011). Tidlig innsats kan både hjelpe barna til å takle overgangen fra barnehage til skole og øke deres prestasjoner gjennom skolegangen. Målet er at barn, fra de er ganske små, skal utrustes med kognitive og faglige ferdigheter for å forberedes på rollen som skolelever, eller gjøres *skoleklare*.

Skoleklar er et uklart begrep, og det er heller ikke klart definert hva som kjennetegner et barn som er «klart» for skolen. Både er det uklart hvilke ferdigheter som skal prioriteres, hvilket nivå man skal legge seg på og når det er godt nok. Geografisk befinner de sterkeste drivkreftene for *skoleklar*-bevegelsen seg i det Angloamerikanske området, som baserer seg på tradisjonen *early education-approach*⁷¹. I følge Murray og Harrison (2011) kan et barn i USA bli holdt tilbake i ett år før det får begynne på skolen dersom det ikke presterer godt nok på tester som er utviklet for å måle om det er skoleklart. Forskere påpeker derfor at hvorvidt barn er «klare» for skolen ikke bare avhenger av barnets kunnskaper og ferdigheter, men også av hvilken støtte de får i overgangsfasen og hvilke overgangspraksiser som benyttes (Abry m. fl. 2015). Her er ikke bare den akademiske/faglige støtten viktig, men også den sosioemosjonelle støtten, som har stor betydning for barns skoleprestasjoner.



Den nordiske barnehagen bygger på en sosialpedagogisk tilnærming til tidlig opplæring og omsorg som er barnesentrert og mer helhetlig, men selv denne tradisjonen møter nå økt forventning om å gjøre barna skoleklare⁷².

70 OECD (2006): Starting Strong II: Early Childhood Education and Care Lastet ned 31.10.2015 fra <http://www.oecd.org/edu/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.htm>

71 Broström (2012) Curriculum in preschool. Adjustment or possible liberation? *Nordisk barnehageforskning* Vol 5 (11) 1-14.

72 Broström (2012) op.cit.

I 4.3 har vi samlet studier som har undersøkt ulike former for skoleforberedende aktiviteter og utvikling av akademiske ferdigheter. Det vil si overgangspraksiser, støtte fra hjemmet, og betydningen av selvregulering og eksekutive funksjoner⁷³. I dette kapitlet omtales følgende studier:

STUDIER	HOVEDFOKUS
HJEMMEMILJØETS BETYDNING	
Lau m. fl. (2013)	Foreldrenes engasjement i barnas læringsprosess og skoleklare barn
Niklas & Schneider (2013)	Foreldrenes støtte og stimulering av lesing og barnas lese- og skriveferdigheter
Niklas & Schneider (2014)	Foreldrenes støtte og stimulering av regning og barnas tallforståelse
Hindman m. fl. (2013)	Lærernes oppsøkende kontakt (outreach) med familien og akademiske ferdigheter
Puccioni (2015)	Foreldres holdninger og støtte av læring og akademiske prestasjoner
AKADEMISKE FERDIGHETER	
Ahtola m. fl. (2011)	Overgangspraksiser og akademiske ferdigheter
Anders m. fl. (2013)	Barnehagemiljøet og utvikling av tall- og regneferdigheter
Eggum-Wilkens m. fl. (2014)	Gruppebasert lek og akademiske ferdigheter
Jung & Han (2013)	Læreres kontakt med foreldre og barnehagen (outreach efforts) og leseprestasjoner
Jordan m. fl. (2012)	Tidlig utviklet tallforståelse og skoleprestasjoner i matematikk
Li m. fl. (2012)	Effekten av et lekebasert program som hadde som formål å gjøre overgangen til skole lettere
Murray & Harrison (2011)	Forhold som påvirker barns læreevne
Petriwskyj m. fl. (2014)	Inkluderende praksis og faglige prestasjoner
White 2013	Relasjonen mellom lærer og barn og barns skriveferdigheter
SELVREGULERING OG EKSEKUTIVE FUNKSJONER	
Diamond & Lee (2011)	Gjennomgang av intervensjonsprogrammer for ulike eksekutive funksjoner
Fitzpatrick og Pagani (2013)	Kan elevenes klasseromsaktiviteter (kognitiv kontroll og sosial kompetanse) predikere akademiske resultater
Monette m. fl. (2011)	Kan fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll predikere matematikk- og skriveferdigheter
Shaul & Swartz (2014)	Eksekutive funksjoners unike bidrag på lese-, skrive- og regneferdigheter
Schmitt m. fl. (2015)	Effekten av en selvreguleringsintervensjon
Yeniad m. fl. (2014)	Utviklingen av kognitiv fleksibilitet hos barn i førskolealder

Tabell 9: Studier som undersøker ulike skoleforberedende aktiviteter

73 Store Norske Leksikon: Eksekutive funksjoner, i psykologi og psykiatri betegnelse for en persons evne til problemformulering, planlegging og gjennomføring av oppgaver (kognitive funksjoner). Eksekutive funksjoner er en forutsetning for tilfredsstillende fungering i forhold til andre mennesker og i arbeidslivet.

4.3.1 Hjemmemiljøets betydning

Foreldre og hjemmemiljø er en viktig del av barns oppvekst. Mange foreldre stimulerer til læring hjemme, for eksempel ved å støtte barnas lese-, skrive og regneferdigheter. Det kan handle om å lese bøker og synge for barna, lære dem å telle og spille ulike former for terningspill. Noen av de inkluderte studiene har sett på hvordan barn støttes og stimuleres til læring hjemme av foreldrene, hvilken effekt dette kan ha på barnas akademiske prestasjoner og hvor skoleklare barna er når de skal starte på skolen (Lau m. fl. 2013, Niklas og Schneider 2013, Niklas og Schneider 2014, Hindman m. fl. 2013, Puccioni 2015).

Lau m. fl. (2011) har studert hvordan foreldrenes engasjement i barnas læringsprosess har betydning for om de blir skoleklare. Resultatene viste at foreldrene i hovedsak støttet barnas læring hjemme mer enn i barnehagen og at instruksjon, språk og kognitive aktiviteter samt leksehjelp var signifikante prediktorer for hvor skoleklare barna var. Niklas og Schneider (2013) og (2014) har undersøkt om foreldrenes støtte og stimulering knyttet til henholdsvis lesing og regning har betydning for barnas senere lese- og skriveferdigheter og tallforståelse. Resultatene viste at barnas hjemmemiljø var viktig for lese- og skriveferdigheter, spesielt ordforråd og fonologisk forståelse i barnehagen (Niklas og Schneider 2013) og for tallforståelse (Niklas og Schneider 2014). Det ble videre påpekt at familier der noen hadde matematikkvansker utgjorde et mindre gunstig læringsmiljø for barna når det gjaldt utvikling av tallforståelse enn familier som ikke hadde slike vansker.

Puccioni (2015) har undersøkt om foreldres holdninger til utdanning og betydningen av at barna er skoleklare påvirker foreldrenes støtte i overgangsaktiviteter og om dette igjen påvirker barnas akademiske prestasjoner og utvikling. Studien viser at foreldre som mente det var viktig at barna var skoleklare, engasjerte seg i flest overgangsaktiviteter, og de foreldrene som engasjerte seg i flest overgangsaktiviteter hadde barn som presterte bedre enn gjennomsnittet ved skolestart.

Hindman m. fl. (2013) har undersøkt hva slags type oppsøkende kontakt (outreach) lærere i barnehage og skole har med foreldre/familien og hvilken innvirkning dette kan ha på barnas akademiske ferdigheter på skolen. Studien viste at det var stor variasjon i læreres oppsøkende kontakt med foreldre/familier, både når det gjaldt hyppighet og fremgangsmåte. Det at lærerne

inviterte foreldre til å hjelpe til som frivillige i klasserommet var assosiert med barnas evne til matematisk problemløsning. Å invitere foreldrene til workshops var positivt assosiert med barnas utvikling av ordforråd. Studien viste likevel at oppsøkende kontakt fra lærer kun forklarte små variasjoner i målingen av akademiske ferdigheter (Hindman m. fl. 2013).

4.3.2 Akademiske ferdigheter og betydningen av skolemiljø

De systematiske søkene identifiserte flere studier som har undersøkt skoleforberedende aktiviteter som kan gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere for barna (Ahtola m. fl. 2011; Anders m. fl., 2013; Jordan m. fl., 2012; Jung & Han, 2013; Li m. fl., 2012; Petriwskij m. fl., 2014; White, 2013). Dette er studier som har sett på utvikling av tallforståelse og regneferdigheter (Anders m. fl. 2013; Jordan m. fl. 2012), lese- og skriveferdigheter (Jung & Han 2013; White 2013), samt skolens læringsmiljø (Li m. fl. 2012). De gjengis kort under.

I en longitudinell studie har Ahtola m. fl. (2011) undersøkt om det er variasjoner i finske førskole-skole dyader når det gjelder implementering av ulike overgangspraksiser og om antall overgangspraksiser (eller aktiviteter) kan påvirke barns akademiske ferdigheter i løpet av første klasse. Ahtola m. fl. (2011) definerer overgangspraksiser som vertikale, gjensidig forpliktende aktiviteter der et av målene er å etablere horisontale forbindelse med familiene. Finsk språk har et eget uttrykk for dette som uttrykkes mer som «samarbeid om overgangsperioden». Dette vektlegger gjensidigheten i overgangen fra barnehage til skole og understreker betydningen av gjensidig tillit og respekt i de vertikale forbindelsene, i tillegg til felles ansvar mellom lærerne i førskolen og skolen.

I studien ble sju ulike typer overgangspraksiser undersøkt: 1) Førskolegruppen gjorde seg kjent med skoleaktiviteter ved å besøke skolen eller elever/lærer fra skolen besøkte førskolegruppen. 2) Barnehagelærere og lærer samarbeidet om felles samlinger, planla undervisning, eller underviste sammen. 3) Barnehagelærere og lærere organiserte felles samlinger for foreldrene til barna som skulle begynne på skolen. 4) Barnet, foreldrene og lærer i første klasse møtes før skolestart. 5) Barnehagelærer, lærer i første klasse og spesiallærere har samtale om barna som skal starte på skolen (ferdigheter, relasjoner med jevnaldrende). 6) Barnets plan eller mappe fra barnehagen blir overlevert til læreren i skolen. 7) Lærer i barnehage

og lærer i skole skriver og reviderer førskolens og første og andre klasses læreplan sammen. Resultatene fra studien viste at barn fra førskole-skole dyader der det ble implementert mange støttende overgangsaktiviteter i løpet av førskoleåret utviklet akademiske ferdigheter raskere i overgangsperioden enn de barna som kom fra førskole-skole dyader som implementerte færre aktiviteter (Ahtola m. fl. 2011). De aktivitetene som særlig ga utslag var: a) samarbeid om læreplan mellom førskolen og skolen, b) at førskolen ga skolen informasjon om barna, c) personlige møter mellom familie og lærerne i skolen før skolestart og d) konkret samarbeid mellom barnehagelærer og lærer på skolen.

Videre fant Ahtola m. fl. (2011) at faglig samarbeid om undervisningsmåter og læringsmål var den faktoren som sterkest påvirket barnas senere akademiske ferdigheter. At førskolen ga skolen informasjon om barna i form av planer og mapper, var en sterk prediktor for akademisk utvikling. Foreldre er noen ganger skeptiske til å overføre informasjon om barnet. Imidlertid viser studien at det er nyttig å overføre informasjon, spesielt når den er fylldig. Adekvat informasjon om eleven kan hjelpe læreren til å tilrettelegge undervisningen bedre. Det viste seg at de minst brukte overgangsaktivitetene i førskole-skole dyadene var læreplanssamarbeid og skriftlig informasjon, mens den mest brukte var samtaler om barna som skulle begynne på skolen mellom førskole og skole. Lærerne i skolen betraktet disse samtaler som den viktigste overgangsaktiviteten.

En konklusjon hos Ahtola m. fl. (2011) er at en god overgang fra barnehage til skole forutsetter overgangspraksiser som styrker relasjonene mellom barn, familie, førskole og skole. Det handler ikke bare om at barnet skal bli klart for skolen, men i like stor grad om at skolen skal være klar for barnet. I likhet med Schneider m. fl. (2014) konkluderer Ahtola m. fl. med at barnet må omgis av et «nett av relasjoner» som kan bidra til kontinuitet og lette overgangen mellom de ulike læringskulturene i førskolen/barnehagen og skolen.

Murray og Harrison (2011) har brukt regresjonsanalyse til å undersøke i hvilken grad barns læringsevne («learning readiness»), skoleforberedende aktiviteter, samt demografiske og sosioøkonomiske forhold i hjemmet virker inn på lese-, skrive- og matteprestasjoner i løpet av det første skoleåret. Totalt 104 barn deltok i studien som ble gjennomført i New South Wales i Australia. Ved begynnelsen av skoleåret gav

foreldrene informasjon om barnas skoleforberedende aktiviteter, mens lærere rangerte barnas evne til å arbeide individuelt og i grupper. Ved slutten av skoleåret ble barnas lese-, skrive- og regneprestasjoner målt. Studien viste at barns læringsevne ved skolestart ga en sterk indikasjon på deres lese-, skrive- og regneferdigheter ved skoleslutt i første klasse.

I en longitudinell studie undersøker Anders m. fl. (2013) utviklingen av tall- og regneferdigheter fra barna er tre til de er syv år⁷⁴. Først ble påvirkningen av barnehagemiljøet målt⁷⁵. Deretter vurderte forskerne hvordan kvaliteten på undervisningen i grunnskolen og samarbeid mellom barnehage og grunnskole påvirker barnas regneferdigheter. Studien viser at barn kan få en bedre skolestart hvis barnehagen fremmer deres regneferdigheter. I et randomisert kontrollert forsøk fra USA testet Jordan m. fl. (2012) om tidlig utvikling av tallforståelse kan påvirke skoleprestasjoner i matematikk blant barn fra hjem med lav sosioøkonomisk status. Forsøksgruppen (42 barn) fikk intensivopplæring i tallforståelse ved hjelp av visuelle representasjoner som bruk av mattebrikker, punktmarkering og fingre for å vise forholdene mellom tall⁷⁶. Studien viser at tiltaket øker barns tallforståelse og påvirker barns generelle ferdigheter i matematikk over tid (målt etter åtte uker)⁷⁷.

Petriwskyj m. fl. (2014) presenterer to australske studier som undersøkte betydningen av å ta høyde for barns ulike bakgrunn og ferdigheter, i overgang fra barnehage til skole. Den første studien spurte om inkluderende praksiser kan predikere barns faglige prestasjoner og tilpassing til skolehverdagen⁷⁸. Studien viser at både kvaliteten på prosjektet og hvor mange tiltak som ble satt i verk hadde innvirkning på barnas faglige prestasjoner. Den andre studien undersøkte ulike undervisningsmetoder ved tre skoler og fant at lærernes kunnskap om inkluderende praksiser hadde innvirkning på målene for kvalitet.

74 547 barn i 97 tyske barnehager.

75 kontrollert for familiebakgrunn og læringsmiljøet i hjemmet.

76 Studien hadde to kontrollgrupper. Kontrollgruppe en bestod av 44 barn som ikke fikk intensivopplæring. Kontrollgruppe 2 fikk intensivopplæring i vokabular og språkutvikling for å kontrollere for om det var rammebetingelsen for selve intensivopplæring som gav effekt i istedenfor innholdet i opplæringen.

77 Forsøksgruppen gjorde det signifikant bedre enn kontrollgruppene både på posttest og forsinket posttest (etter åtte uker).

78 I et utvalg på 1831 barn ved 39 skoler.

I en kvaseksperimentell studie har White (2013) undersøkt i hvilken grad kvaliteten på relasjonen mellom lærere og barn, påvirker barnas senere skriveferdigheter i skolen⁷⁹. Relasjonen mellom lærere og barn ble målt ved hjelp av en rangeringsskala⁸⁰ og det ble kontrollert for barns karakternivå, leseferdigheter, språkforståelse og lærernes didaktiske tilnærming. Resultatene viste en signifikant sammenheng mellom konfliktnivået i relasjonen og barns skriveferdigheter, men effektstørrelsen var liten. Jung & Han (2013) har undersøkt forholdet mellom læreres kontakt med foreldre og barnehagen (outreach efforts) - som å sende informasjon til hjemmet i form av nyhetsbrev og ideer til aktiviteter, at barnehagebarn får tilbringe tid i klasserommet, at det blir introdusert kortere dager tidlig i skoleåret, og at foreldre inviteres til orienteringsmøte før barna starter på skolen - og leseprestasjonene til barn ved slutten av første året i skolen. Studien viser at de som hadde størst utbytte av lærernes samarbeidsinitiativ rettet mot elevenes familie, var (1) elever som leste hyppig utenfor skoletiden, og (2) elever som hadde svake leseferdigheter før de begynte på skolen. Studien viser imidlertid at elever som hadde svake leseferdigheter og som i tillegg var fra minoritetsfamilier, ikke hadde utbytte av slike samarbeidsinitiativ.

I et randomisert kontrollert forsøk testet Li m. fl. (2012) ut effekten av et lekebasert program som hadde som formål å gjøre overgangen til skole lettere for barn i Hong Kong⁸¹. Det lekebaserte programmet bestod av aktiviteter som skulle hjelpe barna med praktiske ting i forberedelse til skole og lekaktiviteter der de skulle utvikle følgende ferdigheter: 1) problemløsning, 2) emosjonelle uttrykk, 3) mellommenneskelig kommunikasjon og 4) hvordan håndtere stressfaktorer. Resultatene viste at forsøksgruppen gjorde det moderat bedre enn kontrollgruppen både på posttest og forsinket posttest (etter henholdsvis seks uker og tre måneder). Studien viser at tiltaket øker barns egen opplevelse av trivsel og minsker deres opplevelse av uro.

79 20 lærere og 127 barn deltok i eksperimentet og barna ble delt inn i grupper basert på om de hadde lese- og skrivevansker eller ikke.

80 Rangeringsskala ble fylt ut av lærerne med bakgrunn i deres opplevde følelse av nærhet og konflikt med barna. Barna fylte inn lignende rangeringsskala hvor deres relasjon til lærerne ble spesifisert.

81 142 familier deltok i eksperimentet hvorav 73 familier i forsøksgruppen og 69 familier i kontrollgruppen. Intervensjonen foregikk i grupper på åtte til tolv barn og strakk seg over fire uker bestående av fire gruppesamlinger på to timer hver.

Ved hjelp av observasjoner⁸² har Eggum-Wilkens m. fl. (2014) undersøkt forholdet mellom barns gruppelek («peer play») i barnehage og senere akademiske ferdigheter i skolen. Situasjoner klassifisert som gruppelek var de hvor et barn var involvert i en verbal eller fysisk aktivitet med minst et annet barn (inkludert interaksjoner som enten var positive eller konfliktfulle), eller hvor barnet var i umiddelbar nærhet av og engasjerte seg i samme gjøremål som minst et annet barn. Et år senere ble barnas⁸³ akademiske ferdigheter målt av lærere ved hjelp av et spørreskjema⁸⁴. Studien viser at barn som deltok i gruppelek i høy eller stigende grad i siste år i barnehagen, hadde høyere skolekompetanse. Resultatet indikerer at gruppelek fremmer ferdigheter som hjelper barn i overgangen til skolehverdagen.

4.3.3 Selvregulering og eksekutive funksjoner

I den norske barnehagekonteksten er *selvregulering* et relativt nytt begrep⁸⁵. Barn utvikler evnen til selvregulering og eksekutive funksjoner⁸⁶ i tidlig alder (3-5-år) (Schmitt m. fl. 2015). Selvregulering er et overordnet og flerdimensjonalt begrep som defineres på ulike måter i ulike fagdisipliner. Det viser til menneskers evne til å regulere tanker, følelser og atferd⁸⁷. Selvregulering er nært relatert til kognitive kontrollfunksjoner, kalt *eksekutive funksjoner*⁸⁸. Dette er funksjoner som vi for eksempel trenger når vi må tenke oss om for ikke å handle impulsivt (Diamond og Lee, 2011). Eksekutive funksjoner er en samlebetegnelse på kognitive prosesser som hjelper oss til å kontrollere og koordinere tanker og handlinger slik at atferden kan rettes mot et fremtidig mål (Monette m. fl. 2011; Shaul og Swartz 2014). Det handler også om å være i stand til å hindre og holde igjen uhensiktsmessige responser og

82 264 barn fra ulike barnehager/skoler i et sørvestlig byområde av USA ble observert. Alle barna var med i Head Start programmet.

83 Ferdigheter ble målt hos 181 av de 264 barna som deltok i studien.

84 Lærerne ble spurt om å vurdere hvert barn i forhold til en mengde variabler, som ble brukt av forskerne til å danne et helhetlig bilde av barnas skolekompetanse («kindergarten school competence»).

85 Universitetet i Stavanger - Pedagogiske prinsipper i Agderprosjektet. (2015, januar 30). Hentet 23. oktober 2015, fra <https://www.uis.no/forskning/skole-og-barnehage/agderprosjektet/pedagogiske-prinsipper-i-agderprosjektet-article88714-14131.html>

86 Eksekutive funksjoner er en løst definert samling av hjerneprosesser, som anses å være del av selvregulering (Monette m. fl. 2011, s. 159).

87 McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-Regulation. *The handbook of life-span development*. Backer-Grøndahl, A. & Nærde, A. (2015). Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 52(6), 497-502.

88 Rueda, M. R., Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2005). The development of executive attention: Contributions to the emergence of self-regulation. *Developmental neuropsychology*, 28(2), 573-594.

atferd. Noen eksekutive funksjonsprosesser blir sett på som særlig sentrale slik som fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne (det å huske og bearbeide informasjon) og impuls kontroll (Monette m. fl. 2011; og Schmitt m. fl. 2015). Eksekutive funksjoner omhandler også mer komplekse ferdigheter som evnen til problemløsning, resonnering og planlegging (Diamond og Lee 2011). Det å kunne tenke gjennom konsekvenser og tilpasse sine følelser, oppmerksomhet og atferd avhengig av situasjonene og det som forventes i disse, blir sett på som spesielt viktig i overgangen til mer strukturerte læresituasjoner.

Her har vi samlet studier som undersøker selvregulering og eksekutive funksjoner. Yeniad m. fl. (2014) har undersøkt utvikling eller endring av en form for eksekutiv funksjon i førskolealderen. Fitzpatrick og Pagani (2013), Monette m. fl. (2011), Shaul og Swartz (2014) har sett på hvordan selvregulering og eksekutive funksjoner henger sammen med resultater i skolen og Diamond og Lee (2011) og Schmitt m. fl. (2015) ser på betydningen av overordnede eller spesifikke intervensjoner på selvregulering eller eksekutive funksjoner. De ulike artiklene dekker spørsmål som hva selvregulering og eksekutive funksjoner er, hva som forventes av barn i skolen med hensyn til regulering av oppmerksomhet og atferd, hvilken betydning selvregulering og eksekutive funksjoner kan ha for skolerresultater samt hva intervensjoner har vist så langt.

Selvregulering, eksekutive funksjoner og skoleprestasjoner

I en longitudinell studie undersøkte Yeniad m. fl. (2014) utviklingen av barns kognitive fleksibilitet i overgangen fra førskolealder (5-6 år) til første klasse (6-7 år). 87 Nederlandske barn med tyrkisk mor deltok i studien. Kognitiv fleksibilitet innebærer selvregulering og regnes som en eksekutiv funksjon, som måles ved å teste barns presisjon, reaksjonstid og prestasjonsevne. Mer spesifikt undersøkte forskerne barnas reaksjonshastighet og nøyaktighet under tidsbegrensning, ved å gi dem oppgaver som var flertydige og i stadig endring. Forskerne fant at barn som skåret lavt på nøyaktighet i utgangspunktet ble betydelig mer nøyaktige etter overgangen til skole, mens barn som allerede skåret høyt på nøyaktighet i barnehagen bare økte sin reaksjonshastighet.

Monette m. fl. (2011) undersøkte sammenhengen mellom barns utvikling av fleksibel oppmerksomhet, arbeidsminne og impuls kontroll og regne- og skriveferdigheter et år senere, i første klasse. 85 barn deltok

i studien. Forskerne fant at det kun var arbeidsminnet som var assosiert med regneferdigheter. I tillegg så de at både arbeidsminne og impuls kontroll hadde en indirekte effekt på lese- og skriveferdigheter via sinne-aggresjon, noe som indikerer at det kan være viktige sammenhenger mellom sosio-afektiv fungering (bl.a. sinne-aggresjon) og ferdigheter knyttet til sosial kognisjon, som igjen har betydning for læring.

Fitzpatrick og Pagani (2013) undersøkte sammenhengen mellom barns aktiviteter (kognitiv kontroll og sosial kompetanse) i førskolen og akademiske resultater i fjerde klasse. De fant at selvregulering (evnen til å fortsette med en oppgave) var assosiert med bedre skår på matematikktest i 4. klasse, og lærernes vurdering av barnas lese-, skrive- og regneferdigheter. De fant også at lav selvregulering var assosiert med lærer-elev konflikt, uoppmerksomhet, lav status hos jevnaldrende, aggresjon og anti-sosial atferd i 4. klasse.

Shaul og Schwartz (2014) undersøkte eksekutive funksjoners unike bidrag på lese-, skrive- og regneferdigheter. 54 israelske førskolebarn mellom 5 og 6 år deltok i studien. De benyttet *Head – Toes – Knees – Shoulders*-testen⁸⁹ og *Statue*-testen (NEPSY, 1998), som begge krever arbeidsminne, impuls kontroll og fleksibel oppmerksomhet. Forskerne fant at eksekutive funksjoner bidro til at barn utviklet lese-, skrive- og regneferdigheter, men stilte spørsmål ved om det er hensiktsmessig å studere de unike effektene av overlappende kognitive ferdigheter (slik som å se på arbeidsminne kontrollert for korttidsminne).

Selvregulering og eksekutive funksjoner

Diamond og Lee (2011) gjennomgår ulike intervensjonsprogrammer rettet mot barns utvikling av eksekutive funksjoner, hvor de skiller mellom (a) databaserte øvelser, (b) hybride tiltak (som blander øvelser med og uten teknologi), (c) aerobic-trening og sport, (d) kampsport og mindfulness-øvelser, (e) vanlige undervisningsstrategier, (f) Montessoripedagogikk og (g) hjelpemidler i undervisningen.

Overordnet oppsummerer Diamond og Lee (2011) at de barna som skåret lavest før intervensjonen var de som fikk mest utbytte av den. Det var barn med lav sosioøkonomisk status, lite spenn i arbeidsminnet og

89 Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental psychology*, 45(3), 605-619.

ADHD. Dermed kan trening av eksekutive funksjoner muligens være med på å utjevne forskjellene mellom barn med gode og mindre gode forutsetninger.

Diamond og Lee (2011) fant også at tiltakene med de mest krevende målene for eksekutive funksjoner var de som forbedret eksekutive funksjoner mest. Det ser ut til at (e) vanlige undervisningsstrategier og (g) hjelpemidler i undervisningen bidrar positivt allerede i 4-5 års alderen, mens (a) databaserte øvelser og (d) kampsport og mindfulness-øvelser bidrar positivt for noe eldre barn (8-12 år). Det aller viktigste var at tiltakene la opp til økende vanskegrad. De mer generelle tiltakene (kampsport og generelle skoletilnærminger) ser ut til å ha en noe bredere effekt. Det kan skyldes at de retter seg mot flere eksekutive funksjoner samtidig (Diamond og Lee 2011). Frekvensen av tiltaksaktivitetene ser også ut til å ha betydning. Databaserte øvelser (a) var ofte kortvarige tiltak, og barnas interesse for databaserte øvelser avtok når høyeste nivå i spillet var nådd.

I et randomisert kontrollert forsøk undersøkte Schmitt m. fl. (2015) betydningen av et 8-ukers gruppebasert selvreguleringstiltak i Headstart klasserom i USA, og sammenlignet selvregulering før og etter intervensjonen med en gruppe barn som ikke mottok intervensjonen. 276 barn fra familier med lav sosioøkonomisk status deltok i studien. Gjennom hele førskoleåret skåret intervensjonsgruppen høyere på både selvregulering og akademiske resultater. I tillegg fant forskerne at for barn som hadde engelsk som andrespråk gikk deler av intervensjonseffekten på matte-resultater gjennom selvreguleringsferdighetene til barna. Slike differensielle effekter viser at noen barn kan ha større utbytte av slike intervensjoner, og at morsomme lekeoppgaver rettet mot selvregulering ikke bare er en billig, men kan også være en effektiv måte å utjevne forskjeller på.

4.3.4 Oppsummering av 4.3

I dette kapitlet har vi sett på studier som undersøker ulike former for skoleforberedende aktiviteter. Studiene viser at det er flere sider ved skoleforberedende aktiviteter som kan være viktige for at barns overgang fra barnehage til skole blir god. Det handler både om støtte hjemmefra, tidlig utvikling av for eksempel tall- og leseforståelse, og utvikling av sosiale ferdigheter. Ahtola m. fl. (2011) viste at en vellykket overgang til skolen handler om å forbedre relasjonene mellom barn, familie, førskole og skole ved å bruke passende overgangspraksiser. Det handler ikke bare

om at barnet skal bli klart for skolen, men i like stor grad om at skolen skal være klar for barnet. Jung og Han (2013) viste at læreres kontakt med familien var særlig viktig for barn med svake leseferdigheter. Studiene av Lau m. fl. (2013), Niklas og Schneider (2013), Niklas og Schneider (2014), Hindman m. fl. (2013) og Puccioni (2015) viste at hjemmemiljøet og foreldrenes støtte og stimulering til læring er viktig for tidlig utvikling av akademiske ferdigheter. Jordan m. fl. (2012) og Anders m. fl. (2013) viser at tidlig utviklet tallforståelse påvirker senere prestasjoner i matematikk. Eggum-Wilkens m. fl. (2014) og Li m. fl. (2012) viser at lekbaserte aktiviteter kan hjelpe for å forberede barn på skolestart ved at de lærer sosiale ferdigheter som hjelper dem i overgangen til skole. I forbindelse med utviklingen av sosiale ferdigheter er det også relevant at lærerne har kunnskap om selvregulering og eksekutive funksjoner, som for eksempel impuls kontroll og det å holde oppmerksomheten over tid om en oppgave.

4.4 EN HYBRID PEDAGOGIKK – DET BESTE FRA TO VERDENER

Så langt har dette kapitlet presentert forskning fra ulike land og utdanningssystemer. Forskerne har stilt forskjellige spørsmål og undersøkt ulike sider ved barns overgang fra barnehage til skole. Til tross for forskjeller og ulikheter, konkluderer de likevel overraskende likt. Problemene de påpeker handler ofte om asymmetri mellom barnehage og skole, som gir seg utslag i at skolens måte å gjøre ting på ofte får gjennomslag. Tendensen til at skolen er den sterkeste part reflekteres også i artiklene som har undersøkt institusjonenes ulike arbeidsmåter. En foreløpig konklusjon ser ut til å være at vellykkede tiltak må gjøre ulike arbeidsmåter til et tema for å minimere asymmetrien mellom barnehage og skole. Både maktstrukturer, tradisjoner og kulturer må snakkes om, gjøres transparent, forklares og ufarliggjøres. Særlig ser det ut som om det er nødvendig å drøfte hvordan de ansatte i barnehage og skole betrakter barns læring og utvikling – altså at de avstemmer sine syn på barnet og eleven, kunnskapssyn og læringssyn. Det blir vanskelig å få bukt med spenninger hvis det er uklarheter eller uenighet i så fundamentale spørsmål. I den Nordiske barnehagetradisjonen er det vanlig å betrakte barnet som *kompetent*. Dette har konsekvenser for hvordan ansatte legger til rette for barnas læring og utvikling. Det bør derfor være mulig å formulere følgende overordnede mål for samarbeid mellom barnehage og skole som skal sikre barna en god overgang:

Målet med samarbeidet må være å organisere overgangsaktiviteter som gjør det kompetente barnet til en kompetent elev.

I det videre undersøkes studiene i lys av tre underliggende spenninger som nevnes i materialet, men ikke blir klart uttalt:

- Spenninger mellom ECEC (den Anglo-amerikanske curriculum-tradisjonen) og den kontinentale danningstradisjonen.
- Spenninger mellom en utdanningspolitikk som frem til ca. 1990, da målstyring ble innført, bygger på forutsetninger (input), men som nå er opptatt av resultater (output).
- Spenninger mellom barnehagens arbeidsmåter og skolens som handler om uavklarte syn på hvordan barn og elever får kunnskap og lærer.

I 2012 drøfter Broström⁹⁰ problemet med at barnehagene i økende grad tilpasser seg skolens arbeidsmåte fordi de forventes å gjøre barna *skoleklare*. Han påpeker at det, siden tidlig 2000-tall i mange land, inkludert Danmark, har blitt innført standarder, indikatorer og spørktester, kvalitetsrapporter og evaluering av barnas læringsaktiviteter i barnehagen. Også svenske forskere påpeker, i følge Ackesjö (2013a), at den svenske førskolen har blitt mer lik et første skoleår enn et overgangsår med hybrid pedagogikk⁹¹. I Norge mener Peder Haug at det gradvis har blitt mindre rom for lek i barnehagene de siste årene⁹² og Hogsnes og Moser (2014) påpeker at det nå er mindre samarbeid mellom barnehage og skolen om de yngste barna på skolen.

To OECD-rapporter⁹³ beskriver to ulike tilnærminger til tidlig opplæring og omsorg for barn. Den ene er den sosialpedagogiske tilnærmingen som er barnesentrert og helhetlig, mens den andre tilnærmingen, som kalles tidlig utdanning (early childhood education and care - ECEC), er mer innrettet mot undervisning, faginnhold og metode. Et argument hos Broström er at økt vekt på

vokseninitierte aktiviteter i barnehagen (slik det er vanlig i ECEC-tilnærmingen) reduserer barnas muligheter for å lære demokratisk deltakelse og utvikle selvrespekt gjennom gjensidige relasjoner og prosesser som medbestemmelse. Nordiske barnehagelærere har vært vant til å støtte og oppmuntre barnas egne initiativ gjennom lek og bruker ord som omsorg og utvikling, men gradvis innføres stadig flere verktøy i form av læremidler, metoder og tester.

Da det ble innført nye styringssystemer som forutsatte at resultater skal måles og forbedres ble de to tradisjonenes forskjellige fundament tydeligere. Mens ECEC-tradisjonen hadde en akademisk innretning som lettere kunne tilpasses målstyringsparadigmet, var det vanskeligere i den sosialpedagogiske tradisjonen. Økt oppmerksomhet om elevenes læringsutbytte etter år 2000⁹⁴ koblet med innføringen av et human capital-paradigme i utdanningspolitikken⁹⁵ og forskning som viser betydningen av tidlig innsats, har imidlertid fått flere politikere til å spørre om vi egentlig har «råd» til å la barna leke lengre enn høyst nødvendig⁹⁶. Derfor er det en tendens til at skolens arbeidsmåter innføres i barnehager også i land hvor den kontinentale, sosialpedagogiske tradisjonen har stått sterkt. Dette skjer til tross for at politikerne er opptatt av barnehagens egenart og at barna skal lære på sine egne premisser.

I forbindelse med skolestart for seksåringene i Norge i 1997, var det mye snakk om å utvikle en arbeidsform mellom barnehage og skole som skulle forene barnehagens og skolens praksis. Idealet var å lage noe nytt – en hybrid pedagogikk – som integrerte det beste fra barnehage og skole⁹⁷. Den siste perioden i barnehagen skulle barna gradvis gjøres kjent med skolen, og når de begynte på skolen skulle de kunne kjenne igjen arbeidsmåter og praksiser fra barnehagen. Mens det i L'97 var vanlig å snakke om barnehagetradisjonen og skoletradisjonen, bruker offentlige dokumenter og veiledere til lærere i forbindelse med Kunnskapsløftet ordene samarbeid og sammenheng⁹⁸.

90 Broström, S. (2012). Curriculum in preschool. Adjustment or possible liberation? *Nordisk barnehageforskning* Vol 5 (11) 1-14

91 Karlsson, M., Melander, H., Pérez Prieto, H. and Sahlström, F. (2006). Förskoleklassen – ett tionde skolår? Stockholm: Liber. Markström, A-M. (2005). Förskolan som normaliseringspraktik – en etnografisk studie. Dissertation. Linköping: University of Linköping.

92 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.

93 OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD og OECD (2006): *Starting Strong 2. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

94 Det gjelder særlig PISA-sjokket som Norge fikk i 2001, da resultatene fra PISA 2000 ble offentliggjort.

95 Spring, J. (2011). *The politics of American education*. New York, NY: Routledge.

96 Qvortrup, Jens. (2009) Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*. vol. CXVII (3-4).

97 Germeten, S. (2003): Hva innebærer tradisjonene fra barnehage og skole? En diskusjon om læreplanformuleringer og innholdet i 1. klasse, *Barn* nr. 4 2003:25-40. Norsk senter for barneforskning.

98 http://www.udir.no/globalassets/upload/brosjyrer/5/fra_eldst_til_yngst_veileder_fra_kd.pdf

Mens norske barn går rett fra barnehage til skole det året de fyller 6, begynner svenske barn på skole det året de fyller 7. Da har imidlertid de fleste gått ett år på en førskole som ligger på skoleområdet og er et frivillig tilbud hvor barna kan forberede seg til skolen ved hjelp av lek som arbeidsmetode. Ackesjö (2013a) sier at tanken opprinnelig var å utvikle en tredje institusjon hvor barna kunne få del i det beste fra to verdener ved å delta i både barnehage- og skoleaktiviteter. Førskolen skulle være en overgangssone – et platå med en blandet eller hybrid pedagogikk. I førskolen skulle barna bli kjent med skolen i sitt eget tempo. Aktivitetene skulle verken være skole- eller barnehageaktiviteter, men hjelpe barna til å forberede seg for skolen på en *lekende* måte. Hun konkluderer imidlertid med at dette ikke har fungert etter intensjonene.

Et gjennomgående argument i de inkluderte studiene er at det er vanskelig å utvikle en hybrid pedagogikk ved å bringe sammen «det beste fra to verdener». Selv i tilfeller da man lykkes med enkeltstående samarbeidstiltak, får ikke dette institusjonene til å innføre varige endringer. Etter at prosjektet er avsluttet, er man igjen tilbake ved utgangspunktet. Studiene rapporterer om at det ofte oppstår spenninger når ansatte fra barnehage og skole samarbeider om overgangsaktiviteter for barna, og i de fleste tilfellene er det skolens arbeidsmåte som vinner frem. For å forstå spenningene og staheten i systemet kan det være nyttig å se på hva som forener og skiller de to institusjonene.

4.4.1 Forutsetninger for samarbeid

En sammenligning av barnehageloven og opplæringsloven viser at alt ligger til rette for et godt samarbeid mellom institusjonene. De to lovene er så å si identiske – med unntak av at barnehagen skal anerkjenne barndommens egenverdi og ivareta barnas behov for omsorg og lek. Tabell 10 (neste side) viser teksten i Barnehageloven og Opplæringslova § 1-1 Formål. For å synliggjøre likhetene mellom de to formålsparagrafene er like ord fremhevet i blått kursiv.

BARNEHAGELOVEN § 1: FORMÅL	OPPLÆRINGSLOVA § 1-1: FORMÅL
<p>Barnehagen skal <i>i samarbeid og forståelse med hjemmet</i> ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og <i>danning</i> som grunnlag for allsidig utvikling. <i>Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene.</i></p> <p>Barna skal få utfolde <i>skaperglede</i>, undring og <i>utforskertrang</i>. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende <i>kunnskaper</i> og <i>ferdigheter</i>. De skal ha rett til <i>medvirkning</i> tilpasset alder og forutsetninger.</p> <p>Barnehagen skal møte barna med <i>tillit</i> og <i>respekt</i>, og anerkjenne barndommens egenverdi. Den skal bidra til trivsel og glede i lek og læring, og være et <i>utfordrende</i> og trygt sted for fellesskap og vennskap. Barnehagen skal fremme <i>demokrati</i> og <i>likestilling</i> og <i>motarbeide alle former for diskriminering</i>.</p>	<p>Opplæringa i skole og lærebedrift skal, <i>i samarbeid og forståing med heimen</i>, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring. <i>Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdier som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane.</i></p> <p>Opplæringa skal bidra til å utvide kjennskapet til og forståinga av den nasjonale kulturarven og vår felles internasjonale kulturtradisjon.</p> <p>Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einskilde si overtyding. Ho skal fremje <i>demokrati, likestilling</i> og vitskapleg tenkjemåte.</p> <p>Elevane og lærlingane skal utvikle <i>kunnskap, dugleik</i> og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde <i>skaparglede</i>, engasjement og <i>utforskartrang</i>.</p> <p>Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og <i>rett til medverknad</i>.</p> <p>Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med <i>tillit, respekt</i> og krav og gi dei <i>utfordringar</i> som fremjar <i>danning</i> og lærelyst. <i>Alle former for diskriminering skal motarbeidast.</i></p>

Tabell 10: Barnehageloven § 1 og Opplæringslova §1-1

Det er altså store likhetstrekk mellom formålsparagrafene i barnehageloven og opplæringsloven. Begge institusjonene skal fremme barns læring og danning og legge til rette for barn og unges trivsel, skaperglede, medvirkning og demokratisk deltakelse. Unikt for barnehagen er at den skal anerkjenne barndommens *egenverdi* og ivareta barnas behov for omsorg og lek. Lek kan altså betraktes som en pedagogisk aktivitet som har en verdi i seg selv. Ettersom elevene i skolen skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang vil det være naturlig å bygge på barnehagens kunnskap om hvordan nettopp leken kan støtte slike læreprosesser. I en periode da politikerne er opptatt av tidlig innsats og vil at barna skal lære også i barnehagen, blir utfordringen å finne en måte å

balansere barnas initiativ til fri lek mot de voksnes behov for å bruke leken som metode for å fremme barnas læring. Dette er en kompetanse institusjonene kan utvikle i fellesskap og tilpasse ulike alderstrinn.

4.4.2 Lek og læring

Broström (2013a) påpeker at lek både kan være en viktig kilde til ny kunnskap, stimulere til utvikling av nye ferdigheter hos barna og bidra til bedre læringsresultater. Han illustrerer dette ved å vise hvordan dialogisk lesing kan kombineres med lek og føre til læring (Broström 2013b). Metoden bygger på Vygotskys teorier som legger til grunn at barn tilegner seg språkferdigheter gjennom øvelse, tilbakemeldinger og sementering. I denne metoden er motivasjon et

stikkord, barnet har kontrollen, og i leken skal barnet få utfolde sine kreative evner. Lærerne toner med andre ord ned sin deltakelse før og under aktiviteten, men har en viktig funksjon i etterkant med å hjelpe barnet til å analysere og forstå hva de har lært.

Samtidig er det ikke gitt at lek fører til læring. Hvordan lærere i barnehage og skole strukturerer leken har betydning for barnas læringsutbytte. Derfor må trekk ved leken som bidrar til barnas læringsutbytte identifiseres og integreres i et lekeorientert læringsbegrep som er utviklingsmessig tilpasset måten barnehagebarn lærer best på. Samtidig skal arbeidet bidra til at barnas ferdigheter utvikles på en slik måte at de blir «skoleklare» og har best mulig forutsetning for å tilpasse seg skolehverdagen. Broström viser til tre prinsipper som må ligge til grunn hvis lek skal støtte læring:

- læring skjer gjennom *sosiale interaksjoner* mellom barna eller mellom barn og voksne, gjerne under lekeaktiviteter. Når barn deltar i sosiale praksisfellesskap følger de med på hva eldre og mer «kompetente» barn eller voksne gjør og etterligner deres handlinger, noe som gradvis bidrar til ny kunnskap og nye ferdigheter.
- fordi læring er en *meningsfull prosess*, må også leken ha mening. Det har den når barnet opplever sammenheng mellom mål og hensikt. Det vil si at barnet er bevisst hva det gjør, samt hvordan og hvorfor det handler slik det gjør og ikke på andre måter⁹⁹. I tillegg må barnet ha innflytelse på egen læring; det vil si være en fullverdig deltaker i leken.
- læring skal være en *nyskapende og kreativ* virksomhet – ikke bare reproduksjon. Lek er overskridende aktiviteter hvor barnas fantasi åpner for eksperimenter og nyskaping hvor barna i fellesskap bearbeider erfaringer og setter sammen inntrykk og kunnskap på en ny måte. Gjennom leken skapes nye kreative former som bidrar til ny innsikt og læring.

Slike prosesser beskriver Greve og Løndal (2012), som fant at barna de observerte i barnehage og SFO ofte involverte seg i spontane lekeaktiviteter med sine omgivelser. Greve og Løndal argumenterer for at leken kan føre til læring i vid forstand, under forutsetning av at barnet blir betraktet som et subjekt som ikke bare *påvirkes* av omgivelsene, men som også former sine omgivelser.

Det kompetente barnet, som ikke bare formes av, men også former sine omgivelser, står sentralt i norsk utdanningspolitikk. For eksempel beskrives forholdet mellom lærer og elev slik i Læreplanens generelle del: «Den viktigste av alle pedagogiske oppgaver er å formidle til barn og unge at de stadig er i utvikling, slik at de får tillit til egne evner (...) En lærer er derfor både igangsetter, rettleder, samtalepartner og regissør» (s. 12). Et slikt syn på relasjonen mellom voksne og barn og unge har flere inspirasjonskilder, blant annet fra den italienske Reggio Emilia-tradisjonen.

4.4.3 Det kompetente barnet

I følge Italiensk lov må alle skoler utvikle tiltak for å gjøre overgangen lettere for barna, og skolene skal selv bestemme hvilke tiltak de skal gjennomføre. Schneider m. fl. (2014) har fulgt 288 elever gjennom overgangen fra barnehage til skole og undersøkt effekt av ulike overgangspraksiser på læringsutbytte, trivsel, samarbeidsevne og atferd. Studien fant at høy implementering av Reggio-Emilia overgangspraksis var relatert til signifikant høyere skoletrivsel og signifikant mindre problematferd etter overgangen. En oppfølgingsmåling mot slutten av året etter at selve overgangen hadde skjedd, viste at skolene som hadde høy implementering av Reggio-Emilia-praksis fortsatt hadde mindre problematferd. Schneider m. fl. (2014) konkluderer med at dette indikerer at Reggio-Emilia tradisjonen for overgang fra barnehage til skole er assosiert med vellykket tilpasning til skole.

Reggio-Emilia-tradisjonen daterer seg tilbake til tiden etter andre verdenskrig. Som en motvekt mot fascismen og en reaksjon på praksis i de katolske barnehagene ble det i Reggio Emilia i Italia etablert foreldredrevne barnehager med en grunnleggende filosofi som sier at barn er nysgjerrige og sosiale (Schneider m. fl. 2014). Som aktive lærende fortolker barna selv virkeligheten. De voksne skal ta dem på alvor som kompetente individer, og veilede dem til å se muligheter¹⁰⁰. Synet på barn er optimistisk (barn vil og kan), de er i kontinuerlig forandring og utvikling og de skaper, sammen med andre, kunnskap og kultur. For å kunne utvikle selvfølelse og selvtilit må barn bli sett, hørt og forstått, oppleve trygghet og anerkjennelse. Gjennomtenkt arkitektur og design skal invitere til skapertrang og læringsmiljøet skal støtte læreprosesser preget av selvstendighet og fellesskap.

99 Selvregulering og metakognisjon

100 <http://prismen.kanvas.no/files/2013/01/En-kort-innforing-i-Reggio-Emilia-filosofi.pdf>

Lærernes oppgave er å gå inn i et kunnskapsfelt sammen med barnet. Voksne skal være lyttende (ikke snakkende), stille spørsmål (ikke gi svar), dele oppfatninger (i stedet for å undervise), observere (i stedet for å overføre kunnskap). Forskning ligger til grunn for alle aktiviteter i Reggio Emilia, mer i betydningen innovasjon enn som testing av hypoteser¹⁰¹. Forskning betraktes som en måte å forholde seg til kunnskap og forstå verden. Nytenkning oppstår gjennom systematisk undersøkelse av mange ulike perspektiver. Reggio-Emilia pedagogikken henter sin inspirasjon fra flere kilder – Schneider m. fl. (2014) kobler den til utviklings-teoretikere som Piaget og Vygotsky (s. 449), andre med pragmatismen og John Deweys læringssyn¹⁰².

Arbeidsformen er prosjekter som kan gå over lang tid og drives fremover av problemstillinger som tenner lysten til å utforske og finne et svar. Undersøkelser kan være *allmenne* (hvordan noe ser ut), *analytiske* (hvordan noe er sammensatt), instrumentelle (hvordan det kan brukes), *psykologiske* (reaksjoner, samhandling). Dokumentasjon har en sentral plass i Reggio-Emilia barnehager. Det kan være tegninger, noe barna har funnet, tekster, bilder, video etc. som handler om å synliggjøre barnas arbeider til foreldrene og samfunnet. Dokumentasjon øker barnas bevissthet om og konsekvenser av egne handlinger. Fordi lærerens oppgave er å veilede barna og lære sammen med dem, er overgang fra barnehage til skole en integrert del av Reggio-Emilia pedagogikken.

4.4.4 Hvordan blir det kompetente barnet en kompetent elev?

En uklarhet som fremtrer etter syntetisering og analyse av materialet er: Når barnet har forlatt barnehagen og kommer til skolen er det fortsatt et barn, men det er uklart om skolens institusjonelle praksis betrakter eleven som et *kompetent* barn som, med kyndig veiledning fra voksne, kan finne ut av ting selv. Spørsmålet blir om den grunnleggende spennin-gen mellom institusjonene handler om divergerende barnesyn? Slik ulikhetene mellom barnehage og skole i arkitektur og arbeidsmåter beskrives i studiene, er det påfallende store likhetstrekk over landegrensene.

101 Edwards, C. P. & Gandini, L., «Teacher research in Reggio Emilia, Italy: Essence of a dynamic, evolving role.» (2015). *Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies*. Paper 105, p. 92. <http://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/105>

102 Faini Saab, J., & Stack, S. F. (2013). John Dewey and Reggio Emilia: Using the arts to build a learning community. *Learning across the early childhood curriculum. Advances in Early Education and Day Care*, 17, 115-133.

Einarsdottir (2011) finner at barna opplever forskjellene som at skolen legger mer vekt på fag og har andre undervisningsmetoder. Mens barna var vant til å gjøre ting på eget initiativ i barnehagen, er det andre som bestemmer hva de skal gjøre i skolen.

Som sammenligningen av de to formålsparagrafene viser (Tabell 10), er det ingen uoverstigelig kløft mellom barnehagepolitikken og skolepolitikken i Norge. Her beskrives både barnet og eleven som kompetente. Allerede i Normalplanen for byfolkeskolen av 1939¹⁰³, som bygger på arbeidsskoleprinsippet, omtales en kompetent elev som skolen skal respektere:

Den gamle klasseundervisning med leksehøring, spørsmål og svar osv. i samlet klasse (...) er ikke godt egnet til å interessere elevene (s. 12).

og videre:

Elevene må få være med på å legge plan for arbeidsoppgavene og framgangsmåten. De får snakke selv, ikke bare høre. De lærer å undersøke en sak og gå til kildene. De spør i heimen, går til boksamlingene, museene, til steder der de kan få greie på saken. Denne arbeidsmåten er naturlig. Slik må en gå fram når en vil lære noe senere i livet også: undersøke, spørre seg for, samtale og lese (s. 13).

Den undersøkende arbeidsmåten omtales altså som naturlig. Den har en naturlig plass i barnehagen og i arbeidslivet – og må også være den vanlige i skolen. Normalplanens intensjoner er ikke avskaffet, men videreført i senere reformer. Når barn – selv i dag – kommer til skolen, kan de imidlertid fortsatt enkelte steder¹⁰⁴ møte det Normalplanen for byfolkeskolen av 1939 omtaler som «den gamle klasseundervisning i samlet klasse».

Et relevant spørsmål blir hva det vil si å lære. Einarsdottir (2011, s. 746) mener det er bemerkelsesverdig at barna som blir intervjuet sier at de *ikke* har hatt gym eller har lært å lese og regne i barnehagen – til tross for at de i årevis har deltatt i lese- og regneaktiviteter og vært kontinuerlig engasjert i en rekke forskjellige utendørsaktiviteter. Kanskje skyldes dette at de kobler læring til undervisning, og undervisning

103 <http://ub-fmsserver.uio.no/minuskel/viewRecord.php?recid=209>

104 Olsen, R.V., Hopfenbeck, T.N., Lillejord, S. & Roe, A. (2012) Elevenes læringssituasjon etter innføringen av ny reform, *Acta Didactica Oslo*. 1/2012.

er noe som skjer i skolen. Man har ikke lært før noen har undervist.

I følge Ackesjö (2013a) handler «skolifisering» om vokseninitierte aktiviteter, økt ansvar på barna og forventninger om at barna ikke bare skal gjøre ting *riktig* men også på riktig *måte* (s. 389). I følge Ackesjö opplever enkelte barn dette som en radikal redefinering av hva det vil si å få kunnskap og å lære. De har vært vant til å være de største og mest kompetente i barnehagen, og blir brått de yngste, mindre kompetente nykommerne i skolen (Einarsdottir 2011). Ackesjö (2013b, s. 13) illustrerer dette med et sitat fra et av barna, Elsa, som sier: «Her (på førskolen) føler jeg meg som en liten maur, men i barnehagen følte jeg meg som en kjempe. Her er vi bittesmå». Med dette mener hun ikke bare fysisk størrelse, men også statusendringer knyttet til andre forventninger og arbeidsmåter. Elsa setter ord på en opplevelse av *brudd* – ikke kontinuitet. Det kan nesten se ut som om hun føler at hun har rykket tilbake til start og må begynne på nytt igjen.

4.5 OPPSUMMERING 4.0

I dette kapitlet er spenninger som oppstår mellom barnehagelærere og lærere i skolen som skal samarbeide om overgangsaktiviteter presentert og diskutert. Både handler det om at institusjonene har ulik historie, ulike tradisjoner, ulike arbeidsmåter og ulike oppfatninger av kunnskap og læring.

Kapitlet har også sett på forventningen om at barnehagen skal bidra til å forberede barna på skolen. Det som ofte skjer er at barnehagen da innfører skolens tradisjonelle arbeidsmåter, som i mindre grad er sosial og kreativ. Når konsekvensen blir at lek fortreges som pedagogisk fremgangsmåte, trues barnehagens egenart og den mister sitt kanskje viktigste – og unike bidrag til barnas læring og utvikling. Studiene viser at spenninger som oppstår som et resultat av innforståtte praksiser og uklar uenighet gjør det vanskelig å få til samarbeid på tvers av institusjonsgrensene.

En mulig tolkning av funn i studiene som har undersøkt overgang fra aktørperspektiv er at mens barna er vant til at barnehagen viser dem hvor mye de kan, viser skolen dem hvor mye de har å lære.

5 FORUTSETNINGER FOR Å LYKKES MED TILTAK SOM SKAL SIKRE GOD OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE

I arbeidet med å syntetisere studiene (kapittel 2) ble det identifisert nøkkelbegreper som i analysen er brukt til å finne sammenhenger på tvers av studiene. Følgende nøkkelbegrep er gjennomgående: *prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner (samarbeid/partnerskap) og hybrid pedagogikk*. Mønstrene som ble identifisert i studiene ved hjelp av nøkkelbegrepene tydeliggjør hvilke forutsetninger som må være på plass for at man skal lykkes med tiltak i overgangen mellom barnehage og skole.

For det første er det viktig å forstå overgangen fra barnehage til skole som en prosess og ikke som en enkelt hendelse. For barna er overgangsprosessen både mental og fysisk. De skal etablere nye relasjoner i nye omgivelser samtidig som de skal gå fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever og utvikle sine sosiale og kognitive ferdigheter på måter som passer inn i skolens kultur og arbeidsmåter. For det andre er det viktig at overgangsaktiviteter er transparente. De voksne må tydeliggjøre hvorfor ulike tiltak settes i gang, hva som skal skje og hvordan det skal skje på måter som gjør at barna forstår begrunnelsen for det som skjer. Funn i studiene indikerer også at det er for mange praksiser og aktiviteter som er innforståtte – de ansatte tar for gitt at barna skal forstå hvorfor de deltar i aktiviteter, sier forskerne. Dermed går man også glipp av mange gode muligheter til å lære. Foreldre og foresatte er også viktige støttespillere i overgangsaktivitetene – kanskje det mest stabile i barnas liv. Barnehagelærere og lærerne må særlig legge vekt på å forklare dem hvorfor barnehagen gir skolen informasjon om barnet, hva den skal brukes til og hvordan den brukes.

For det tredje må barna oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehagen og det som skjer på skolen. Dette henger nært sammen med det fjerde punktet, samarbeid og gode relasjoner. Studiene viser tydelig at det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, som barnet både er en direkte og indirekte aktør i. Dette forutsetter et tett og godt samarbeid mellom barnehagelærere, lærere i skolen,

foreldre og barn. For det femte må det utvikles samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene. Tiltakene må ta utgangspunkt i fundamentale fellestrekk i barnehage og skole, for eksempel formålsparagrafer som legger til grunn at barn og unge er kompetente bidragsytere i et demokratisk samfunn.

5.1 PROSESS, IKKE HENDELSE

At overgangen mellom barnehage og skole må betraktes som en prosess – ikke en hendelse – kommer frem i en litteraturgjennomgang fra New Zealand (Peters 2010)¹⁰⁵ og bekreftes hos Chan 2012). Også Ackesjö (2013a) omtaler overgangen som en serie kritiske hendelser, det vil si at de både kan ha positivt og negativt utfall. Hvordan voksne takler kritiske hendelser har betydning for hvordan barn skal kunne håndtere dem. Voksne kan hjelpe barn ved å synliggjøre og ufarliggjøre kritiske hendelser. For eksempel kan de vise barna at det også i tapsopplevelser kan ligge muligheter. Målet er å gi barna en mestringsfølelse. For å kunne behandle barns overgang fra barnehage til skole som en prosess som består av en serie kritiske hendelser, må imidlertid kjennetegn ved prosessen være kjent. Ansatte i barnehage og skole trenger en forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsbase som de kan dra veksler på når de skal hjelpe barn i overgangsfasen.

En konsekvens av å forstå overgang mellom barnehage og skole som en prosess er at ett tiltak ikke er tilstrekkelig. For at de skal kunne bidra til en opplevelse av sammenheng og kontinuitet må de være jevnlig, det vil si små og hyppige. Tiltakene må følge prosessen.

5.2 TRANSPARENS

Studiene bruker ordet *transparens* når de omtaler betydningen av synliggjøring. Flere av forskerne påpeker at for mye av arbeidet i institusjonene er innforstått og at for mange aktiviteter ikke blir forklart.

¹⁰⁵ Se også 1.4 i denne kunnskapsoversikten.

I forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole er det viktig at både barn og foreldre hele tiden blir forklart *hvorfor* de voksne i barnehage og skole *gjør* som de *gjør*. Slik kan de forstå at det bak handlingene ligger et perspektiv *ut over* selve handlingen (Ackesjö 2013a). I tillegg til at dette skaper ro og forutsigbarhet for barna i overgangsprosessen, bidrar det til å utvikle en form for metakompetanse som vil understøtte senere utvikling av grunnleggende ferdigheter.

I den forskningen som er gjennomgått er det en indikasjon på at noen barn ikke er godt nok forberedt på at overgangen også innebærer at de blir betraktet på en annen måte enn de har vært vant til. For noen er dette positivt – de er klar for å få en annen identitet og synes det er bra å forlate den gamle. Andre opplever skiftet som uklart og uforutsigbart. Forskerne mener at det er et mål å forhindre uro i form av engstelse for det ukjente – i den grad det er mulig.

Transparens forutsetter argumenter for handlinger og tydeligere informasjon. Enkelt sagt innebærer transparens at de ansatte har en kompetanse som setter dem i stand til å forklare for andre hvorfor de handler som de *gjør*. Ethvert tiltak har en faglig begrunnelse, og denne begrunnelsen må kunne tydeliggjøres for barn, foreldre og den andre lærergruppen (barnehagelærere må kunne begrunne sine praksiser for lærere i skolen og lærere i skolen må kunne begrunne sine praksiser for lærere i barnehagen). Forskingen som er analysert viser at barna har behov for å vite hvorfor ting skjer – det må ikke bare skje, og man kan ikke bare «tro» at det er opplagt for alle involverte hvorfor det skjer. Det er et lederansvar å utvikle transparens i en organisasjon.

5.3 KONTINUITET I OVERGANG BARNEHAGE-SKOLE

Forskning og policy-dokumenter som er gjennomgått påpeker at barna må oppleve kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Verken forskningen eller policy-dokumenter som er gjennomgått forklarer hva kontinuitet *er*, hvordan man skal forstå kontinuitet eller hva som kjennetegner god kontinuitet.

Store norske leksikon definerer kontinuitet som uavbrutt sammenheng eller vedvarende utvikling¹⁰⁶. Det interessante i denne definisjonen er at det i den ubrutte sammenhengen også skal finne sted en

vedvarende utvikling. I barns relasjon til andre mennesker er det nettopp det som skjer. Barn utvikler seg i en balanse mellom seg selv og fellesskapet og skal, ideelt sett, kunne balansere det trygge og stabile og det uventede og nye. Derfor må kontinuitet handle om at noe er stabilt og gjenkjennelig – selv om annet forandrer seg.

Stabilitet kan være at barna holdes samlet i barnehage og skole slik at relasjonene er stabile, slik Huf (2013) påpeker. Det kan også bety at arbeidsmåtene er de samme eller gjenkjennelige. Ackesjö (2013b) har undersøkt hva som skjer når barn må forholde seg til *to* overganger – fra barnehage til førskole og fra førskole til skole. I 18 måneder fulgte hun fire barn de siste månedene de gikk i barnehage, gjennom hele året førskolen varte og et par måneder inn i første klasse¹⁰⁷. Hun fant at barna ble unødig stresset av de to overgangene. Det var uklart for dem om de var mest skolebarn eller mest barnehagebarn i førskolen, og dette året tjente derfor ikke til sitt formål – som var å lette overgangen.

I Norge er det et mål at barnehage og skole skal bevare sin egenart og sine særtrekk. Tiltak som settes inn for å skape bedre kontinuitet mellom de to institusjonene skal derfor ikke *gjøre* barnehage og skole mer like hverandre – de skal tvert imot utnytte sine respektive styrker. Ackesjö (2013a) sier at det beste argumentet for kontinuitet er at barn skal lære for livet. Når skolen bygger på og viderefører det barna lærte i barnehagen, bidrar det til kontinuitet i læringsprosessen. Ettersom barnehage og skole har ulike historier, tradisjoner og mandat, vil overgang fra barnehage til skole nødvendigvis medføre *brudd*, men brudd trenger ikke å være problematiske. Det som er viktig å vite er *når* og *hvordan* manglende kontinuitet mellom barnehage og skole er et problem for barna (Hogsnes og Moser 2014).

I de studiene som er gjennomgått i denne systematiske kunnskapsoversikten, ser det ut som om barna må forholde seg til *andre* arbeidsmåter både når de forberedes på skolen i barnehagen og når de kommer til skolen. Schneider m. fl. (2014) viser til Luciano Cecconi¹⁰⁸, som har undersøkt overgang fra barnehage til skole i Reggio-Emilia, og hevder at mens de

107 Hun gjennomførte 16 besøk i to femårsgrupper de siste månedene i barnehage, 24 besøk i førskolen og 6 besøk de to første månedene i klasse 1b. Hver observasjon varte i 2-3 timer.

108 Cecconi, L. (ed.) (2012), *Le rappresentazioni degli insegnanti: Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia*. Milan: Franco Angeli.

106 Store Norske Leksikon.

flESTE overganger mennesket opplever er tilpasset menneskets normale utvikling, gjelder ikke dette barns overgang fra barnehage til skole, som forutsetter brå og rask omstilling. Det er de voksnes ansvar å sørge for samarbeid mellom institusjonene som kan skape sammenheng og gi barn en god overgang fra barnehage til skole.

5.4 RELASJONER I FORM AV PARTNERSKAP OG/ELLER SAMARBEIDSALLIANSER

Skouteris m. fl. (2012)¹⁰⁹ argumenterer for at barns overgang fra barnehage til skole kan bli bedre om ansatte i barnehage og skole inngår i samarbeidsallianser hvor de diskuterer sine ulike læringsfilosofier og arbeidsmåter. Dette er et argument som støttes av studiene i denne kunnskapsoversikten, som tydelig viser at gode relasjoner mellom barnehagelærere, lærere og foreldre er viktig for å gi barn en god overgang fra barnehage til skole (Abry m. fl. 2015; Arndt m. fl. 2013; Ahtola m. fl. 2010; Schneider m. fl. 2014; Turunen 2012). Videre fremhever også Abry m. fl. (2015) at den sosioemosjonelle støtten barn får er viktig fordi den kan påvirke barnets trivsel og tilpassning på skolen.

Profesjonssamarbeid er utfordrende og krever stor innsats fra deltakerne. Både Boyle og Petriwskyj (2014) og Karila og Rantavuori (2014) fremhever at i samarbeid mellom profesjonsgrupper som barnehagelærere og lærere er det viktig at profesjonsgruppene kjenner sine egne kulturelle og historiske praksiser og respekterer den ekspertisen som andre bringer til samarbeidet. Det må med andre ord utvikles en felles forståelse om det man skal samarbeide om, men også en forståelse av hverandres kompetanse, bakgrunn og institusjon. I studiene omtales dette ved hjelp av begreper som praksisfellesskap (Ackesjö 2013a), læringsfellesskap (DeMarie 2010) og profesjonssamarbeid (Boyle og Petriwskyj 2014; Karial og Rantavuori 2014).

I tillegg til profesjonssamarbeid fremheves det også at det må være et godt samarbeid med foreldrene (Turunen 2012; Arndt m. fl. 2013). Begrepet partnerskap brukes om et ideelt samarbeid mellom barnehagelærere og foreldre. Ideen bak partnerskaps-tanken er samarbeidsrelasjoner basert på gjensidig forståelse og respekt for kunnskapen hos både foreldrene og lærer og at samarbeidet er preget av en

gjensidig to-veis kommunikasjon og kontinuerlig interaksjon. Studiene viser at idealet er vanskelig å realisere. Det viste seg for eksempel å være en asymmetrisk relasjon mellom foreldre og barnehagelærere fordi læreren blir sett på som eksperten som gir råd som foreldrene mottar.

Tiltak for å sikre god overgang mellom barnehage og skole må betrakte det nettet av relasjoner som omgir barn og elever som en ressurs og bruke det til å skape kontinuitet og sammenheng i overgangsprosessen.

5.5 ANSATTES KOMPETANSE

Studiene som er gjennomgått viser at det har stor betydning *hva* man gjør for å heve de ansattes kompetanse. Når det skal etableres bedre sammenheng mellom barnehage og skole slik at overgangsprosessen støtter barnas livslange læring, må de ansatte både i skole og barnehage utvikle profesjonsfaglig kunnskap om hvordan lek – på et faglig grunnlag – kan brukes til å styrke og fremme barns læring. I dag ser det ut til å være for uklart både hva som menes med lekpreget pedagogikk, hva som kjennetegner lekens metodikk og hva det innebærer at barna skal lære å regne allerede i barnehagen – men på en «annen måte» enn i skolen. Hva denne måten er – både i barnehagen og skolen – er ikke helt avklart. Veiledere som produseres av eksterne instanser, gjerne i form av verktøy eller eksempelsamlinger kan umiddelbart virke som en god idé, men vi vet lite om den langsiktige nytten av slike hjelpemidler. Det er også usikkert om de bidrar til profesjonslæring.

Hvis barna skal oppleve en god overgang fra barnehage til skole, må de ansatte i barnehage og skole samarbeide. Barn oppdager fort når det er spenning og uenighet mellom voksne. Derfor må samarbeidet mellom de voksne være åpent og gjensidig respektfullt. Det blir det ikke hvis det er spenninger og uenighet mellom dem eller hvis begge lærergruppene mener at deres kunnskap er best og at det er den andre gruppens ansvar å argumentere for sin arbeidsmåte.

Studiene påpeker at det som er bevisst er håndterbart. Derfor må det legges en faglig plan for overgangsprosessen. Den må bygge på kunnskap fra forskning og anerkjent gode erfaringer og bestå av en rekke små tiltak som begynner et halvt år før selve overgangen finner sted og strekker seg inn i skoletiden. Barna må selv få lov til å sette ord på hva som går bra og det må være aksept for at noe kan være

109 Se også 1.4 i denne kunnskapsoversikten.

problematisk. Som alle planer må denne justeres og forbedres i lys av erfaringer man høster underveis og i tråd med nyere funn fra forskning.

Studiene viser dessuten at overgangsaktiviteter må være gjennomtenkt, preget av systematikk og mer målrettet innsats (alle trenger ikke alt). Når noe skal gjøres, skal alle involverte vite hva de gjør, hvordan de skal gjøre det og hvorfor de gjør det.

5.6 OPPSUMMERING 5.0

Studiene viser at barn får en bedre overgang fra barnehage til skole når overgangen betraktes og behandles som en prosess, ikke en hendelse. Fordi barna vet at overgangen kommer lenge før den faktisk skjer, er det ikke bare snakk om fysiske aktiviteter, men også om inntrykk som må bearbeides kognitivt og emosjonelt. Samtidig som de skal bli skolebarn skal de også bli *forhenværende* barnehagebarn. Det er derfor gunstig å la barna vandre frem og tilbake mellom institusjonene og bearbeide erfaringer og opplevelser sammen med de voksne og de andre barna.

Studiene viser også hvor viktig det er for barna at de voksne er tydelige i overgangsprosessen. Flere studier avdekker manglende transparens, som tilskrives dårlig kommunikasjon. Det er for mange aktiviteter som er innforståtte og som ikke følges opp med gode begrunnelser for hva som skjer. Konklusjonen er at barna må forklares hva som hender på måter som gjør det mulig for dem å forstå det, samt at foreldrene må involveres i prosessen.

For å få til sammenheng i overgangen må det etableres et vertikalt og horisontalt nettverk av relasjoner. Institusjonene må samarbeide og ta initiativ til aktiviteter som involverer barn og foreldre. Innsatsen må rettes mot å tydeliggjøre det som forener barnehage og skole – ikke bare det som skiller. Kompetanseutvikling for ansatte bør handle om forholdet mellom barn og elever, lek og undervisning, kunnskap og læring.

God overgang fra barnehage til skole er et lederansvar. Kunnskapsoversikten viser at det forekommer spenninger mellom ansatte i barnehage og skole. I slike tilfeller kan ikke barnehage- og skoleeier bare oppfordre lærere til å samarbeide. Felles innsats i kommunene om gode overganger for barn fra barnehage til skole må ledes med innsikt og kompetanse.

6 TILTAKSKATEGORIER OG TILTAK

Denne systematiske kunnskapsoversikten bygger på 42 empiriske studier som har undersøkt barns overgang fra barnehage til skole fra ulike vinkler. Alle studiene har sett på sider ved overgangen – enten fra aktørenes perspektiv eller ved å undersøke hvordan barn på ulike måter kan settes i stand til å bli bedre forberedt på skolegangen. Kunnskapssenter for utdanning har latt aktørperspektivet stå sentralt i denne kunnskapsoversikten fordi innsikt i deres erfaringer fra overgangsprosessen er nødvendig om man skal kunne utforme gode og målrettede tiltak.

I 3.1 oppsummeres anbefalinger fra de to kjerneartiklene (Ackesjö 2013a og Chan 2012). De sier at tiltak må ta hensyn til at overgangsperioden begynner langt tidligere enn den faktiske fysiske forflytningen mellom institusjonene. De sier også at overgang må behandles som en prosess, og at grensen mellom de to institusjonene bør markeres og synliggjøres for barna. Overgangsperioden må også bli mer transparent. Konsekvensen av disse innsiktene er at det må være flere små tiltak og at barna må forstå hensikten med de ulike aktivitetene.

Konkrete tiltakskategorier som er identifisert i de inkluderte studiene handler om:

1. Bli-kjent aktiviteter
2. Informasjonsutveksling
3. Samarbeid

Bli-kjent aktiviteter kan foregå i barnehagen, på skolen eller mellom barnehagen og skolen. De kan handle om at lærerne i barnehagen snakker om overgangen til skole med barna i barnehagen. Lærerne svarer på spørsmål om skolestart, rydder opp i misforståelser og avklarer forventninger som barna har. Lærerne i barnehagen kan også simulere skolehverdagen i barnehagen og gi eksempler på typiske skoleaktiviteter.

Når aktivitetene foregår i skolen, kan det skje ved at barna i barnehagen besøker skolen. Skolen kan for eksempel utforme et velkomstprogram for barna. Andre tiltak handler om at lærer på skolen besøker barnehagen og snakker med barna som skal begynne på skolen. Dessuten kan elever fra skolen besøke barnehagen og snakke om sin skolehverdag. Et annet tiltak kan være å utvikle fadderordninger mellom elever i skolen og barn som skal begynne på skolen.

Når aktivitetene foregår i barnehagen, kan barnehagebarn og elever på skolen ha fellesaktiviteter før skolestart. Det kan også etableres vennsksapsrelasjoner mellom barnehagebarn på tvers av barnehager der barna skal begynne på samme skole. Andre tiltak kan være at barnet, foreldrene og læreren for første klasse møtes før skolestart.

Informasjonsutveksling kan handle om at barnehagen gir skolen informasjon om barnet, for eksempel ved å gi barnets individuelle læreplan eller mappe fra barnehagen til lærer på skolen. Andre eksempler på informasjonsutveksling er at foreldre gir barnehagen eller skolen informasjon om barnet eller at barnehagen holder orienteringsmøte for foreldre ved skolestart.

Samarbeid går ut på at lærerne fra barnehage og skole i fellesskap skriver og reviderer førskolens og første klasse læreplan, at det utvikles individuelle planer for elevene, at lærerne fra de to institusjonene planlegger undervisningen, eller underviser sammen, at barnehagelærer, lærer og spesiallærere har samtale om barna som skal starte på skolen eller at man arrangerer felles timer for barnehagebarn og elever i første klasse. I tabell 11 fremgår det hvilke tiltak det kan være snakk om, hvilken kategori de tilhører og hvilke aktører det er som er direkte og indirekte involvert i hvert enkelt tiltak.

OVERGANGSAKTIVITETER	DIREKTE AKTØRER	INDIREKTE AKTØRER
BLI KJENT AKTIVITETER		
Elever fra skolen besøker barnehagen og snakker om sin skolehverdag	Barn	Barnehagelærer Lærer
Barnehagen besøker skolen	Barn	Barnehagelærere Lærere
Lærer på skolen besøker barnehagen og barna som skal begynne på skolen	Barn Lærere	Barnehagelærer
Barnehagelærer snakker om overgangen til skolen med barna i barnehagen, avklarer forventninger og svarer på spørsmål om skolestart	Barn Barnehagelærer	Lærer
Simulere skolehverdag/skoleaktiviteter i barnehage	Barn Barnehagelærere	Lærer
Spesialprogram for de eldste barna i barnehagen knyttet til overgangen til skolen.	Barn Barnehagelærer	Lærer
Barnehagebarn og elever på skolen har fellesaktiviteter før skolestart	Barn	Barnehagelærer Lærer
Etablere vennsksapsrelasjoner mellom barnehagebarn på tvers av barnehager der barna skal begynne på samme skole	Barn	Barnehagelærer
«Buddy-program» mellom elever i skolen og barn som skal starte på skolen.	Barn	Barnehagelærer Lærer
Barnet, foreldrene og læreren for første klasse møtes før skolestart	Barn Foreldre Lærere	Barnehagelærer
Velkomstprogram på skolen	Barn Lærer	
INFORMASJONSUTVEKSLING		
Informasjon gis fra barnehage til skole. Barnets individuelle læreplan eller mappe fra barnehagen blir overlevert til skolelærer	Barnehagelærer Lærer	Barn
Informasjon gis fra foreldre til barnehage	Foreldre Barnehagelærer	Barn
Informasjon gis fra foreldre til skolen	Foreldre Lærer	Barn
Barnehagen holder orienteringsmøte for foreldre ved skolestart	Foreldre Barnehagelærer	Barn
SAMARBEID		
Barnehagelærer og lærer skriver og reviderer førskolens og første klasses læreplan sammen	Barnehagelærer Lærer	Barn
Utvikling av individuelle planer	Foreldre Barnehagelærer	Barn
Barnehagelærer og lærer planlegger undervisning, eller underviser sammen	Barnehagelærer Lærer	Barn
Barnehagelærer, lærer og spesiallærere har samtale om barna som skal starte på skolen	Barnehagelærere Lærer	Barn
Felles timer for barnehagebarn og elever i første klasse	Barn	Barnehagelærer Lærer

Tabell 11: Oversikt over overgangsaktiviteter som er nevnt i de inkluderte studiene.

Syntetiseringen av de inkluderte studiene viser at svært få av dem konkluderer med anbefalinger om hvilke tiltak som er gode og vil gi barna en god overgang mellom barnehage og skole for barna. Et unntak er Schneider m. fl. (2014) som sier at kjente og mye brukte tiltak som gir gode overgangspraksiser omfatter å sende velkomstbrev til elevene, orienteringsprogram for foreldre og elever og hjemmebesøk (s. 448). Likevel ser det ut til å være en tendens til at lærere bruker praksiser som minimerer tidsbruken – de korter ned på møtene og har for lite kontakt med barnas foreldre. De fleste studiene viser er at det er viktig å ha flere mindre overgangsaktiviteter og at samarbeidet og relasjonene mellom foreldre, barnehagelærere og lærere er viktig for å skape en god overgang for barna.

Chan (2010) har gått gjennom forskning med anbefalinger om tiltak som kan gjøre overgangen fra barnehage til skole lettere for barn. Det er stort samsvar mellom disse anbefalingene og konklusjoner i denne systematiske kunnskapsoversikten. Under viser vi hva institusjonene kan gjøre for å lykkes med tiltak:

Samarbeid mellom barnehage og skole:

- *Faglig samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i skolen:* Det er svært viktig at barnehagelærere og lærere i skolen utvikler en felles forståelse av hverandres læreplaner og arbeidsmåter. Faglig samarbeid mellom barnehage og skolen må bygge på de grunnleggende likhetstrekkene og forene arbeidsmåtene i de to institusjonene. Dette kan skje ved at lærerne planlegger aktiviteter sammen og gjennomfører disse i fellesskap, i tillegg til at de for eksempel samarbeider om å utvikle planer for de kommende førsteklassingene. Dette kan hjelpe barnehagelærere å forberede barna på hva som møter dem i skolen, og hjelpe skolelærere til å legge opp undervisningen på en slik måte at den bedre ivaretar barnehagebarnas interesser og behov når de begynner på skolen.
 - *Utveksling av informasjon om barna:* Informasjon om barna fra barnehagelærere til skolen kan være nyttig for å gjøre skolen i bedre stand til å tilrettelegge undervisningen etter barnas individuelle behov. Det kan for eksempel gjelde utvikling og overføring av individuelle planer eller mapper som viser barns utvikling over tid.
- *Tilrettelegge for samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole:* Samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole kan bidra til at barnehage og skole må samle seg om noen felles mål, retningslinjer og regler for gode overgangspraksiser. Dette kan inkludere organisering og planlegging av overgangsprogrammer og læreplaner som er spesifikt utarbeidet for overgangsperioden mellom barnehage og skole.

Samarbeid mellom foreldre og skolen:

- *Åpen og gjensidig dialog med foreldre før, under og etter overgang:* Det bør være en gjensidig dialog med foreldrene angående overgangen til skole. Foreldrene må involveres i barnas individuelle utvikling i barnehagen og de må inkluderes i orienteringsmøter som avholdes der de får vite hva som møter deres barn i overgangen til skole. I tillegg må lærerne ta initiativ til foreldresamtaler om barnets skolestart. Det er videre viktig at samarbeidet anerkjenner foreldrene som eksperter på sine barn ved at foreldrenes synspunkter blir tatt alvorlig og fulgt opp av både barnehagelærere og lærere i skolen.

Tiltak som kan iverksettes av barnehagen:

- *Gjøre barna kjent med skolen:* Lærerne i barnehagen bør, med jevne mellomrom, ta barna med på skolebesøk den siste perioden barna er i barnehagen. Der kan barnehagebarna delta i aktiviteter sammen med elevene på de laveste klassetrinnene. Mellom besøkene må det legges opp til at barna får tid til å bearbeide inntrykk og opplevelser gjennom kjente aktiviteter som lek, tegninger og rollespill.
- *Etablere et felles forum for informasjon og diskusjon:* Siden både foreldre og barn trenger informasjon om hva overgangen innebærer, bør ansatte i barnehage og skole invitere barn og foreldre til åpne møter hvor overgangsproblematikk blir diskutert. Elever fra skolen kan fortelle om sin opplevelse av overgangen, og foreldre og barn får anledning til å stille spørsmål.
- *Arbeide for bedre sammenheng i overgangen:* Det er viktig med kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og barnehageansatte må være tydeligere om de pedagogiske hensiktene med og virkningene av barnehagens arbeidsmåter. Dette vil gjøre samarbeidet mellom institusjonene mer jevnbyrdig.

Tiltak som kan iverksettes av skolen:

- *Velkomstprogrammer:* For at barna skal oppleve at skolen tar godt imot dem, bør skolen tidlig invitere barna til omvisninger hvor de også får observere undervisningen i første klasse. Den første uken kan være en ren overgangssuke. Det er også mulig å innføre fadderordninger hvor eldre barn i skolen har ansvar for førsteklassingene
- *Tydelige formulerte mål og forventninger:* Hvis barna opplever motstridende normer og regler kan de føle uro og stress. Det viktigste skolen gjør for å skape trygghet er å vise barna at skolen faktisk bygger på arbeidet som er gjort i barnehagen.
- *Fleksible og dynamiske overgangspraksiser:* Det må være aksept for at barna trenger tid til å takle overgangen, og den bør derfor være et tema den første tiden i skolen.

7 KONKLUSJONER, FUNN OG KUNNSKAPSHULL

I denne systematiske kunnskapsoversikten presenteres funn fra 42 internasjonale artikler publisert i fagfelle-vurderte tidsskrift i perioden 2010-2015. Forskningen gir ingen direkte anbefalinger om hvilke tiltak som har effekt, men gir et godt grunnlag for å vise helt nødvendige forutsetninger som må være på plass for at tiltak skal lykkes og indikasjoner på hvilke tiltak som er nødvendige. Det aller viktigste er at institusjonene samarbeider godt om å skape best mulig sammenheng i overgangen for de yngste. Aktørene opplever transparente prosesser som positive. Når barn og foreldre får gode forklaringer på hvorfor ting blir gjort, er det lettere for dem å forstå hvorfor aktivitetene er satt i gang og engasjere seg i dem. Spenninger mellom lærere i barnehagen og skolen er negativt og kan øke barnas opplevelse av uro i overgangsprosessen.

Utdanningssektoren er et fragmentert system, og bedre sammenheng forutsetter at alle nivåene i systemet mobiliseres. For eksempel er det påfallende at NOU 2015:8 *Fremtidens skole* ikke refererer til arbeidet som foregår i barnehagen – og heller ikke viser til Meld. St. 24 (2012-2013): *Fremtidens barnehage*. Hvis det skal bli bedre sammenheng i praksisfeltet, er det viktig at også meldinger og utredninger henger sammen.

Siden 1998 har OECD arbeidet med å samle informasjon fra ulike OECD-land, inkludert Norge, som grunnlag for beslutningstaking. I 2001 kom et tematisk review kalt *Starting Strong I*¹¹⁰. Oppfølgeren, *Starting Strong II* fra 2006¹¹¹ spør om det foregår en «skolifisering» av barnehagesektoren, og påpeker at begrepet «skolifisering» har konnotasjoner til en form for kolonisering¹¹² selv om dette neppe er intensjonen

til politikere og praksisfeltet. Det kan snarere handle om at skolens status – mer eller mindre ubevisst – reproduseres fordi skolen er den eldste og sterkeste institusjonen, med institusjonaliserte strukturer og praksiser. Til sammenligning er institusjonaliserte barnehagetilbud av nyere dato. Rapporten påpeker videre at mange politikere nå håper at barn kan bli gjort «klare» for skolen dersom bare barnehagen lærer dem hvordan de skal oppføre seg i et klasserom og trener dem i visse skoleforberedende ferdigheter som lesing og skriving.

*Starting Strong III*¹¹³ omtaler ikke «skolifisering», men argumenterer for å konkretisere ferdighetsmål for eldre barn i overgangsfasen til skole¹¹⁴. *Starting Strong III* foreslår en Quality Toolbox som et redskap for de som har ansvar for kvalitet i barnehagesektoren. Den nylig publiserte *Starting Strong IV*¹¹⁵ argumenterer ikke for verktøyskrin, men fremhever det positive i at det utvikles redskaper for å kvalitets-sikre og evaluere barnehagesektoren. I tillegg gjenintroduces begrepet om «skolifisering» fra *Starting Strong II*. *Starting Strong IV* understreker at barnehagens arbeidsmåter ikke må bli for preget av skolens arbeidsmåter. Dette kan gå ut over pedagogiske arbeidsmåter som er tilpasset barnehagen og barns deltakelse. *Starting Strong IV* understreker at det er viktig å forsikre seg om at innsyn i barnehagebarns aktiviteter tar hensyn til barnas lave alder og at barnehagen skal ha helhetlige tilnærminger.

110 OECD (2001). *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

111 OECD (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.

112 «Schoolification» has connotations of taking over early childhood institutions in a colonising manner, manner (OECD, 2006, op. cit., s. 62).

113 OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>

114 It is generally agreed that more general goals (for well-being and socialisation) are appropriate for younger children, while specific cognitive aims are particularly useful for older preschoolers (Eurydice, 2009). A focus on skills rather than activities can help to make social and emotional goals more concrete (NIEER, 2004b), (OECD, 2012, op. cit., s. 26).

115 OECD (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publishing. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

Aktiviteten der kan ikke snevres inn til å handle om å øve spesifikke kognitive ferdigheter¹¹⁶.

Den spenningen som de fire Starting Strong-rapportene beskriver, mellom Early Childhood Education and Care-tradisjonen og det de kaller den sosialpedagogiske, går også gjennom studiene som er inkludert i denne kunnskapsoversikten. I norsk utdanningstradisjon står danning sentralt, og en omlegging fra styringssystemer basert på input til systemer basert på output rører ved selve grunnmuren i denne tradisjonen. I forskrift om rammeplan for barnehagen (2006) står det at barnehagen som pedagogisk virksomhet skal se omsorg og danning, lek, hverdagsaktiviteter og læring i sammenheng slik at barn skal utvikle selvstendighet og trygghet på seg selv som individ og sin kulturelle identitet. Danning er dessuten et tematisk satsingsområde i Meld. St. 24 *Fremtidens barnehage*. Det er vanskelig å få dette til å harmonere med andre utdanningstradisjoner som er opptatt av at barna skal gjøres skoleklare, eller ta del i skoleforberedende aktiviteter.

Også forskningen er opptatt av hva som skal til for at barn skal bli skoleklare. Av 42 inkluderte studier i denne kunnskapsoversikten er hele 20 kategorisert under skoleforberedende aktiviteter. De handler imidlertid kun indirekte om overgangsprosesser, og kan derfor bare i begrenset grad besvare reviewspørsmålet. De gir imidlertid viktige innsikter om betydningen av selvregulering – som også er relevant i overgang fra barnehage til skole.

En tilbakevendende spenning i materialet er at barnehage og skole har ulike arbeidsmåter. Kunnskapsoversikten har vist at dette neppe kan skyldes fundamentet, ettersom formålsparafene for de to institusjonene er så å si identiske. Studiene har påpekt en viss form for avventende ansvarsfraskrivelse mellom de to institusjonene. Det gir seg utslag i at begge lærergruppene mener at deres arbeidsmåte er den beste og at det er lærerne i den *andre* institusjonen som har ansvar for å forklare dem hvorfor

deres arbeidsmåte er den mest relevante. Det kan se ut som om ledere i barnehage og skole bør gå sammen om større samarbeidsprosjekt hvor nettopp arbeidsmåter, grunnlagstenkning og læring blir gjort til et tema. Også her er det aktuelt å trekke inn begrepet transparens. Det må tydeliggjøres hva som fører til spenningene, hvorfor de er der og hva som kan gjøres for å dempe dem. For å kunne forstå andres praksiser er det nødvendig å gjennomføre en analytisk analyse av egne praksiser i et historisk lys. Slike øvelser kan bidra til at det etableres et felles fundament for samarbeid.

Et tiltak som vil kunne bidra til bedre samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i skolen er å la studenter i grunnskolelærerutdanningen og studenter i barnehagelærerutdanningen ha praksis i både barnehage og skole. Slik får de et komparativt perspektiv på de to utdanningsinstitusjonene og kan lettere forstå likheter og ulikheter. De vil ikke senere ha behov for samarbeidsprosjekter for å forstå den andre kulturen. Det kan også være en idé å innføre hospiteringsordninger hvor man i kortere eller lengre perioder utveksler ansatte mellom skole og barnehage.

Forskningen er helt tydelig på at vellykkede overganger for barn forutsetter at barna omgis av et nettverk av relasjoner. Relasjonene må både være vertikale (mellom institusjoner) og horisontale (mellom barn og i familien). Andre personer må betraktes som ressurser man kan bruke i forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole.

Kompetansetiltak for ansatte kan bygge på funn i denne systematiske kunnskapsoversikten. Mange studier påpeker at det er for mye som er innforstått og anbefaler at det må formuleres tydeligere hva barnehagens egenart innebærer i et system med sterkere oppmerksomhet på resultater. Samtidig peker forskerne på at de ansatte i barnehagen i større grad må hjelpe barna til å forstå hva de har lært. Kanskje bør det utvikles en tydeligere faglig forståelse av sammenhenger mellom lek og læring. Hva det egentlig betyr at barna skal lære på en annen måte i barnehagen enn i skolen bør klargjøres.

For å få til et mer jevnbyrdig samarbeid mellom ansatte i de to institusjonene må det gjøres en innsats på flere nivåer for å synliggjøre hvordan det som skjer i barnehagen har relevans for skolen. Ansvaret for dette arbeidet kan ikke hvile kun på lærerne.

116 Another concern over the focus on child outcomes and their measurement at an early age is «schoolification». If ECEC settings and practices, including monitoring, become similar to those at higher levels of schooling, the focus may shift away from children's participation and specific pedagogical approaches for young children (Alcock and Haggerty, 2014; Bennett, 2005; Lazzari and Vandenbroeck, 2013). Such considerations emphasise the importance of ensuring age-appropriate monitoring practices and the need to consider holistic assessments that are not limited to measuring narrow cognitive domains (see also Barnett et al., forthcoming) (OECD, 2015, op. cit., s. 169).

Kunnskapshull

- Selv om det nå foreligger en del forskning om hvordan barna og foreldrene *opplever* overgangen fra barnehage til skole, trengs det mer forskning fra aktørperspektiv.
- Det er heller ikke mange som har sett på hvordan barn opplever forskjellen på klasseundervisning og slik de var vant til å lære i barnehagen.
- Vi har lite kunnskap om hvor mange barn det er som har en vellykket overgang og hvor mange det er som opplever problemer i overgangen fra barnehage til skole.
- Vi har heller ikke nok kunnskap om hva slags problemer de opplever
- Det argumenteres også for mer forskning om hvordan barn fra minoriteter, barn med ulik språkbakgrunn, barn som trenger spesialundervisning og barn fra familier med lav sosioøkonomisk status takler overgangen fra barnehage til skole.
- Hvordan opplever barn som har hatt tilbud i natur- og friluftsbarnehage overgangen til skolen?
- Hva vil det si å være forberedt på skolen – fra barnehagens perspektiv og fra skolens?
- Det er lite forskning på skolefritidsordninger SFO

LITTERATURLISTE

- Abry, T., Latham, S., Bassok, D. & LoCasale-Crouch, J. (2015). Preschool and kindergarten teachers' beliefs about early school competencies: Misalignment matters for kindergarten adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 31, 78-88.
- Ackesjö, H. (2013a). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ackesjö, H. (2013b). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk barnehageforskning*, 6(15), 1-23.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2015). Transition Between Swedish Preschool and Preschool Class: A Question About Interweaving Care and Knowledge. *Early Childhood Education Journal*. In press.
- Anders, Y., Grosse, C., Rossbach, H-G., Ebert, S. & Weinert, S. (2013). Preschool and primary school influences on the development of children's early numeracy skills between the ages of 3 and 7 years in Germany. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(2), 195-211.
- Arndt, A-K., Rothe, A., Urban, M. & Werning, R. (2013). Supporting and stimulating the learning of socioeconomically disadvantaged children - perspectives of parents and educators in the transition from preschool to primary school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(1), 23-38.
- Boyle, T. & Petriwskyj, A. (2014). Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years*, 34(4), 392-404.
- Broström, S. (2013a). Läring i övergang mellom dagtilbud og skole. Learning in transition from preschool to school. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, 50(3), 60-71.
- Broström, S. (2013b). Play as main road in children's transition to school. In Lillemyr, O.F., Dockett, S., & Perry, B. (eds.). *Varied perspectives on play and learning: Theory and research on early years education*, 37-53.
- Chan, W. L. (2010). The transition from kindergarten to primary school, as experienced by teachers, parents and children in Hong Kong. *Early Child Development and Care*, 180(7), 973-993.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers, Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- DeMarie, D. (2010). Successful versus unsuccessful schools through the eyes of children: The use of interviews, autophotography, and picture selection. *Early Childhood Research and Practice*, 12(2), 1-17.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to Aid Executive Function Development in Children 4-12 Years Old. *Science*, 333(6045), 959-964.
- Dockett, S. & Perry, B. (2014). Universal access to preschool education: approaches to integrating preschool with school in rural and remote communities. *Early Years*, 34(4), 420-435.
- Eggum-Wilkens, N. D., Fabes, R. A., Castle, S., Zhang, L., Hanish, L. D. & Martin, C. L. (2014). Playing with others: Head start children's peer play and relations with kindergarten school competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 345-356.
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756.
- Fitzpatrick, C. & Pagani, L. S. (2013). Task-oriented kindergarten behavior pays off in later childhood. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 34(2), 94-101.
- Greve, A. & Løndal, K. (2012). Läring for lek i barnehage og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 5(19), 1-14.
- Hindman, A. H., Skibbe, L. E. & Morrison, F. J. (2013). Teacher outreach to families across the transition to school: An examination of teachers' practices and their unique contributions to children's early academic outcomes. *Early Childhood Education Journal*, 41(5), 391-399.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24.
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405-419.
- Huf, C. (2013). Children's Agency during Transition to Formal Schooling. *Ethnography and Education*, 8(1), 61-76.
- Jordan, N. C., Glutting, J., Dyson, N., Hassinger-Das, B. & Irwin, C.

- (2012). Building kindergartners' number sense: A randomized controlled study. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 647-660.
- Jung, E. & Han, H. S. (2013). Teacher outreach efforts and reading achievement in kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 27(1), 93-110.
- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014). Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391.
- Lau, E. Y. H., Li, H. & Rao, N. (2011). Parental involvement and children's readiness for school in China. *Educational Research*, 53(1), 95-113.
- Li, W. H. C., Mak, Y. W., Chan, S. S. C., Chu, A. K. Y., Lee, E. Y. M. & Lam, T. H. (2013). Effectiveness of a play-integrated primary one preparatory programme to enhance a smooth transition for children. *Journal of Health Psychology*, 18(1), 10-25.
- Malsch, A. M., Green, B. L. & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 7(1), 47-66.
- Monette, S., Bigras, M. & Guay, M.-C. (2011). The Role of the Executive Functions in School Achievement at the End of Grade 1. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109(2), 158-173.
- Murray, E. & Harrison, L. J. (2011). The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement. *Educational Psychology*, 31(5), 529-545.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the Beginning of Reading and Spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 40-50.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2014). Casting the die before the die is cast: the importance of the home numeracy environment for preschool children. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 1-19.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. & Tayler, C. (2014). Towards inclusion: provision for diversity in the transition to school. *International Journal of Early Years Education*, 22(4), 359-379.
- Puccioni, J. (2015). Parents' conceptions of school readiness, transition practices, and children's academic achievement trajectories. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 130-147.
- Schmitt, S. A., McClelland, M. M., Tominey, S. L. & Acock, A. C. (2015) Strengthening school readiness for Head Start children: Evaluation of a self-regulation intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 20-31.
- Schneider, B. H., Manetti, M., Frattini, L., Rania, N., Santo, J. B., Coplan, R. J. & Cwinn, E. (2014). Successful transition to elementary school and the implementation of facilitative practices specified in the Reggio-Emilia philosophy. *School Psychology International*, 35(5), 447-462.
- Shaul, S. & Schwartz, M. (2014). The role of the executive functions in school readiness among preschool-age children. *Reading and Writing*, 27(4), 749-768.
- Turunen, T. (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.
- Uibu, K., Kikas, E. & Tropp, K. (2011). Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers. *Compare*, 41(1), 91.
- White, K. M. (2013). Associations between Teacher-Child Relationships and Children's Writing in Kindergarten and First Grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 166-176.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van IJzendoorn, M. H., Emmen, R. A. G. & Prevoe, M. J. L. (2014) Cognitive flexibility children across the transition to school: A longitudinal study. *Cognitive Development*, 31, 35-47.

VEDLEGG 1 SØKESTRENGER

Søkestreng ProQuest – Hovedsøketreng (overganger)

(TI,AB(«child care» OR «child care center*» OR «child care centre*» OR «child development center*» OR «child development centre*» OR «child* academic development» OR «day care» OR «daycare» OR «day-care» OR «early child* care» OR «early child* care and education» OR «early child* education» OR «early child* education and care» OR «early childhood intervention*» OR «early childhood program*» OR «early childhood services» OR «early education* provision» OR «early intervention*» OR «ecc» OR «ecce» OR «ece» OR «ecec» OR «kindergarten» OR «learning environment» OR «nursery school» OR «pedagogical provision*» OR «pedagogical setting*» OR «pre K» OR «pre kindergarten» OR «pre school» OR «pre-K» OR «pre-kindergarten» OR «pre-primary education» OR «pre-school» OR «pre-school education»)) AND (TI,AB(«adaption» OR «alignment» OR «assessment» OR «child* expectation*» OR «coherence» OR «collaboration» OR «communication» OR «competenc*» OR «continuity» OR «cooperation» OR «co-operation» OR «coping» OR «curricul*» OR «design» OR «famil*» OR «health service*» OR «home environment» OR «impact» OR «implement*» OR «integrat*» OR «leadership» OR «management» OR «mentor*» OR «monitor*» OR «motivation» OR «parent*» OR «parent* expectation*» OR «pedagog*» OR «polic*» OR «practice*» OR «preparat*» OR «prepare» OR «professional» OR «psyco-social competenc*» OR «qualification*» OR «readiness» OR «socio-emotional» OR «stress» OR «support» OR «teacher expectation*» OR «training» OR «transition*» OR «well-being»)) AND (TI,AB(«early childhood development» OR «early years» OR «elementary school*» OR «first grade» OR «formal school*» OR «fourth grade» OR «grade 1» OR «grade 1-4» OR «grade 2» OR «grade 3» OR «grade 4» OR «primary education» OR «primary school*» OR «second grade» OR «third grade»))

Søkestreng ProQuest – Tilleggs-søkestreng (skoleperspektiv)

(TI,AB(«early year*» OR «elementary school*» OR «elementary education» OR «first grade» OR «formal school*» OR «grade 1» OR «1st grade» OR «primary education» OR «primary school*»)) AND (TI,AB(«receiv* NEAR child*» OR «facilitat* NEAR transition*» OR «school adjust*» OR «outreach*» OR «teacher-child*» OR «school engagement»))

VEDLEGG 2 KILDER FOR LITTERATURSØK

Elektroniske databaser som KSU har tilgang til gjennom ProQuest-portalen:

- Education Resources Information Center (ERIC)
- Applied Social Sciences Index and Abstracts (ASSIA)
- International Bibliography of the Social Sciences (IBSS)
- ProQuest Education Journals (PQJ)

Andre elektroniske databaser

- Scopus (tilgjengelig gjennom Elsevier BV)
- Psycinfo (tilgjengelig gjennom Ovid-portalen)

Håndbok

- Individuelle fagfelleverderte tidsskrift (innholdsfortegnelser)
- Individuelle identifiserte forskere (Google Scholar)
- Innspill fra KD: Kløveager Nilsen m. fl. Forskningskortlægning og forskervurdering af skandinavisk forskning i året 2012 i institutioner for de 0-6-årige. Dansk Clearinghouse forskningsserien. 2014 nr. 19. (referanselisten)

Andre kunnskapssentere (EPPI, Dansk Clearinghouse, Campbell Collaboration, Education Counts)

VEDLEGG 3 VURDERING AV KVALITET OG RELEVANS FOR KUNNSKAPSOVERSIKTEN

REFERANSE	KVALITET	RELEVANS
Abry m. fl. 2015	Høy	Høy
Ackesjo (2013a)	Høy	Høy
Ackesjo (2013b)	Høy	Høy
Ahtola m. fl. (2011)	Høy	Høy
Alatalo m. fl. (2015)	Høy	Høy
Anders m. fl. (2013)	Høy	Høy
Arndt m. fl. (2013)	Høy	Høy
Boyle & Petriwskyj (2014)	Høy	Høy
Broström 2013a	Høy	Høy
Broström 2013b	Høy	Høy
Chan (2010)	Høy	Høy
Chan (2012)	Høy	Høy
DeMarie (2010)	Høy	Høy
Diamond & Lee 2011	Høy	Middels
Dockett & Perry (2014)	Høy	Høy
Eggum-Wilkens m. fl. (2014)	Høy	Høy
Einarsdottir (2011)	Høy	Høy
Fitzpatrick & Pagani (2013)	Høy	Middels
Greve & Løndal (2012)	Middels	Middels
Hindman m. fl. (2013)	Middels	Middels
Hogsnes & Moser (2014)	Høy	Høy
Hopps (2014)	Høy	Høy
Huf (2013)	Høy	Høy
Jordan m. fl. (2012)	Høy	Høy
Jung & Han (2013)	Høy	Middels
Karila & Rantavuori (2014)	Høy	Høy
Lau m. fl. (2011)	Høy	Middels
Li m. fl. (2013)	Høy	Høy
Malsch m. fl. (2011)	Høy	Middels
Monette m. fl. (2011)	Høy	Middels
Murray & Harrison (2011)	Høy	Høy
Niklas & Schneider (2013)	Høy	Middels
Niklas & Schneider (2014)	Høy	Middels
Petriwskyj m. fl. (2014)	Høy	Høy
Puccioni (2015)	Høy	Middels
Schmitt m. fl. 2015	Høy	Middels
Schneider m. fl. (2014)	Høy	Høy
Shaul & Schwartz (2014)	Høy	Middels
Turunen (2012)	Middels	Høy
Uibu m. fl. (2011)	Høy	Høy
White (2013)	Høy	Høy
Yeniad m. fl. (2014)	Høy	Middels

VEDLEGG 4 METODE OG FORSKNINGSDESIGN

KVALITATIV METODE (12)	METODE	FORSKNINGSDESIGN
Ackesjö (2013a)	Kvalitativ	Etnografisk
Ackesjö (2013b)	Kvalitativ	Etnografisk
Arndt m. fl. (2013)	Kvalitativ	Intervju
Boyle & Petriwskyj (2014)	Kvalitativ	Aksjonsforskning
Broström (2013a)	Kvalitativ	Teoretiske
Broström (2013b)	Kvalitativ	Teoretiske
Einarsdottir (2011)	Kvalitativ	Case study
Greve & Løndal (2012)	Kvalitativ	Etnografisk
Huf (2013)	Kvalitativ	Etnografisk
Karila & Rantavuori (2014)	Kvalitativ	Case study
Malsch m. fl. (2011)	Kvalitativ	Intervju
Turunen (2012)	Kvalitativ	Case study
KVANTITATIV METODE (22)	METODE	FORSKNINGSDESIGN
Abry m. fl. (2015)	Kvantitativ	Longitudinell
Ahtola m. fl. (2011)	Kvantitativ	Longitudinell
Anders m. fl. (2013)	Kvantitativ	Longitudinell
Eggum-Wilkens m. fl. (2014)	Kvantitativ	Longitudinell
Fitzpatrick & Pagani (2013)	Kvantitativ	Regresjonsanalyse
Hindman m. fl. (2013)	Kvantitativ	Spørreundersøkelse
Jordan m. fl. (2012)	Kvantitativ	RCT
Jung & Han (2013)	Kvantitativ	Sekundæranalyse
Lau m. fl. (2011)	Kvantitativ	Regresjonsanalyse
Li m. fl. (2013)	Kvantitativ	RCT
Monette m. fl. (2011)	Kvantitativ	Kohortstudie
Murray & Harrison (2011)	Kvantitativ	Regresjonsanalyse
Niklas & Schneider (2013)	Kvantitativ	Longitudinell
Niklas & Schneider (2014)	Kvantitativ	Longitudinell
Petriwskyj m. fl. (2014)	Kvantitativ	Longitudinell
Puccioni (2015)	Kvantitativ	Sekundæranalyse
Schmitt m. fl. (2015)	Kvantitativ	RCT
Schneider m. fl. (2014)	Kvantitativ	Longitudinell
Shaul & Schwartz (2014)	Kvantitativ	Kohortstudie
Uibu m. fl. (2011)	Kvantitativ	Spørreundersøkelse
White (2013)	Kvantitativ	Kvasiekperimentell
Yeniad m. fl. (2014)	Kvantitativ	Longitudinell
MIXED METHODS (7)	METODE	FORSKNINGSDESIGN
Alatalo m. fl. (2015)	Mixed methods	Case study
Chan (2010)	Mixed methods	Case study
Chan (2012)	Mixed methods	Case study
DeMarie (2010)	Mixed methods	Intervju
Dockett & Perry (2014)	Mixed methods	Longitudinell
Hogsnes & Moser (2014)	Mixed methods	Case study
Hopps (2014)	Mixed methods	Spørreundersøkelse
REVIEW (1)	METODE	FORSKNINGSDESIGN
Diamond & Lee (2011)	Review	-



**TIDLIGERE UTGIVELSER FRA
KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING:**

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E., Hauge, T. E., Hopfenbeck, T. N., Tolo, A., Fischer-Griffiths, P. & Smeby, J.-C. (2014) *Former for lærervurdering som kan ha positiv innvirkning på skolens kvalitet: En systematisk kunnskapsoversikt.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Ruud, E., Fischer-Griffiths, P., Børte, K., Haukaas, A. (2014) *Forhold ved skolen med betydning for mobbing, Forskningsoppsummering.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S. & Børte, K. (2014) *Partnerskap i lærerutdanningen – en forskningskartlegging.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

Wasson, B. & Morgan, K. (2014). *Information and Communications Technology and Learning: State of the Field Review.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

Baird, J.-A., Hopfenbeck, T. N., Newton, P., Stobart, G. & Steen-Utheim A. T. (2014). *Assessment and Learning: State of the Field Review.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt.*
Oslo: Kunnskapssenter for utdanning,
www.kunnskapssenter.no

KUNNSKAPSSENTER FOR UTDANNING

TELEFON: +47 22 03 70 00

EPOST: kunnskapssenter@forskningsradet.no

INTERNETT: www.kunnskapssenter.no

FACEBOOK: [kunnskapssenter](https://www.facebook.com/kunnskapssenter)

TWITTER: [kunnskapsrad](https://twitter.com/kunnskapsrad)