

MASTEROPPGAVE

Emnekode: ST313L

Kandidatnr.: 3 og 9

Skoleklare barnehager og barneklare skoler.

En masteroppgave om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole.

School ready kindergartens and child ready schools.

A master thesis about collaboration in the transition between kindergarten and primary school.

Dato: 15.05.19

Totalt antall sider: 117

Sammendrag

Nå er det gått over 20 år siden seksårsreformen hadde sin inntreden i norsk skole og samfunnsdebatten preges fortsatt av om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole er god nok. I vår forskning ønsker vi derfor å sette søkelyset på hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole oppleves i en strategisk valgt kommune. Vi setter derfor fokus på selve innholdet i samarbeidet, både på kommunalt nivå og på barnehage- og skolenivå.

Formålet med denne studien er å få en mer nyansert og oppdatert innsikt i hvordan barnehagelærere, lærere, styrere, rektorer og barnehage- og skolesjef opplever denne utfordringen. Studiet er designet som en casestudie, der analyseenheter representerer delsystemene i kommunen; barnehage, skole og barnehage- og skoleeier.

Vår forskning søker å fange opp hvordan fenomenet «samarbeid i overgangen» oppleves av disse delsystemene. Vår problemstilling for denne studien blir derfor:

Hvordan samarbeider barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen?

Studien belyser tre forskningsspørsmål:

- Hvordan samarbeider barnehage og skole i overgangen?
- Hvordan erfares sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole?
- Hvilke strukturer finnes i kommunen for samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

Metoden i vår studie er valgt med utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming innenfor et konstruktivistisk vitenskapssyn. Datamaterialet er samlet inn ved hjelp av semistrukturerte fokusgruppeintervju. Vår studie befinner seg innenfor en hermeneutisk og fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted. Utfra dette har vi benyttet et formålsrettet utvalg av informanter, som har kjennskap til temaet. Dataene ble analysert ved bruk av konstant komparativ analysemetode for å styrke kodeprosessen. Utfra dette ble det utarbeidet en modell med tre hovedkategorier: *opplevelse av samarbeidet i overgangen* (som representerer formsiden), *opplevelse av kontinuitet i overgangen* (som representerer innholdssiden), samt *strukturer for samarbeidet og sammenhengen i overgangen*.

Resultatene av vår studie viser at det er potensiale til å forankre samarbeidsformene i kommunen på barnehage- og skolenivå i større grad enn det er i dag. Utgangspunktet for alt

samarbeid er jevnbyrdigheten og respekten for hverandres fag, noe som er viktig å få forankret i undersøkelseskommunen. Sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole, kan sikres ved at det samarbeides om en felles plan med forankring i begge profesjonene. For å få dette til må man ha kjennskap til hverandres arbeidsmåter. I undersøkelseskommunen etterlyses det på barnehage- og skolenivå felles kommunale retningslinjer, som kan gi en felles forståelse av innholdet i de skoleforberedende aktivitetene, samt en felles forventning om hva som bør være på plass hos skolebegynnere.

For å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen, må barnehage og skole samarbeide. For å sikre systematikken i dette arbeidet, så ser det ut til at det overordnede ansvaret må ligge på kommunalt nivå. Da vil systemrettet arbeid kunne gi gode strukturer for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole.

Abstract

More than 20 years have passed since the school reform made its entry into the Norwegian school, and the public debate is still characterized by whether the collaboration in the transition between kindergarten to school, is good enough. In our research, we want to focus on how the collaboration between kindergarten and school is experienced, in a strategically selected municipal. We will therefore focus on the very content of the collaboration, both on municipal level, and kindergarten- and school level.

The purpose of this study is to acquire a more nuanced and updated knowledge of how this challenge is experienced by kindergarten teachers, school teachers, the executive committee, principals, and the superintendent in kindergarten and school. The study is designed as a case study, where the analytical units represent the subsystems of the municipal; kindergarten, school and the kindergarten- and school owner.

Our research seeks to grasp how the phenomenon “collaboration in the transition” is experienced by these subsystems. Thus, our research question for this study is:

How is the collaboration between kindergarten and school in order to ensure the relation and continuity in the transition?

- In which way is kindergarten and school collaborating in the transition?
- How is the relation and continuity in the transition from kindergarten to school experienced?
- What structures exists in the municipal for collaboration that secures the relation and continuity in the transition between kindergarten and school?

The selected method in our study is based on a qualitative approach within a constructivist scientific view. The data is gathered and collected through semi structured focus group interviews. Our study is within a hermeneutic and phenomenological science theoretical point of view. Based on this, we have used a targeted selection, with knowledge of the topic. The data was analyzed using the constant comparative analysis method, in order to strengthen the process of decoding. On this basis, a model with three main categories was prepared:

Experience of the collaboration in the transition (representing the shape aspect), experience of continuity in the transition (representing the content aspect), as well as structures for the collaboration and connection in the transition.

The results of our study show that there is a potential to anchor the types of collaboration in the municipal, on kindergarten- and school level, to a greater extent than what is found at present.

The basis for all collaboration is achieved in the equality and respect for each other field, which is pivotal that is anchored in the surveyed municipal. The relation and continuity in the transition from kindergarten and school, can be ensured through collaboration toward a mutual plan, anchored in both professions. In order to achieve this, one must have knowledge about each other working methods. In the municipal being surveyed, mutual municipal guidelines are asked for, on kindergarten- and school level, allowing a mutual understanding of the content of school preparatory activities, as well as a mutual expectation of what should be in place in school starters.

In order to ensure connection and continuity in the transition, kindergarten and school must cooperate. To secure the systematics of this work, it seems the overall responsibility must be placed on the municipal level. This will enable system-oriented work to allow good structures for collaboration in the transition between kindergarten and school.

Førord

Da er tiden kommet for å sette sluttstrek for denne masteroppgaven. Vi er heldige som har fått lov til å fordype oss i tematikken gjennom disse to årene. Akkurat nå føles det som at vi kunne jobbet med denne oppgaven i et år til, fordi det er så utømmelig mye spennende å gripe tak i, når det gjelder samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Likevel har vi levd med denne oppgaven over så lang tid, at vi erkjenner at vi nå er kommet til et punkt da det er viktig å sette sluttstrek, levere oppgaven og gå videre i livet.

Vi setter pris på den bratte læringskurven vi har hatt og i tillegg innsett hvor lærerikt det har vært å være to, som har jobbet så tett sammen. Vi har faktisk aldri kranglet og det har heller ikke vært en dag uten latter. I mer strevsomme perioder har vi oppmuntret hverandre, slik at vi har klart å holde motivasjonen og arbeidstrykket oppe.

Vi vil takke flere som har inspirert og oppmuntret oss gjennom studien. Først og fremst vil vi rette en stor takk til vår veileder Nils Ole Nilsen, for konstruktiv veiledning og gode tilbakemeldinger som har hjulpet oss med å holde stø kurs. Vi takker også informantene for rask tilbakemelding og positiv innstilling til vår forespørsel. Uten dem hadde det ikke blitt noen oppgave. Vi vil også takke Mona som har kommet med gode og konstruktive tilbakemeldinger som korrekturleser.

Til slutt vil vi takke våre familier, mann og barn, som tålmodig har holdt ut med oss i disse to årene, der dette studiet har blitt prioritert fremfor dem i både helger og ferier.

Tusen takk ☺

Bodø 5. mai 2019

Heidi Iren Moen Andersen og Astrid Norkyn

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	1
1.2 Hensikten med studien og problemstilling.....	4
1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	6
2.0 Studiens norske kontekst.....	7
2.1 Styringsdokumenter og aktuelt lovverk.....	8
2.2 Barnehagens og skolens tradisjoner og kultur i et historisk lys.....	12
2.2.1 Barnehagetradisjonen.....	12
2.2.2 Skoletradisjonen.....	13
3.0 Forskning på barns overgang fra barnehage til skole.....	15
3.1 Internasjonal forskning.....	16
3.2 Nasjonal forskning.....	20
4.0 Studiens teoretiske grunnlag.....	22
4.1. Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori.....	22
4.2 Overgang mellom barnehage og skole.....	25
4.3 Skoleklare barnehager og barneklare skoler.....	27
4.4 Læringsbegrepet i barnehage og skole.....	27
4.5 Kjennetegn ved seksåringen.....	28
4.6 Forventninger til skolestarteren.....	29
4.7 Samarbeid mellom barnehage og skole.....	30
4.7.1. Kvalitet i samarbeidet.....	32
4.8 Organisasjonslæring.....	33
4.8.1 Lærende organisasjoner.....	33
4.8.2 Lærende møter.....	38
4.8.3 Hvordan skape en felles forståelse gjennom samarbeid og felles læring.....	39
5.0 Vitenskapelig tilnærming, design og metode.....	41
5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	41
5.1.1 Hermeneutikk.....	43
5.1.2 Fenomenologi.....	45
5.2 Forskningsdesign.....	46
5.3 Kvalitative undersøkelsesmetoder.....	46
5.4 Intervju som forskningsmetode.....	47
5.4.1 Semistrukturert intervju i fokusgruppe.....	47

5.4.2 Intervjuguide	49
5.5 Utvelgelse av informanter	50
5.6 Gjennomføring av intervjuene	52
5.7 Transkribering og analyse	53
5.8 Reliabilitet, validitet, overførbarhet og etikk	56
5.8.1 Reliabilitet	56
5.8.2 Validitet	57
5.8.3 Overførbarhet	58
5.8.4 Etske betraktninger.....	58
5.8.5 Forskerens rolle	59
6.0 Resultater av empiri	60
6.1 Erfarte samarbeidsformer i overgangen.	60
6.1.1 Forståelse av samarbeidet.....	60
6.1.2 Samarbeidsformer	61
6.1.3 utfordringer og hindringer i samarbeidet.....	65
6.1.4 Uttrykte behov og tiltak i samarbeidet	67
6.2 Erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen	69
6.2.1 Forståelse av sammenheng og kontinuitet	70
6.2.2 Kjennskap til hverandres arbeidsmåter	72
6.2.3 utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet.....	75
6.3 Strukturer for å sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen.....	77
7.0 Drøfting av empiri.....	84
7.1 Hvordan samarbeider barnehage og skole i overgangen?	86
7.1.1 Forståelse av begrepet samarbeid.....	86
7.1.2 Samarbeidsformer	88
7.1.3 utfordringer og hindringer i samarbeidet.....	91
7.1.4 Uttrykte behov og tiltak i samarbeidet	93
7.2 Hvordan erfares sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole?.....	95
7.2.1 Forståelse av sammenheng og kontinuitet	96
7.2.2 Kjennskap til hverandres arbeidsmåter	99
7.2.3 utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet.....	102
7.3 Hvilke strukturer finnes i kommunen for samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?.....	104
7.3.1 Kommunale føringer i barnehage og skole	104
8.0 Oppsummering og konklusjon	110

8.1 Sammenfatning i forhold til problemstillingen	111
8.1.1 Studiens implikasjoner i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole i praksis.	114
8.2 Kritiske betraktninger.....	115
8.3 Anbefalinger for videre forskning og videreføring av forskningsresultat.....	116
Litteraturliste	118
Vedlegg	123
Vedlegg 1 Intervjuguide barnehagesjef og skolesjef	123
Vedlegg 2 Intervjuguide barnehage og skole.	124
Vedlegg 3 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring.....	126
Vedlegg 4 NSD tillatelse.....	127

Oversikt over figurer

Figur 1: Kulturforskjellene i skole- og barnehagetradisjonen (Haug, 1994, s. 45).....	14
Figur 2: Enkelt- og dobbeltkretslæring (Morgan, 1998, s. 97).	36
Figur 3: Organisasjonslæring (Senge, referert i Roland, 2013, s. 147).....	38
Figur 4: Kategoriernes forhold til hverandre.	84
Figur 5: De tre hovedkategoriernes forhold til hverandre.	115

1.0 Innledning

I dette kapitlet vil vi redegjøre for vårt valg av tema i masteroppgaven: samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Vi vil innledningsvis diskutere vårt valg av tema utfra fire perspektiver: *samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og personlige interesser for temaet.*

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Først vil vi omtale bakgrunnen for vårt tema utfra et *samfunnsperspektiv*. For å ha forståelse for hvilken betydning vår problemstilling har for samfunnet i dag, vil vi se dette i lys av reform 97, som seksårsreformen er en del av. Intensjonen med seksårsreformen var å ta det beste fra barnehage og skole. Her skulle lærere og barnehagelærere undervise sammen. Evalueringen av seksårsreformen viser ikke til noen entydig enighet om at reformen førte til det bedre. I følge Haug (2015) var reformen preget av tidspress, og det var faglig og politisk svak forankring. Dette var en krevende prosess, og det var svak koordinering mellom disse to institusjonene. De ulike pedagogiske tradisjonene var vanskelig å forene (Haug, 2015).

I senere tid har fokuset rettet seg mot overgangen mellom barnehage og skole. Her rettes søkelyset mot hvordan barnehagene forbereder barna til å bli skolestartere, og hvordan skolen forbereder seg til å ta imot skolestartere. Søkelyset her rettes spesielt mot å få til gode overganger for alle barn. I følge den tidligere Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) refereres det til at det å lykkes i overganger i utdanningsløpet, har mye å si for elevens skolegang. Overganger handler om samarbeid og kommunikasjon på tvers av institusjoner og etater. Graden av hvor godt overgangene forberedes varierer. Overgangen mellom barnehage og skole må utfra dette forberedes godt for å lykkes.

Nå er det gått 20 år siden seksårsreformen hadde sin inntreden, og det snakkes fortsatt om samarbeidet i overgangen. I vår forskning vil vi undersøke hvordan samarbeidet er mellom barnehage og skole på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå.

Vårt valg av tema er også styrt ut fra et *systemperspektiv*. Det vil si offentlige føringer, lover og regler som sier noe om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole på ulike nivå. I Meld. St. 16 (Kunnskapsdepartementet, 2007) og Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) kommer det frem at det er kommunen som må legge til rette for tverretattlig samarbeid og gode overganger, samtidig som det blir påpekt at regelverket for samarbeidet mellom barnehage og skole er uklart. Det er også laget en

veileder¹ (Kunnskapsdepartementet, 2008), der formålet er å få til en bedre sammenheng gjennom et godt samarbeid på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå. I prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) blir det presisert at et godt og systematisk samarbeid skal bidra til å lette overgangen mellom barnehage og skole. I barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) fremgår det at barnehagen i samarbeid med skolen skal tilrettelegge for en trygg overgang for de eldste barna fra barnehage til skole. I tillegg bør barnehagen og skolen samarbeide med å utveksle kunnskap og informasjon om hva som gjøres med de eldste barna i barnehagen og hva skolen gjør i den første tiden på skolen. De skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole.

I rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) brukes også begrepet overgang både i forhold til når barnet begynner i barnehagen, overganger innad i barnehagen og overgang mellom barnehage og skole. Når det gjelder begrepet sammenheng, er det kun nevnt i forhold til at det skal være en sammenheng mellom barnehage og skole. Begge institusjonene skal fremme barns læring og danning, og legge til rette for barn og unges trivsel, skaperglede, medvirkning og demokratisk deltakelse. Dersom man ser på hva som er ulikt, har barnehagen påpekt barndommens egenverdi og barns behov for omsorg og lek. I barnehagen får leken en verdi i seg selv, samtidig som den brukes i pedagogisk sammenheng. En sammenligning av barnehageloven og opplæringsloven viser at det skulle være gode muligheter for å få til et godt samarbeid mellom institusjonene, siden mye likevel er likt. Her har vi tatt utgangspunkt i læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006a). I tillegg har arbeidet med den nye læreplanen, fagfornyelsen, som trer i kraft høsten 2020, (Utdanningsdirektoratet, 2018) startet, og her ser vi at det i større grad åpnes for å bruke lek som tilnærming til læring. Her står det at skolen må anerkjenne barndommens og ungdommens egenverdi og gi rom for spontan lek. Videre står det at for de yngste barna i skolen er lek nødvendig for trivsel og utvikling, men også i opplæringen som helhet gir lek muligheter til kreativ og meningsfylt læring (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Kunnskapsløftet gir etter vår mening ingen tydelige føringer for hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole skal organiseres. Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) har konkrete innspill på hva som skal til for å få til et godt samarbeid, men den er ikke en forskrift, og dermed ikke pålagt å følge. Vi mener at det er en svakhet at den ikke har

¹ Veilederen ble utgitt i 2008 av kunnskapsdepartementet. Veilederen har som formål å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole og skape en god overgang for barn når de begynner på skolen.

forskriftstatus, fordi den kan spesielt være til hjelp for kommuner, barnehager og skoler som ikke har fått rutiner på plass tilknyttet samarbeidet og sammenhengen i overgangen. De statlige føringene ilegger samarbeidet mellom institusjonene stor betydning i overgangen mellom barnehage og skole.

Den neste grunnen som ledet vårt valg av tema er styrt av et *forskningsperspektiv*. I flere år har temaet overgang fra barnehage til skole vært omtalt i ulike sammenhenger. Det har vært forsket på temaet både internasjonalt og nasjonalt. Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr (2015) har utgitt en systematisk kunnskapsoversikt. Den viser til forskning som er gjennomført i 13 forskjellige land, og som undersøker hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole. En studie utført av OECD (2017) knyttet til Norden viser at utfordringene i forhold til overgang mellom barnehage og skole handler om en fragmentert sammenheng, og mangel på samarbeid mellom aktører som deltar i overgangen. Mange av problemene som kommer frem i studiene, handler om at det ikke er etablert god nok sammenheng mellom utdanningsnivåene (Lillejord et al., 2015; OECD, 2017). I Norge har ulike sider ved tematikken vært forsket på og omtalt i sosiale medier. Hogsnes og Moser (2014) har forsket på sammenhengen og tar utgangspunkt i fire former for kontinuitet. Forskningen til Rambøll Management Consulting (2010) viser i hvilken grad det foregår skoleforberedende aktiviteter, og hvilken rolle kommunen og skolen har å si for innholdet i disse aktivitetene. I forhold til internasjonal og nasjonal forskning er det tre begreper som går igjen i forhold til temaet overgang. Det er samarbeid, sammenheng og kontinuitet. Derfor vil vårt forskningsperspektiv rette fokus mot hva som er forsket på i forhold til disse begrepene.

Sist men ikke minst er grunnen til at vi har valgt å forske på samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole av *personlig interesse* for temaet. Vi har jobbet på ulike skoler med begynneropplæringen fra seksåringen entret skolen i 97, og har dermed tilegnet oss egne erfaringer med å ta imot skolestartere og hvordan samarbeidet har vært praktisert i overgangen. Vi har gjennom denne tiden savnet et bedre samarbeid mellom institusjonene, og har erkjent at vi selv ikke har hatt nok fokus på å videreføre inn i skolen det barna har med seg fra barnehagen. I tillegg har vi erfart at det praktiseres ulikt på skolene, når det gjelder samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette har gjort oss nysgjerrige i tematikken, og vi ønsker å ta et dypdykk og forske mer på hvordan våre informanter opplever samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole.

1.2 Hensikten med studien og problemstilling

Formålet med vår studie er å få en nyansert innsikt i og å utdype erfaringene om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole og videre få innsikt i hvordan dette samarbeidet oppleves i overgangen. På bakgrunn av dette blir problemstillingen som følger:

Hvordan samarbeider barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen?

For å få svar på vår problemstilling tar vi utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan samarbeider barnehage og skole i overgangen?
2. Hvordan erfares sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole?
3. Hvilke strukturer finnes i kommunen for samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

Gjennom teori og innsamling av data søker vi svar på disse spørsmålene. Oppsummeringen vår vil utfra dette kunne gi noen konklusjoner og tanker om veien videre.

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensninger

Begrepsavklaringer

Vår studie har til hensikt å undersøke hvordan barnehage og skole samarbeider i overgangen. Vi ser det som nødvendig å redegjøre for fire sentrale begreper som er knyttet til vår problemstilling. Disse begrepene er *overgang*, *samarbeid*, *sammenheng* og *kontinuitet*. Disse termene er sentrale for oppgavens helhet, og vi vil i dette kapittelet forklare vår forståelse av dem.

Bronfenbrenner (1979) omtaler *overgangen* som en økologisk overgang, noe som finner sted når en person bytter rolle, enten innenfor et miljø eller ved overgang til et nytt miljø.

Broström (2001) omtaler begrepet overgang som et brudd, og som representerer en diskontinuitet. I Lillejord et al. (2015) definerer overgangsperioden som lang, og at den begynner før den fysiske forflyttingen skjer mellom barnehage og skole. Her blir

overgangsperioden forstått som en prosess, mer enn som en enkelt hendelse. I vår studie velger vi å støtte oss til alle disse tre definisjonene, fordi vi tenker at barnet skal bevege seg fra et miljø til et annet, der overgangen både representerer et brudd og en prosess. Her tenker vi at overgangen starter siste halvår i barnehagen og varer en periode inn i skoleåret.

Det andre begrepet som er sentral i vår studie er, *samarbeid*. Det er vanskelig å bli enige om en felles definisjon på begrepet samarbeid ifølge Willumsen og Ødegård (2016). Dette på grunn av at ulike fagmiljøer har utviklet ulike begreper og definisjoner som kan føre til ulik forståelse av begrepet samarbeid. De sier videre at tverrprofesjonelt samarbeid, handler om at flere profesjonsutøvere jobber tett sammen i et samarbeid som har en felles oppgave.

Wikipedia definerer samarbeid som der to eller flere personer jobber sammen for å oppnå felles mål. Det er en gjentagende prosess som omfatter flere personer eller organisasjoner der de fleste tilfeller er avhengig av lederskap. Aukland (2013) sier at samarbeidet i barnehage og skole omfatter alle former for kontakt og samhandling. I vår studie forsker vi på hvordan det tverrprofesjonelle samarbeidet oppleves på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå i undersøkelseskommunen. Vi ser at alle tre definisjonene samsvarer med hverandre. Vi velger å støtte oss til Willumsen og Ødegård (2016), samt Aukland (2013) sine definisjoner, fordi de åpner for en videre betydning av begrepet samarbeid, der blant annet felles mål og felles forståelse er viktige faktorer.

De to siste sentrale begreper er *sammenheng* og *kontinuitet*. I veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) er det fokus på sammenheng i overgangen. Vår forståelse av begrepet sammenheng knyttes her til formuleringen fra Veilederen, at det må legges til rette for et helhetlig opplæringsløp ved å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole. Vi tolker dette som at skolen må være en reell fortsettelse av barnehagen som tar hensyn til det barnet har lært i barnehagen og bygger videre på dette i skolen. Det vil si at det en *kontinuitet* i barna læring Broström (2009) definerer kontinuitet i forhold til tiltak som er rettet mot å gi barn opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole.

Vi velger i studien å titulere pedagoger som jobber i barnehage som barnehagelærer. Tilsvarende vil vi omtale pedagoger som jobber i skolen som lærer. Lederne i barnehage og skole vil benevnes som henholdsvis styrere og rektorer. Alle aktørene ovenfor tilhører barnehage- og skolenivå. Når det blir henvist til kommunalt nivå, så er det rettet mot barnehagesjef og skolesjef i undersøkelseskommunen.

Avgrensninger

Ut fra studiens omfang har vi måttet begrense hvilke aktører vi har fokus på, siden vårt tema kan belyses ut fra ulike aktørperspektiv. Det kan være barn, foreldre, skolefritidsordning, barnehagelærere, lærere i skolen, ledere i barnehage og skole og ledere på kommunalt nivå. Alle aktørperspektivene er viktige for å få et helhetlig bilde over kompleksiteten i feltet.

Selv om barnet er den aktøren som berøres sterkest av overgangen, så velger vi likevel denne aktørgruppen bort i denne studien.

Hjemmet spiller en viktig rolle i forhold til barns læring, robusthet og utvikling, og har en signifikant betydning i barns overganger. Vi har likevel valgt å definere bort denne aktørgruppen i vår studie, fordi det vil bli for omfattende i forhold til problemstillingen.

Skolefritidsordningen (SFO), har også en sentral rolle og er i høy grad en del av barnets fritid. Skolefritidsordningen er som regel det første barna møter og stifter bekjentskap med ved skolestart og har dermed en sentral rolle i overgangen mellom barnehage og skole. Ut fra studiens omfang har vi valgt å definere bort SFO i studien.

Så vårt fokus i denne studien vil rettes mot de ansatte i barnehage og skole, samt barnehage- og skoleledere på kommunalt nivå.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 8 kapitler. Dette kapitlet presenterer oppgavens tema, hensikt og problemstilling. Her har vi også foretatt begrepsavklaringer i forhold til sentrale begreper, samt avgrensninger i forhold til oppgavens omfang. Andre ord og begreper som kan være uklare, blir forklart i fotnoter underveis i teksten. Kapittel 2 omhandler studiens norske kontekst, med aktuelt lovverk og politiske føringer, samt barnehage- og skoletradisjon. Her ønsker vi å formidle en bred bakgrunnskunnskap, for å kunne danne seg en forståelse for temaets aktualitet i dag. I kapittel 3 presenteres internasjonal og nasjonal forskning som er relevant i forhold til vår problemstilling. Kapittel 4 tar for seg teori vi mener er relevant for oppgavens tema, og som dermed kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Videre går kapittel 5 inn på vår vitenskapelige tilnærming, vårt valg av design og metode. Kapittel 6 tar for seg resultatene av empirien og presenterer en modell som viser strukturen i vårt

analysearbeid. I kapittel 7 blir empirien drøftet opp mot strukturene i modellen, hvor de tre forskningsspørsmålene gir svar på problemstillingen. Her er empirien drøftet opp mot valgt teori og forskning. Siste kapittel er oppsummering og konklusjon hvor vi foretar en sammenfatning i forhold til problemstillingen, kritiske betraktninger som gir anbefalinger for videre forskning og videre arbeid knyttet til vårt studie.

2.0 Studiens norske kontekst

I dette kapittelet undersøkes lovverket og føringer som er gitt i forhold til samarbeid mellom barnehage og skole for å sikre en god overgang for barna. Her tar vi utgangspunkt i læreplan (Utdanningsdirektoratet, 2006a) og rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). For å relatere tematikken til den norske konteksten, velger vi å ta et historisk tilbakeblikk på barnehage- og skoletradisjon, samt hvordan tilpasset opplæring kan tilpasses skolestarteren. Her velger vi å presentere teori om barnehage- og skoletradisjon under den norske konteksten, fordi den gir bakgrunnsforståelse for oppgavens tema. Teorien her vil bli tatt opp i drøftingskapittelet.

Vi vil her referere til innholdet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) som har relevans for vår problemstilling. I forhold til skolens læreplan velger vi å ta utgangspunkt i kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) fordi den ennå er gjeldende. I tillegg vil vi undersøke hva som sies i fagfornyelsen, overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi har også tatt utgangspunkt i veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008), som er laget for å være til hjelp for kommuner, barnehager og skoler som ikke har fått på plass gode rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole. Vi vil også trekke frem føringer som er gitt i ulike stortingsmeldinger som har relevans for vår problemstilling.

Regjeringens ambisjon for Norge som kunnskapsnasjon er høy. Kunnskap og kompetanse er nødvendige forutsetninger for å møte fremtidens utfordringer. I barnehagene og grunnopplæringen skapes fremtiden for kunnskapsnasjonen Norge. Målet for regjeringen er god kvalitet i hele utdanningsløpet, fra barnehage til høyere utdanning. Barnehage og skole er sentrale arenaer for det enkelte barns læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 5). I barnets helhetlige læringsløp er overgangen fra barnehage til skole en overgang mellom to ulike institusjoner. På bakgrunn av det blir samarbeidet mellom to profesjoner viktig for å sikre en sammenheng og kontinuitet i utdanningsløpet. En av de viktigste faktorene for at barnehage og skole skal lykkes med et godt samarbeid, er at verdiene som overgangsarbeidet

bygger på, er tydelig nedfelt i begge institusjonenes kultur og strategier (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 82). Selv om barnet er forberedt på å begynne på skolen, er det først og fremst barnehagen og skolens ansvar å forberede seg på å møte behovet til hvert enkelt barn (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 82). For å forberede de eldste barna i barnehagen til skolestart, må det sikres at alle barnehagene har et likeverdig opplegg. I tillegg påpekes det i Meld. St. 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 84) at det er nødvendig at alle skolene er godt forberedt på å ta imot alle barnehagebarna.

2.1 Styringsdokumenter og aktuelt lovverk

I dette underkapittelet har vi valgt å ta med sitat for å understreke tydeligheten i det som styringsdokumenter og aktuelt lovverk påpeker.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006b) dekker hele grunnskoleopplæringen. Den består av flere deler som bygger på hverandre og som skal ses i sammenheng. Den består av fag og timefordeling, en generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæringen og læreplaner for fag. Prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløftet har forskriftstatus, og sier følgende:

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2006b, s. 6).

Ellers ser vi ingen klare føringer i kunnskapsløftet knyttet til overgangen fra barnehage til skole. I rammeplan for barnehagen står det følgende:

Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning. Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 33)

Videre refereres det til taushetsplikten i rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b), og at foreldre må samtykke før opplysninger blir delt med skolen. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) vektlegger at barna skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skolen. Barnehagen har en viktig rolle i å tilrettelegge for de eldste barna, slik at de har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som danner et godt grunnlag og gir motivasjon til å begynne på skolen. Et viktig punkt i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) handler om at barna må få bli kjent med hva som skjer i skolen. Dette er noe forskningen til Lillejord m fl (2015) understreker viktigheten av, at de blir forberedt og forklart hele veien om hvorfor man gjør som man gjør.

Når vi sammenligner læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) med rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) i forhold til hvilke føringer som legges når det gjelder samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, har rammeplanen viet større plass til å beskrive samarbeidet og overgangen mellom barnehage og skole. I læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) står det kun at det skal være et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole. Her ligger det ingen føringer på hva som er innholdet i et systematisk og godt samarbeid. I «Fagfornyelsen», ny overordnet del, står det:

Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 27)

Som vi ser her, er ordlyden i den nye fagfornyelsen, overordnet del tilsvarende lik ordlyden i dagens læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) når det gjelder overgang mellom barnehage og skole.

I 2008 gav kunnskapsdepartementet ut en veileder (Kunnskapsdepartementet, 2008), fra eldst til yngst- samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Formålet med veilederen er å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, samt skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Et samarbeid mellom aktørene i barnehage og skole er en forutsetning for å få til gode overganger (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Kommunen bør ha et overordnet ansvar der de må koordinere samarbeidet mellom barnehagene og skole, slik at det blir lagt til rette for at samarbeidet mellom disse to instansene blir gjennomførbart. Videre påpekes det viktigheten av at samarbeidet må konkretiseres i egne overordnede detaljerte planer, der mål for arbeidet og hvem som deltar er nedfelt. Veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) etterlyser en overordnet plan hvor det beskrives hvordan

kommunen vil sikre sammenhengen i barnets læring i fagområder, og fag i barnehage og skole. Dette bør la seg gjennomføre siden de sju fagområdene i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) avspeiler fagene i skolen, og dermed vil barna kunne erfare kontinuitet i læringsinnholdet. I veilederen står det:

Kommunen som barnehagemyndighet og skoleeier har ansvar for å legge premisser for samarbeid mellom barnehage og skole. Det bør gis nødvendige føringer for det arbeidet som skal skje på barnehage- og skolenivå (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 26)

I veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegges kommunens ansvar for å få til endring og utvikling i disse to organisasjonene, der arbeidet må forankres i barnehagens og skolens ledelse. Dette leder oss inn mot lærende organisasjoner og kvalitet i samarbeidet. I Meld. St. 21 står det:

For at kvalitetsforskjeller mellom skoler og innad på skoler skal bli mindre, vil regjeringen definere tydelige krav og forventninger til lokale myndigheter. Regjeringen vil samtidig legge til rette for at kommuner og fylkeskommuner skal få handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling, slik at de kan finne løsninger som er tilpasset lokale behov. Lærere og skoleledere skal få gode muligheter til å bygge og videreutvikle profesjonelle fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 8)

Behovet for å vurdere kvalitet gjør seg her gjeldende. Vi går nærmere inn på kvalitetsbegrepet i teorikapittelet. I Meld. St. 28 står det:

For å oppnå målene for skolens virksomhet må de ansattes samlede kompetanse mobiliseres gjennom faglig samarbeid og kontinuerlig utviklingsarbeid. I et kollegialt fellesskap vil ulik fagkompetanse og spesialisering hos lærere være en styrke. Gode lærere er aktive bidragsytere i et profesjonelt faglig fellesskap som utvikler skolen som en lærende organisasjon (Kunnskapsdepartementet, 2016a).

Selv om denne stortingsmeldingen er rettet mot skolen, ser vi at vi kan overføre de gitte føringene til å gjelde også barnehagen, der et kollegialt fellesskap med ulik fagkompetanse mellom instansene kan være en styrke.

I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) fremgår det at det har vært utfordringer knyttet til regelverket i Norge, fordi regelverket ikke har vært tydelig nok i forhold til å sikre en trygg og god overgang fra barnehage til skole. Stortinget har nå i opplæringsloven og i barnehageloven lovfestet:

Plikt til å samarbeide med barnehagen om overgangen til skolen.

Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang frå barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning (Opplæringslova, 1998 § 13-5).

Plikt til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole

Barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning, jf. opplæringslova § 13-5 og friskolelova § 5-5. Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005, §2a).

Her ser vi at samarbeidsplikten for barnehageeiere og skoleeiere, i større grad vil kunne sikre at alle barn får en god og trygg overgang fra barnehage til skole. Noe som vil åpne opp for å utdype innholdet i barnehagens rammeplanen og i skolens læreplan. I Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) sier flertallet av kommunene at de har etablert rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole. Det er likevel lite kunnskap om kvaliteten på innholdet i rutinene, og hvorvidt de gir gode og trygge overganger og sikrer sammenheng og kontinuitet for barna. Det kan også tyde på at det er flere kommuner som ikke har etablert felles møteplasser for barnehagelærere og lærere.

Kunnskapsdepartementet er i gang med arbeidet rundt en ny stortingsmelding, «Tidlig innsats og inkluderende felleskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019) som skal legges frem for Stortinget høsten 2019. Meldingen er en videreføring av Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b), *tid for lek og læring - bedre innhold i barnehagen* og Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) *lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Målet med meldingen er blant annet å styrke arbeidet i barnehage og skole med tidlig innsats og inkluderende felleskap, samt at alle barn skal få mulighet til å lykkes uavhengig av sin bakgrunn. Meldingen skal blant annet følge opp temaet overgang mellom barnehage og skole og tverrfaglig samarbeid. For at tilbudet i barnehage og skole skal bli bedre, vil meldingen skissere hvilke mål, prinsipper og helhetlig grep som bør ligge til grunn. Noe som understreker at et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole er nødvendig for å få til et bedre tilbud.

2.2 Barnehagens og skolens tradisjoner og kultur i et historisk lys

Skolen og barnehagen bygger på ulike pedagogiske tradisjoner, og vi vil i dette kapittelet belyse de ulike tradisjonene i et historisk perspektiv. I dag er barnehage og skole begge institusjoner som fremmer omsorg, oppdragelse, lek og læring. De deler samme utdanningssystem, men de har likevel ulik egenart.

2.2.1 Barnehagetradisjonen

Både barnehagen og skolen har gjennom hele historien hatt sosial reproduksjon som viktige funksjoner. I det enkle samfunnet «før i tiden», fikk barn og unge sin oppdragelse og arbeidslivskunnskap gjennom sin deltakelse i de voksnes arbeidsoppgaver. Etter hvert fikk barnehage og skole en viktig rolle når det gjaldt dette. Haug sier:

I samspel med dei økonomiske, sosiale og kulturelle tilhøva i samfunnet ellers, og som ein konsekvens av dei statlege styringssystema, har barnehagen og skulen utvikla egne særmerkte måtar for sosial og kulturell reproduksjon. (1994, s. 30)

Barnehagen og skolen har utviklet ulike tradisjoner når det gjelder overføringen av sosial og kulturell reproduksjon. De to tradisjonene er ulike i forhold til vektleggingen av kunnskap, ferdigheter og vurderingsformer.

I Norge har barnehagene alltid vært frivillige. Det startet med barneasylene, hvor både det pedagogiske og det sosiale hadde en funksjon. Etter hvert ble barnehagene mer en tilsynsordning før de gradvis vokste sammen med asylene. Først i 1975 vedtok Stortinget barnehageloven. Denne har senere blitt revidert flere ganger (Haug, 1994). I løpet av 1970-1980 årene fikk den psykologiske dimensjonen stor plass i innholdet i barnehagen. Ønsket om å utvikle personlige egenskaper hos barn stod sentralt. Vektlegging av fri lek, barnet som får utfolde seg på egne premisser, frihet og utforskning ble viktig. Arbeidsmåten var situasjonsavhengig og barneorientert. Kunnskaps- og informasjonsformidling har hatt en underordnet plass. Barnesentrering har vært et grunnleggende trekk ved barnehagetradisjonen (Haug, 1994).

I 2005 ble barnehagene flyttet fra Barne- og familiedepartementet til kunnskapsdepartementet. Dermed ble barnehagen en del av det formelle utdanningsløpet, selv om barnehagetilbudet fortsatt er et frivillig tilbud i motsetning til skolen. I følge barnehagens tradisjon, har barndommen en egenverdi, med en helhetlig tilnærming til barnas utvikling. Samfunnsmandatet som barnehagen har, er å ivareta barnas behov for omsorg og lek og

fremme læring i nært samarbeid med hjemmet. Barnehagen skal fremme demokrati, mangfold og gjensidig respekt, livsmestring og helse, likestilling og bærekraftig utvikling. Rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) for barnehagen er en prosessorientert plan, hvor det legges vekt på at barn skal gis mulighet til erfaringer, opplevelser og medbestemmelse. I tillegg viser rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) til fagområder som barnehagen skal jobbe med.

2.2.2 Skoletradisjonen

Skolen har vært obligatorisk og gratis for barn siden år 1739. Det faglige innholdet var å lære barna å lese og å lære kristendomskunnskap, noe som var et opplæringsmandat fra samfunnet og statsmakten. Hele tiden har det vært stor enighet om at staten skulle ta seg av og ha ansvaret og kontrollen over skolen. Skolen kom derfor tidlig inn i faste former. Ut over 1900-tallet ble skolen mer velregulert og ble sett på som en sterk institusjon. Den første offisielle statlige læreplan ble laget som et utkast til skoleplaner for folkeskolene i år 1890. Siden har det vært laget flere læreplaner (Haug, 1994).

Dagens læreplan, Kunnskapsløftet, (Utdanningsdirektoratet, 2006b) er en resultatorientert plan. Det er to retninger som har preget utviklingen av de ulike læreplanene frem til i dag. Det ene er ei stadig utvidelse av det faglige feltet som skolen skal ha ansvaret for, samtidig som skolen har fått flere omsorgsoppgaver og sosialpedagogiske oppgaver. I forhold til barnehagen er skolen veletablert, velorganisert og gjennomadministrert, noe som gir skolen større status og tyngde sammenlignet med barnehagene. Forskjellene i de pedagogiske tradisjonene vil prege samarbeidet mellom institusjonene. Hovedforskjellen er at skolen legger vekt på arbeid i formelle og strukturerte former, mens barnehagen i større grad legger vekt på fri aktivitet (Haug, 1994). Felles for barnehagen og skolen er likevel at begge skal være en arena for læring og lek. Selv om de overordnede målsettingene for barnehage og skole har flere formelle likhetstrekk, er de to institusjonene sprunget ut fra to ulike kulturer, som er skoletradisjon og barnehagetradisjon (Lillemyr, 2011)

Område:	Skuletradisjonen:	Barnehagetradisjonen:
Val av innhald	Skriven tradisjon, fag	Situasjonen og barna
Val av metodar	Barna og faga	Situasjonen og barna
Organisering av innhald og metodar	Skriven tradisjon, fagplanar mm.	Dei vaksne, rutinar, barna

Figur 1: Kulturforskjellene i skole- og barnehagetradisjonen (Haug, 1994, s. 45).

Dette er en generell tabell. Det kan være mange ulike varianter innenfor hver av tradisjonene. Hovedpoenget er å kunne se tradisjonenes hovedretning. I skuletradisjonen er både utvalg av innholdet, organisering og metoder nokså fastlåste gjennom lærerbøker og planer. I barnehagetradisjonen er fokuset mer rettet mot barnas behov og velge innhold ut fra barnets modning og interesse. Her ligger det en utfordring i forhold til samarbeidet, når det gjelder synet på barn og hvordan barn lærer.

Seksåringsreformen ble sett på som ett stort inngrep i skolen, da skolealderen ble senket med ett år i norsk skole. Motstanden var stor og argumentene var blant annet at den «skolske» skolen ikke passet for små barn. Alderen for skolestart hadde da vært 7 år helt tilbake til år 1739. I læreplanen L97 skulle det beste fra barnehage og skole prege innhold og arbeidsmåter. Førskolelærere skulle undervise 6 åringene med utgangspunkt i lek som pedagogisk virkemiddel. I praksis fikk leken liten plass og ble i stedet assosiert med utetid og turer (Haug, 2015). Da 6 års reformen tredde i kraft, ble fokuset rettet mot overgangen fra barnehage til skole og fokuset ble rettet mot hvordan barnehagen skulle gjøre barna skoleklare og hvordan skolen skulle gjøre seg klar for å ta imot skolestartere. Siden da har debatten om temaet vært fremtredende.

Fra det overnevnte kommer det frem at barnehage og skole bygger på ulike tradisjoner, og for å samarbeide er det nødvendig å kjenne til hverandres kulturbakgrunn og tradisjon.

Prinsippet om tilpasset opplæring med at alle elevene skal ha de samme mulighetene for læring i skolen, var også en viktig intensjon i L 97, da 6-åringen entret skolen. I vår studie blir tilpasset opplæring relatert til at skolen må tilpasse seg skolestarteren. Noen av de viktigste prinsippene i forhold til tilpasset opplæring er at elevenes opplæringstilbud skal være preget av verdsetting og sammenheng. Verdsetting og sammenheng omhandler at elevene må oppleve at det er sammenheng i de ulike delene av opplæringen. I tillegg skal elevene oppleve at det de møter i skolen, skal ha relevans for deres nåtid og fremtid (Håstein & Werner, 2014). I vår studie vil sammenhengen rettes mot overgangen mellom barnehage og skole, mens relevansen rettes mot at det skal være sammenheng i innholdet fra barnehage til skole. Noe som vi ser kan styrke sammenhengen i overgangen for 6- åringen.

3.0 Forskning på barns overgang fra barnehage til skole.

I dette kapittelet vil vi presentere forskningsresultatene som utdyper ulike sider ved barns overgang fra barnehage til skole, og som er viktig å ta hensyn til i overgangen. Formålet i dette kapittelet er å presentere forskning som er relevant for vår problemstilling i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole.

Lillejord et al. (2015) har gjennomgått 42 internasjonale studier, og utgitt en synteserapport som drøfter forskning på barns overgang fra barnehage til skole sett fra et norsk utdanningsperspektiv, basert på internasjonal forskning. Selv om forskningen til Lillejord et al. (2015) har tatt utgangspunkt i et norsk utdanningsperspektiv, har vi valgt å plassere forskningen til Lillejord et al. (2015) under internasjonal forskning, fordi den er basert på funn fra 42 internasjonale studier i fagfellevurderte artikler med utgangspunkt i forskning i 13 forskjellige land. 10 av disse studiene er representert av de nordiske landene. I tillegg vil vi ta utgangspunkt i forskningen som rapporten Starting Strong bygger på (OECD, 2017).

Når det gjelder nasjonal forskning, er det to studier som har undersøkt skoleforberedende aktiviteter og hvordan få sammenheng og kontinuitet i overgangen. Det er Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning som har fokus på skoleforberedende aktiviteter, samt Hogsnes og Moser (2014) som har forsket på kontinuitet i overgangen.

3.1 Internasjonal forskning

I Lillejord et al. (2015) er det sammenfattet funn fra flere forskningspublikasjoner. Hensikten med oversikten er å undersøke hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole, og gir noen anbefalinger om hvilke forutsetninger som må være til stede for å kunne lykkes med tiltak for å sikre en god overgang. Vi tar i vår oppgave hensyn til de funnene som er knyttet til vår problemstilling.

I studien er det noen sentrale begreper som forklarer hvilke forutsetninger som må være på plass. Det er *prosess, transparens, kontinuitet, relasjoner (samarbeid), og hybrid pedagogikk* (Lillejord et al., 2015).

Studien viser at overgangen fra barnehage til skole sees på som en *prosess* og ikke en enkelt hendelse. Fra å være barnehagebarn skal de nå bli skoleelever, og overgangsprosessen er både mental og fysisk. De skal finne seg til rette i et nytt miljø og knytte til seg nye relasjoner, samtidig som de skal bli kjent med nye måter å jobbe på. Det er ikke bare den fysiske forflytningen som barna opplever, men kognitive og emosjonelle inntrykk skal også tilpasses skolens kultur og arbeidsmåter. Barna må oppleve mestringsfølelse, der kritiske hendelser må ufarliggjøres av de voksne. Barna må få positiv erfaring, slik at de kan komme styrket ut av litt motgang. Ett tiltak er derimot ikke nok for at overgangen mellom disse to institusjonene skal oppleves som en prosess. Tiltakene må gå parallelt med prosessen for at det skal bli en opplevelse av sammenheng og kontinuitet (Lillejord et al., 2015).

For det andre påpeker studien nødvendigheten av at aktivitetene i overgangen er *transparente*. De voksne i barnehage og skole må forklare overfor ungene hvorfor de gjør som de gjør. Da vil det bli forutsigbart og oversiktlig for barnet. Manglende transparens er en følge av dårlig kommunikasjon mellom barnehagelærere og lærere, og kan føre til engstelse for barnet i forhold til det ukjente. Forskningen konkluderer med at de voksne må være tydelige og forsikre seg om at barna får forklaringer på hendelser, slik at de forstår. Det vil skape ro og forutsigbarhet for barnet i overgangsprosessen (Lillejord et al., 2015).

For det tredje viser forskningen at barna må oppleve *kontinuitet* i overgangen fra barnehage til skole. På den ene siden må det være en sammenheng med det som ble gjort i barnehagen med det nye som skolen representerer. På den andre siden må det som gjøres i skolen, gi nye utfordringer. Kontinuitet må handle om noe som er stabilt, og som barnet kjenner seg igjen i. Relasjonene må være stabile, barn som kjenner hverandre godt fra barnehagen, får gå i samme klasse, samt at barna kjenner seg igjen i arbeidsmåtene på skolen. Det er viktig at de tiltakene

som blir iverksatt for å skape bedre kontinuitet i overgangen, ikke bidrar til at barnehage og skole blir for like hverandre, de må ivareta sin egenart og styrke. Den beste grunnen for kontinuitet, er at barn skal lære for livet. Det blir kontinuitet i læringsprosessen når skolen viderefører det barna har lært i barnehagen (Lillejord et al., 2015).

I forskningen til Lillejord et al. (2015) fremkommer det at barna må forholde seg til forskjellige arbeidsmåter i førskolegruppa i barnehagen, og når de kommer til skolen, noe som kan medføre en brå og rask omstilling. For at barna skal oppleve en god sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, er det de voksne sin plikt å etablere et godt samarbeid mellom disse to institusjonene. Dette henger nært sammen med det fjerde punktet som er samarbeid og gode relasjoner. Her viser forskningen at *samarbeid* og utvikling av et nettverk av gode *relasjoner* mellom de ansatte i barnehage og skole, er avgjørende for å gi barna en god overgang. Her er det viktig at barnehagelærere og lærere er enige om hva de skal samarbeide om, samt ha en felles forståelse av hverandres kompetanse og bakgrunn. Forskningen viser at når slike relasjoner på tvers av institusjonene etableres, vil det skape grunnlag for et naturlig samarbeid bygd på systematikk og felles mål, og arbeidet krever god planlegging. Forskningen påpeker at nettverket som omgir barn og elever er en ressurs som må brukes til å skape kontinuitet og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole (Lillejord et al., 2015).

For det femte viser forskningen at arbeidsmåtene i siste halvdel i barnehagen, og det første halvåret i skolen må forenes, noe som også omtales som *hybrid pedagogikk*. Det må i fellesskap lages en plan på overgangsprosessen. Tiltakene må ta utgangspunkt i viktige fellestrekk i lovverket for barnehage og skole. Studien vektlegger at overgangsaktivitetene må være gjennomtenkte, preget av systematikk og et målrettet arbeid. De involverte må ha kunnskap om hva, hvordan og hvorfor de gjør det de gjør. Begge yrkesgruppene må tilegne seg faglig kunnskap om forholdet mellom barn og elever, lek og undervisning, kunnskap og læring Samarbeidet på tvers av institusjoner og profesjonsgrupper må bygges på gjensidig respekt for hverandre. Asymmetriske *relasjoner* kan oppstå når det blir en ubalanse på grunn av ulike arbeidsmåter eller forskjeller mellom barnehagens lekbaserte pedagogikk og skolens lærerstyrte arbeidsmåter. Begge yrkesgruppene mener gjerne at deres arbeidsmåte er den beste, men det viser seg ofte at skolene dominerer i måten de gjør ting på. Det er to kategorier spenninger som er identifisert når det gjelder barns overgang fra barnehage til skole. Den ene spenningen kan forklares på grunn av asymmetriske relasjoner mellom de ansatte i barnehage og skole. Den andre spenningen er knyttet til ulike arbeidsmåter i barnehage og skole.

Forskningen sier videre at tverrinstitusjonelt samarbeid er tid og resurskrevende og selv om det er gjennomført vellykkede samarbeidsprosjekt, vender prosjektdeltakere tilbake til utgangspunktet så snart prosjektet er over. Et tiltak som også kan være med å bidra til et jevnbyrdig samarbeid, er å la studenter i barnehagelærerutdanningen og lærerutdanningen ha praksis i både barnehage og skole. Da blir det lettere å forstå og respektere hverandres kultur, og på den måten få et bedre sammenligningsgrunnlag (Lillejord et al., 2015).

I forskningen til Lillejord et al. (2015) kommer det frem at det også er et lederansvar å få til gode overganger mellom barnehage og skole. Når det oppstår spenninger mellom ansatte på tvers av profesjonsgrupper, kan ikke barnehage- og skoleeier pålegge barnehagelærere og lærere å samarbeide. For å få til gode overganger fra barnehage til skole, så kreves det en felles innsats fra kommunen som må ledes med innsikt og kompetanse.

For å få en bedre sammenheng, så forutsettes det at alle nivåene i systemet mobiliseres, siden utdanningssektoren er et fragmentert system. I forskningen til Lillejord et al. (2015) fremkommer det at det er påfallende at NOU 2015:8 «*Fremtidens skole*»² ikke viser til noe av det arbeidet som foregår i barnehagen, og den viser heller ikke til Meld. St. 24 «*Framtidens barnehage*»³. For å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole er det viktig at stortingsmeldinger og utredninger også henger sammen.

Lillejord et al. (2015) har identifisert konkrete tiltakskategorier som handler om: *Bli- kjent aktiviteter* der barnehagelærerne snakker med barna om overgangen til skolen og at lærerne avklarer forventninger som barna har. *Informasjonsutveksling* er at barnehagen deler viktig informasjon med skolen, mens *samarbeid* går ut på at barnehagelærere og lærere skriver og reviderer førskolens og skolens plan i felleskap.

Forskningen til Lillejord et al. (2015) viser at det er av stor betydning at barnehagelærere og lærere i skolen utvikler en felles forståelse av hverandres læreplaner og arbeidsmåter. At samarbeidet må bygges på de grunnleggende likhetstrekkene og forene arbeidsmåtene i barnehage og skole. En måte å få det til er at både barnehagelærere og lærere planlegger og gjennomfører aktiviteter i felleskap, samt at de samarbeider om å utvikle felles planer for kommende førsteklassinger. Dette vil hjelpe lærere til å legge opp undervisningen på en slik måte at den bedre ivaretar barnehagebarnas interesser og behov når de begynner på skolen.

² NOU 2015:8 «Fremtidens skole» er utredningen tilknyttet fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020.

³ Meld. 24 (2012-2013) «Fremtidens barnehage» er grunnlagsarbeidet for rammeplanen (2017).

I følge OECD (2017) er overgangen fra barnehage til grunnskolen sett på som et stort skritt for de fleste barn. En støttende og stressfri opplevelse i overgangen vil trolig påvirke hvorvidt barnet kan utvikle sitt fulle potensiale i skolen, både sosialt og faglig. Videre kommer det frem i rapporten at det i løpet av de siste ti-årene har vært mye oppmerksomhet i mange land rundt temaet overgang fra barnehage til skole, men at det er mangelfull kunnskap om hva som trengs for å få til vellykkede overganger. Fokuset fremover må rette seg mot å gjøre skolene klare for barna, og ikke barna klare for skolen.

Overganger er ofte knyttet til begrepet «beredskap» som i mange land refererer til det å gjøre barna klare til skolen. For å gjøre barna «klare» for skolen, blir skolekulturen tatt i bruk i barnehagen, noe som er kjent som begrepet «schoolification». Dette kan ifølge OECD (2017) få barnehagen til å gjennomføre en praksis som i utgangspunktet er relatert til grunnskolen. En konsekvens er at det blir viet større oppmerksomhet på faglig innhold og mindre leketid, samt mer læreorienterte pedagoger og større personell-elevforhold. Forskningen til OECD (2017) er stadig mer tydelig på at desto mer alders- og barnevennlig den pedagogiske praksisen er, desto større fordeler er det for barns sosiale og kognitive utvikling. Dette er grunnen til at enkelte land, spesielt de nordiske landene, tar et barnesentrert perspektiv og tilpasser kulturen til både barnehage og grunnskole utfra barnets behov. Dette innebærer at det ikke bare er barnehagen sitt ansvar å forberede barn til skolen, skolen må også være klar for barnet. OECD (2017) viser videre til at disse debattene fortjener en grundig gjennomgang av både barnehage og de første årene på grunnskolen. Dette for å sikre at systemene passer til barnets alder og barnets optimale læringsprogresjon, kontinuitet, sammenheng og barnets individuelle behov. Landene som deltar i denne studien, har uttrykt noen vanlige utfordringer knyttet til temaet som er en fragmentert sammenheng mellom barnehagen og grunnskolen, mangel på kontinuitet og ulike arbeidsmåter mellom disse institusjonene, samt mangel på samarbeid og samarbeid mellom ulike aktører.

Når det gjelder samarbeidet, påpekes det her at det er et felles ansvar for mange interessenter, å få til et samarbeid mellom barnehage og grunnskole, både fra foreldre, sosialtjenester, førskoleansatte, grunnskoleansatte og nasjonale og lokale myndigheter. Her tydeliggjøres det at man må overvinne strukturelle veisperrer for samarbeid og kontinuitet. Strukturbetingelsene må forbedres, slik at barnehagen og grunnskolens ansatte kan samarbeide (OECD, 2017).

3.2 Nasjonal forskning

Rambøll Management Consulting (2010) har på oppdrag fra Brenna-utvalget utført en kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Her vil vi presentere funnene i rapporten som har relevans for vår problemstilling: *Organisering og forankring av skoleforberedende aktiviteter, pedagogisk innhold og aktiviteter for de eldste barna i barnehagen, grad av voksenstyring og medvirkning i skoleforberedende aktiviteter og samarbeid samt sammenheng mellom barnehage og skole.*

Når det gjelder hva som gjøres i barnehagene for å forberede barna i overgangen til skolestart, viser funnene i forskningen til Rambøll Management Consulting (2010) at skoleforberedende aktiviteter er godt forankret i barnehagene, og at aktivitetene i stor grad er forankret i barnehagens egne plandokumenter. Rammeplanen blir sett på som et sentralt styringsdokument når det gjelder innholdet i de skoleforberedende aktivitetene. Funnene viser videre at kommunale føringer for innholdet i de skoleforberedende aktivitetene, forekommer i noen grad. 34 prosent oppgir at kommunen har hatt en rolle i innholdet i de skoleforberedende aktivitetene. Når det gjelder hvilke temaområder barnehagen skal jobbe med, så retter kommunale føringer seg i liten i forhold til hva det skal jobbes med. I stor grad oppgis TRAS⁴ å ligge til grunn for de skoleforberedende aktivitetene som arbeides med i barnehagene. Forskningen indikerer også at barnehagene forstår skoleforberedelse som at barna lærer og utvikler en kombinasjon av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter. Innhold og aktiviteter i førskolegruppene er rettet mot utviklingen av sosiale og faglige ferdigheter som å kunne rekke opp hånden, ta imot beskjeder og vente på tur, egne turer og aktiviteter som fremmer grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning. Forskningen viser at flere aktører (barna, foreldre) i «noen grad» er involvert i planlegging og evaluering av de skoleforberedende aktivitetene i barnehagen. Skolen derimot er i liten grad involvert i planlegging og evaluering av skoleforberedende aktiviteter. Skolens grad av involvering påvirkes av eier og av kommunestørrelse, jo mindre kommunen er, jo mer er skolen involvert i planlegging og gjennomføring av skoleforberedende aktiviteter.

Når det gjelder samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole, så viser forskningen at de ansvarlige for skoleforberedende aktiviteter vurderer at barns utvikling av sosial kompetanse, er noe av det viktigste for å sikre en god sammenheng mellom barnehage og

⁴ TRAS - Observasjon av språk i daglig samspill - er et pedagogisk observasjonsverktøy som skal brukes til å observere barns språkutvikling.

skole. Å kunne lese, skrive eller regne vurderes ikke som like viktig. Det vurderes ikke som like viktig at barna skal kunne lese, skrive eller regne. Flertallet av barnehagene i forskningen sier at det er etablert felles møteplasser mellom barnehagen og skolen, men at disse møtene i hovedsak dreier seg om overlevering av informasjon om enkeltbarn, og avklaring av rutiner for samarbeid for overgangen fra barnehage til skole. Det samarbeides mindre om å skape en gjensidig forståelse for hverandres hverdag og læringskultur.

Ofte fungerer kommunen som en tilrettelegger for samarbeid mellom barnehage og skole. Her påpeker likevel forskningen til Rambøll Management Consulting (2010) at det er indikasjoner på at flere kommuner kan styrke arbeidet på dette området. Skolens ressurser og prioriteringer for å delta i et samarbeid mellom barnehage og skole, blir sett på som sentrale barrierer for samarbeidet. Forskningen viser likevel at i de tilfeller hvor skolen har deltatt, har skolene opplevd det som nyttig. Barnehagen har i større grad god innsikt i hverdagen og læringssituasjonene i skolen, enn omvendt.

Hogsnes og Moser (2014) har gitt ut en artikkel med bakgrunn i en casestudie av barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. De har tatt utgangspunkt i hva pedagogiske ledere, førsteklasseleerere og sfo-ledere vektlegger i arbeidet med å sikre gode overganger og opplevelse av sammenhenger for barn. I tillegg har de sett på hvordan de samme aktørene forholder seg til fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, noe som vi kommer tilbake til i teorikapittelet.

Resultatet av Hogsnes og Moser (2014) sin forskning viser at alle grupper (pedagogiske ledere, sfo-ledere og førsteklasseleerere), ser nødvendigheten av at barn opplever både sammenheng og en tydelig overgang når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. I tråd med barns forventninger vil en overgang fra barnehage til skole nødvendigvis måtte representere noen brudd. Barn ønsker seg «noe nytt» når de begynner på skolen. Alle gruppene så det som viktig at barna fikk bli kjent med skolens fysiske miljø før skolestart, og la stor vekt på opprettholdelse av og etablering av vennskap i overgangen. Dette er tiltak som kategoriseres under fysisk og sosial kontinuitet. Kunnskap om enkeltbarn ble også høyt prioritert av alle i gruppen. Tiltak som derimot var rettet mot filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, ble ansett som mer utfordrende. Mangel på kommunikasjon ble sett på som en hindring i forhold til den filosofiske kontinuiteten. Det var en generell oppfatning av at denne måtte prioriteres. Det var et ønske om at det ble satt av tid til mer reelt og tettere samarbeid og kommunikasjon mellom aktørene.

Hensikten med å studere disse forskningsartiklene var å få en dypere forståelse for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Alle forskningsartiklene som er presentert ovenfor, viser at funnene i stor grad samsvarer med hverandre. Lillejord et al. (2015) har et vidt forskningsblikk, mens Rambøll Management Consulting (2010) tar spesifikt for seg skoleforberedende aktiviteter i barnehagene. Hogsnes og Moser (2014) tar for seg begrepet kontinuitet. Samtlige funn påpeker samarbeidet mellom barnehage og skole som viktige, samt at den sosiale kompetanse er også vektlagt. Det tyder på et ønske om et mer reelt og tettere samarbeid mellom barnehage og skole.

Utfra den ovenforliggende eksisterende forskningen, velger vi det teoretiske rammeverket på bakgrunn av temaets aktualitet og relevans i vår forskning. Vi vil med dette presentere studiens teoretiske grunnlag.

4.0 Studiens teoretiske grunnlag

Vår studie handler om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Vi velger noen teoretiske perspektiver, som vil utgjøre vårt teoretiske rammeverk, som samlet kan gi en nyansert forståelse av fenomenet som undersøkes. I vår studie er fenomenet «samarbeidet i overgangen». I dette kapittelet er teorien delt inn i tre deler. Den første delen tar utgangspunkt i Bronfenbrenners (1979) økologiske systemteori. Teorien er en klassiker innenfor utviklingsteori. Vi bygger også på Broström (2001, 2009) sine perspektiver på overgang fra barnehage til skole. Videre tar vi utgangspunkt i Lillemyr (2011), som tar for seg læringsbegrepet i barnehage og skole, samt utviklingstrekket ved 6- åringen. I tillegg har Glavin og Erdal (2018), samt Aukland (2013) teori som beskriver samarbeidet. I vår studie omhandler dette forbindelsen mellom barnehage og skole. Det siste området som blir beskrevet i dette kapittelet er perspektiver som omtaler hvordan barnehage og skole som organisasjon, kan bidra til gode overganger ved implementering av ny handlingspraksis. Her har vi støttet oss til Argyris og Schön (1996), Senge (2006), samt Roland (2013).

4.1. Bronfenbrenners økologiske utviklingsteori

Barns oppvekst påvirkes av flere faktorer knyttet til familie, barnehage, nærmiljø, fritid, skole, nasjonale og kommunale vedtak og beslutninger. Forbindelsen og samarbeidet mellom disse aktørene vil ha betydning for barnehagebarnets overgang fra barnehage til skole. Siden faktorene påvirkes av hverandre på sammen nivå og gjennom ulike nivåer, velger vi å se vår

studie i lys av en økologisk systemteori. I en tenkemåte ut fra en økologisk modell vil samspillet og samarbeidet mellom de ulike delene innen en organisme og mellom organismene, samt omgivelsene være interessefeltet i forhold til vår forskning.

Bronfenbrenner (1979) har utviklet en økologisk utviklingsmodell som viser et økologisk og dynamisk perspektiv på menneskers utvikling gjennom livet. Et økologisk perspektiv studerer forholdet mellom individet og omgivelsene og hvordan disse virker inn på hverandre. Modellen er systemisk, noe som innebærer at alle ledd er gjensidig avhengige av hverandre. Dermed gir modellen et godt helhetsperspektiv, og gir rom for å se skolestarteren, overgangen og systemet i et helhetlig perspektiv. Modellen er delt opp i fire system, mikrosystem, mesosystem, eksosystem og makrosystem. Bronfenbrenner (1979) økologiske perspektivmodell kan belyse overgangstemaet. Mikrosystemet blir definert på følgende måte:

A micro system is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Her vil hjemmet, barnehagen og skolen representere mikrosystemet, og forholdet mellom disse være mesosystemet. Mesosystemet oppstår når barnet beveger seg fra et mikrosystem til ett annet. Bronfenbrenner (1979) definerer mesosystemet på følgende måte:

A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates (such as, for a child, the relations among home, school, and neighborhood peer group; for an adult, among family, work, and social life) (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Denne økologiske modell kan brukes for å analysere samarbeidet mellom barnehagen og skolen og måten disse to mikrosystemene forholder seg til hverandre. Hvordan de for eksempel samarbeider gjennom dialog og informasjonsutveksling for å sikre en sammenheng og kontinuitet i overgangen. Graden av gode forbindelser mellom barnehage og skole på mesonivå, vil ha innvirkning på barnets utvikling, og hvordan barnet mestrer overgangen. Når et barn begynner på skolen i 1. klasse, skapes det et nytt mesosystem som knytter skoleklassen sammen med hjemmet, enten direkte via eleven eller via kontakt med de voksne (foreldremøter, kontaktmøter eller lignende). Skolestart representerer en *økologisk*

overgang, noe som finner sted når en person bytter rolle enten innenfor et miljø eller ved overgang til et nytt miljø. Overgangene kan styrkes ved at flere personer fra samme mikrosystem deltar i overgangen. Å være alene i en overgang mellom mikrosystemer, gjør en sårbar i overgangen. I følge Bronfenbrenner (1979) vil en ha størst mulighet til å lykkes i overganger som er godt forberedt. Eksosystemet referer til et mer overordnet perspektiv i modellen. Bronfenbrenner (1979) definerer eksosystemet på følgende måte:

An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

Dette er miljøer som barnet sjelden, eller aldri er direkte tilstede i, men likevel vil barnet bli påvirket av beslutningen som tas i eksosystemet. I vår studie vil eksosystemet være skoleadministrasjon, barnehageadministrasjon og andre offentlige forvaltningsorgan som setter rammer for barnets barnehage og skolehverdag. Her vil for eksempel planer og føringer som er lagt for overgang mellom barnehage og skole, være av betydning for barnet. I følge Bronfenbrenner (1979) vil barnehagens og skolens holdninger også ha innvirkning på barnets utvikling. Makrosystemet er det fjerde systemplanet og defineres på følgende måte:

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower-order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

I følge Bronfenbrenner (1979) representerer makrosystemet de mer overordnet utviklingstrekk og strukturer i storsamfunnet som igjen nedfelles i de underliggende systemer (mikro-, meso-, ekso-). 6 – års reformen kan være en slik strukturendring som får konsekvenser for barnets utdanningsløp. Barns utviklingsprosess vil bli påvirket på godt og vondt av de relasjoner og beslutninger som oppstår i og mellom de ulike systemene i Bronfenbrenner (1979) økologiske utviklingsmodell.

4.2 Overgang mellom barnehage og skole

Her vil vi se nærmere på begrepet overgang og se dette i lys av flere kontinuiteter. Broström (2009) skiller mellom vertikale og horisontale overganger. Vertikale overganger er overganger fra hjemmet til småbarnsavdeling i barnehagen, til storbarnsavdeling, før overgang til SFO og skole. Horisontale overganger er de daglige overgangene hvor barnet flytter seg mellom hjem, barnehage og hjem igjen, eller mellom tre kontekster, hjem, skole, SFO og hjem. Her møter barnet ulike samhandlingsmønstre og rutiner i de ulike horisontale overgangene. Overgang fra barnehage til skole blir sett på som den mest utfordrende overgangen og kan til og med være traumatisk for enkelte barn. Dette gjelder spesielt barn som ikke har optimale utgangspunkt for å takle overgangen på en god måte. Skolestart representerer en ny arena for barnet. Barnet får en ny identitet, fra å være største barnehagebarnet til å bli den yngste eleven i skolen. Dette innebærer nye krav til adferd, klasseromsregler og språk. I tillegg må barna i større grad på skolen lære seg å tolke læreren.

I følge Broström (2009) er de komplekse omgivelser i et større skolemiljø, kan gjøre det vanskelig for barnet å orientere seg. Et skolesamfunn er mer konkurranseorientert enn barnehagen. Barnet møter nye former for kunnskapskrav. Det er også mindre voksentetthet, noe som igjen fører til mindre interaksjon og personlig oppmerksomhet. Dette er problemer som kan oppstå i forhold til overgangen, men hovedproblemet blir likevel relatert til mangelen på kontinuitet mellom barnehage og skole.

Broström (2009) deler kontinuitet inn i fem kategorier, som belyser tiltak rettet mot å gi barn opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. Det er filosofisk, fysisk, sosial og kommunikasjonsmessig kontinuitet, og mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole. *Filosofisk kontinuitet* retter søkelyset mot hvordan barn lærer. Forskjellen i hvordan barn lærer i barnehagen kontra skolen kan være stor. I barnehagen er lek som pedagogisk metode utbredt. Førskolelæreren bruker lek som arbeidsmetode for læring. I skolen bestemmer læreren hva som skal læres, og elevene må følge med for å lære å lese, skrive og regne. *Fysisk kontinuitet* retter søkelyset mot forskjellene i det fysiske miljøet i barnehage og skole. Barna vil også oppleve at antallet barn og voksne er forskjellige i barnehagen kontra skolen. *Sosial kontinuitet* handler om at barna skifter identitet fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever. De får nye lekekamerater og nye voksne å forholde seg til.

En studie som Broström (2009) har gjennomført, viser at barnehagebarn som var uavhengige, aktive og utforskende i barnehagen, klarte ikke å overføre sin kompetanse fra barnehagekonteksten til skolekonteksten, og ble helt forandret etter at de begynte på skolen. De ble usikre og mindre aktive.

Kommunikasjonsmessig kontinuitet retter søkelyset mot samarbeidet mellom skole, skolefritidsordning, barnehage og foreldre. Broström (2001) referer til en dansk undersøkelse som viser at førskolelærerne har begrensende kunnskap om skolen. De tror at skoleelevene sitter mye stille ved pulten sin, slik det var da de selv gikk på skolen. I tillegg trodde de at læring i skolen dreier seg om arbeid, ikke lek og frihet som i barnehagen. Lærerne i skolen har tilsvarende vage forestillinger om barnehagen som et sted der barna får omsorg og ikke et sted der det forekommer læring. Broström (2009) beskriver den siste kontinuiteten som *mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehager og skole*. Dette handler om at barna kan ha en forestilling om at i skolen sitter barna stille mens de lærer å lese, skrive og regne. Mange barn er redde for at de ikke klarer å innfri forventninger som skolen krever. Noen barn tror at læreren kjefter dersom de ikke klarer å sitte stille, eller ikke klarer å utføre oppgavene «riktig». Barn med slike forestillinger kan grue seg til skolestart og til og med utvikle angst for skolen.

Broström (2009) viser til at barn som trives i skolen, oftere vil oppleve suksess i skolen. Derfor blir det viktig for pedagogene å gjøre overgangen så god som mulig. Dette er spesielt viktig fordi barn som mistrives, ofte vil få vedvarende skoleprestasjoner, emosjonelle og sosiale problemer senere i livet. Broström (2009) definerer noen områder som har innvirkning på overgangen fra barnehagen til skolen. Det er blant annet i forhold til hvilken grad barnet er skolemodent, og i hvilken grad barn får støtte fra familien. Flere tiltak som nevnes, er tilgang til gode kvalitetsbarnehager, og at læreren er i stand til å se barnets behov og interesser, samt å ta utgangspunkt i det barna har med seg fra barnehagen. Det Broström (2009) beskriver som pensumkontinuitet. Andre viktige tiltak er at kommunikasjonen mellom skole og hjem fungerer, og at barna får ha med seg noe kjent fra barnehagen inn i skolen. Det kan være noe i fra barnets historie, opplevelser i barnehagen, eller noe konkret som viser hva barnet har lært. Broström (2009) poengterer også hvor viktig det er å koordinere læreplanene mellom barnehage og skole, for å få en sammenheng i læringsinnholdet.

4.3 Skoleklare barnehager og barneklare skoler

En av grunnene til at barn får en god skolestart kommer ifølge Broström (2001) an på om skolen klarer å profilere seg slik at den blir interessant og spennende for skolestarteren. På bakgrunn av dette starter overgangen lenge før første skoledag. Dermed blir det viktig å bli kjent med skolen og få positive forventninger til skolestart. Broström (2001) sier det er viktig at barna får besøke skolen før skolestart, samt at læreren kan besøke barna i deres barnehage. Dette for å avdramatisere mulige spenninger, engstelse og et «gammeldags» skolesyn.

Når Broström (2001) snakker om «skoleparate» barnehager, så referer han til at barnehagen har utformet en pedagogisk praksis, som både har sin egenverdi, og i tillegg er opptatt av barns allsidige utvikling og læring. Dette resulterer i at barnehagen er opptatt av å gjøre barna skoleklare, samtidig som de tar vare på barnets egenverdi. Barnehagen opplever at det stilles klare forventninger til dem om å overlevere skoleklare barn til skolen. Det vil si at barna skal være klare til å lære. Problemet er at det ofte her oppstår begrepsforvirring, fordi det er en prinsipiell forskjell til det å være «klar til å lære» jamfør barnets allsidige utvikling og læring, kontra det å være «skoleklar» som referer til mer avgrensede ferdigheter og forståelse (ibid). Dette leder oss inn på læringsbegrepet i barnehage og skole.

4.4 Læringsbegrepet i barnehage og skole

I historisk sammenheng var læringsbegrepet en periode knyttet til naturvitenskapelig, positivistisk⁵ tradisjon med forankring i atferdspsykologien. Etter hvert ble læringssynet ikke ensidig rettet mot atferdsendring, men mer rettet mot endringer i forståelse, innsikt, tenkning og opplevelser. Læringsbegrepet ble nå forstått som en relativt permanent endring i opplevelse og atferd gjennom erfaringer og samspill i miljøet. I stor grad ble det nå lagt en kognitiv teori til grunn for læring og Piagets utviklingsteori ble betraktet som læringsteori. Senere fikk Vygotskys læringsteori innpass. Vygotsky understreker språkets betydning for læring (Lillemyr, 2011). Læringsbegrepet har etter hvert blitt stadig mer forstått som et helhetlig fenomen med forankring i en humanistisk-psykologisk teoritradisjon. Forståelsen av læring er her i større grad knyttet til hele individet. Det blir poengtert at formell og uformell læring, er nært knyttet til hverandre, der motivasjon og følelsen av å være kompetent får en

⁵ Positivismen er en filosofisk retning som betoner det positiv gitte, det som kan kontrolleres gjennom konkrete erfaringer.

større betydning for læring. Læringen i barnehagen foregår både som formell og uformell læring og er nært knyttet opp mot omsorg. Læringen skjer gjerne når barna er aktive i uteleken, rundt måltidet, i garderoben o.l. Et tradisjonelt og trangt læringsbegrep er ikke relevant i forhold til barnehagens virksomhet, og det er heller ikke i tråd med skolens nyere pedagogiske syn på læring. Lillemyr (2011) sier derfor at opplevelse og engasjement som er sentrale sider i leken, må sterkere inn i læringen, slik at læringen blir mer preget av engasjement, fantasi og kreativitet. Dermed vil kunnskapstilegnelsen utvides, og en lærer grundigere og bedre. For å få en helhetlig tilnærming til læring, blir leken trukket frem som en styrke. Lillemyr (2011) sier at leken er viktig for læring, fordi motivasjon og engasjement er en del av lekens natur. I tillegg utvikler leken vennskap, sosial og kulturell tilhørighet. Leken blir sett på som en grunnleggende livs- og læringsform som barna uttrykker seg gjennom.

Videre sier Lillemyr (2011) at både barnehagens og skolens læreplaner preges av et helhetlig læringssyn, hvor barnet ansees som aktiv deltaker i egen læring. I skolen blir begrepet læring likevel mer knyttet til kognitive ferdigheter enn i barnehagen. Kunnskapsløftet skiller mellom innhold, arbeidsmåter og fag, der hvert enkelt fag har definerte kompetansemål. I barnehagens rammeplan vektlegges omsorg, oppdragelse, lek og læring. Her legges det mer vekt på at det er det pedagogiske arbeidet i barnehagen som skal vurderes, ikke barnets måloppnåelse. Læringsmålene for fagområdene er derfor formulert som prosessmål, som beskriver noe om opplevelsen og erfaringer barnet skal oppleve i barnehagen. Tradisjonene i barnehage og skole har nærmet seg hverandre den senere tid når det gjelder synet på lek og læring. I fremtiden vil det likevel være viktig å utvikle en felles plattform for forståelsen av læring og lek, noe som kan ha betydning for å få til en bedre overgang og sammenheng for barna, fra barnehage til skole.

4.5 Kjennetegn ved seksåringen

Lillemyr (2011) sier at skolen og hjemmet får en viktig rolle i å støtte barnets læringspotensial, selv om de aller fleste 6-åringene i utgangspunktet er nysgjerrige og klare for å lære når de begynner på skolen. Fra å være de eldste barna i barnehagen, til å bli de yngste i skolen befinner 6-åringen seg i en overgangsfase. I denne alderen begynner barna for alvor å bli klar over hva de kan og ikke kan. De begynner å bli oppmerksomme på relasjonen i leken og kan vurdere sin egen kompetanse i lek og i samspill med andre. Barnet får god

kjennskap til seg selv og egne evner gjennom leken, dermed blir forholdet mellom lek og selvoppfatning viktig. Videre påpeker Lillemyr (2011) at et sentralt punkt i overgangen mellom barnehage og skole er barns utvikling mot gradvis sterkere selvstendighet og kompetanse til å møte utfordringer. Leken blir her sett på som en viktig arena for tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og utprøving av det de kan.

Rundt 6-årsalderen er mange barn inne i en sterk moralsk og sosial utvikling. De er ofte opptatt av hva som er rett og galt, og viser økt interesse og omsorg for andre. De fleste barna klarer å skjønne hvordan deres egen adferd virker på andre, derfor klarer de lettere å regulere oppførselen sin. I 6-årsalderen blir hukommelsen gradvis forbedret, noe som gjør at de etter hvert klarer å trekke logiske slutninger forankret i konkrete handlinger. Språket er ikke lenger bundet til her- og nå- situasjonen, og barnet legger mer og mer merke til formsiden i språket (Lillemyr, 2011).

Utviklingspsykologien sier at barna i denne alderen kan være følelsesmessig ustabile og sårbare overfor nye påvirkninger. Det ukjente kan være en belastning og kan være med på å skape usikkerhet og endret oppførsel. I denne utviklingsfasen trenger 6-åringen utfordringer, men må også oppmuntres og veiledes. Barnet må få oppdage sammenhenger og se helheten i tilværelsen. Kontinuitet, oversikt og stabilitet kan bidra til et positivt og godt selvilde. Når 6-åringen starter på skolen, vil det være store forskjeller blant 6-åringens utviklingsnivå, motivasjon, behov og interesser. Dermed vil det være et stort behov for differensiering av undervisningen allerede i 1. klasse (Lillemyr, 2011).

Når barnehagen skal gjøre barnehagebarn skoleklare, og skolen skal gjøre seg klar for å ta imot skolestartere, må begge institusjonene ta hensyn til 6-åringens særpreg, når de sammen skal planlegge innholdet i hva som ligger i skoleforberedende aktiviteter. Her må det bli tatt hensyn til 6-åringens «læringsparathet», noe som vi kommer nærmere inn på i forventninger til skolestarteren.

4.6 Forventninger til skolestarteren

Broström (2001) bruker begrepet *parathet* når han henviser til om barnet er klar for skolen. Han bruker også begrepet *parathet* når han henviser til om skolen er klar for barnet. Han sier videre at det er nødvendig å få skapt en mangesidet *parathet* som krever kommunikasjon og kontinuitet. En slik kontinuitet i barnets liv, forutsetter et tett samarbeid mellom barnehagelærere og lærere. Kagan (referert i Broström, 2001, s. 36) viser til betydningen når

han beskriver skille mellom begrepet *skoleparathet* og *læringsparathet*. *Læringsparathet* viser til det å være klar til å lære, hvor barnet er utviklingsmessig klar for utfordringer. Begrepet *læringsparathet* blir sammenlignet som en døråpner, mens *skoleparathet* refereres som en dørvakt. *Skoleparathet* henviser til at barnet gjøres klar for skolens tradisjon og læreplan. I følge Broström (2001) kommer det frem at det er stor usikkerhet i hva som legges i begrepet *skoleparathet*. Det er ulikt syn blant forskere på hva som ligger i begrepet *skoleparathet*, men mange ser på sosial kompetanse som det å kunne være selvhjulpen og kunne følge instruksjoner som det viktigste innholdet, og ikke bare avgrense det til å gjelde intellektuelle ferdigheter.

4.7 Samarbeid mellom barnehage og skole

Barnehagen er starten på barnets livslange læring. Her vil de tilegne seg kunnskaper, holdninger og ferdigheter som det er viktig at skolen bygger videre på, slik at barna opplever at det er en sammenheng i barnets sosiale og faglige læring mellom barnehage og skole. For å få dette til, er det en forutsetning at det skapes et tett samarbeid mellom disse to institusjonene, der man kan planlegge, gjennomføre og vurdere sammenhengen og overgangen (Aukland, 2013).

Første skoledag er forbundet med forventninger, glede, spenning og engstelse. Å begynne på skolen kan være en utfordring for enkelte barn, selv om de aller fleste takler overgangen fra barnehage til skole godt. Et godt samarbeid mellom institusjonene medfører forutsigbarhet og en trygghet for barna som kan påvirke deres videre skolegang positivt (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Bronfenbrenner (1979) sier utviklingsteori sier han at graden av gode forbindelser mellom barnehage og skole på mesonivå, vil ha innvirkning på barnets utvikling, og hvordan barnet mestrer overgangen. Aukland (2013) sier at samarbeid er all form for kontakt og samspill mellom institusjonene. Det kan være alt fra å lage felles planer, ha felles faglige og sosiale mål, og ikke minst det å kunne møtes på en felles arena der både barnehagelærere og lærere kan få kunnskap og innsikt i hverandres virksomhet, og bli mer bevisste på hverandres arbeidsmåter. Dette kan gi en felles forståelse av begreper som lek og læring. En samlet forståelse av hverandres arbeidsmåte vil styrke et godt samarbeid og er en nødvendighet for at ulikheter og ens egenart skal bli respektert. De ulike kulturene knyttet til barnehage og skole som organisasjon, er også en utfordring som det er viktig å ha fokus på i et samarbeid, i tillegg til myter og fordommer knyttet til profesjonene. Det kan handle om titulering, at barnehagelærere blir kalt «barnehagetanter», eller at barnehagen ser på skolen som «skolsk».

Glavin og Erdal (2018) sier at for å kunne nå målene vi har i arbeidet med barn og unge i kommunen, er tverrfaglig samarbeid et middel til å oppnå dette. Tverrfaglig samarbeid blir sett på som en arbeidsform der flere yrkesgrupper arbeider på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Dokumenter og utredninger viser til at det er et sterkt behov for et helhetlig perspektiv på barns oppvekstvilkår. En viktig faktor for å kunne få til et tverrfaglig samarbeid, er at man har trygghet i eget fag, noe som forutsetter forankring i egen kompetanse. Det er også viktig med en felles problemforståelse og felles målsetting for at samarbeidet skal lykkes. Noe av det viktigste å arbeide med i forhold til samarbeid, er å etablere felles verdigrunnlag, hvilket menneskesyn og holdninger som ligger til grunn hos den enkelte. Det er også viktig å utvikle gjensidig tillit og respekt for hverandres fagfelt. Dersom forskjellighet blir anerkjent, kan vi i større grad sette pris på ulikhetene og bli inspirert av hverandres synspunkter. Veien til nye kunnskaper og erfaringer, oppstår når man viser vilje og evne til å ta den andres perspektiv. Når respekten for hverandre er etablert, er det lettere å både være uenig og enig om ulike saker. Dersom tverrfaglig samarbeid skal lykkes, må det være rom for å ta opp konfliktfylte temaer (Glavin & Erdal, 2018).

Det kan være ulike hindringer som kan gjøre samarbeidet mellom barnehage og skole vanskelig. Aukland (2013) sier at praktiske utfordringer som logistikk kan svekke et samarbeid mellom barnehage og skole. Begge institusjonene kan ha opptil flere barnehager og skoler å forholde seg til, og det kan virke uoverkommelig å klare et slikt samarbeid med alle.

Glavin og Erdal (2018) sier at hindringer kan oppstå når samarbeidet er pålagt. Et bedre utgangspunkt er når det er et følt behov for samarbeid, og der deltakelse og medbestemmelse er utgangspunktet. En annen hindring er ved manglende ressurser til å prioritere samarbeidet. Knappe ressurser kan medføre at det går ut over det daglige arbeidet som skal ivaretas. Dersom samarbeidssystemet skal fungere, kan det heller ikke være avhengig av enkeltpersoner. Dersom enkeltpersonen slutter i jobben, vil det være fare for at også samarbeidssystemet blir borte. Derfor er det viktig at systemet er forankret i ledelsen og i kommunens planer. Kommunen må også ha ansvaret for å finne organisatoriske løsninger og tilrettelegge slik at samarbeidet skal kunne fungere. Aukland (2013) sier at det avgjørende at ledelsen innad i de ulike institusjonene og ledelsen på kommunalt nivå tar ansvar og legger til rette for at barnehagelærere og lærere har et felles møterom. Hvor godt et samarbeid blir mellom barnehage og skole, avhenger av hvordan kommunen er organisert. Noen kommuner har en felles ledelse for barnehage og skole, mens andre har en delt ledelse, der de har en egen barnehagesjef og skolesjef (Aukland, 2013).

I hvor stor grad samarbeidet og sammenhengen blir vektlagt kommer an på hvor godt et slikt samarbeid er forankret hos ledelsen på kommunenivået. Faktorer som kan være med å bidra for å ivareta et godt samarbeid, kan være gjennom felles planer, årshjul og rutiner som er forpliktende. Det bør også være tydelige planer fra kommunen der sammenhengen i barns læring fra barnehage til skole er belyst (Aukland, 2013). En annen faktor som kan være med å bidra til et godt samarbeid, er at det allerede i barnehagelærer- og allmennlærerutdanningen jobbes med få innsyn i hverandres profesjon, gjennom overlappende teori og praktiske samarbeidstiltak. Dette utnyttes dårlig fordi tradisjonelle, strukturelle og holdningsmessige barrierer gjør at denne muligheten utnyttes dårlig (Aukland, 2013).

Glavin og Erdal (2018) sier også at i et forpliktende samarbeid mellom ulike kommunale instanser, som for eksempel mellom barnehage og skole, vil det være behov for å kommunisere og utveksle informasjon. Her blir det viktig å kjenne til taushetspliktbestemmelsene for å kunne håndtere og utveksle opplysninger mellom de ulike instansene på en forsvarlig måte.

4.7.1. Kvalitet i samarbeidet

Begrepet kvalitet kan forstås som et begrep som må få sitt innhold bestemt i de ulike situasjoner og sammenhenger det benyttes i. Innholdet i selve begrepet kan være så mangt og i seg selv innholdsmessig ubestemt. Nyhus (2009) sier at selv om kvalitetsbegrepet er innholdsmessig ubestemt, brukes det likevel som om det er bestemt, uten at bestemtheten blir klargjort. Det er ikke lett å peke på en bestemt kilde eller opprinnelse.

Ordet kvalitet har sitt utgangspunkt fra det latinske begrepet «qualitas», som kan oversettes med «*hvordan sammensatt*» i betydning beskaffenhet, klasse eller egenskap. Kvalitet kan derfor handle om både egenskaper og måter prosesser blir gjennomført på (Roald, 2010). I organisasjonslitteraturen skilles det ofte mellom struktur- prosess- og resultatindikatorer for å vurdere organisasjonsvirksomhet. Et sentralt spørsmål blir da hvilke indikatorer som vektlegges og hvilke typer data som samles inn. Et annet viktig spørsmål er i hvilken grad de ulike indikatorene faktisk sees i sammenheng med hverandre (Hagen, 2005).

Kvalitetsbegrepet blir ofte delt inn i tre nivåer: *prosesskvalitet*, *strukturkvalitet* og *resultatkvalitet* (Donabedian, 1980; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000). Når kvalitet skal måles, snakkes det ofte om å ta i bruk kvalitetsindikatorer. En kvalitetsindikator er et indirekte mål, og skal gi en pekepinn på kvaliteten på det området som måles. *Strukturkvalitet*

beskriver virksomhetens ytre forutsetninger, det vil si virksomhetens organisering og de ressurser den har til sin disposisjon. *Prosesskvalitet* handler i stor grad om virksomhetens indre aktiviteter og interne arbeid. Dersom prosesser og relasjoner fungerer godt, vil virksomheten også fungere godt. Prosesskvalitet retter søkelyset mot lærernes holdninger, arbeidsmetoder og på samspillet mellom barna og de voksne. Samspillet mellom barn og elever, relasjon til foreldrene, organisering og læringsmiljø vil også være innbefattet her. Kvalitetsaspekter som setter rammer for læringen kan være lærerens syn på barn, hvordan barn lærer, hvilken kunnskap som er verdt å ha og hva det innebærer å kunne noe. *Resultatkvalitet* er det en ønsker å oppnå med det pedagogiske arbeidet, og som viser til resultatet av elevenes skolegang og barnas opphold i barnehagen. Her ser vi på hvilken rolle barnehagen og skolen har hatt å si for at barna har utviklet seg slik de har gjort, samt elevens læringsutbytte (Donabedian, 1980; Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000).

Siden det er vanskelig å definere hva innholdet i begrepet kvalitet er, vil vi i vårt studie bruke de tre kvalitetsindikatorene som er beskrevet ovenfor som redskap, for å kunne drøfte kvaliteten i samarbeidet mellom barnehage og skole for å sikre en god overgang. Kvalitetsbegrepet er likevel relativt, og styres av hvilket menneskesyn og læringsyn barnehagen og skolen har. Synet på barn og synet på hvordan barn lærer, vil være med på å styre hvordan kvaliteten på læringen vurderes.

4.8 Organisasjonslæring

Det ligger klare nasjonale føringer i forhold til å sikre en god overgang fra barnehage til skole, og hvor samarbeidsbegrepet står sentralt. Gjennom empirien vil vi belyse hvordan våre informanter opplever samarbeidet mellom barnehage- og skole, og om de gitte føringene har ført til bedre samarbeid i barnehage- og skolen som organisasjon. Derfor vil vi her ta for oss teori som belyser lærende organisasjoner, lærende møter, og hvordan teorien implementeres i barnehage og skole.

4.8.1 Lærende organisasjoner

Her vil vi rette søkelyset på hvordan barnehage- og skole kan fungere som lærende organisasjoner. Morgan (1998) sier at utgangspunktet for organisasjonslæring er at organisasjonen som helhet skal utvikle seg og lære, men for å få til dette er det først og fremst

individene som må stå for læringen innen organisasjonen. For at en organisasjon skal utvikle seg og gjennomgå forandringer er det individene som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier, og handlingsmåter som kan brukes i hverdagen. Organisasjonslæring er handling og aktivitet som fører til forandring i organisasjonen og er foretatt av medlemmene. Organisasjonslæring er ikke det samme som individuell læring, men individene i en organisasjon må lære for at organisasjonen som helhet skal kunne lære. Morgan (1998) beskriver organisasjonsteorien utfra et historisk lys, fra menneskenes bruk av maskiner, og den mekaniske måten å drive en organisasjon på til en mer økologisk tilnærming hvor menneskenes behov står sentralt. De ansatte arbeider best når de er motiverte til å utføre arbeidet. Etter hvert vokste en ny organisasjonsteori frem, med fokuset på grupper og individer som biologiske organismer, der de ansatte er mest effektive når behovet deres blir tilfredsstillt. Integrering av individets og organisasjonens behov ble etter hvert viktig. De ansatte måtte få følelsen av at de var verdifulle og skulle tilføres ansvar og anerkjennelse i arbeidet (Morgan, 1998).

I dagens moderne organisasjoner rettes søkelyset mot lærende organisasjoner, hvorvidt en organisasjon er i stand til å være en kontinuerlig lærende organisasjon. Evnen til individuell og organisasjonsmessig læring er høyt prioritert i Europa for å kunne håndtere utfordringer i en verden i endring (Morgan, 1998). Organisasjonslæring forekommer når individene i en organisasjon opplever en overraskende konflikt mellom forventet og faktisk resultat, og søker etter løsninger på dette ved å reflektere over problem. Deretter restrukturerer de sine aktiviteter slik at utfall og forventninger stemmer overens. Dette kaller Argyris og Schön (1996) for enkeltkretslæring.

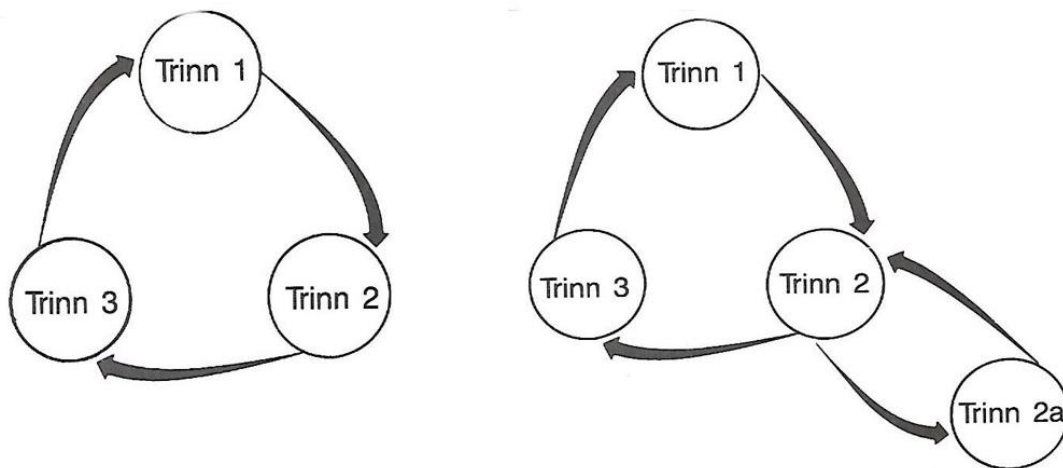
By single-loop learning we mean instrumental learning that changes strategies of action or assumptions underlying strategies in ways that leave the values of a theory of action unchanged (Argyris & Schön, 1996, s. 20).

Enkeltkretslæring er den type læring som foregår når organisasjonen korrigerer for feil og uregelmessigheter slik at den bedre kan fortsette å gjøre det den alltid har gjort. Det vesentlige ved enkeltkretslæring er at normene blir uforandret, og at organisasjonsmedlemmenes læring er rettet mot å opprettholde den nåværende tilstand. Den stiller ikke spørsmål ved den underliggende tankegang og ønsker for det den gjør, det vil si at den ikke vurderer sin uttrykte teori.

Argyris og Schön (1996) skiller mellom bruksteori og uttalt teori som to former for handlingsteori. Bruksteori handler om en teori som medlemmer av en organisasjon bruker i praksis gjennom handling, tanke og ord i arbeidsdagen. Det vil si den teori som er operasjonalisert i praksis. Bruksteorien er ofte ikke bevisst. En gjør slik en alltid har gjort uten å reflektere over det. Uttalt teori handler om at medlemmene mener at de handler etter teori som er uttalt i dokumenter og formelle skriv som organisasjonen må forholde seg til. Målsettingen i en organisasjon er en del av organisasjonens uttalte teori (Argyris & Schön, 1996). I vår studie vil dette ha betydning i forhold til hvilken handlingsteori som ligger til grunn i barnehage- og skoleorganisasjonen, når det gjelder målsettingen og føringer som er gitt i forhold til å sikre sikre barna en god overgang fra barnehage til skole. Argyris og Schön (1996) sier videre at selv om enkeltkretslæring er en enkel form for læring, er den helt nødvendig for å kunne forandre på organisasjonen. Enkeltkretslæringen kan innebære store positive læringseffekter, men målet bør være å utvide denne læringen. Det er vanskelig å få til et nytt handlingsmønster og forandre på handlingsstrategier, fordi faste normer opprettholder det gamle mønsteret i organisasjonen. Hvis de i tillegg til å restrukturere aktivitetene, endrer de grunnleggende verdiene i organisasjonen slik at organisasjonens bruksteori endres, kalles det for dobbeltkretslæring.

By double-loop learning, we mean learning that results in a change in the values of theory-in-use as well as in strategies and assumptions (Argyris & Schön, 1996, s. 21).

Dobbeltkretslæring er en større forandringsprosess enn enkeltkretslæring og krever at medlemmene må lære seg nye strategier, ikke bare forandre på de gamle som er der fra før. Forskjellen mellom disse to læringsformene er viktig. Figur 2 illustrerer forskjellen mellom enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring. Enkeltkretslæring avhenger av evnen til å oppdage og korrigere feil i forhold til et gitt sett av handlingsnormer. Dobbeltkretslæring avhenger av om man er i stand til å se «dobbelt» på situasjonen, og sette spørsmålsteget ved de gitte handlingsnormene (Morgan, 1998).



Figur 2: Enkelt- og dobbelkretslæring (Morgan, 1998, s. 97).

Trinn 1 = Man oppfatter, registrerer og søker i omgivelsene.

Trinn 2 = Den informasjonen man mottar, blir sammenlignet med fremherskende normer.

Trinn 2a = Man setter spørsmålstegn ved hvorvidt handlingsnormene egner seg.

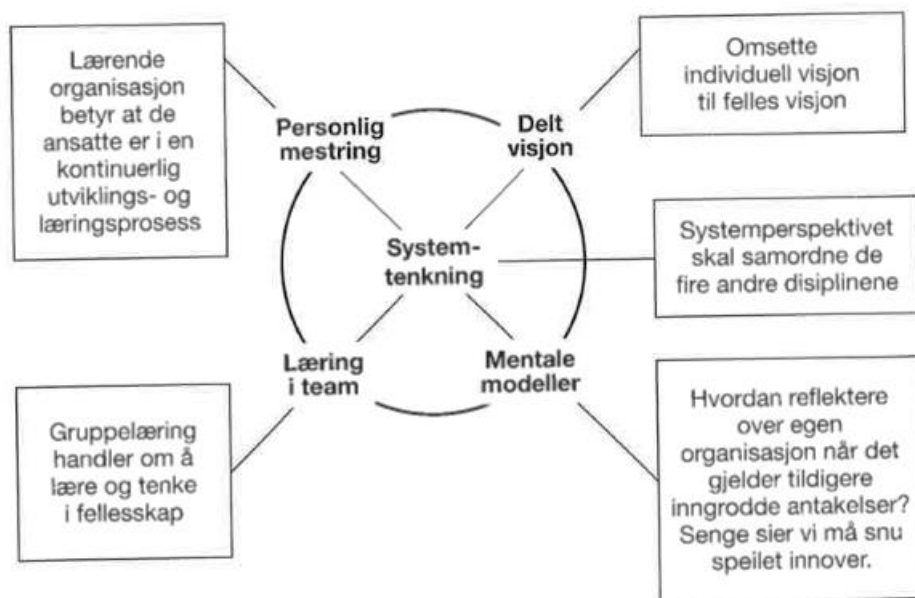
Trinn 3 = Man setter i verk den atferden som egner seg best.

Så lenge det er mulig å korrigere feil ved å forandre på handlinger og strategier innen en bestemt ramme av normer, foregår det enkeltkretslæring. Når de grunnleggende normene og verdiene i organisasjonen forandres, skjer det en dobbelkretslæring. For å kunne forandre på de regjerende verdiene i en organisasjon må det settes i gang dobbelkretslæring, og for at den skal kunne virke må fungerende organisasjonsstrukturer, som tilsynelatende virker bra, etter hvert opphøre (Morgan, 1998). De regjerende verdiene i organisasjonen kan forandres når medlemmene tåler å diskutere det udiskuterbare (Argyris & Schön, 1996). Morgan (1998) sier videre at prinsippet om dobbelkretslæring innebærer at medlemmer av organisasjonen trenes i å forstå hva som ligger til grunn for nåværende aktiviteter, og være i stand til å endre dem når behovet melder seg. Argyris og Schön (1996) refererer også til begrepet deuterolæring, som betyr å lære å lære. Medlemmene i en organisasjon må bli bevisst det å lære og de må kunne se forskjellen på dobbel- og enkeltkretslæring. Medlemmene må kunne se når noe er lært og når noe ikke er lært. Å lære seg deuterolæring blir sett på som den viktigste delen av læringen i en organisasjon. Når medlemmene oppnår en rutine på deuterolæring, kan de få

oversikt over enkel- og dobbeltkretslæring og bli bevisst, sin egen læring. En organisasjons deuterolæring er avhengig av individuell deuterolæring.

Senge (2006) presenterer en teori hvor fem ulike disipliner må mestres for at man skal lykkes med å skape en lærende organisasjon. Første disiplin er *personlig mestring*, som handler om personlig vekst og læring. Personer som har høy grad av mestring, vil i større grad gjennomføre mål som de har satt seg i livet, og på denne måten gjennomgå en livslang læringsprosess. Senge (2006) påpeker at personlig mestring handler om mer enn kompetanse og ferdigheter. Det handler om hvordan man velger å se på sitt eget liv i forhold til kreativitet, nysgjerrighet og ambisjoner. Gjennom å reflektere hvor vi er i livet, og hva vi ønsker å oppnå, vil vi unngå å stå fast i en situasjon hvor vi bruker energien på å løse problemer underveis, og dermed glemme hva målet er. Lærende organisasjoner er avhengig av personer som klarer å gjøre disse refleksjonene, og dermed evner til å skape de resultatene man ønsker å oppnå. Den andre disiplinen er *mentale modeller* som er inngrodde antagelser, generaliseringer eller tankebilder, som påvirker både hvordan vi oppfatter verden og hvordan vi handler. Mentale modeller kan være individuelle eller organisatoriske. Siden de fleste modellene er ubevisste, er man heller ikke selv klar over hvordan modellene påvirker atferden vår.

Den tredje disiplinen er *visjon* som handler om hvordan vi ønsker at fremtiden skal være. Ofte ser man at ledelsen i en organisasjon utformer en visjon, før de presenterer den for de ansatte. En slik fremgangsmåte kritiseres av Senge (2006), som hevder at en visjon ikke er en ekte visjon før den er knyttet til de ansattes personlige visjoner, først da vil man oppnå engasjement. Senge (2006) hevder videre at felles visjoner endrer de ansattes innstilling til organisasjonen de jobber i. Det er ikke lengre «deres bedrift», men «vår bedrift». En felles visjon skaper felles identitet, og kan føre ansatte sammen. En felles visjon er grunnleggende for teamarbeid. En organisasjons effektivitet økes betraktelig når alle jobber mot et felles mål. Den fjerde disiplin er *gruppelæring*, og handler om prosessen hvor et team koordineres, og utnytter sine menneskelige ressurser fullt ut. Et lærende team kan innhente positive resultater, som ikke ville vært mulig uten samarbeid. *Systemtenkning* er Senge (2006) femte disiplin. Systemtenkning kan ikke utvikles om ikke de fire første disiplinene er tilstede. Det handler om å se helheten og sammenhenger i organisasjonen man jobber i. Den smelter sammen alle disiplinene til en enhet av teori og praksis, og sørge for at de fire andre disiplinene ikke blir separate emner. Det er viktig at disiplinene utvikles parallelt. De er sammenfallende, og det er de fire første disiplinene sammen, som fører til systemtenkning. Figur 3 illustrerer Senges fem disipliner, som er nødvendige for å skape organisasjonslæring.



Figur 3: Organisasjonslæring (Senge, referert i Roland, 2013, s. 147)

4.8.2 Lærende møter

For å bidra til en god læringskultur vil det være viktig med felles møtearenaer. Dette kan være hele personalet samlet, eller tid til teamvise møter. For å utnytte tiden og skape profesjonelle læringsfellesskap, kan det være nyttig å bruke læringsverktøyet *lærende møter* som innfallsvinkel. Lærende møter har klare mål og avklarte roller, men er åpne for diskurs, prøving og feiling (Roald, 2012). Dialog og medskapning står i fokus og deltakerne oppmuntres til å ha og ta ansvar og forsøker å finne sammenhenger, mer enn å forklare årsaker. Deltakerne i lærende møter oppfordres til å stille spørsmål, heller enn forslag til løsninger. I søksfasen skal alle kunne bidra med synspunkter og ideer, uten å oppleve at andre har motforestillinger eller er kritiske. I forhold til samarbeidet mellom barnehage og skole for å sikre en god overgang for barna, vil lærende møter kunne danne grunnlaget for en felles forståelse for innholdet i selve samarbeidet, og hvordan legge til rette for gode overganger mellom barnehage og skole.

Kirkerud og Lillejord (2009) påpeker at det er språket som er vårt viktigste redskap for å forandre verden, gjennom systematisering, analysering og bearbeidelse av omgivelsene, i samhandling og samtaler med andre. Det er gjennom samhandling og samtaler med andre at vi utvikler vår egen forståelse og våre egne tanker. Gjennom tilbakemelding i en dialogisk pedagogisk aktivitet, bruker man språket aktivt til å bringe læringsprosessen videre.

I den videre læringsprosessen skal teorien overføres til praksis. Det er her det ofte kan være manglende samsvar i å få implementert ny kunnskap.

4.8.3 Hvordan skape en felles forståelse gjennom samarbeid og felles læring

Roland (2013) henviser til at det ofte er et gap mellom teori og praksis. Det er ofte et grunnleggende problem å få teorien inn i praksis. For at gapet skal bli så lite som mulig, må teorien implementeres i organisasjonen. I følge Roland (2013) er innovasjonsforskere opptatt av å skape en felles forståelse gjennom et samarbeid og felles læring mellom barnehage og skole. For å oppnå dette er utvikling av felles kompetanse viktig. Det at barnehagen og skolen har utarbeidet et felles begrepsrepertoar og har felles forståelse av de samme teoriene, vil styrke den felles forståelse. I et endringsprosjekt blir det viktig å videreføre og skape ny felles forståelse. Det betyr at barnehagelærere og lærere endrer holdninger, handlinger og forståelse, slik at arbeidet oppleves som en forbedring. Dette innebærer økt grad av kontakt mellom disse to institusjonene, noe som offentlig føringer tilsier. Når planer og visjoner skal omsettes i praksis, vil det medføre endring av systemer og kompetanseheving hos de ansatte. Noe som fører til ny handlingskompetanse. Handlingskompetanse kan beskrives gjennom fire ulike kompetanser som er læringskompetanse, fagkompetanse, metodekompetanse og sosial kompetanse.

Begrepet systemtilnærming er et overordnet perspektiv. Perspektivet tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom barnehage- og skolesystem, slik at de kan påvirkes av hverandre. Systemrettet arbeid handler dermed om å ha gode strukturer for samarbeid (Fandrem & Roland, 2013). Dette innebærer at skolen og barnehagen har gode rutiner for samarbeid, og utvikler en felles forståelse av hva som er utfordringene. For å utvikle et godt samarbeid må barnehage og skole dele erfaringer, og ikke minst bli kjent med hverandres begrepsapparat. Her siktes det til at barnehage og skole kan ha ulikt syn på samme utfordring, som igjen kan hindre et godt samarbeid, og føre til at det jobbes i ulike retninger, fordi det er ulikt fokus mellom disse to institusjonene. Gjennom en felles forståelse, er det lettere å finne frem til

felles løsninger. Et langsiktig perspektiv er viktig, for å få til et godt og strukturert samarbeid mellom barnehage og skole. I praksis kan dette være å etablere nye strukturer og rutiner for informasjon mellom disse to institusjonene. Det er viktig at de ansatte i barnehage og skole får økt sin kompetanse i forhold til informasjonsoverføring, og dermed oppnår ny handlingskompetanse som gjør at forholdene legges til rette for et godt samarbeid. Det er også av betydning hvordan teorien blir overført til praksisfeltet, noe som fører oss inn mot begrepet implementering (Roland, 2013). I følge Fullan (2016) kan endringer i en organisasjon være pålagt, eller frivillig. Det beste er at de involverte gjør endringer som er relatert til et definert behov. Det er avgjørende at en finner ut hva som bør endres i en organisasjon for at en innovasjon, eller en reform skal bli forankret og implementert.

Fullan definerer implementering slik:

Implementation consists of the process of putting into practice an idea, program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change.
(2016, s. 67).

Hollin og McMurrans definerer implementering slik:

As anyone knows who has worked in the field, implementation of new practice is the biggest challenge of all (Fixsen, Naoom, Blase, Friedman & Wallace, 2005, s. 11)

Utfra disse definisjonene handler implementering om å skape endringsprosesser. Det er utfordrende og arbeidskrevende å skape endring. I ifølge implementeringsforskeren Fixsen et al. (2005) medfører implementering mange sammensatte faktorer om hvordan vi kan skape endringer i praksisfeltet ved hjelp av teori og refleksjoner. Implementering handler om å realisere visjoner i praksis. Det er viktig at alle de ansatte som skal være med i et endringsarbeid er motiverte, og føler seg forpliktet til å legge ned et arbeid. Blir det språk i forpliktelsen i en barnehage eller skole kan dette påvirke implementeringsprosessen negativt. (Roland, 2013) beskriver begrepet implementeringskvalitet. Det er forholdet mellom det som er planlagt av endringer og det som faktisk blir gjennomført. Her vil det alltid være et avvik. Er avviket stort, er implementeringskvaliteten dårlig. For å sikre en god implementeringskvalitet må det i praksis jobbes mot minst mulig avvik.

Fullan (2016) sier at endringer som involverer en hel organisasjon kan ta flere år å innarbeide. Spredning av ny kunnskap er relatert til implementering. Det dreier seg om å klare å overføre

kunnskapen til kolleger og i kommunen. For å oppnå best mulig kvalitet på spredningsarbeidet er det viktig at implementering står sentralt. Det er ofte for lite fokus på implementeringsprosesser, noe som innebærer en svakere effekt av endringsarbeidet.

Ut fra dette teoretiske rammeverket vil vi nå presentere vårt metodevalg, for å gi oss svar på vår problemstilling.

5.0 Vitenskapelig tilnærming, design og metode

Her vil vi presentere vår vitenskapsteoretiske forankring og redegjøre for vår kvalitative tilnærming. Videre tar vi for oss valg av forskningsdesign og metode. Forskningsdesignet beskrives av Thagaard (2018) som en helhetlig plan for undersøkelsens utforming. Her blir hovedpunktene i vår forskning redegjort for, samt kriteriene for valg av informanter vil bli presentert. Videre beskrives det hvordan undersøkelsene ble gjennomført, og hvilken forskningstilnærming som benyttes for datainnsamling og analyse. Til slutt gjøres det rede for studiets etiske aspekter, samt forskningens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

5.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Vi skiller i hovedsak mellom to typer vitenskapelig ståsted; naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Igjennom forskning innenfor naturvitenskapen forholder man seg til fenomener som verken har språk eller evne til å forstå sine omgivelser eller seg selv. I samfunnsvitenskapen studerer man mennesker som både har oppfatninger og meninger om seg selv og andre. Her kan funnene variere utfra kontekst og årsakssammenheng. (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2016). Hermeneutikken knyttes til samfunnsvitenskapen.

Medan det i ein hermeneutisk kontekst vil vere stort rom for det relative og subjektive, så vil ei positivistisk basert forskning søke etter ein absolutt og objektiv kunnskap (Befring, 2010, s. 227)

Ut fra disse beskrivelsene vil vår forskning høre til under den samfunnsvitenskapelige retningen. Samfunnsvitenskapelig metode handler om hvordan man skal gå frem for å skaffe

informasjon om den sosiale virkeligheten og hvordan denne informasjonen skal analyseres og tolkes (Johannessen et al., 2016).

Her vil vi definere ulike forutsetninger og perspektiver som har betydning i forhold til vår vitenskapsteoretiske forståelse. I henhold til Postholm (2010) er all kvalitativ forskning vitenskapelig arbeid, som utføres innenfor et konstruktivistisk paradigme. I følge Thagaard (2018) vil kvalitative metoder som har et konstruktivistisk perspektiv, fremheve at interaksjonen mellom forskeren og informantene preger de resultatene forskningen kommer frem til. I henhold til Guba og Lincoln (2000) blir kunnskap alltid utformet i en politisk, sosial og kulturell kontekst under et konstruktivistisk fortolkende paradigme. På bakgrunn av dette blir vårt forskningssyn plassert innenfor et konstruktivistisk fortolkende paradigme, som vil ha betydning for vårt forskningsperspektiv.

Creswell (referert i Nilssen, 2012, s. 25-26) sier at kvalitativ forskning bygger på noen grunnleggende filosofiske forutsetninger. Den ontologiske forutsetningen handler om at det eksisterer mange virkeligheter som stadig er i forandring og blir konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon. Dermed kan informantene og forskeren oppfatte virkeligheten ulikt. Vi vil i vår forskning rette oss inn mot den ontologiske forutsetningen med en anerkjennelse om at det ikke finnes en enkel objektiv virkelighet. Siden informantene innehar ulike virkelighetsoppfatninger rundt fenomenet «samarbeidet i overgangen» vil det ikke bare være en sannhet, men mange ulike fortolkninger av fenomenet samarbeid. Videre innretter vi oss innenfor den epistemologiske forutsetningen, om at kunnskap konstrueres eller rekonstrueres i møte mellom forsker og informantene. I henhold til Postholm (2010) oppfattes kunnskap som en sammensetning av forståelse og mening som oppstår i møte mellom mennesker i sosial samhandling, derfor er kunnskap i stadig endring og fornyelse. Konstruktivistisk tradisjon kan derfor sees på som en brobygger mellom mennesker og den verden som en handler og oppholder seg i.

I følge Creswell (referert i Nilssen, 2012, s. 25-26) er det en forutsetning at forskeren anerkjenner sin subjektivitet. Det vil si at vi må være oppmerksomme på at vi bringer vår egen forforståelse inn i vår studie. Både det teoretiske rammeverket som vi har valgt, vår bakgrunn, kunnskaper og våre yrkesmessige erfaringer vil ledsage prosessen med å skape mening og forståelse for datamaterialet (Creswell referert i Nilssen, 2012, s. 25-26). Disse faktorene influerer på vår fortolkning av forskningsdeltakernes intervjuer. noe vi må være oppmerksom på.

Siden vi har rettet oss inn mot subjektivistisk epistemologi har vi utviklet kunnskap med hjelp av teorien som omhandler samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Dette er gjort på bakgrunn av informantenes intervjuer som er basert på deres sosiale, historiske og kulturelle erfaringer. I følge Creswell (referert i Nilssen, 2012, s. 25-26) vil forskning aldri kunne bli objektiv eller fri for verdier i kvalitativ metode. For å kunne få en dypere innsikt i informantenes fortolkninger, og å konstruere og rekonstruere kunnskap om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, må vi i samhandling med informantene forsøke å bearbeide et mangfoldig og sammensatt datamateriale. Dette blir samlet inn på en definert tid i en gitt historisk kontekst i norsk skole og barnehage.

5.1.1 Hermeneutikk

Kvalitative metoder omfatter forskjellige fortolkende teoretiske retninger. Ved å ta utgangspunkt i en hermeneutisk tilnærming, vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget hjelpe oss i å utdype kunnskapen om samarbeidet mellom barnehage og skole (Gilje & Grimen, 1993).

Gadamer, og hans forgjenger Heidegger er begge to sentrale filosofer innen utvikling av hermeneutikk.

Hermeneutikk kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst»
(Gilje & Grimen, 1993, s. 143).

Hermeneutikken betyr «*læren om tolkning*», og danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og tolkning (Dalen, 2011). Gadamer kaller disse forutsetningene for «forforståelse». Forforståelse er helt nødvendig for at forståelse skal være mulig. Det kan inngå mange komponenter i en aktørs forforståelse, eksempelvis personlige erfaringer, ulike trosoppfatninger, språk og begreper. Dette utgjør til sammen en forforståelse, som man tar med seg i samhandling med andre, og når man forsøker å fortolke fenomener. I vår forskning, er det viktig at vi reflekterer over disse forforståelsene, siden de både ubevisst og bevisst kan påvirke fortolkningen man gjør. Forforståelsen er reviderbar, den kan endres når vi møter nye erfaringer (Gilje & Grimen, 1993).

Vi som forskere kan risikere at vår forforståelse kan bli utfordret i møte med informantenes forståelse. Det betyr at vi også må justere og tilpasse vår forforståelse til informantenes

forståelse. På denne måten blir vi bevisstgjort egen forutinntatthet, og gir informantenes mening mulighet til å komme til ordet. Dersom vi som forskere ikke er bevisst egen forutinntatthet, kan det forhindre oss i å forstå informantenes opplevelse. Med andre ord må vi være åpen og sensitiv for det datamaterialet vi besitter. Når vi i vår forskning skal finne informasjon i datamaterialet, må vi være forberedt og åpen på at datamaterialet ikke nødvendigvis samsvarer med vår forforståelse. En annen viktig innsikt i hermeneutikken er at meningsfulle fenomener er forståelig bare i den sammenheng eller kontekst de forekommer i. Det betyr at vår forskning må rette seg mot informanter med relevant erfaring. Da vi startet med studiet, hadde vi en forforståelse av det vi skulle forske på. Vi gjorde oss noen tanker som dannet bakgrunn for valg av tema. Vi leste oss opp på teori og utfra hvordan vi tolket teorien, dannet det seg en ny forståelse basert på den vi hadde fra før. Når empirien i oppgaven vår skal tolkes, vil den bli tolket utfra helheten i vårt arbeid med studiet, som både består av vår forforståelse, tolkning av teori og fortolkning av svarene som vi får på vårt datamateriale. Den hermeneutiske sirkelen peker på forbindelsene mellom det vi skal fortolke, forforståelsen og den sammenhengen eller konteksten det må fortolkes i. I vår studie så vil konteksten her være barnehage og skole. Derfor velger vi informanter med kjennskap til konteksten. Selv om vi som forskere og informantene har kjennskap til den samme konteksten, kan vi likevel ha ulik forforståelse.

Gilje og Grimen (1993) sier at den hermeneutiske sirkelen beskriver de gjensidige vekselvirkningene mellom helhet og del- mellom det vi skal fortolke og vår egen forståelse. Hvordan delen skal fortolkes, avhenger av hvordan helheten skal fortolkes, og hvordan helheten skal fortolkes avhenger av hvordan delene fortolkes. Hvordan fenomenet skal fortolkes, er avhengig av hvordan konteksten fortolkes og omvendt (Gilje & Grimen, 1993). Den hermeneutiske sirkelen blir også omtalt som en spiral, der man er i kontinuerlig endring og som man ikke har mulighet til å tre ut av. Dette vil for vår del innebære at vi stadig vil bli påvirket av alt som skjer underveis i forskningsprosessen, og dette vil kunne påvirke vår forståelse. Vi må som samfunnsvitenskapelige forskere, være bevisst på vår forforståelse, og at de ikke skal påvirke våre datainnsamlinger. Det innebærer at vi forsøker å forstå meningen bak det som kommer frem i datainnsamlingene. Her er det viktig å ha et åpent sinn i forhold til den informasjonen som vi får inn gjennom datainnsamlinger. Det er også viktig at vi erkjenner at det er vår forforståelse som ligger til grunn for forskningsprosessen, og at den bygger videre på den nye forståelsen som vi anskaffer oss gjennom vår studie. Vår forforståelse vil være preget av våre personlige interesser for samarbeidet i overgangen

mellom barnehage og skole gjennom flere års erfaringer på småskoletrinnet, dermed vil vi bringe vår for forståelse med i undersøkelsesprosessen.

Gjennom vår forskning ønsker vi å få tak i informantenes opplevelser av samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Noe som også fører oss over til en fenomenologisk tilnærming i vår forskning.

5.1.2 Fenomenologi

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900. I begynnelsen var fenomenologien opptatt av bevissthet og opplevelse. Senere ble den utvidet til å omfatte menneskenes livsverden. I ikke-filosofisk forstand har fenomenologisk tilnærming vært utbredt i kvalitativ forskning. Her blir begrepet brukt i forhold til å forstå sosiale fenomener utfra aktørenes egne perspektiver. Det handler om å beskrive verden slik den oppleves av informantene, utfra den forståelse at den virkelige virkeligheten er det mennesket oppfatter (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2017). Gjennom vår forskning så vil vi tilnærme oss informantene utfra vårt fenomenologiske ståsted, fordi det handler om å beskrive informantenes livsverden, så presist som mulig i forhold til deres opplevelse av samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole.

I følge Kvale et al. (2017) er målet med en fenomenologisk tilnærming er å få økt innsikt i og forståelse av andres livsverden. Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer. Johannessen et al. (2016) sier at forskeren forsøker å forstå meningen med et fenomen (handling eller ytring) sett gjennom en gruppe menneskers øyne. Fenomenet tolkes i den sammenhengen det forekommer i. Vår tolkning tar utgangspunkt i overgangen fra barnehagekonteksten til skolekonteksten. Utfra fra denne klargjøringen har vår oppgave en fenomenologisk vitenskapelig forankring. Med bakgrunn i hermeneutikken og fenomenologiens betydning for å belyse overgangen fra barnehage til skole vil vi videre redegjøre for valg av forskningsdesign.

5.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign er «alt» som knyttes til en undersøkelse. Designet skal si noe om hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (Johannessen et al., 2016). Vi har valgt vårt design på bakgrunn av vårt subjektive konstruktivistiske forskningsståsted. For å få svar på vår problemstilling, «Hvordan samarbeider barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen», ble casestudie valgt som forskningsdesign. Casestudier egner seg spesielt godt til forskningsspørsmål med problemstilling som begynner med *hvordan* eller *hvorfor* om et sosialt fenomen (Fuglseth & Skogen, 2006). Casestudier analyserer personer, begivenheter, prosjekter, beslutninger, institusjoner eller andre systemer på en holistisk/ helhetlig måte. Undersøkelsens fenomener utgjør en analytisk ramme hvor fenomenet blir belyst og grundig utdypet (Thomas, 2011). I vårt tilfelle er det en enkel casesdesign, altså en strategisk valgt kommune, som er representert ved et utvalg av informanter. Analyseenhetene representerer delsystemer i kommunen på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå. Fenomenet er samarbeidet i overgangen. Vår forskning søker å fange opp hvordan fenomenet oppleves av disse delsystemene på kommunalt nivå som i vår forskning er representert ved barnehagesjef og skolesjef, samt barnehage- og skolenivå representert ved styrere og barnehagelærere og rektorer og lærere. Dersom studiet hadde blitt foretatt i to eller flere kommuner, hadde det blitt en flercasestudie. Beskrivelse av vår case kommer i først del av empirien.

På grunn av våre begrensninger når det kommer til tid, ble det naturlig for oss å foreta en tverrsnittsundersøkelse. Dette er en undersøkelse som benytter data fra en avgrenset periode, og den gir et øyeblikksbilde av det fenomenet vi studerer (Johannessen et al., 2016), altså et «øyeblikksinntrykk» av «samarbeidet i overgangen» mellom barnehage og skole. I og med at dette er data som er innhentet fra ett bestemt tidspunkt, må man utvise forsiktighet med å trekke konklusjoner, som sier noe om utvikling over tid. Vår tilnærming vil gi oss kunnskap om det fenomenet vi studerer, her og nå. Dersom vi i vår studie hadde samlet inn data på flere enn et tidspunkt, ville det blitt en longitudinell undersøkelse. Noe som kunne gitt et annet forskningsresultat.

5.3 Kvalitative undersøkelsesmetoder

Målet med kvalitativ forskning er å få tak i informantenes livsverden, deres handlinger, tanker, kunnskaper, følelser og opplevelser (Kvale et al., 2017). I henhold til dette vil vi i vår

forskning forsøke å danne grundige beskrivelser av fenomenet «samarbeidet i overgangen», samtidig vil vi fortolke forskningsdeltakernes meninger ut fra gitte forutsetninger og teoretiske perspektiv. Kvalitative metoder forteller noe om kvaliteten eller spesielle kjennetegn om fenomenet som skal studeres (Johannessen et al., 2016). Vi vurderer at vår problemstilling er av en slik art at vi finner en kvalitativ metodologisk tilnærming å være den beste fremgangsmåten for å gi dybdekunnskap om fenomenet «samarbeid i overgangen».

5.4 Intervju som forskningsmetode

Vi har valgt den kvalitative forskningsmetoden hvor menneskelig erfaring og fortolkning står sentralt. I vår studie har vi valgt kvalitativ intervju som metode for å kunne fange opp informantenes erfaringer og opplevelser i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. På denne måten kan vi få frem informasjon som gjør det mulig å fortolke betydningen av fenomenet «samarbeidet i overgangen» som skal beskrives. I følge Kvale et al. (2017) betegnes forskningsintervjuet som en profesjonell samtale, et intervju hvor kunnskap konstrueres i interaksjon mellom forskeren og den intervjuede om et tema som opptar dem begge. Ved å intervju informantene, kan vi få tilgang til deres ulike erfaringer og opplevelser knyttet til temaet. Vår subjektive konstruktivistiske fortolkede paradigme erkjenner at det ikke finnes bare en absolutt sannhet (Kvale et al., 2017). Derfor kan det hende at det innsamlede datamaterielat kan vise ulike «sannheter». Likevel kan mennesker innenfor samme kontekst dele en felles forståelse (Postholm, 2010). Informantene har alle ulike innfallsvinkler til fenomenet samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, men deler likevel samme kontekst, enten innenfor barnehage- eller skolekonteksten, siden alle har tilhørighet til barnehage- eller skolesektoren.

5.4.1 Semistrukturert intervju i fokusgruppe

Det opereres med fire ulike måter å strukturere et intervju på, *ustrukturert*, *semistrukturert*, *strukturert intervju* og *strukturert intervju med faste svaralternativ*. Et ustrukturert intervju kalles også åpent intervju. Spørsmålene er ikke tilrettelagt på forhånd og intervjuet bærer preg av samtale. Et strukturert intervju innebærer at forskeren stiller alle informantene de samme spørsmålene som er utformet i forkant av intervjuet. Spørsmål som ikke er planlagt på

forhånd, blir ikke stilt i intervjuet. I semistrukturerte intervjuer derimot, har forskeren noen relevante spørsmål klare på forhånd, men er samtidig åpen for spørsmål og tema som ikke er planlagt (Johannessen et al., 2016). Vi mener at et semistrukturert forskningsintervju er det mest hensiktsmessige å bruke fordi dette samsvarer med vår hermeneutiske og fenomenologiske tilnærming. Dette fordi vi ønsker å forstå informantens opplevelser og perspektiver med tanke på samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. I vår forskning har vi også valgt å gjennomføre gruppeintervju, også kaldt fokusgrupper (Thagaard, 2018). Gjennom denne formen for intervju samles empirisk data om et gitt tema i en utvalgt gruppe mennesker (Halkier, 2016). I vår forskning er det gitte temaet «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole».

I følge Postholm (2010) kan intervjueren i gruppeintervju lede interaksjonen mellom informantene på en svært strukturert eller ustrukturert måte. Disse intervjuene beveger seg derfor langs et kontinuum fra planlagte til ikke planlagte formelle intervju. I vårt møte mellom det planlagte strukturerte intervjuet og det ikke planlagte ustrukturerte intervjuet, velger vi å gjennomføre semistrukturert intervju i fokusgruppe. I fokusgruppeintervjuer samler man et antall informanter for å diskutere ett eller flere temaer, som i vårt tilfelle vil være «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole». I følge Tjora (2017) er fordelene med fokusgrupper er at vi kan fange opp flere menneskers oppfatninger i en ansikt-til-ansikt-interaksjon og samtidig styre denne interaksjon inn på vårt tema. Halkier (2016) sier at det anbefalte antallet i fokusgrupper er mellom 6-10 deltakere. Likevel blir det poengtert at fokusgrupper med færre deltakere kan bli vel så vellykket. Spesielt blir det fremhevet at mindre grupper kan være en fordel når man skal bearbeide datamaterialet i dybden. Dette med hensyn til sosiale forhandlinger, språklige uttrykk og meningsdannelse. Vi har gjennomført fokusgruppeintervjuer med fire deltakere, fordi vi vil gå mer i dybden av deltakerne i gruppen. Halkier (2016) sier videre at ulempen med mindre grupper kan være at det kan bli for lite samhandling og engasjement mellom deltakerne. Studiens problemstilling vil legge føringer for hvilke informanter vi ønsker å rekruttere. Siden problemstillingen omhandler både kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå, vil det være naturlig at informantene representerer ei heterogen gruppe. I ei heterogen gruppe, må vi være oppmerksomme på at det kan eksistere ulike typer rangordninger. Hadde vi valgt ei homogen gruppe, ville studiet for eksempel bare tatt utgangspunkt i rektorer eller barnehagelærere.

Ei fokusgruppe kjennetegnes med en intervjustil som ikke er styrende og her omtales intervjueren for moderator. En moderator har en litt annen rolle enn de som gjennomfører

individuelle kvalitative intervjuer. Moderatorens rolle er å fremtre som en profesjonell lytter, samtidig som han er oppmerksom på å skape et sosialt rom for samhandling som er preget av oppmerksomhet, åpenhet og fleksibilitet. Her er det først og fremst viktig å få frem de ulike synspunktene om emnet som er i fokus for gruppen. Det er heller ikke noe formål at deltakerne i fokusgruppen skal komme til enighet eller presentere løsninger på spørsmål som diskuteres. Det viktigste er å få frem forskjellige synspunkter om emnet (Halkier, 2016; Kvale et al., 2017). På bakgrunn av dette har vi valgt semistrukturerte intervjuer i fokusgrupper.

5.4.2 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju utføres i overensstemmelse med en intervjuguide som viser til bestemte temaer og som kan inneholde forslag til spørsmål (Johannessen et al., 2016) Vi har utarbeidet tre forskningsspørsmål som er knyttet til temaet «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole». Vi utarbeidet spørsmålene i intervjuguiden med bakgrunn i forskning relatert til temaet, politiske dokumenter, teori og våre egne erfaringer.

Våre spørsmål til informantene omhandlet hvordan deres erfaringer knyttet til hvordan samarbeidet, sammenhengen og kontinuitet overgangen mellom barnehage og skole oppleves, samt utfordringene rundt dette. For oss ble det viktig å utarbeide spørsmålene så åpne som mulig for å få tak i informantenes livsverden. Hovedstrukturen i en intervjuguide består av spørsmål som representerer sentrale temaer (Thagaard, 2018). Vår intervjuguide består av fire hovedtemaer, der vi har utarbeidet noen spørsmål innenfor hvert tema som kan utdype intervjupersonens opplevelser. I følge Thagaard (2018) er det viktig at spørsmålene som stilles, oppmuntrer intervjupersonens til å gi utfyllende beskrivelser rundt temaene. Dette vil sikre at intervjuet vil få en god kvalitet. Vi har også utarbeidet oppfølgingsspørsmål, som ifølge Thagaard (2018) kan anvendes når vi mener at intervjupersonene må forklare seg mer spesifikt.

I følge Lillejord et al. (2015) fremkommer det at det må gjøres en innsats både vertikalt og horisontalt, altså på flere nivåer, for å få til et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole. Derfor var det interessant for oss å intervjuer på begge nivåene, som er kommunenivå, samt barnehage- og skolenivå. Vi utarbeidet derfor to intervjuguider hvor innholdet i spørsmålene var helt like, men inneholdt likevel ulike formuleringer og rekkefølge. Dette for å sikre interngyldighet i utvalget. Siden informantene tilhører ulike

ansvarsområder og nivåer ble det naturlig for oss å modifisere spørsmålene, slik at de passet til de ulike informantenes bakgrunn, noe som støttes i Thagaard (2018).

I forhold til temaet «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole», så ønsker vi å få kjennskap til hvordan dette samarbeidet oppleves både fra kommunenivå og barnehage- og skolenivå. Her var vi spesielt interessert i få frem informantenes opplevelser av samarbeidet og sammenhengen i kommunen.

Et annet mål i vår studie var å få kjennskap til hvordan barnehagene gjennomførte skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna, og hvordan skolen forberedte seg på å ta imot skolestartere, og hvilken rolle kommunenivået har i forhold til dette. Det var av stor viktighet for oss å få innsyn i hvordan dette praktiseres og hva informantene på begge nivåer vet om hverandres praksis i barnehage og skole. Her vil vi få kjennskap til om det er samarbeid som bidrar til en sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. I tillegg var det viktig for oss å spørre om hvilke tiltak informantene har i forhold til samarbeidet, sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole. For å få kjennskap til hvordan rutinene i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole praktiseres i kommunen, er det interessant å se om det er noen felles rutiner på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå.

I vår intervjuguide har vi vært bevisst på at vi har kunnskaper om konteksten som informantene er i og har dermed kunne utarbeidet spørsmålene slik at de er forståelige og relevante, som Thagaard (2018) hevder gir et godt utgangspunkt for et vellykket intervju. For å få svar på vår problemstilling gjennom forskningsspørsmålene og temaene i intervjuguiden, har vi tatt en strategisk utvelgelse av våre informanter.

5.5 Utvelgelse av informanter

Når det gjelder kvalitative undersøkelser, referer Johannessen et al. (2016) til tre ulike prinsipper: *utvalgsstrategi*, *utvalgsstørrelse*, og *rekruttering*. Disse er viktige prinsipper når det gjelder gjennomføringen av kvalitative studier. En viktig del av samfunnsforskning i kvalitative studier er å velge ut hvem som skal være med i undersøkelsen. I kvalitative undersøkelser er formålet å komme nær innpå personer i den aktuelle målgruppen. Man velger informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på

studiens problemstilling og dens teoretiske perspektiver. Utvalget vårt er en kommune representert ved en barnehagesjef og en skolesjef. Dette strategiske utvalget ble foretatt fordi de i kraft av sin stilling har det øverste ansvaret for barnehagene og skolene i den aktuelle kommunen. Videre består utvalget av representanter fra to barnehager og to skoler. Det er styrere, barnehagelærere, rektorer og lærere. Disse informantene ble valgt fordi de representerer begge utdanningsinstitusjonene, barnehage og skole. Informantene er sentrale aktører som kan belyse samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, samtidig som at de selv har en aktiv rolle i regi av sin profesjon. Kriteriene for valg av barnehagelærere og lærere var at de hadde henholdsvis erfaring fra førskolegruppen i barnehagen og erfaring med skolestartene. I tillegg var det viktig at styrere fra barnehagen og rektorer fra skolen var representert, fordi de formelt sett har det overordnede ansvaret for å få til et samarbeid mellom institusjonene i sitt nærmiljø. Dermed har vi som forskere foretatt en kriteriebasert utvelgelse av informanter som innehar de kriterier vi har etterspurt, samtidig som de har kjennskap og erfaring for å kunne belyse vår problemstilling utfra flere sider.

Når vi i vår forskning skulle velge utvalgets størrelse, måtte vi ta hensyn til metodevalget for å kunne belyse samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Vi har gjennomført to fokusgruppeintervjuer, med representanter fra barnehage og skole, og et intervju med representanter fra kommuneledelsen ved barnehagesjef og skolesjef. Vårt utvalg kan defineres som et heterogent utvalg. Selv om alle aktørene har en form for tilhørighet til vårt forskningsfelt, har de likevel ulik yrkesbakgrunn og ulike ansvarsområder knyttet til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Noe som gir oss anledning til å kunne belyse vår problemstilling fra ulike sider.

Vi etablerte førstegangskontakt med barnehagesjef og skolesjef via mail, der vi presenterte vårt forskningsprosjekt og kom med en forespørsel om å delta i en felles faglig samtale. Vi fikk raskt tilbakemelding med ei positiv innstilling til vår forespørsel. I forhold til rekruttering fra barnehagene og skolene sendte vi mail til styrere og rektorer og fikk også der ei positiv tilbakemelding og velvilje til å delta. Deretter tok vi kontakt med styrerne og rektorene per telefon, der vi forespurte om de kunne velge ut en barnehagelærer og en lærer som svarte til kriteriene, og som kunne være interessert i å delta i vårt forskningsstudie. Responsen var god, og det var ikke noe problem å rekruttere barnehagelærere og lærere.

I datamaterialet refererer informantene til ulike møter de har deltatt på, eller skal delta på. For å skille mellom de ulike møtene har vi kalt møtet på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer for fellesmøtet. Møtet på barnehage- og skolenivå og nærliggende barnehager i inntaksområdet, blir kalt samarbeidsmøte. Dette fordi at i løpet av intervjuperioden var det noen av informantene som hadde deltatt på møter, som andre ikke hadde vært med på ennå, men blitt innkalt til. Dette medførte at noen informanter hadde mer forkunnskaper om temaet enn andre informanter, som ennå ikke hadde deltatt på de ulike møtene på det tidspunktet vi gjennomførte intervjuene. Videre vil vi nå beskrive hvordan vi gjennomførte intervjuprosessen.

5.6 Gjennomføring av intervjuene

Før vi ferdigstilte intervjuguiden, gjennomførte vi et prøveintervju på egen skole. Vi fikk da muligheten til å få tilbakemelding på innholdet og relevansen i spørsmålene, samt vår rolle som intervjuere. Dette var svært nyttig og lærerikt for oss, fordi når vi etter prøveintervjuet hørte på lydopptaket, ble vi oppmerksomme på at vi som intervjuere pratet i munnen på hverandre. I tillegg svarte vi ofte bekreftende (hm, hm, hm) på informantenes svar, noe som på lydopptaket opplevdes som forstyrrende. Thagaard (2018) bekrefter at man lærer mye av å lytte til lydopptak av intervju man har foretatt. Evalueringen av oss selv i intervjurollen og tilbakemeldingene vi fikk fra vår kollega, førte til at vi foretok små justeringer i den endelige intervjuguiden, samt vår rolle i intervjusituasjonen. Dette samsvarer med Thagaard (2018) som sier at det er en god opplærings situasjon med prøveintervjuer i enhver ny undersøkelsessituasjon, uansett hvor god erfaring man har fra før.

Det var et bevisst valg å ikke sende intervjuguiden på forhånd til informantene, grunnen til dette var at vi ville ha tak i informantenes bruksteori og ikke uttalt teori. Argyris og Schön (1996) skiller mellom disse to teoriene, som to former for handlingsteori. Dersom vi hadde sendt ut intervjuguiden til informantene på forhånd, så kunne svarene blitt mer preget av teoretiske korrekte svar (uttalt teori), enn den teorien som er operasjonalisert og erfaringsbasert i praksis (bruksteori). Det er informantenes praksiserfaringer knyttet til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, vi var ute etter. Disse to teoriene er presentert mer detaljert i teorikapitlet.

Vi valgte å bruke lydopptak som nødvendig hjelpemiddel, slik at vi kunne konsentrere oss om selve intervjuet, og kunne notere stikkord knyttet til ikke-verbale gester eller informasjon. Av erfaring etter prøveintervjuet hadde vi avklart rollene oss imellom på forhånd, der den ene skulle ha regien på selve intervjuet (moderator), mens den andre skulle notere stikkord og eventuelt stille oppfølgingsspørsmål (assisterende moderator). Vi intervjuet i fokusgrupper med fire informanter i hvert intervju (Styrer, barnehagelærer, rektor og lærer). I starten av intervjuet var vi opptatt av å oppnå fortrolighet og en positiv atmosfære. Vi innledet med å presentere oss selv og informerte kort om forskningsprosjektet, og hvordan vi ville dokumentere intervjuet med hjelp av lydopptaker, samt hvordan vi ville sikre anonymiteten. Her presiserte vi at det skulle legges vekt på informantenes egne opplevelser av samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Innledningsspørsmålene skal ifølge Johannessen et al. (2016) være enkelt å svare på og som er relevant for temaet. Derfor var det første spørsmålet vi stilte til informantene at de skulle presentere seg selv og fortelle litt om sin yrkesbakgrunn som var relevant i forhold til temaet. Dette for å gjøre informantene oppmerksomme på hva de to profesjonene har til felles i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole Johannessen et al. (2016). Vi opplevde på alle tre intervjuene et stort engasjement, og at samtalen gled mye av seg selv. Dette medførte at flere av våre spørsmål fra intervjuguiden ble besvart uten at vi trengte å stille dem. I følge Johannessen et al. (2016) vil en god intervjuer få diskusjonen til å flyte mellom informantene, i tillegg til at intervjueren sørger for at alle temaene som er interessante blir diskutert.

I avslutningsfasen av intervjuene hadde vi en oppsummeringsrunde der informantene fikk muligheten til å trekke frem ting som vi ikke hadde spurt om, og som de anså som relevant i forhold til samarbeidet og sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole. Dette samsvarer med Johannessen et al. (2016) som poengterer at det er viktig med en oppsummeringsrunde for å forsikre seg om at viktige ting rundt temaet, ikke er utelatt. Vi avklarte også muligheten for å kunne ta kontakt med informantene i ettertid, dersom vi hadde behov for oppfølgingsspørsmål.

5.7 Transkribering og analyse

Analyse og tolkning starter allerede i felten når man har etablert kontakt med informantene og at innsamling av data pågår helt til vi forlater informantene. Vi får en forståelse for de temaene vi studerer, mens vi har kontakt med informantene i felten (Thagaard, 2018). Vi

transkriberte alle tre intervjuene fortløpende etter hvert som de ble gjennomført, noe som anbefales i Nilssen (2012); Thagaard (2018). I intervjusituasjonen tok en av oss notater underveis, og opplevde at analyse og tolkningsarbeidet startet allerede ved inntreden i samtalerommet. Derfor følte det naturlig å gjøre notater av kroppsspråket og samspillet mellom intervjuer og informanter. Vi organiserte de to fokusgruppeintervjuene mellom barnehage og skole med hjelp av tallkoder, der rektorene i begge intervjuene fikk tallet en, lærerne tallet to, styrerne tallet tre og barnehagelærerne tallet fire. Noe som gjorde transkriberingen enklere for å klare å skille mellom stemmene og vite hvem som hadde sagt hva. I transkriberingen med barnehage- og skolesjef var det enklere å skille på hvem som hadde ordet, siden informantene bare var to.

Vi transkriberte intervjuene selv i sin helhet, noe som var tidkrevende, men likevel svært nyttig, for allerede her startet prosessen med analysearbeidet, og vi ble godt kjent med datamaterialet (Nilssen, 2012). Vi valgte å transkribere intervjuene så presise som mulig ved å noterte alle pauser og lyder («hm», «mmjaja» eller «hehe»). Dette fordi disse utsagnene kunne indikere at informanten trengte tid for å gi et mer grundig svar, eller var usikker på hva som skulle svares. Noe som kunne ha innvirkning på vår fortolkning av innholdet. For å gjøre teksten mer leselig for alle, samt for å ivareta anonymiteten, valgte vi å gjengi intervjumaterialet fra dialekt til bokmål, noe som anbefales av Nilssen (2012). Under transkriberingen erfarte vi at det kunne være vanskelig å tyde lydfilene når informantene pratet i munnen på hverandre. Her så vi fordelene av å være to forskere som samarbeidet om transkriberingen, fordi når noe var uklart, kunne vi sammen lytte på lydopptaket og sammenligne om vi hadde lik tolkning, noe som var med på å styrke validiteten. Etter at vi hadde transkribert intervjuene fra muntlig til skriftlig form, kunne analysearbeidet starte med tanke på sortering, kategorisering, analyse og tolking av resultatene.

Vi startet med å lese gjennom vårt datamateriale, de transkriberte intervjuene, for å bli kjent med hva disse handlet om. I kategoriseringen var vi på jakt etter å brette opp vårt forskningstema i mindre enheter, for så etterpå å samle deler av teksten (data) i disse enhetene.

Utfra en hermeneutisk og fenomenologisk analyseprosess har vi prøvd å få delene til å henge sammen med helheten, og helheten delt opp i deler, uten at meningsinnholdet blir svekket. Vår forskningstilnærming handler om å oppdage mønstre og kategorier i samarbeidet i

overgangen mellom barnehage og skole. I vår studie har vi valgt å bruke en kombinasjon mellom induktiv og deduktiv tilnærming, noe som blir omtalt som abduktiv tilnærming (Thagaard, 2018).

Bakgrunn for vår forskning er et opplevd problem og et ønske om å se nærmere på fenomenet, «samarbeidet i overgangen», samtidig som vi har tatt i bruk allerede eksisterende teori og tidligere forskning i forhold til å belyse vårt tema. I et fokusgruppeintervju med flere informanter samtidig, vil hvert enkelt utsagn være gjenstand for analyse av dets meningsinnhold. Når en informant fra fokusgruppen uttalte seg i samtalen, så kunne vi som intervjuere ikke vite noe om de andre informantenes mening. I en gruppesammenheng vil det ikke være naturlig til enhver tid å bekrefte eller motsi det «sagte ordet», derfor ble det vanskelig å fastslå hvor mange som mente det samme eller hvor mange som ikke var enige.

I følge Glaser og Strauss (1967) skiller vi mellom to former for kategorisering. Den første tar utgangspunkt i data. Data som ligner hverandre, omtaler det samme og samles i en gruppe som utgjør en kategori. Dette kalles for åpen koding. Den andre formen for kategorisering er å danne kategorier som ikke finnes direkte i dataene, men som er kategorier som forskeren etablerer etter at den første analysen er foretatt. Denne prosessen kalles aksial koding. Dette kan være en ny kategori, eller det kan være en overordnet kategori der flere underkategorier plasseres sammen i en større gruppe kategorier. Det var gjennom denne analysen vi kom fram til vår modell, som presenteres i slutten av kapittel 6.

Vi brukte også *Konstant komparativ analyse* (Glaser & Strauss, 1967) for å styrke kodeprosessen. Denne prosessen handler om identifisering av likheter og forskjeller mellom kategoriene våre. Gjenkjenning av felles mønstre ved fenomenet muliggjør generering av underkategorier (subkategorier), slik vi har gjort det i modellen vår. Man kan f. eks. skille mellom undergrupper av kategorien "samarbeid" ved å trekke et skille mellom ulike former for samarbeid. Konstant komparativ analyse sikrer at forskeren ikke utelukkende konstruerer kategorier, men også dekomponerer dem, dvs. bryter dem ned til mindre meningsbærende enheter. Slik kan full kompleksitet og mangfold i data anerkjennes, og enhver overforenkling motarbeides eller unngås. Begrepene samarbeid på den ene siden og sammenheng og kontinuitet på den andre siden, ble gjennom denne analysen meningsbærende enheter slik vi har beskrevet det i modellen s. 84. Den konstant komparative analysens mål er å knytte sammen og integrere kategorier på en slik måte at all forekomst av variasjon fanges opp av den fremvoksende teorien som utledes av vår problemstilling.

I denne prosessen har vi gjennom teori, egne erfaringer, datamaterialet, samt kunnskaper vi har tilegnet oss gjennom vårt forskningsarbeid kommet frem til tre hovedkategorier: *Opplevelse av samarbeidet i overgangen, opplevelse av sammenheng og kontinuitet i overgangen, samt strukturer for samarbeidet og sammenhengen i overgangen.*

5.8 Reliabilitet, validitet, overførbarhet og etikk

Kvale et al. (2017) viser til at innenfor samfunnsvitenskapene, så diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene validitet, reliabilitet, objektivitet og generaliserbarhet. Thagaard (2018) definerer reliabilitet som vurdering av forskningens pålitelighet, og validitet som vurderingen av grunnlaget for tolkningene. Validitet handler om at man stiller spørsmål om de tolkningene man er kommet frem til er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert. Når det gjelder kvalitative undersøkelser, så brukes begrepet overførbarhet i stedet for generaliserbarhet (Johannessen et al., 2016). Studiens kvalitet i forhold til alle disse områdene, avhenger av hvor vi som forskere har plassert oss selv. Siden vi er innenfor et subjektivt konstruktivistisk paradigme, har vi en forskerrolle som styrker dette.

5.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om pålitelighet, og det å fremskaffe et pålitelig datamateriale. Reliabilitet sees i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Det er tre trinn som påvirker reliabiliteten i et intervju. Det handler om hvordan intervjuet blir utført med tanke på ledende spørsmål, deretter transkriberingen, som handler om hvor nøyaktig denne blir gjort. Vi erfarte at det var en fordel å være to forskere sammen under transkriberingen, når innholdet i lydfilene var utydelige, ved at begge prøvde å komme frem til samme tolkning av hva som ble sagt. Til sist handler reliabilitet om hvordan man analyserer svarene (Kvale et al., 2017). For at vår forskning skal være mest mulig pålitelig og nøyaktig har vi tilstrebet å være nøye i forhold til undersøkelsens data, hvilke data som brukes, den måten vi har samlet det inn på og hvordan det bearbeides. Vi har vært bevisst på å redusere antall feilkilder underveis i hele arbeidet. Der det var antydninger til misoppfatninger eller uklarheter, stoppet vi suksessivt opp underveis og avklarte misforståelser. Ved å omformulere informantenes utsagn og sjekke vår tolkning

av det de sa, var dette en måte å kontrollere at det som var ment å bli sagt, ble korrekt oppfattet.

Ved å gjennomføre intervjuer på to ulike nivåer, i tillegg til å ha informanter fra to ulike profesjoner, mener vi at reliabiliteten er godt ivaretatt for å belyse vårt forskningstema på en best mulig måte. Målet vårt var å få ulike betraktninger og mulige bekreftelser innen ulike kategorier i datainnsamlingen. Dette mener vi vil være med på å styrke reliabiliteten i forskningen. I vår studie har vi tilstrebet å transskribere intervjuene så presist og nøyaktige som mulig.

5.8.2 Validitet

I samfunnsvitenskapen handler validitet om hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke, og i hvilken grad observasjonene faktisk reflekterer de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om (Kvale et al., 2017). I vår studie styrkes validiteten i forhold til innholdet ved at vi har intervjuet på to nivåer, kommunenivå og barnehage- og skolenivå. Intervjuene er tatt med to ulike skoler og to ulike barnehager med ulikt personale, samt på kommunenivå med barnehagesjef og skolesjef. Dette gjør at vi kan vurdere resultatene på ulike nivå, siden informantene får uttale seg om sine opplevelser i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, noe som styrker validiteten i studiet. I tillegg har vi sjekket validiteten gjennom forskningsprosessen, ved at data har blitt kontrollert opp mot det teoretiske rammeverket. Når det gjelder begrepsvaliditet, så var det viktig for oss å få informantenes forståelse av begrepet samarbeid og sammenheng. En slik vid oppfatning av validitet kan i kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale et al., 2017). For å bevise at våre funn er troverdige, har vi som forskere redegjort for våre metodiske valg, hvilke kriterier vi har foretatt når det gjelder vårt utvalg, hvilke analyseprosedyrer og kategoriseringsmetoder vi har benyttet oss av.

Det skilles mellom ytre og indre validitet. Den indre validiteten handler om i hvilken grad andre forskere kan anvende begrepsapparatet for analysen av data på samme måte som det vi har gjort. Den ytre validiteten omhandler i hvilken grad ulike forskere vil oppdage samme fenomen og generere samme begreper som i vår studie (Johannessen et al., 2016). Siden vi har en enkel case, så kan vi ikke vite om resultatene i vår studie er i samsvar med tilsvarende studier gjennomført i andre kommuner. Dersom annen forskning og teori rundt temaet «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole» er samsvarende med funnene i vår

studie, vil det styrke validiteten. Antallet informanter og skoler kan anses som smalt, men resultatet kan likevel være en indikator på hvordan kommunen legger opp til et samarbeid og sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole.

5.8.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler ifølge Johannessen et al. (2016) om resultatene fra et forskningsprosjekt kan overføres til lignende fenomener. Graden av overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres, selv om all forskning har som mål å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. Det er vanskelig for oss å vite om resultatene i vår studie er overførbar til andre situasjoner, med tanke på at utvalget er smalt, og at metodevalget kan ha påvirket resultatet, selv om vi har prøvd å fremstille resultatene så korrekt som mulig. I følge Nilssen (2012) er det opp til leseren å vurdere om denne kunnskapen også kan være relevant til andre situasjoner.

5.8.4 Etske betraktninger

Nilssen (2012) sier at i kvalitativ forskning er forskerne avhengig av at andre viser vilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir av sin tid og gir tilgang til sine tanker. Med andre ord er forskeren gjester i det private rom. Oppførselen må være god og de etiske kodene strenge. Man må forholde seg til ulike aspekter som etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger gjennom hele prosessen når det gjelder kvalitativ forskning. NESH (Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH), 2006) har vedtatt en rekke forskningsetiske retningslinjer som skal ivareta etiske krav i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltageren. Vår studie er godkjent av personvernombudet for forskning ved norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste. Personopplysningene som er samlet inn er ikke sensitive, men er samtykkebasert. Samtlige informanter gav sitt frivillige informerte samtykke. Når forskningen skal få tak i forskningsdeltakernes perspektiver, er det tre grunnleggende prinsipper som Johannessen et al. (2016) sier er viktige å ivareta. Den første henviser til at informanten skal kunne få bestemme over sin deltagelse. Det vil si at informanten også kan trekke seg uten noe begrunnelse når som helst, uten noen negative konsekvenser. Informanten skal gi informert og frivillig samtykke til deltagelse. I vår studie

vil vi opplyse informantene at samtlige intervjuer blir anonymisert. Det andre hensynet en forsker må ta, er at informantens rett til å bestemme hvem de skal slippe inn i livet sitt, og hvilken informasjon som blir gitt ut. Alle informanter har rett til å nekte forskeren adgang til opplysninger om seg selv. I våre intervju er vi ikke ute etter noe som kan betraktes som sensitiv informasjon, eller noe angående informantenes privatliv. Tematikken som skal forskes på, er ikke knyttet til enkeltpersonens privatliv. Det tredje hensynet er forskerens ansvar for å unngå skade. Dette innebærer at vi i vår forskning må være sikre på at innsamlingen av data ikke berører sårbare områder hos informantene.

5.8.5 Forskerens rolle

Som kvalitative forskere har vi vår bakgrunn og forforståelse med oss inni forskningsarbeidet. Vi har opparbeidet oss mange års erfaring på småskoletrinnet og har dermed blitt godt kjent med kulturen som vår egen forskning foregår i. Det viktigste for oss er å erkjenne vår egen rolle i møte med informantene. I følge Postholm (2010) vil forskeren ha med seg noen problemstillinger før inntreden på forskningsfeltet, men likevel skal forskeren møte informantene med et åpent sinn. Noe som betyr at forskeren ikke kan legge bort sin egen forforståelse, men være den bevisst og klargjøre den både for seg selv og andre.

Guba og Lincoln (2000) sier at refleksivitetsprosessen består i å reflektere over egen rolle som forsker. Her blir ikke forskerens subjektivitet sett på som et motstykke til objektivitetskriteriet, men må heller synligjøres. I vår studie må vi erkjenne vår subjektivitet og som forskere innse at forskningen er verdiladet. I følge Postholm (2010) vil forskerens erkjennelse av egen subjektivitet bidra til en større bevissthet om hvorfor de analyser og tolker data som de gjør. En kan i større grad bli bevisst sin egen subjektivitet ved å observere eller å analysere og tolke data sammen med en annen person. Siden vi i dette studiet er to forskere, har vi underveis i egen forskning reflektert over vår subjektivitet.

I følge Widerberg (referert i Nilssen, 2012, s. 137), så vil nærheten i kvalitativ forskning være en styrke. Vi er oppmerksomme på å minimalisere distansen mellom oss som forskere og informantene. Vi som forskere har en dobbeltrolle i og med at vi forsker i egen kontekst, samtidig som vår egen erfaring har gitt oss rik kontekstkunnskap som er til hjelp i vårt tolkningsarbeid. Derfor er vi bevisste på at vi i vår rolle som forskere ikke må miste

forskersynet og våre refleksjoner i forhold til nærhetsprinsippet og forskningens troverdighet.

6.0 Resultater av empiri

I dette kapittelet presenterer vi det empiriske materialet som er samlet inn gjennom intervjuene som omhandler samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Når vi var ferdige med analyseprosessen, sto vi igjen med tre hovedkategorier: *(1) Erfarte samarbeidsformer i overgangen, (2) Erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen, og (3) Strukturer for å sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen.* Alle kategoriene er både på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå og rettet mot overgangen mellom barnehage og skole. Disse hovedkategoriene er knyttet opp mot problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene i studien. Hvert hovedkapittel har undertemaer. I resultatene av empirien veksler vi mellom å beskrive informantenes stemme, samtidig vil vi gjengi noen direkte sitater. Vi velger å gjengi sitatene i bokmålsform av hensyn til informantenes anonymitet, da dialekt og språklig særtrekk kan gjøre informanten identifiserbar. Undersøkelseskommunen er en middels stor kommune. Det er 24 skoler og 61 barnehager i kommunen.

6.1 Erfarte samarbeidsformer i overgangen.

I denne kategorien vil vi belyse informantenes forståelse av hva som ligger i et samarbeid og hvilke erfaringer de har i forhold til ulike samarbeidsformer. Vi vil her ta utgangspunkt i informantenes *(1) Forståelse av samarbeid, (2) Samarbeidsformer (3) Utfordringer og hindringer i samarbeidet, og (4) Uttrykte behov og tiltak i samarbeidet.*

6.1.1 Forståelse av samarbeidet

I denne underkategorien vil vi ha tak i informantenes forståelse av begrepet samarbeid. Grunnen til at vi ønsker å få frem dette, er om det foreligger noen felles innholdsforståelse av selve begrepet samarbeid.

Skolesjefen sier at begrepet samarbeid generelt handler om en form for samhandling. Et samarbeid innebærer at det er kontakt og dialog i overgangen mellom barnehagen og skolen. Det er viktig å samsnakkes om hva barnet trenger i den nye organisasjonen som den skal inn i,

og derfor trenger man å diskutere for å avklare hvordan man kan legge best mulig til rette for eleven. Barnehagesjefen sin definisjon av begrepet samsvarer med skolesjefen sin uttalelse.

Barnehagesjefen sier:

Samarbeid tenker jeg er tosidig, at det går begge veier. Samarbeider du med noen, så skal begge bli hørt å få komme med innspill.

Skolesjefen sier videre at et samarbeid er noe som går over tid, og at samarbeidet oppstår når man har erkjent eller funnet ut at det er et følt behov for å samarbeide om noe. I fokusgruppe 1 sier rektor at samarbeid handler om at man jobber sammen for å oppnå et felles mål. Styrer og barnehagelærer i fokusgruppe 2 definerer også begrepet samarbeid som det å jobbe sammen mot et felles mål, og at begge parter bidrar aktivt i prosessen.

Oppsummert så inneholder samarbeidsbegrepet slik informantene definerer det ovenfor som en form for samhandling, samsnacking, dialog og diskusjon, samt at det er tosidig, noe som indikerer at det skal være to like parter. Skolesjefen sier at samarbeid er noe som går over tid, og oppstår når man har erkjent, eller funnet ut at det er et følt behov for å samarbeide om noe. Barnehagesjefen sier at et samarbeid er tosidig og går begge veier, at begge skal bli hørt og få mulighet til å komme med innspill. Rektor i fokusgruppe 1, samt styrer og barnehagelærer i fokusgruppe 2 definerer begrepet samarbeid som å jobbe sammen mot et felles mål, der både skole og barnehage har ansvar for å få til et samarbeid. Informantene på både kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå sier at et samarbeid må inneholde det å jobbe sammen mot et felles mål. Informantene formidler at i et samarbeid må begge parter bli hørt, og at muligheten for dialog og kommunikasjon er til stede. Her uttrykte informantene på alle tre intervjugruppene tilsvarende lik forståelsesramme av begrepet samarbeid.

6.1.2 Samarbeidsformer

I denne underkategorien er det ønskelig å få en oversikt over hvilke samarbeidsformer informantene har erfart i overgangen mellom barnehage og skole. Når informantene snakker om samarbeidet mellom barnehage og skole, så henvises det i alle tre intervjuene til informasjonsmøter i forhold til barn med spesielle behov, som en form for samarbeid.

Barnehagesjefen sier at kommunen har utarbeidet et nytt overføringsskjema fra barnehage til skole. Dette skjemaet brukes til alle barn, våren før de begynner på skolen, og fylles ut av barnehage i samarbeid med foreldrene. Hensikten er å formidle at viktig informasjon blir videreformidlet til skolen.

Skolesjefen formidler at det i nyere tid ikke vært noen samarbeidsmøter mellom barnehage og skole i forhold til overgangen når det gjelder alle barna. Skolesjefen sier likevel at det for mange år siden var en del møtepunkter mellom rektorer og styrere knyttet til et prosjekt som heter «Straks». Her ble det jobbet systematisk med språkopplæringen, og det ble en del forventningsavklaringsmøter rettet mot hvordan man skulle jobbe med språk i barnehagen. Her merket skolen at det var noen endringer i innholdet når det gjelder ungenes språkforståelse i barnehagene. Ungene begynte på skolen med en større språkkompetanse enn skolen var forberedt på. Noe som førte til at skolen måtte justere seg i forhold til det faglige innholdet. Skolesjefen sier:

For det var så merkelig forskjell, hva det var de hadde med seg fra barnehagen, og at barnehagen hadde gjort et kjempearbeid. Sånn systematisk....ja.

Alle parter i begge fokusgruppene nevner det fastlagte informasjonsmøte i november knyttet til barn med spesielle behov, som den første kontakten mellom barnehage og skole. Her blir det også presisert at i forhold til barn med spesielle behov, blir det avholdt jevnlig møter utover våren. I fokusgruppe 1, fremgår det at det har vært mange varianter av samarbeid opp gjennom årene. Barnehagelærer sier:

Jeg kan jo si det sånn at det har vært flere varianter opp i gjennom årene. Tidligere så kunne det være spesiallærere, spesialpedagoger og lærere som kom til barnehagen å snakket med oss. Men det er bra mange år siden nå....det foregikk over noen år, og nå i det siste har det bare vært i forhold til unger med spesielle behov. Jeg har ikke hatt møte med de den siste tiden.....med de som det ikke er noe spesielt med.

Styrer i fokusgruppe 1 sier at det har vært tilfeldige og sporadiske former for samarbeid, der det har vært opp til hver enkelt barnehagelærer å ta kontakt med skolen for å få komme på besøk i klasserommet. Styrer nevner også sporadiske dialoger mellom barnehage og skole i

forhold til avklaringer rundt for eksempel blyantgrepet, og nevner at hun en gang har vært i dialog med skolen i forhold til hva hennes barnehage bør vektlegge i skoleforberedende aktiviteter.

Lærer i fokusgruppe 2 sier at i forbindelse med skolestart har opplevd en gang å vært på besøk i barnehagen for å treffe et barn med store utfordringer, dette for å stifte bekjentskap med ungen og trygge den i overgangen.

Andre former for samarbeid som kommer frem i fokusgruppeintervjuene er et samarbeidsmøte som begge fokusgruppene referer til. Det er første gangen at det blir tatt initiativ til et slikt møte. Her kommer det også frem at barnehagen og skolen på eget initiativ har innkalt hverandre, der alle barnehagene som er tilknyttet samme skole møtes sammen med skolen til et avklaringsmøte knyttet til overgangen.

Fokusgruppe 1 har planer om å gjennomføre et slikt møte, og her har styrer tatt initiativ til å innkalle alle barnehagene i nærområdet og skolen til møtet. Dette ble gjort etter å ha vært på kurs med Stig Broström som foreleste om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Styrer ble her inspirert til å tenke nytt og sammen med rektor innkalte de alle barnehagene som soknet til den skolen, til et samarbeidsmøte. Styreren uttrykker at hun gjerne vil at det skal være en dialog mellom barnehagene og den aktuelle skolen. Videre sier styrer at det er viktig med et slikt samarbeidsmøte for å kunne utvikle systemer slik at barnehagene og skolene vet om hverandre.

Rektor i fokusgruppe 1 sier at det å ha kontakt med hverandre blir veldig viktig, og at det er lov å tenke nytt. Selv om samarbeidet mellom barnehage og skole fungerer greit, kan man likevel få det til å fungere enda bedre med å opprette felles møtepunkter.

Fokusgruppe 2 har allerede gjennomført dette møtet. Her var det rektor som innkalte alle barnehagene i nærområdet til møtet, etter råd fra andre skoler. Både rektor og styrer i fokusgruppe 2 understreker at dette var første gang de har hatt et slikt møte, som gjelder alle ungene. Alle informantene i fokusgruppe 2, så på dette møtet som nyttig fordi de blant annet fikk snakket om hvorvidt et barn skal begynne på skolen med blanke ark eller ikke. Rektor sier:

Så jeg tror vi landet, eller vi fikk skuldrene ned på begge sidene etter det møtet. Så må vi nok diskutere videre om vi har behov for et ytterligere sånt møte, fordi vi fikk snakket godt sammen. Ja dette her med blanke ark, blant annet.

Videre påpeker rektor i fokusgruppe 2 at det faktisk var noen barnehager som trodde at skolene ønsket minst mulig informasjon om ungene, og at ungene skulle starte på skolen med «blanke ark». Skolen derimot ønsket mest mulig relevant informasjon om ungene før skolestart. Rektor sier:

Men det er jo slettes ikke sånn. Vi vil jo vite alt som kan være viktig å ta tak i for at den ungen skal få det bra.

Styrer i fokusgruppe 2 syntes det var veldig greit med et slikt avklaringsmøte mellom barnehage og skole. Styrer tror at barnehagene sitter med forskjellige oppfatninger av hva skolen ønsker. Selv om styrer har lang erfaring når det gjelder å sende ungene over til skolen, så er det første gangen at styrer har blitt innkalt til et avklaringsmøte når det gjelder informasjon om alle ungene. Tidligere har styreren bare erfaring med slike møter rundt barn med spesielle behov. Styrer sier videre at det er viktig å ha en dialog mellom barnehage og skole som gjelder alle ungene, ikke bare med de ungene som trenger noe ekstra. Styrer sier:

Veldig ok å ha den dialogen i forkant av skolestart. Ikke bare med de ungene som det er noe spesielle ting med, men også alle ungene som kommer...så det...det er veldig greit å ikke bare har fokus på de som trenger noe, men også alle sammen. Det er ingen som begynner med blanke ark.

Lærer i fokusgruppe 2 er også veldig fornøyd med et slikt avklaringsmøte og presiserer viktigheten av å snakke sammen. Lærer i fokusgruppe 2 sier:

Men, altså, det er kjempeviktig....så det var godt å få ryddet opp.....og jeg hadde en så utrolig god følelse etter det møtet....at dette var så rett...så bra.....

Resultatet fra informantene viser til fire ulike former for samarbeid. Den første samarbeidsformen er prosjektsamarbeid. Her viser det seg at når det systematisk samarbeides om et felles prosjekt i barnehagen, vil dette påvirke innholdet i barnehagen som igjen påvirker innholdet i skolen, som fører til at skolen må justere sine faglige opplegg. Den andre samarbeidsformen som informantene har erfart, er møter tilknyttet enkeltelever som er satt i ett system i forhold til fastsatte datoer og jevnlig møtepunkter. Den tredje formen for samarbeid er nylige startet samarbeidsmøter mellom barnehage og skole i skolens inntaksområde der de får treffe hverandre på tvers av profesjoner og får snakket sammen. Det blir poengtert i begge fokusgruppene at dette er det første samarbeidsmøte mellom barnehage og skole som omhandler alle barna. Den siste samarbeidsformen er tilfeldige og sporadiske møter, samt dialoger som ikke er satt i noe system, men har oppstått som et resultat av enkeltpersoners initiativ. Beskrivelsene overfor avslører at det er mange ulike samarbeidsformer, men ikke alle er satt i system.

6.1.3 utfordringer og hindringer i samarbeidet

I denne underkategorien er det ønskelig å få en oversikt over de utfordringene og hindringene informantene opplever på begge nivåer i samarbeidet mellom barnehage og skole. På kommunalt nivå uttaler barnehagesjefen at en hindring kan være forskjellig profesjonsforståelse. Barnehagesjefen sier:

Jeg tenker at det kan være forståelse for hverandre sitt fag.

Samtidig sier barnehagesjefen at dersom man ikke ser nødvendigheten av et samarbeid, så kan det være til hinder. I en travel hverdag prioriterer man ting som man må være med på. Skolesjefen er enig i at når oppgaver skal prioriteres blir det gjerne avgrenset til det som det må samarbeides om. Så blir oppgaver som ikke er så nødvendige nedprioritert, eller lagt til siden. Derfor blir samarbeidet rundt enkeltbarn med spesielle behov prioritert fremfor samarbeid på systemnivå.

Lærer i fokusgruppe 2 mener at det er en utfordring at det ikke tidlig nok blir avklart hvem som skal være førsteklasselærere til høsten før gjennomføringen av førskoledagen.

Barnehagelærer i fokusgruppe 2 bekrefter at det er utfordrende at det ikke er avklart hvem som skal være lærer for skolestarterne, fordi barnehagen blir hindret i å gi fra seg viktig informasjon direkte til den læreren som skal overta barna. Barnehagelærer påpeker videre at når det gjelder de fleste barna så takler de overgangen på en fin måte, men det er noen barn

som ville fått en bedre start i skolen hvis informasjonsutvekslingen hadde gått direkte til læreren som skal ha ungen. Barnehagelærer sier:

Det er nok også det jeg opplever som den største utfordringen...at jeg ikke har en person på skolen og forholde meg til, som skal ha de barna...det er åtti prosent av de jeg sender fra meg, tenker jeg at de her er så klar....kos dere...lykke til...dette går fint.....men jeg har noen jeg sender fra meg, med enorm vegring....fordi jeg har ikke fått gitt ifra meg nok informasjon til den spesifikke personen som skal ha de, fordi at skolen ofte på disse møtene sier.....vi har dessverre ikke klart hvem som skal ha de og det har jeg forståelse for, men det er der ungene faller igjennom...det er der det går.....altså....det er den overgangen som ødelegger starten for en del...dessverre.....det tror jeg nok....

Rektor og lærer i fokusgruppe 1 opplever at samarbeidet er ei utfordring når skolestartere kommer fra mange forskjellige barnehager. Her blir det presisert at det er innarbeidet samarbeidsrutiner i forhold til overføringsmøter mellom skolen og barnehagene i nærområdet, men det er samarbeidsutfordringer knyttet til overføringsmøtene hvor barnehagene tilhører andre bydeler. Her sier rektor at samarbeidsrutinene ikke er godt nok innarbeidet. Lærer, styrer og barnehagelærer i fokusgruppe 1 peker også på tidsaspektet og kapasiteten som utfordrende. Rektor i fokusgruppe 2 understreker at kapasiteten er ei utfordring når skolen blir større i forhold til antall elever.

Skolesjefen peker også på at siden både skolene og barnehagene kan være forskjellige i forhold til hva de har fokus på, og hva de er opptatt av, så kan det være en utfordring for skolene når man får barn fra 15-20 forskjellige barnehager.

I en dialog mellom lærer og styrer i fokusgruppe 1 blir taushetsplikten nevnt som en hindring i forhold til informasjonsutveksling rundt enkeltbarn, fordi det er et stort behov for å kunne gi eller etterspørre informasjon som er begrenset på grunn av taushetsplikten.

Resultatene av funnene viser at på kommunalt nivå blir manglene forståelse for hverandre sitt fag sett på som et hinder for samarbeidet, i tillegg kommer det frem fra to av informantene i fokusgruppe 1 at taushetsplikten blir sett på som et hinder for kommunikasjon mellom barnehage og skole. Det er tre utfordringer som fremkommer i funnene. Det første er tidsaspektet og kapasiteten som blir sett på som utfordrende når det gjelder samarbeidet rundt alle ungene, og ikke bare barn med spesielle behov. For det andre er det knyttet til geografiske

utfordringer, fordi barnehagene sender unger til flere skoler i forskjellige bydeler, mens skolene skal ta imot barn fra flere barnehager i forskjellige bydeler. En tredje utfordring som nevnes på kommunalt nivå, er at både barnehagen og skolen kan være forskjellige i forhold til hva de har fokus på i innholdet, og hva de er opptatt av. Noe som kan være en utfordring når en skole, får barn fra mange barnehager.

6.1.4 Uttrykte behov og tiltak i samarbeidet

Vi vil her belyse uttalelser som er relatert til informantenes uttrykte behov og forslag til tiltak knyttet til samarbeidet mellom barnehage og skole. Barnehagesjefen og skolesjefen sier begge at de kan bidra med felles møtepunkt på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer. Dette har de gjort ved å innkalle styrere og rektorer i kommunen til et felles møte i oppstarten av barnehage- og skoleåret, der det blir lagt til rette for dialog og avklaringer i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. Barnehagesjefen uttrykker viktigheten av at styrere og rektorer kan møtes og selv være med å bestemme hva som er viktig i overgangen mellom barnehage og skole. Barnehagesjefen sier:

Det å kunne vise hverandre forståelse og viktigheten med overgang barnehage og skole og hvorfor? Og la de selv få legge litt premissene i hva de synes er viktig.

Skolesjefen sier også at det er viktig med et felles møte mellom styrere og rektorer der man kan avklare forventningene til hverandre i forhold til hva som er bra, og hva som kan gjøres på andre måter. Samtidig poengterer skolesjefen at det er nødvendig å avklare hva som er viktig informasjonsutveksling i overgangen mellom barnehage og skole. Skolesjefen sier:

For det kan nok være at mye av det vi i dag kaller for samarbeid, egentlig er informasjonsutveksling.

Videre sier skolesjefen at kommunen har tatt noen grep ved å innkalle til dette felles møte med styrere og rektorer fordi det er viktig at ledelsen på kommunalt nivå tar ansvar og engasjerer seg. Skolesjefen presiserer at samarbeidet må forankres i lederskapet på kommunalt nivå, og så må styrere og rektorer se betydningen av et samarbeid. Det kommer

frem i empirien at det for første gang på flere år er blitt innkalt til et slikt møte mellom styрere og rektorer, og at det kommer til å skje flere ganger.

Rektor i fokusgruppe 1 mener at et tiltak for å få til et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, kan være å skape en felles forståelsesramme gjennom felles skolering eller et felles inspirasjonsforedrag på tvers av barnehage og skole.

I forhold til uttrykte behov og videre tiltak, så sier lærer i fokusgruppe 1 at det burde vært mer samarbeid mellom barnehagen og skolen, når det gjelder skolebegynnere. Lærer og barnehagelærer i fokusgruppe 2 etterlyser også et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, og foreslår at det kunne vært et samarbeidsmøte i planleggingsuken på høsten, eller rett etter skolestart.

I fokusgruppe 1 og fokusgruppe 2 blir det gjentatte ganger i intervjuene ytret behov for dialog og samarbeid mellom barnehage og skole i forbindelse med informasjonsutveksling i forhold til enkeltelever. Rektor i fokusgruppe 1 sier at barrieren for å kontakte hverandre ikke burde være så stor. Lærer i fokusgruppe 1 sier at det flere ganger er behov for å kunne være i dialog med barnehagen og få gode råd rundt enkeltelever. Lærer sier:

Å kunne snakka og hørt om litt mere, hva ligger bak de ordene der, hva er gode tiltak, for eksempel. Det står gjerne det at det er satt inn tiltak som virker, hva var de tiltakene som var så gode. Sånn at vi slapp å finne opp kruttet en gang til, på nytt igjen.

Barnehagelærer i fokusgruppe 2 uttrykker et følt behov for en bedre informasjonsflyt mellom barnehagen og skolen. Barnehagelærer sier videre at det ville vært en enorm ressurs for skolen, dersom barnehagelærer kunne hatt direkte kontakt med den læreren som skal følge barnet videre, i stedet for å sitte på et møte med sfo-leder, inspektør og rektor og fortelle om barnet. Barnehagelærer kommer med forslag til tiltak om muligheten for direkte dialog mellom de rette aktørene, i stedet for å la viktig informasjon gå igjennom flere ledd.

Barnehagelærer sier:

Fordi at informasjon som går igjennom så pass mange kanaler, blir ikke alltid fremstilt på samme måte som da de kom helt originalt. Så det tror jeg er noe man burde bli bedre på, når man har barn som man ser at kan slite en del i den

overgangen. Fordi det å kunne ha en direkte dialog, tror jeg er alfa omega for å få en glatt overgang...for det er ikke noen som starter med blanke ark, og enkelte barn bør ikke starte med blanke ark, for da mister de veldig mye.

Resultatene etter funnene viser at det fra flere informanter på barnehage- og skolenivå er et behov for mer dialog og kommunikasjon mellom barnehage og skole. Rektor i fokusgruppe 1 sier at barrieren for å kontakte hverandre ikke burde være å stor. Barnehagelærer i fokusgruppe 2 uttrykker et følt behov for bedre informasjonsflyt, der det kunne vært unngått at informasjonen går gjennom flere ledd. I alle de tre intervjugruppene kommer det frem at det er behov for møtepunkter mellom barnehage og skole.

Funnene knyttet til tiltak er at barnehagesjefen og skolesjefen sier at de kan bidra med felles møtepunkt mellom styrere og rektorer på kommunalt nivå. De sier videre at det er viktig med et slikt felles møte der to profesjoner kan vise hverandre forståelse, og sammen være med å bestemme hva som er viktig å samarbeide om, i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. Dette for å vise at ledelsen på kommunalt nivå tar ansvar og engasjerer seg. Skolesjefen sier også at det er nødvendig å avklare hva som er samarbeid, og hva som er informasjonsutveksling. Samtidig blir det understreket av skolesjefen at samarbeidet må forankres i ledelsen på kommunalt nivå, samt at styrere og rektorer må se verdien av et samarbeid. Rektor i fokusgruppe 1 uttrykte tverretattlig skolering som tiltak.

6.2 Erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen

Sammenhengen og kontinuiteten er sentrale perspektiver i forhold til å få en god overgang mellom barnehage og skole. Her vil vi belyse informantenes forståelse rundt sammenhengen og kontinuiteten i overgangen. Denne kategorien inneholder tre underkategorier: (1) *Forståelse av sammenheng og kontinuitet*, (2) *Kjennskap til hverandres arbeidsmåter*, (3) *Utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet*.

6.2.1 Forståelse av sammenheng og kontinuitet

I denne underkategorien vil vi belyse hvordan sammenheng og kontinuiteten oppleves hos informantene og på hvilken måte det er en sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole. Her viser skolesjefen til diskusjonen som de har hatt med fylkeskommunen om overgangen fra ungdomsskolen og til videregående skole. Den overgangen er enklere fordi den overordnede delen av læreplanen gjelder for hele det 13-årige skoleløpet, hvor overgangen fra tiende trinn til videregående er beskrevet og nedfelt i læreplanen. Dermed blir det en sammenheng i utdanningsløpet i overgangen fra tiende trinn og til videregående skole. Skolesjefen sier:

Så planverket inviterer til en sammenheng, men den har vi jo ikke i rammeplanen og i overordnet del til læreplanen.

I forhold til sammenheng og kontinuitet sier skolesjefen videre at overgangen representerer et brudd. Likevel kan det være forskjellig hvordan man problematiserer overgangen til skolen og at ungene kommer til skolen hvor det er færre voksne å forholde seg til, enn i barnehagen der voksentettheten var større. Videre sier skolesjefen at det er veldig mange småskolelærere som er opptatt av å ha sin egen klasse, og at de ikke ønsker så mange andre voksne i klassen, fordi det kan forvirre barna. Skolesjefen sier videre at mange barn likevel har god erfaring fra barnehagen i å forholde seg til flere voksne. Barnehagesjefen uttrykker også at ungene er vant til å forholde seg til mange voksne i barnehagen og kjenner gjerne alle de voksne i hele barnehagen, ikke bare de på egen avdeling. Rektor i fokusgruppe 1 uttrykker også at ungene er vant fra barnehagen til å forholde seg til flere voksne, og er dermed godt rustet til å takle mye folk og utskiftninger i skolen.

Skolesjefen sier at overgangen fra barnehage til skole også representerer et brudd. Hvor det fysiske miljøet er annerledes med nye lokaler, nytt uteområde og nye mennesker å forholde seg til.

Styrer i fokusgruppe 1 påpeker at ungene opplever mange overganger innad i barnehagen, før den store overgangen til skolen, og at ungene styrkes på overgangene de opplever gjennom årene. I fokusgruppe 1 så uttrykker styrer og lærer at sammenheng blir beskrevet som en kjede, samtidig som at lærer påpeker at ved å utvikle samarbeidet, så vil det sikres en kontinuitet. Styrer sier:

Sammenheng, det skaper de gode overgangene, det er jo en kjede. Det er jo sammenhengen i barnets liv, at det skal skje en glidende overgang. At dem drar fra oss, og så kommer de over i skolen, og så skal det gå så smertefritt som mulig. Altså, det skal være så godt tilrettelagt at det skal bli en positiv opplevelse.

Lærer i fokusgruppe 1 supplerer videre med at et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole vil gi kontinuitet og uttrykker videre at for å sikre kontinuiteten, så må man fortsette å utvikle samarbeidet og tilføre det noe nytt.

Et samarbeid vil jo skape kontinuitet, tenker jeg..... å fortsette samarbeidet og utvikle det, og ikke stå på stedet hvil, da tror jeg vi vil sikre oss en kontinuitet.

Fokusgruppe 2 ser også viktigheten av å viderefremde det som blir gjort i barnehagen over til skolen. Her blir begrepet en «rød tråd» brukt for å beskrive sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole. Her sier rektor videre at når elevene begynner på skolen, så skal de oppleve at det er en sammenheng mellom det de gjorde i barnehagen, og det som de skal lære på skolen. Det er dette som da blir kontinuiteten. Det handler om at barna er i et utdanningsløp fra de begynner i barnehage til de går ut av videregående.

Hvis jeg skal tenke sånn bare på de to ordene....så tenker jeg at barna som kommer over fra barnehagen og blir elever skal oppleve at det er en sammenheng mellom det som de gjør i barnehagen og det som de lærer på skolen, og at det blir kontinuiteten....at vi bygger videre.....vi er ikke helt.....altså.....det blir ikke som å komme til en annen planet.....nei, det tenker jeg må jo være en.....at det handler om et løp ifra du begynner i barnehagen og til du går ut av videregående...i alle fall at det skal være en sånn rød tråd i....at du.....spiralprinsippet....at du lærer.....ja.....bygger på hverandre.

Lærer i fokusgruppe 2 fremhever dette med å la barna få ta med seg litt av det kjente inn i skolen, og få fortelle om sine opplevelser og erfaringer fra barnehagetiden.

I resultatene av funnene som er relatert til forståelse av sammenheng og kontinuitet, viser skolesjefen til en diskusjon som de har med fylkeskommunen om overgangen fra tiende trinn til videregående skole. Overgangen i det 13-årige skoleløpet er enklere på grunn av en felles

læreplan. Skolesjefen sier videre at det dermed blir en sammenheng i utdanningsløpet i overgangen fra tiende trinn til videregående skole. I forhold til Rammeplanen i barnehagen og overordnet del av læreplanen, så finnes det ikke en tilsvarende sammenheng i planverket, selv om barna er i et utdanningsløp allerede fra barnehagen av, sier skolesjefen.

Overgangen fra barnehage til skole blir av skolesjefen beskrevet som et brudd fordi det fysiske miljøet er annerledes med nye lokaler, nytt uteområde og nye mennesker å forholde seg til. Styrer i fokusgruppe 1 sier at barna opplever mange små overganger innad i barnehagen, før den store overgangen til skolen.

Videre uttrykkes det fra informantene at det blir kontinuitet når elevene opplever at det er en sammenheng med det de gjorde i barnehagen, og det de skal lære på skolen. Sammenhengen blir beskrevet som en «rød tråd» i sammenheng med spiralprinsippet, ved at man bygger videre på det man har lært. Lærer i fokusgruppe 2 fremhever dette med å la barna få ha med seg noe av det kjente inn i skolen. Lærer i fokusgruppe 1 sier også at et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, vil gi kontinuitet. Både barnehagesjefen, skolesjefen, samt rektor og styrer i fokusgruppe 1, uttrykker at overgangen ikke trenger å være så problematisk for barna når det gjelder å forholde seg til mange og nye voksne, fordi i barnehagen er barna vant til å forholde seg til flere voksne.

6.2.2 Kjennskap til hverandres arbeidsmåter

I denne underkategorien dreier det seg om innholdet av hva som blir gjort av forberedelser i barnehage og skolen relatert til barnas skolestart.

Her vil barnehagesjefen også belyse en holdning i barnehagen som handler om å ikke bli «skolsk», eller la seg diktere av skolen. Etter reform 97 har det vært, og er fortsatt litt motstand i barnehagen i forhold til å ikke bli «skolsk». Det er på tide å legge det bak seg, og heller ha fokus på hva ungene bør forberedes på. Videre sier barnehagesjefen at skolene også kan si noe om hva de synes er viktigst, hva de anser bør prioriteres i barnehagens skoleforberedelse for førskolebarna. Selv om barnehagen vil gjøre det på barnehagen sitt vis, uten å sitte å regne og lese, er det mange ting som barnehagen kan forberede dem på. Dette med å få venner og det sosiale som barnehagen er veldig opptatt av.

I begge fokusgruppene har de førskolegrupper med de eldste barna, der de jobber med skoleforberedende aktiviteter. Barnehagelærer i fokusgruppe 1 sier at etter å ha snakket med skolen om hva de ønsker at det skal legges vekt på i forhold til skoleforberedende aktiviteter, er det selvstendighetstrening og sosial trening som vektlegges. Barnehagelærer sier:

Vi har jo snakket med skolen før også, hva de ønsker at vi skal legge vekt på. Og da vet jeg at det har vært sagt at selvfølgelig påkledning og alt det praktiske er jo viktig, dette med å knyte skoen, for det er jo selvfølgelig krevende å få mange unger. Men også dette her med sosial trening, det med å kunne omgås de andre, det med å lære seg til å kunne løse konflikter i lag. Det vet vi jo er veldig viktig. Så det er det en stor del av innholdet i førskolegruppen.

Alle informantene representert både fra barnehage og skole sier at skoleforberedende aktiviteter relatert til sosial kompetanse og praktiske ferdigheter, er det viktigste. Det gjøres også en del skoleforberedende aktiviteter med faglig innhold rettet mot språk og matematikk. Begge barnehagene som er representert her, ser viktigheten av å bli kjent med skolens uteområde i forkant av skoleoppstart. Rektor i fokusgruppe 1 sier at når seksåringene kom over i skolen, skulle dagen deres fortsatt være mye preget av lek og lekbasert aktivitet. Her tror rektor i fokusgruppe 1 at skolen har mye å lære av barnehagen. Lærer i fokusgruppe 1 sier at det er viktig å trygge ungene på at de får leke i skolen, fordi noen unger tror at de ikke får leke når de begynner på skolen. Rektor sier:

En ting er nå lek og lekpregete læringsaktiviteter, men jeg tenker særlig på lekens betydning.....altså for barnets utvikling og for barnets sosiale utvikling....eh anerkjennelsen av leken.....det å få det på en måte formidlet hit til oss, tror jeg er kjempeviktig, hvor mye læring ligger det ikke i å leke sammen og være sammen.

Likevel uttrykkes det at selv om de er enig i hvilke områder det skal jobbes med, så kjenner de lite til hverandres arbeidsmåter. Styrer i fokusgruppe 1 sier at skolen ikke har kjennskap til hva de gjør i barnehagen, de vet ikke hvilke bøker som er lest, hva som er gjort i barnehagen som kan være bra, og vil gjerne at skolen kommer og blir med på ei førskolegruppe. Lærer i fokusgruppe 1 sier videre at når man ikke vet hva ungene har vært igjennom i barnehagen, så

blir det kanskje jobbet med mål som ungene kan og allerede har gjennomgått i barnehagen.

Lærer sier:

For av og til så føler vi vel kanskje at vi begynner.....at vi reversere litt.. begynner der ungene..... på noe ungene allerede kan og har vært igjennom.

Styrer i fokusgruppe 2 sier at hun tror at de i barnehagen har forskjellige oppfatninger om hva skolen egentlig ønsker. Rektor i fokusgruppe 2 påpeker også at man sikkert ikke vet godt nok om hverandre.

Barnehagesjefen sier at det står veldig tydelig i rammeplanen hva ungene i barnehagen skal igjennom. Den nye rammeplanen er mer tydelig, enn tidligere, noe som gjør at det vil være enklere for en lærer å lese i rammeplanen hva de har gjort i barnehagen. Barnehagesjefen sier at barnehagen kan lære av skolen i forhold til å jobbe mer systematisk med bokstaver og regning i forhold til de eldste barna i barnehagen. Videre påpeker barnehagesjefen at derom lærerne hadde lest rammeplanen for barnehagen, ville de blitt overrasket over å se hvor mye barnehagebarna faktisk har vært igjennom i løpet av barnehagetiden.

Oppsummert når det gjelder kjennskap til hverandres arbeidsmåter, kommer det frem at på det innkalte fellesmøtet mellom styrere og rektorer på kommunalt nivå, vil barnehagesjefen belyse en holdning i barnehagen som handler om å ikke bli «skolsk», eller la seg diktere av skolen. Barnehagesjefen sier videre at barnehagen må legge bak seg den motstanden som har vært siden reform 97, om å ikke bli «skolsk». Barnehagesjefen uttrykker videre at på fellesmøtet mellom styrere og rektorer, er det viktig at skolen også sier hva de syns er viktige skoleforberedende aktiviteter, selv om barnehagen skal beholde sin egenart. Barnehagene har også mye å lære av skolen sin systematiske arbeidsmåte, med tall og bokstaver. Alle informantene på barnehage- og skolenivå sier at skoleforberedende aktiviteter som er relatert til sosial kompetanse og praktiske ferdigheter, er det viktigste. I tillegg jobbes det også i barnehagen med faglig innhold rettet mot språk og matematikk. Andre skoleforberedende aktiviteter som det refereres til, er å bli kjent med skolen sitt uteområde.

Rektor i fokusgruppe 1 påpeker at når seksåringene kom over i skolen, skulle dagen deres fortsatt være mye preget av lek og lekbasert aktivitet. Her tror rektor i fokusgruppe 1 at skolen

har mye å lære av barnehagen. Lærer i fokusgruppe 1 sier at det er viktig å trygge ungene på at de får leke i skolen, fordi noen unger tror at de ikke får leke når de begynner på skolen.

Flere av funnene fra fokusgruppe 1 og 2 indikerer også at barnehage og skole ikke har nok kjennskap til hverandres arbeidsmåter. Lærer i fokusgruppe 1 sier at noen ganger reverserer man, fordi man ikke har kjennskap til hva ungene har jobbet med i barnehagen.

6.2.3 utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet

Her presenterer vi de funn som er rettet mot de utfordringer som informantene opplever i forhold til å sikre en god sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. I tillegg presenterer vi informantenes forslag til tiltak, som kan fremme en bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen.

En av utfordringene som skolesjefen nevner, er hvordan man kan få til en naturlig overgang for alle elever, fordi det kan være stor forskjell på ungene når det gjelder lese og regneferdigheter, og hvilke forutsetninger de har når de kommer inn i skolen. Dette forklarer skolesjefen med at ungene er i et utviklingsmessig skjæringspunkt, det skjer mye i forhold til utvikling og modning, og at det nødvendigvis ikke er barnehagen som har gitt feil informasjon om enkelteleven som ikke mestrer overgangen. Det kan være et utviklingstrekk at et velfungerende barn i barnehagen ikke takler overgangen til skolen så godt. Man kan også oppleve det motsatte med et barn som har litt utfordringer i barnehagen, kan oppleve at ting går bra i skolen. Utviklingsmessig så er 6- åringen i en sårbar alder. Barnehagesjefen er enig med skolesjefen, at barn mestrer overgangen på ulike måter og sier:

Jeg har mange ganger sittet med mine kollegaer i barnehagen og tenkt hvordan skal det gå i skolen med han....der... også som regel går det veldig bra, som regel tar vi feil...ja faktisk...fordi at det skjer noe, det er en modning som skjer da, og når de kommer på skolen så er de på en annen arena, de begynner på en måte litt på nytt igjen.

En utfordring som blir nevnt av rektor i fokusgruppe 1, er å klare å tilpasse undervisningen til samtlige barn, fordi seksåringen er i ulike utviklingsnivå og modenhet. Rektor sier:

Det er jo en stor utfordring og helt klart noe av det viktigste vi gjør....akkurat det å få tilpasset undervisningen slik at ingen kjenner seg som tapere på noe vis.

Når det gjelder hvilke tiltak informantene ser for seg når det gjelder sammenhengen og kontinuiteten, så sier barnehagesjefen at det å ha møtepunkter der styrere og rektorer får være med å utarbeide innholdet selv, slik at det blir en sammenhengende plan fra barnehagen til skolen. Samtidig som at både barnehagesjefen og skolesjefen ser det som viktig at de som ledere, signaliserer og formidler tydelig at arbeidet med sammenhengen mellom barnehage og skole er viktig. Skolesjefen sier:

Også må vi være helt krystallklar på at dette er viktig og sørge for at det får et innhold, tror jeg, som kanskje både handler om enkeltbarn, men også litt sånn på systemnivå

Skolesjefen stiller seg spørrende til hvordan systemene skal klare å ivareta en god sammenheng for alle ungene i kommunen. Skolesjefen sier videre at skal man lykkes med at ungene får en god overgang, er det viktig at ungene opplever sammenhengen, og at det er forutsigbart for dem i forhold til det de er forberedt på. Det kan være vanskelig for ungene å forestille seg hvordan det er i skolen uten å ha vært der. Barnehagesjefen poengterer derfor hvor viktig det er at førskoleungene blir kjent med skolen og dens uteområde i god tid før skolestart.

Et av tiltakene som blir nevnt i både fokusgruppe 1 og 2 er å lese hverandres planer. Lærer i fokusgruppe 1 sier at det kunne vært spennende og lest rammeplanen. Rektor i fokusgruppe 1 supplerer med å kunne lest både rammeplanen og årsplanen hadde vært nyttig. For å få kjennskap til innholdet i hverandres arbeid oppfordrer barnehagesjefen barneskolelærerne til å lese barnehagens rammeplan som forteller hva ungene skal ha vært igjennom i barnehagen, samtidig som barnehagelærerne bør sette seg inn i opplæringsloven i forhold til hva det jobbes med i skolen. Barnehagesjefen sier:

Så jeg mener det er veldig viktig at barneskolelærerne leser hva som står i rammeplanen, hva de faktisk, hva barnehagene skal ha vært igjennom eller hva ungene skal ha vært i gjennom. Og at vi setter oss inn i opplæringsloven, også kan

skolene også si noe om hva er viktigst, hva skal vi prioritere av ting i barnehagen som vi gjør på barnehagens sitt vis, uten å sitte å regne eller lese, så er det mange ting vi kan forberede de på.

Oppsummert så sier skolesjefen at det er en utfordring å få til en god sammenheng og kontinuitet i overgangen for alle ungene, fordi det er stor forskjell på ungene i forhold til modenhet og kompetanse. Videre sier skolesjefen at det kan være et utviklingstrekk at noen barn i barnehagen ikke takler overgangen til skolen så godt. På kommunalt nivå sier begge at barn mestrer overgangen på ulike måter. En utfordring som blir nevnt av rektor i fokusgruppe 1, er å klare å tilpasse undervisningen til samtlige barn, fordi seksåringen er i ulike utviklingsnivå og modenhet.

Tiltakene på kommunalt nivå som nevnes er, at dersom ungene skal oppleve en god overgang, må ungene oppleve sammenhengen, og at det er forutsigbart for dem, i forhold til det de er forberedt på. Det kan være vanskelig for ungene å forestille seg hvordan det er i skolen uten å ha vært der. Samtidig som at både barnehagesjefen og skolesjefen ser det som viktig at de som ledere signaliserer og formidler tydelig at arbeidet med sammenhengen mellom barnehage og skole er viktig. Barnehagesjefen uttrykker viktigheten av å få til møtepunkter, der barnehagene og skolene sammen kan utarbeide innholdet i felles planer for å ivareta sammenhengen og kontinuiteten.

Barnehagesjefen oppfordrer både barnehagelærere og lærere til å lese hverandres planer for å få større kjennskap til innholdet. Barnehagesjefen sier at rammeplanen er tydelig i forhold til hva ungene skal ha vært igjennom i barnehagen.

På barnehage- og skolenivå blir det også foreslått som tiltak både fra fokusgruppe 1 og 2 med å lese hverandres planer. Lærer i fokusgruppe 1 sier at det kunne vært spennende og lest rammeplanen. Rektor i fokusgruppe 1 supplerer med å kunne lest både rammeplanen og årsplanen hadde vært nyttig.

6.3 Strukturer for å sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen

Under denne kategorien vil vi presentere hvordan betraktninger rundt samarbeidet og sammenhengen på et kommunalt nivå er kommunisert og strukturert i utvalget sine barnehager og skoler. Funnene blir systematisert i en felles underkategori: *(1) Kommunale føringer i barnehage og skole.*

Kommunalt nivå

I spørsmål til barnehagesjefen og skolesjefen om det finnes noen kommunale retningslinjer for overgangen mellom barnehage og skole henviser, barnehagesjefen til overføringsskjemaene som nylig er utarbeidet og brukes i barnehagen. I tillegg har bystyret bestemt at kommunen skal ha TRAS- skjemaet⁶ i barnehagene. Dette er et skjema som brukes av alle barnehagene i kommunen der barns språkutvikling observeres.

Skolesjefen viser til NOU melding (Meld. St. 21, 2016-2017) «Tidlig innsats og kvalitet i skolen». Der blir skolen sitt ansvar for å samarbeide med barnehagen presisert. Noe som innebærer at det må bli en større aktivitet i samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette vil bli et av temaene som blir tatt opp på fellesmøtet mellom styrere og rektorer på kommunalt nivå. Videre uttrykker skolesjefen at NOU-en viser til profesjonsfelleskapet i skolen, og hvordan skolen skal samarbeide med både barnehager og andre tjenester rundt skolebarn. Skolesjefen uttrykker at det er en styrke at kommunen både har en barnehagesjef og en skolesjef, noe som gjør det enklere å forankre samarbeidet på kommunalt nivå. Skolesjefen sier:

Ja, så er det de rutinene....som kanskje er litt sånn under etablering....og det er jo bra at kommunen har en barnehagesjef og en skolesjef, for det er det ikke alle kommuner som har, for det tror vi jo er smart, med tanke på å forankre et arbeid i skolens ledelse og barnehageledelsen.

Skolesjefen sier videre at det er lettere å få til et samarbeid mellom barnehage og skole, enn hvis det ikke hadde vært noen ledere på dette nivået, fordi at barnehagesjefen kan snakke med styrerne og skolesjefen kan snakke mer rektorene. Dersom det er uavklarheter på barnehage- og skolenivå, så kan barnehagesjefen og skolesjefen samsnakkes med hverandre, fordi de sitter samlokalisert.

Barnehagesjefen sier at i forhold til fellesmøtet på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer som skal avholdes, så er også de private barnehagene invitert, for dette «gagner» alle barnehagene i kommunen. Skolesjefen uttrykker at et slikt fellesmøte vil skje flere ganger, fordi det fra nasjonalt hold forventes at det skal samarbeides mer på tvers, men at det må

⁶ TRAS- Observasjon av språk i daglig samspill- er et pedagogisk observasjonsverktøy som skal brukes til å observere barns språkutvikling.

diskuteres med styrere og rektorer om hva som er hensiktsmessig, og hva behovet er. I forhold til dette fellesmøtet sier skolesjefen:

Men jeg tror det blir et fast innslag på et eller annet vis i en eller annen sammenheng hvordan det skal organiseres fremover, det får vi nå finne ut av. Men det er jo uttrykt en større forventning fra nasjonalt hold at det skal samarbeides mer på tvers. Så da må vi jo gjøre det.

Barnehagesjefen og skolesjefen sier at det ikke er noen rutiner eller felles praksis på kommunalt nivå når det gjelder innholdet i barnehagens og skolens forberedelser knyttet til overgangen. Barnehagesjefen sier derimot at det gjøres en del i forhold til en avklaring av hva som bør være innholdet i skoleforberedende aktiviteter, og dette er noe som vil bli tatt opp på fellesmøte mellom styrere og rektorer som er planlagt på kommunalt nivå. Når det gjelder skolesjefen sin rolle, i forhold til innholdet i skoleforberedende aktiviteter, så har ikke skolesjefen noen spesifikk rolle, men er tilhenger av både fysisk innskriving og førskoledag. Det er ikke diskutert noe felles praksis på innholdet i de skoleforberedende aktiviteter på kommunalt nivå, men skolesjefen har registrert at det i mange år har vært forskjellige måter å gjøre det på. Skolesjefen sier videre at det er viktig at skolene får en viss frihet i forhold til hvordan man gjør slike ting, fordi det er noe med å ha et eierforhold til dette. Det arbeides ofte frem på skolene om hva som er lurt å gjøre.

Barnehagesjefen tilføyer at det kunne vært utarbeidet en felles mal, som viser hva ungene skal innom, eller må øve litt på i barnehagen, selv om hver enkelt barnehage kan ha sitt eget førskoleopplegg. Barnehagesjefen sier:

Mangfoldet skal jo selvfølgelig være der og at barnehagen har sitt eget førskoleopplegg. Det skal de få lov til, men at det er noen minstekrav, at det bør de ha vært i gjennom, og at det blir trent på det siste året i barnehagen.

Oppsummert på kommunalt nivå så har bystyret bestemt at alle barnehagene i kommunen skal bruke TRAS- skjemaet. Dette er et skjema som brukes av alle barnehagene i kommunen, der barns språkutvikling observeres. I tillegg har kommunen et nylig utarbeidet overføringskjema som brukes for alle barna i barnehagen. Skolesjefen viser til NOU melding

som heter «*Tidlig innsats og kvalitet i skole*», der blir skolen sitt ansvar for å samarbeide med barnehagen presisert. Noe som innebærer at det må bli større aktivitet i samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette vil bli noe av innholdet på det innkalte fellesmøtet med rektorer og styrere på kommunalt nivå. Videre uttrykker skolesjefen at NOU- en viser til profesjonsfellesskapet i skolen, og hvordan skolen skal samarbeide både med barnehagen og andre tjenester rundt skolebarn. Det er også en styrke at kommunen både har en barnehagesjef og skolesjef, noe som gjør det enklere å forankre et arbeid i barnehagens og skolens ledelse. Dette gjør det enklere å få til et samarbeid mellom barnehage og skole. Skolesjefen uttrykker at det fra nasjonalt hold er forventninger til at det skal samarbeides mer på tvers, derfor blir fellesmøtet mellom styrere og rektorer som det nå er innkalt til, avholdt flere ganger. Her vil styrere og rektorer få være med å si noe om hva behovet er. Barnehagesjefen og skolesjefen sier at det ikke er noen rutiner eller felles praksis på kommunalt nivå når det gjelder innholdet i barnehagens og skolens forberedelser knyttet til overgangen. Barnehagesjefen sier at innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen bør avklares, og vil bli tatt opp på det innkalte fellesmøtet mellom styrere og rektorer. Skolesjefen har ikke noen spesifikk rolle i forhold til innholdet i skoleforberedende aktiviteter, men er tilhenger av både fysisk innskriving og førskoledag. Det er ikke diskutert på kommunalt nivå, men det er mange måter å gjøre det på. Det er viktig at skolene får et eieforhold til hva som er viktig å gjøre. Barnehagesjefen uttrykker at det kunne vært utarbeidet en felles mal, som viser hva ungene skal innom.

Barnehage- og skolenivå

Når det gjelder hvilke føringer som oppleves på barnehage- og skolenivå, så sier styrer i fokusgruppe 1 at det ikke er utarbeidet kommunale føringer rettet mot barnehagen. Barnehagelærer i fokusgruppe 1 sier at barnehagene har TRAS-skjemaene som føres over til skolen. Rektor i fokusgruppe 1 sier at det ikke er noen kommunale føringer rettet mot skolen, bortsett fra at det er rutiner på at alle skolene i kommunen skal ha innskriving og gjennomføre førskoledag. Det er likevel ingen føringer på lengden av førskoledagene, så det praktiseres ulikt i kommunen. Når ungene derimot har begynt på skolen, er det nasjonale føringer i forhold til opplæringsloven. Rektor sier:

Det eneste som det er kommunale føringer på, er jo den innskrivingen. Som det vurderes om hvor vidt man skal ha den, eller om dette skal foregå digitalt. Også i forhold til førskoledag, for der ligger det heller ikke noen kommunale føringer. Noen praktiserer jo fortsatt tre dager....jeg vet egentlig ikke om noen skoler gjør det enda i kommunen, mens andre praktiserer et par timer....ikke sant? Så det er litt sånn stort sprik på akkurat den biten. Men når vi kommer over på når skoleåret begynner, så ligger det jo føringer, men de er ikke kommunal, de er nasjonal.

Lærer i fokusgruppe 1 sier at det er en interessant tanke om det hadde vært felles retningslinjer, fordi det burde være mer samarbeid mellom skolen og barnehagen når det gjelder skolebegynnere. Rektor i fokusgruppe 1 sier at det eventuelt kunne vært kommunale føringer på innskrivingen og førskoledagen og lengden på denne dagen.

Styrer i fokusgruppe 2 sier at bortsett fra TRAS- skjemaet, finnes det ingen kommunale føringer. Styrer sier videre at det kanskje kunne vært ønskelig å utarbeidet noe.

Barnehagelærer i fokusgruppe 2 supplerer med at det kunne vært greit å vite hva skolen ønsker skal vektlegges i året før skolestart, og hva det viktigste er barna skal mestre.

Barnehagelærer sier:

Bare det å vite på en måte....ha et sånn....om så det bare er et skriv der det står punkter som skolen ser på som viktig for å mestre det å være i 1. klasse.

Barnehagelærer i fokusgruppe 2 sier videre at det kunne vært bra å hatt felles retningslinjer for hva som er viktige områder å jobbe med. Barnehagelærer sier at selv om barnehagen har sine opplegg, så er det også ønskelig å få informasjon fra skolen om hva som er viktigst når ungene skal begynne på skolen. Videre sier barnehagelærer at det er veldig viktig at skolene er samkjørte og har de samme forventningene, siden barnehagene sender unger til mange forskjellige skoler. Barnehagelærer påpeker at det ikke er utarbeidet noen felles retningslinjer på dette. Styrer i fokusgruppe 2 supplerer med at dersom det hadde vært felles retningslinjer, så hadde alle skolene blitt samkjørte. Barnehagelærer sier at dette hadde vært en god idè, men det må diskuteres på skolene og forankres på kommunalt nivå. Barnehagelærer sier:

Ja, det må jo diskuteres på hver skole, og så lenger opp i systemet.....men det hadde nok ikke vært en dum ide.....tror jeg nok ikke.

Rektor i fokusgruppe 2 sier at det er en plan på at det skal utarbeides kommunale føringer. Prosessen med dette arbeidet startet på det kommunale fellesmøtet med styrere og rektorer som barnehagesjefen og skolesjefen innkalte til.⁷ Rektor påpeker videre at det arbeidet som startet der, er bra, fordi det trengs felles retningslinjer knyttet til samarbeidet rundt innholdet i overgangen mellom barnehage og skole. Rektor sier:

Men vi...jeg syns jo det er kjempebra.....det skulle jo bare mangle, vi har gode overførings og samarbeidsmøter med videregående, hvorfor skal vi ikke ha det fra.....nivået under oss.

Lærer i fokusgruppe 2 sier det kunne vært flott med felles retningslinjer, fordi at selv innad på en skole med fire lærere som skal ta imot hver sin klasse, kan ha ulik forståelse av hva man forventer eller hva man synes skal være på plass. Styrer i fokusgruppe 2 sier at det samme gjelder for barnehagene. Det er forskjellige ting som barnehagene har fokus på det siste året i barnehagene.

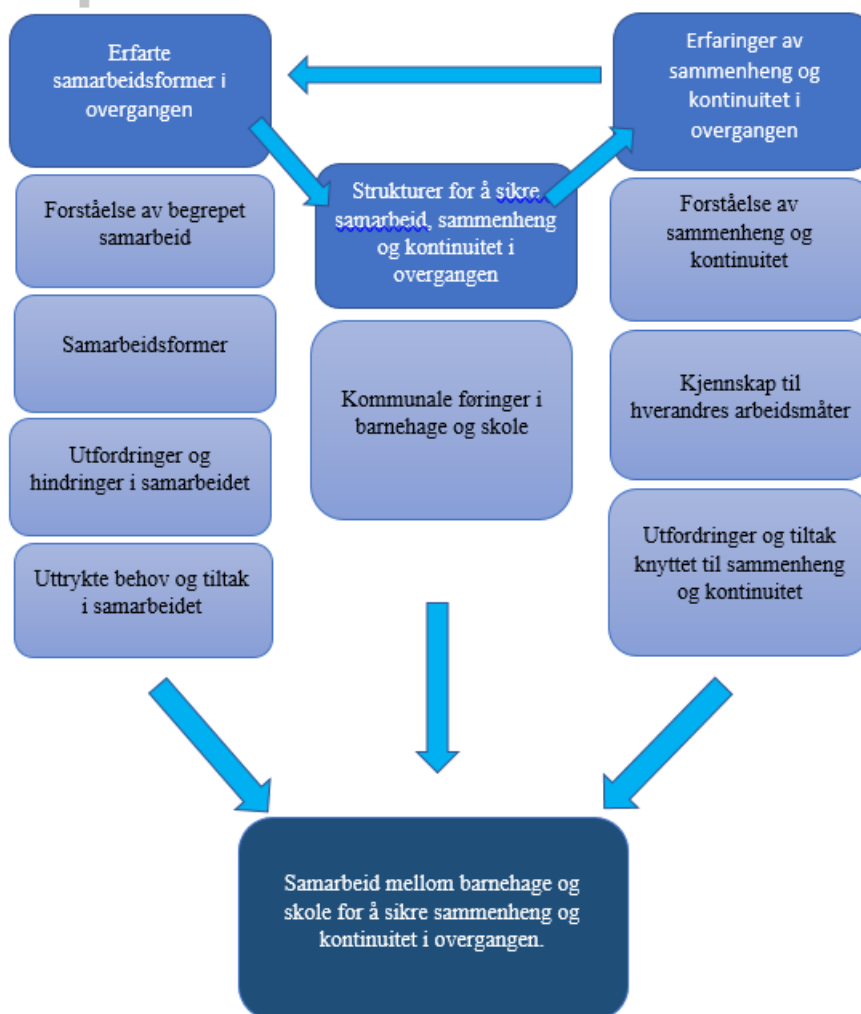
Oppsummert så sier mange av informantene både i fokusgruppe 1 og 2 at det ikke er utarbeidet kommunale føringer, verken på barnehage- eller skolenivå. Seks informanter representert fra både fokusgruppe 1 og 2 ytrer ønske om felles kommunale retningslinjer, fordi det burde være mer samarbeid mellom barnehagen og skolen når det gjelder skolebegynnere, samt en felles forståelse av innholdet i skoleforberedende aktiviteter. I tillegg påpeker lærer i fokusgruppe 2 at selv innad på en skole med flere lærere som skal ta imot hver sin klasse, kan ha ulik forståelse eller forventninger om hva som bør være på plass hos skolebeginneren, så felles retningslinjer kunne vært ønskelig. Dette må forankres på kommunalt nivå. I tillegg trekker barnehagelærer i fokusgruppe 2 frem viktigheten med at skolene er samkjørte, og har de samme forventningene, siden barnehagene sender unger til mange forskjellige skoler. Det ønskes felles retningslinjer i forhold til innholdet i de skoleforberedende aktivitetene i barnehagen og i hvordan skolen skal ta imot skolestartere. Barnehagelærer i fokusgruppe 1 og styrer i fokusgruppe 2 sier at barnehagene har TRAS-skjema som føres over til skolen. Rektor i fokusgruppe 1 sier at det bortsett fra at alle skolene i kommunen skal gjennomføre innskriving og førskoledag, er det ingen kommunale føringer rettet mot skolen. Førskoledagen praktiseres ulikt i forhold til lengden på dagen og antall

⁷ Fokusgruppe 2 ble intervjuet etter at fellesmøtet på kommunalt nivå med styrere og rektorer hadde vært.

dager. Når ungene har begynt på skolen, er det nasjonale føringer i forhold til opplæringsloven. Rektor i fokusgruppe 2 sier at det er en plan på at det skal utarbeides kommunale føringer i kommunen, og prosessen startet på det kommunale fellesmøtet med styrere og rektorer som barnehagesjefen og skolesjefen innkalte til. Rektor påpeker at det arbeidet som har startet er bra, fordi det trengs felles retningslinjer knyttet til samarbeidet rundt innholdet i overgangen mellom barnehage og skole.

I arbeidet med analysen har vi i dette kapitlet prøvd å frem datamateriale som er relevant og retter søkelyset mot våre tre forskningsspørsmål. De er knyttet til erfaringer av samarbeidet, sammenheng og kontinuitet, samt strukturer for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Gjennom disse tre hovedkategoriene har vi sortert datamaterialet og fått en mer nyansert og dypere forståelse for hvordan informantene opplever samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole på et kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå.

Oppsummert illustrerer figuren nedenfor hvordan de tre hovedkategoriene står i forhold til hverandre. Disse hovedkategoriene er: (1) *Erfarte samarbeidsformer i overgangen*, (2) *Erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen* og (3) *Strukturer for å sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen*. Disse 3 hovedkategoriene gir direkte svar på problemstillingen, som omhandler *samarbeidet mellom barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen*. Hver hovedkategori inneholder underkategorier. Venstre siden viser *formsiden* av samarbeidet, hvordan samarbeidet foregår, mens høyre side representerer *innholdssiden*. Hva som gjøres i forhold til innholdet i de skoleforberedende aktiviteter, og skolen sin forberedelse til å ta imot skolestartere. Underkategoriene er ikke likeverdige, men har en progresjon i oppbyggingen og er gjensidig avhengig av hverandre. Modellen er tenkt inn i en hermeneutisk forståelsesramme, som vi har omtalt i metodekapitlet. Dette fordi delene i modellen danner en helhet, som igjen blir til deler. Modellen er laget for å visualisere kompleksiteten i studiet vårt, fordi datamaterialet i vår studie er vidt og omfattende. For å danne oss et bilde av kompleksiteten, var det behov i den komparative analysen for å visualisere strukturen inn i en modell. Siden vår studie omhandler både samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, vil graden av samarbeid vise hvorvidt samarbeidet er forankret i kommunen, mens de kommunale strukturene vil fortelle noe om sammenhengen og kontinuiteten, som igjen er avhengig av et samarbeid for at det skal bli en sammenheng og kontinuitet.



Figur 4: Kategoriernes forhold til hverandre.

7.0 Drøfting av empiri

Hensikten med vår studie er å få en nyansert innsikt i og å utdype kunnskapen om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. For å få svar på hvordan sikre samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, har vi drøftet dette utfra empirien, teori og forskningsperspektivet rundt temaet. Siden datamaterialet vi har samlet inn er stort og vidt og dermed krevende å sortere, valgte vi å bruke konstant komparativ analyse i kodeprosessen. Vi identifiserte likheter og ulikheter mellom de tre hovedkategoriene, som igjen fikk

underkapitler. Dette vil hjelpe oss i drøftingen ved å kunne skille mellom de tre hovedkategoriene. Funnene i de tre hovedkategoriene med dets underkategorier, vil bli drøftet i den kategorien vi har systematisert den i. Alle underkategoriene vil likevel være i et økologisk rammeverk, fordi de går over i hverandre, samtidig som de representerer sin egen adskilte kategori. I denne casestudie vil vi vil drøfte analyseenheter som er på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå. Siden intervjuet med barnehage- og skole ble gjennomført i samme fokusgruppe, har vi ikke skilt analyseenheter barnehage og skole fra hverandre.

Vi vil her forsøke å besvare de tre forskningsspørsmålene utfra det foreliggende datamaterialet. Resultatene vil bli presentert i kategoriene utfra forskningsspørsmålene i studiet.

- Hvordan samarbeider barnehage og skole i overgangen?
- Hvordan erfares sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole?
- Hvilke strukturer finnes i kommunen for samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

Drøftingen vil omhandle følgende kategorier: 8.1 Her vil vi drøfte hvordan samarbeidet erfares i kommunen i overgangen mellom barnehage og skole. 8.2 Her vil drøftingen ta for seg hvilke erfaringer informantene har til sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. 8.3 I den siste kategorien vil drøftingen ha fokus på hvilke strukturer undersøkelseskommunen har i forhold til samarbeid, sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole.

I forhold til de to kategoriene: *Erfarte samarbeidsformer i overgangen* og *erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen*, har vi prøvd å skille empirien fra hverandre utfra formsiden, som omhandler samarbeidet i overgangen, og innholdssiden som handler om sammenheng og kontinuitet i overgangen. Likevel vil elementer fra begge kategoriene gå litt i hverandre.

Når det gjelder forskningen til Lillejord et al. (2015), så har vi referert til den samme forskningen både i forhold til samarbeidet i overgangen og sammenhengen og kontinuiteten i

overgangen. Dette fordi vi tolker at prosessen i overgangen kan relateres til begge disse hovedkategoriene.

7.1 Hvordan samarbeider barnehage og skole i overgangen?

Det første forskningsspørsmålet vil bli besvart utfra drøfting av fire ulike aspekter, de omhandler (1) *Forståelse av begrepet samarbeid*, (2) *Samarbeidsformer*, (3) *Utfordringer og hindringer i samarbeidet* og (4) *Uttrykte behov og tiltak til samarbeidet*. I alle fire underkapitlene blir samarbeidet sett i relasjon til overgangen mellom barnehage og skole. Her blir det naturlig for oss å drøfte disse underkategoriene, som vil gi oss svar på hvordan samarbeidet erfares i overgangen. De to første underkategoriene sier noe om informantenes forståelse og erfaringer av samarbeidet. De to siste underkategoriene, belyser informantenes uttalelser rundt utfordringer og hindringer i samarbeidet, samt uttrykte behov og tiltak i samarbeidet. I underkategori 3 blir utfordringer og hindringer brukt om hverandre, dette for å la informantenes valg av begrepsbruk komme frem. I underkategori 4 er behov og tiltak ikke adskilt, dette fordi informantene ofte uttrykte tiltak i sammenheng med et uttrykt behov. Dersom vi skulle ha delt tiltak og uttrykte behov, kunne informantenes meningsinnhold fått en annen betydning.

7.1.1 Forståelse av begrepet samarbeid

Allerede i innledningen til vår studie viser vi til Willumsen og Ødegård (2016) som sier at det er vanskelig å bli enige om en felles definisjon av begrepet samarbeid. Spesielt fordi ulike fagmiljøer har sine egne definisjoner av begrepet samarbeid, som igjen fører til ulike forståelser av begrepet. Derfor var det viktig for oss i denne studien å sette fokuset på selve begrepet samarbeid. I vår studie er begrepet samarbeid relatert til barnehage og skole. Dersom resultatet i funnene tilsier en tilnærmet lik forståelse, vil dette kunne styrke validiteten til begrepet samarbeid. I et tverrprofesjonelt samarbeid, kan begrepet ha ulik innholdsforståelse, og vil kunne svekke validiteten i undersøkelsen. Derfor er det viktig for oss å ha dette fokuset på selve begrepsforståelsen hos informantene. Willumsen og Ødegård (2016) sier at et tverrprofesjonelt samarbeid handler om at flere profesjonsutøvere jobber tett sammen mot felles mål. Selv om begrepet samarbeid er vanskelig å definere, så er det likevel viktig at alle aktørene i et samarbeid har tilsvarende lik innholdsforståelse.

I alle tre intervjugruppene nevnes det å jobbe mot felles mål som en av komponentene. I forhold til forståelse av begrepet samarbeid viser studien til Lillejord et al. (2015) at det er av stor betydning dersom barnehagelærere og lærere er enige om hva det skal samarbeides om, på en systematisk måte mot felles mål, samtidig som at Glavin og Erdal (2018) også sier at i tillegg til felles målsetting er felles problemforståelse også nødvendig for at samarbeidet skal lykkes. En annen komponent i samarbeidsbegrepet som informantene nevner, er at et samarbeid består av flere likeverdige aktører, samt at samarbeidet må gå begge veier, der begge parter bidrar aktivt i prosessen. Lillejord et al. (2015) sier i sin studie at samarbeidet på tvers av profesjoner og profesjonsgrupper, må bygge på gjensidig respekt av hverandre. Både barnehage og skole har ansvar for å få til et samarbeid på tvers.

En tredje komponent som informantene nevnte var at i et samarbeid så må det være rom for dialog og kommunikasjon. Utfra dette kan Bronfenbrenners (1979) økologiske modell brukes for å analysere samarbeidet mellom barnehage og skole og måten disse to mikrosystemene forholder seg til hverandre på. Modellen representerer barnehage og skole på to mikrosystemer. Når barnet skal forlate det ene mikrosystemet og gå over til det andre, vil kvaliteten på informasjonsutvekslingen, samt dialogen, og det Bronfenbrenner (1979) kaller «gode forbindelser» på mesosystemet, ha innvirkning på hvordan barnet opplever overgangen. Graden av gode forbindelser mellom barnehage og skole på mesosystemet, vil få innvirkning på barnets utvikling, og hvordan barnet mestrer overgangen. Utfra dette tolker vi at graden av gode forbindelser handler om graden av gode samarbeidsformer mellom barnehage og skole.

Fra informantene på kommunalt nivå ble det uttrykt at samarbeidet også må bli sett på som en prosess som går over tid. Siden vi her snakker om forståelsen av begrepet samarbeid, så velger vi å tolke at prosessen i denne forbindelsen handler om samarbeidet i overgangsprosessen, og ikke prosessen relatert til sammenhengen. Forskningen til Lillejord et al. (2015) viser til at overgangen sees på som en prosess og ikke som en enkelt hendelse. Overgangen er definert til å være lang og begynner før den fysiske forflyttingen mellom barnehage og skole. Vi tolker her at et samarbeid i denne forbindelse er noe som strekker seg over tid. Utfra dette tenker vi at et enkelt møte, eller et enkelt samarbeidspunkt ikke er nok til å ivareta samarbeidet gjennom hele overgangsprosessen.

Informantenes forståelse av begrepet samarbeid handler om samsnalking og samhandling. Det må være kontakt og dialog og rom for en diskusjon. Samarbeid er noe som går over tid, samt at det er tosidig. Samarbeidet oppstår som et resultat av et følt behov, og det må

samarbeides mot felles mål. Med denne forståelsesrammen vil vi videre se på hvilken samarbeidsformer informantene har erfart.

7.1.2 Samarbeidsformer

I prinsipper for opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2006b) står det at det skal være et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, men her blir det ikke presisert hvilken form samarbeidet skal ha. I barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) blir det presisert at barnehagen og skolen bør samarbeide om å utveksle kunnskap og informasjon, om hva som gjøres med de eldste barna i barnehagen, og hva skolen gjør i den første tiden på skolen. Her ser vi at selv om det 13-årige utdanningsløpet starter i barnehagen, så er det likevel ikke noe samsvar mellom forskriftene i barnehagen og forskriftene i skolen, når det gjelder hvilke samarbeidsformer samarbeidet skal ha.

Aukland (2013) sier at samarbeid er all form for kontakt mellom institusjonene. Det kan være alt fra å lage felles planer, ha felles faglige og sosiale mål, og ikke minst det å kunne møtes på en felles arena der både barnehagelærere og lærere kan få kunnskap og innsikt i hverandres virksomhet, og bli mer bevisste på hverandres arbeidsmåter. Her viser Aukland (2013) til ulike former for samarbeid mellom barnehage og skole.

Vår studie peker på fire ulike samarbeidsformer i undersøkelseskommunen. En form for samarbeid som ble nevnt er et prosjektsamarbeid kalt, «Straks». Dette prosjektet ble gjennomført i alle barnehagene i undersøkelseskommunen for mange år siden. I den forbindelse ble det etablert møtepunkter på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer knyttet til prosjektet. Videre fremkommer det fra informantene på kommunalt nivå at det systematiske arbeidet som den gang ble gjennomført i alle barnehagene, fikk konsekvenser for skolen. Her måtte skolen justere sine faglige opplegg. Ut fra dette ser vi at en form for samarbeid er prosjektsamarbeid. Når det systematisk samarbeides rundt et felles prosjekt, så kan det føre til strukturendringer på tvers av barnehage og skole. I følge Lillejord et al. (2015) er tverrinstitusjonelt samarbeid tid- og ressurskrevende. Forskningen viser videre at til tross for et vellykket prosjektsamarbeid, så vender ofte prosjektdeltakerne tilbake til utgangspunktet når prosjektet er over. Her antar vi at selv prosjektsamarbeidsformen må forankres i kommunen, for at arbeidet skal vedvare.

På kommunalt nivå kommer det frem fra informantene at det nå er innkalt til et fellesmøte mellom styrere og rektorer i undersøkelseskommunen, der temaet er samarbeid i overgangen

mellom barnehage og skole. Det er første gang det blir tatt initiativ av ledelsen på kommunalt nivå til et fellesmøte mellom styreere og rektorer i kommunen siden «Straksprosjektet». I følge Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning skal kommunen fungere som en tilrettelegger mellom barnehage og skole.

En annen form for samarbeid som blir nevnt av alle informantene, både på kommunalt nivå og barnehage- skolenivå, er det fastlagte informasjonsmøtet i november knyttet til enkeltbarn. Dette er den første kontakten mellom barnehage og skole. Her blir det også presisert at i forhold til enkeltbarn, blir det avholdt jevnlig møter utover våren. I forskningen til Rambøll Management Consulting (2010) kommer det frem at flertallet av barnehagene sier at det er etablert felles møteplasser mellom barnehagen og skolen, men at disse møtene i hovedsak dreier seg om overlevering av informasjon om enkeltbarn og avklaring av rutiner for samarbeid i overgangen fra barnehage til skole. Funnene i vår undersøkelseskommune samsvarer med funnene i Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning. Her ser vi at rutiner i samarbeidet knyttet til overgangen rundt enkeltbarn er satt i system. Når det gjelder alle barna, er det kun et overføringskjema som nevnes i samarbeidet mellom barnehage og skole. Her er det foreldrene som sammen med barnehagen fyller ut informasjon om barnet. Dette skjemaet sendes til skolene i forkant av skolestart. Skolen har ingen innflytelse på utarbeidningen eller gjennomføringen. I følge Aukland (2013) referert ovenfor, er dette også en form for samarbeid, men sett fra en annen side, så har ikke skolen noen aktiv rolle i denne samarbeidsformen. Det foregår ingen direkte dialog og diskusjon mellom disse to instansene.

I vår studie har vi funn som tilsier at det har vært mange ulike varianter av samarbeid opp igjennom årene. Alt fra sporadiske møter og tilfeldige dialoger, som ikke er satt i system, men oppstått som et resultat av enkeltpersoners initiativ. Funnene viser at disse tilfeldige samarbeidsformene i stor grad er relatert til spørsmål rundt innholdet i skoleforberedende aktiviteter, samt avklaringer i forhold til helt konkrete spørsmål, som for eksempel blyantgrepet.

En ny form for samarbeid er møter mellom barnehage og skole i inntaksområdet hvor rektor i fokusgruppe 2 og styrer i fokusgruppe 1 har tatt initiativ til å innkalle alle barnehagene som sokner til den bestemte skolen til et samarbeidsmøte mellom barnehagene og den aktuelle skolen. Her viser det seg at styrer ble inspirert til å innkalle til et slikt møte etter et kurs med Stig Broström som handlet om sammenhengen mellom barnehage og skole. Rektor ble rådet av andre skoler som har positiv erfaring med et slikt samarbeidsmøte mellom barnehagene og skolen, til å innkalle og gjennomføre et slikt møte. Utfra fra dette kan det tyde på at

samarbeidet mellom barnehage og skole i kommunen er basert på mer tilfeldig samarbeidsformer, der enkeltpersoner i barnehagen eller skolen som på eget initiativ drar i gang et samarbeid. Glavin og Erdal (2018) sier at dersom samarbeidssystemet skal fungere, kan det ikke være avhengig av enkeltpersoner. Dersom enkeltpersoner slutter i jobben, vil det være fare for at samarbeidssystemet blir borte. Utfra dette ser vi at når samarbeidsformer oppstår på bakgrunn av enkeltpersoners initiativ, så vil samarbeidsformene være variable og ikke systemiske.

Disse samarbeidsmøtene som rektor og styrer innkalte til, samsvarer med en av Aukland (2013) sine samarbeidsformer som handler om å møtes på en felles arena der det gis muligheter for forventningsavklaringer knyttet til overgangen. Alle informantene i fokusgruppe 2⁸ så på dette møtet som nyttig, fordi de blant annet fikk snakket om hvor vidt et barn skal begynne på skolen med blanke ark eller ikke. På dette samarbeidsmøtet viser det seg at det faktisk er noen barnehager som tror at skolene ønsker minst mulig informasjon om ungene, mens det i realiteten er det motsatte. Dette kan tyde på at det er mange uavklarte forventninger relatert til overgangen mellom barnehage og skole.

I forskningen til Lillejord et al. (2015) påpekes det at det er de voksne i barnehage og skole sin plikt å etablere et godt samarbeid mellom disse to instansene. Her viser studiene at samarbeid og utvikling av nettverk av gode relasjoner mellom de ansatte i barnehage og skole, er avgjørende for å gi barna en god overgang. Dette er i tråd med Bronfenbrenners (1979) teori om at et barns oppvekst påvirkes av flere faktorer, blant annet knyttet til barnehage og skole. Forbindelsen og samarbeidet mellom disse aktørene, vil ha betydning for barnehagebarnets overgang fra barnehage til skole. Utfra dette ser vi at for å få til en god overgang, er det en forutsetning at det skapes et tett samarbeid mellom disse to instansene. Her velger vi å trekke frem veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) som er tydelig på at et samarbeid mellom aktørene i barnehage og skole, er en forutsetning for å få til gode overganger.

Oppsummert kan vi se at informantenes erfaringer av samarbeidsformer i overgangen mellom barnehage og skole i undersøkelseskommunen, består av innarbeidede informasjonsmøter rundt enkeltelever, nylig påbegynt samarbeidsmøte på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer, samt sporadiske møter som har oppstått ved initiativ fra enkeltindivider på

⁸ Fokusgruppe 2 har gjennomført dette møtet før intervjuet ble avholdt, mens fokusgruppe 1 har innkalt til et slikt møte, men ikke gjennomført det.

barnehage- og skolenivå. Når det gjelder prosjektsamarbeidet «Straks» som ble gjennomført for mange år siden i undersøkelseskommunen, så var det ingen av informantene på barnehage- og skolenivå som nevnte erfaringer knyttet til dette. Likevel er det interessant å merke seg at når det systematisk samarbeides i et prosjekt som samarbeidsform, åpner det opp for å få alle med i organisasjonen. Samtidig som at forskningen viser at når en prosjektperiode er over, så vender ofte prosjektdeltakerne tilbake til utgangspunktet (Lillejord et al., 2015).

7.1.3 utfordringer og hindringer i samarbeidet

På kommunalt nivå uttales det at manglende forståelse for hverandre sitt fag kan være et hinder for samarbeidet. Dette samsvarer med forskningen til Lillejord et al. (2015), som påpeker at samarbeidet på tvers av institusjoner og profesjonsgrupper, må bygges på gjensidig respekt for hverandre. Dette samsvarer også med Aukland (2013) som sier at de ulike kulturene knyttet til barnehage og skole som organisasjon, er en utfordring som det er nødvendig å ha fokus på i et samarbeid. Her poengterer både Aukland (2013) og Lillejord et al. (2015) at forståelse for hverandres arbeidsmåter, vil styrke et godt samarbeid, og er avgjørende for at ulikheter og ens egenart skal bli respektert. Fandrem og Roland (2013) sier at for å utvikle et samarbeid mellom barnehage og skole, er det viktig å dele erfaringer og bli kjent med hverandres begrepsapparat. Dette fordi barnehage og skole kan ha ulike syn på samme utfordring, noe som kan hindre et godt samarbeid. Utfra dette kan det være en hindring for samarbeidet når skolen og barnehagen ikke kjenner godt nok til hverandres profesjon og kultur, noe som kan gjøre det vanskelig å få til et godt og likeverdig samarbeid. Vi ser at det kan være en styrke dersom de to ulike institusjonene hadde hatt kunnskaper om hverandres tradisjoner og opphav.

På kommunalt nivå blir det uttrykt at et hinder for samarbeidet kan oppstå dersom man ikke ser nødvendigheten av et samarbeid. Glavin og Erdal (2018) underbygger dette med å si at hindringer kan oppstå når samarbeidet blir pålagt, og sier videre at det er lettere å få til et samarbeid når det er et følt behov for det, og der deltakelse og medbestemmelse er utgangspunktet. Dette er i tråd med forståelse av begrepet samarbeid, som oppstår når det er et følt behov for det.

På barnehage- og skolenivå blir det sett på som et hinder, dersom det ikke er avklart hvem som skal være førsteklasse lærere til høstens førsteklasse, innen førskoledagen gjennomføres.

Her blir hindringen knyttet opp mot at barnehagen ikke får gitt fra seg viktig informasjon direkte til læreren. En informant på barnehage- og skolenivå uttrykker at selv om de fleste barna takler overgangen på en god måte, så er det likevel en del barn som kan få en bedre start, dersom informasjonsutvekslingen kan gått direkte til læreren, i stedet for gjennom flere ledd som for eksempel rektor, inspektør og sfo-leder. Dette støttes i forskningen til Lillejord et al. (2015), der det blir understreket hvor viktig det er med informasjonsutveksling, der barnehagene deler viktig informasjon med skolen. I funnene fremgår det på barnehage- og skolenivå at taushetsplikten kan være en hindring i forhold til informasjonsutvekslingen rundt enkeltbarn, fordi behovet for å gi, eller etterspørre informasjon er mange ganger stor. Glavin og Erdal (2018) påpeker at i et forpliktende samarbeid mellom ulike kommunale instanser, som i dette tilfelle mellom barnehage og skole, vil det være behov for å kommunisere og utveksle informasjon. En hindring som kan oppstå i denne sammenhengen er taushetspliktbestemmelsene for å håndtere og utveksle opplysninger mellom de ulike instansene, noe som er tydelig nedfelt i barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b), hvor det fremgår at foreldre må samtykke før opplysningene blir delt med skolen. Her ser vi at mangel på informasjonsutveksling og taushetspliktrettighetene kan være til hinder for barn som ikke takler overgangen like godt. Behovet for å gi direkte informasjon til lærer, dersom læreren er avklart før skolestart og skolens mulighet for å kunne etterspørre informasjon fra barnehagen, vil være begrenset på grunn av taushetsplikten.

Både på kommunalt nivå og barnehage- skolenivå peker alle informantene på tidsperspektivet og kapasiteten som en hindring. Her blir det poengtert fra kommunalt nivå at i en travel hverdag blir ting man må være med på, prioritert, fremfor ting som ikke må prioriteres. Glavin og Erdal (2018) sier at en annen hindring er ved manglende ressurser til å prioritere samarbeidet, og at knappe ressurser kan medføre at det går utover det daglige arbeidet som skal ivaretas. Ut fra det som nevnes ovenfor, ser vi at det kan være utfordrende å prioritere samarbeidet mellom barnehage og skole, til fordel for annet viktig arbeid, dette til tross for offentlige føringer og lovverk. På en annen side vil nok samarbeidet mellom barnehage og skole etter hvert få høyere prioritet nå, siden samarbeidsplikten for skoleeier og barnehageeier er lovfestet i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998) og barnehageloven (Barnehageloven, 2005).

Funnene viser også at det er geografiske utfordringer knyttet til samarbeidet. Dette blir uttrykt både på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå som en utfordring. Det kommer frem fra informantene at barnehagene må forholde seg til flere skoler, og skolene må forholde seg til

flere barnehager, noe som vanskeligjør samarbeidet. Dette samsvarer med Aukland (2013) som sier at praktiske utfordringer som logistikk kan svekke samarbeidet mellom barnehage og skole. I tillegg påpeker han også at det kan virke uoverkommelig å klare et slikt samarbeid med alle, når man har opptil flere barnehager og skoler å forholde seg til.

Fra kommunalt nivå uttrykkes det at det kan medføre en utfordring for samarbeidet når barnehager og skoler jobber med ulikt fokus på innholdet. Dette er noe som Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) setter fokuset på i forhold til at det kan oppstå kvalitetsforskjeller mellom skoler og innad i skoler. Donabedian (1980); Sheridan og Pramling Samuelsson (2000) sier at kvaliteten vurderes innenfor den konteksten den oppstår i. En av kvalitetsindikatoren som omhandler *resultatkvalitet*, vil ta for seg hvilken rolle barnehage og skolen har hatt å si for at barna har utviklet seg slik de har gjort, samt deres læringsutbytte. Vi ser at selv om kvalitetsbegrepet Meld. St 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) er rettet mot skolen, så ser vi likevel at det er en utfordring å få til et samarbeid dersom barnehager og skoler har ulike utgangspunkt når det gjelder innholdet. Utfra dette ser vi at kvaliteten i innholdet i overgangen mellom barnehage og skole, trolig vil være styrket dersom det hadde vært større likhet i innholdet slik som Meld. St. 21 (Kunnskapsdepartementet, 2017a) melder.

Oppsummert har vi i dette underkapittelet sett at informantene uttrykker at det er utfordringer og hindringer knyttet til samarbeid mellom barnehage og skole, på grunn av manglende forståelse for hverandre sitt fag. Det er også en utfordring når to profesjonsgrupper skal samarbeide fordi de representerer to ulike kulturer. Et hinder for samarbeid er dersom man ikke ser nødvendigheten av et samarbeid. Manglende informasjonsutveksling og taushetsplikten utgjør også en utfordring og hindring i samarbeidet, samt at tidsperspektivet og kapasiteten utgjør en hindring.

7.1.4 Uttrykte behov og tiltak i samarbeidet

Fra funnene på kommunalt nivå fremkommer det at kommunen sitt bidrag i samarbeidet, er å få til et fellesmøte for styrere og rektorer. Videre blir det påpekt fra kommunalt nivå at det er nødvendig med et slikt fellesmøte der to profesjoner kan vise hverandre forståelse, og sammen være med å bestemme hva som er aktuelt å samarbeide om i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. Glavin og Erdal (2018) sier at dersom forskjellighet blir anerkjent, kan man i større grad sette pris på ulikheter og bli inspirert av hverandres

synspunkter. Veien til nye kunnskaper og erfaringer oppstår når man viser vilje og evne til å ta den andres perspektiv. Når respekten for hverandre er etablert, er det lettere å både være enig og uenig om ulike saker. Dersom tverrfaglig samarbeid skal lykkes, må det være rom for å ta opp konfliktfylte temaer. Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning viser at det samarbeides lite om å skape en gjensidig forståelse av hverandres læringskultur. Her kommer det også frem at det er indikasjoner på at flere kommuner kan styrke arbeidet med å tilrettelegge for samarbeidet mellom barnehage og skole. Utfra dette ser vi at det er et uttrykt behov og tiltak rettet mot en felles forståelse for hverandres profesjon. Glavin og Erdal (2018) underbygger viktigheten av dette for å få til et likeverdig samarbeid. Noe som Rambøll Management Consulting (2010) i sin forskning peker på, at det samarbeides lite om å skape en gjensidig forståelse av hverandres læringskultur.

Et tiltak i undersøkelseskommunen er at det på kommunalt nivå er tatt grep, og innkalt til et fellesmøte mellom styre og rektorer, der det blir lagt til rette for dialog og avklaringer i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. I tillegg påpekes det på kommunalt nivå at styre og rektorer skal få være med og selv legge premissene på hva som er viktig å debattere i dette møtet. Det blir videre uttrykt på kommunalt nivå, at det er av avgjørende betydning at styre og rektorer ser nødvendigheten av et slikt samarbeid. Utfra dette ser vi at kommunen nå har startet et løp med møtepunkter på tvers av profesjonene, fordi det antydes at slike møter vil skje flere ganger. I følge Roald (2012) er læringsverktøyet «Lærende møter» nyttig å bruke som utgangspunkt for profesjonelle læringsfellesskap. Lærende møter har klare mål og avklarte roller. Vi ser at undersøkelseskommunen nå legger opp til et profesjonelt læringsfellesskap mellom styre og rektorer. Noe som vi ser kan bli viktige rammer rundt disse fellesmøtene mellom styre og rektorer på kommunalt nivå i fortsettelsen. Roald (2012) sier videre at fokuset i disse møtene er dialog og medvirkning, og at alle tar ansvar. Lærende møter søker å finne sammenhenger, mer enn å forklare årsaker. I søksfasen skal alle kunne bidra med synspunkter og ideer, uten å oppleve at andre har motforestillinger eller er kritiske. Vi ser at siden det er to profesjoner som skal samarbeide, så vil det utfra teorien her, bli svært viktig å være oppmerksomme på at alle får bidra med sine synspunkter og ideer i et samarbeid.

Flere informanter på barnehage- og skolenivå uttrykker behov for mer dialog og kommunikasjon mellom barnehage og skole, samt at barrieren for å kontakte hverandre ikke burde være så stor. Videre uttrykker en av informantene et følt behov for bedre informasjonsflyt, slik at man unngår at informasjonen går gjennom flere ledd. Kirkerud og

Lillejord (2009) påpeker at det er språket som er vårt viktigste redskap for å forandre verden, gjennom systematisering, analysing og bearbeidelse av omgivelsene i samhandling og samtaler med andre. Utfra dette ser vi at dersom språket blir sett på som vårt viktigste redskap for å forandre verden, må barnehage og skole åpne opp for flere møtepunkter der det er rom for dialogen, bedre informasjonsflyt og kommunikasjon.

Et annet tiltak som blir nevnt fra kommunens side er å forankre samarbeidet i ledelsen på kommunalt nivå. Glavin og Erdal (2018) sier at det er viktig at samarbeidssystemet er forankret i ledelsen og i kommunens planer og at kommunen må finne organisatoriske løsninger og tilrettelegge for at samarbeidet skal kunne fungere. Vi ser her at det kommer tydelig frem at dersom samarbeidet skal styrkes, så må det forankres i ledelsen. Noe vi kommer tilbake til under strukturer for samarbeidet i kapittel 7.3.

På barnehage- og skolenivå uttrykker en informant at tverretattlig skolering som et tiltak. I følge Roland (2013) vil man styrke den felles forståelsen mellom barnehage og skole, ved å utarbeide felles begrepsrepertoar og danne felles forståelse av de samme teoriene. I et endringsprosjekt blir det viktig å videreføre og skape ny felles forståelse, noe som betyr at barnehagelærere og lærere endrer holdninger, handlinger og forståelse, slik at arbeidet oppleves som en forbedring.

Oppsummert ser vi at det er uttrykt behov for ulike former for samarbeid mellom barnehage og skole, alt fra informasjonsutveksling, dialoger og møteplasser. Læringsverktøyet «lærende møter» kunne her fungert som et velegnet tiltak, som kunne dannet grunnlaget for en felles forståelse for innholdet i selve samarbeidet og forståelse for hverandres profesjoner. Ny kunnskap kan dermed oppstå gjennom dialogen og samhandling i fellesskap der målet er et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole for alle. Vi syns også at dette med tverretattlig skolering er et interessant tiltak, som kan bidra til en avklaring og ny felles forståelse på tvers av profesjonene. Noe som teorien ovenfor støtter med tanke på et likeverdig samarbeid.

7.2 Hvordan erfares sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole?

Vårt andre forskningsspørsmål vil bli besvart utfra tre ulike aspekter som omhandler: (1) *Forståelse av sammenheng og kontinuitet*, (2) *Kjennskap til hverandres arbeidsmåter* (3) *Utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet*. I alle tre underkapitlene er

sammenhengen og kontinuiteten sett i relasjon til overgangen mellom barnehage og skole. Her er det naturlig for oss å drøfte disse underkategoriene som vil gi oss svar på hva som gjøres for å få til sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. De to første underkategoriene belyser informantenes forståelse av sammenheng og kontinuitet og om informantene har kjennskap til hverandres arbeidsmåter. I den siste underkategorien er utfordringer og tiltak slått sammen, dette fordi informantene bruker disse begrepene om hverandre. Hadde vi skilt disse to fra hverandre, kunne meningsinnholdet fått en annen betydning.

7.2.1 Forståelse av sammenheng og kontinuitet

I resultatene av funnene knyttet til sammenheng og kontinuitet vises det til en diskusjon som kommunen har med fylkeskommunen om overgangen fra 10. trinn til videregående skole. Her presiseres det på kommunalt nivå at sammenhengen i overgangen fra 10. trinn til videregående skole er enklere, fordi den generelle delen av læreplanen gjelder for hele det 13-årige skoleløpet. Her blir det understreket fra informantene på kommunalt nivå, at det er en naturlig sammenheng i utdanningsløpet i overgangen fra 10. trinn til videregående skole. Det finnes ikke en tilsvarende sammenheng mellom rammeplanen og læreplanen i overgangen mellom barnehage og skole, selv om barna i barnehagen har startet i et utdanningsløp. Vi ser at det står både i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) hvilke fagområder ungene skal igjennom, men foreløpig foreligger det ingen felles plan mellom barnehage og skole, som sikrer kontinuitet i sammenhengen. Forskningen til Lillejord et al. (2015) viser til at arbeidsmåtene i siste halvdel av barnehagen, og det første halve året i skolen må forenes. Dette blir omtalt som hybrid pedagogikk. Lillejord et al. (2015) sier at det i felleskap må lages en plan over overgangsprosessen hvor tiltakene må ta utgangspunkt i viktige fellestrekk i lovverket for barnehage og skole. Broström (2001) poengterer også nødvendigheten av å koordinere læreplanene mellom barnehage og skole, for å få en bedre sammenheng i læringsinnholdet. Vi antar at dersom det hadde vært en sammenheng i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) kunne sammenhengen blitt styrket med en felles overgangsplan i kommunen.

I veilederen (Kunnskapsdepartementet, 2008) står det at man må legge til rette for et helhetlig opplæringsløp ved å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole. Vi tolker dette som at hvis det skal være en sammenheng, må skolen være en reell fortsettelse av barnehagen og ta

hensyn til det barnet har lært i barnehagen, og bygge videre på dette i skolen. Det vil si at det er en kontinuitet i barns læring. Funnene viser at en informant på barnehage- og skolenivå bruker begrepet «en rød tråd» i sammenheng med spiralprinsippet. Spiralprinsippet går ut på at læring skjer når man bygger videre på det man ha lært. Det er interessant å merke seg at et slikt læringssyn vil styrke sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole, hvis skolen bygger videre på det barnet har lært i barnehagen. Informantene på barnehage- og skolenivå, ser fordelene av å videreformidle det som gjøres i barnehagen over til skolen. En måte å gjøre det på, er at barna må få ha med seg noe av det kjente inn i skolen, og få fortelle sine opplevelser og erfaringer fra barnehagen. Broström (2001) sier også at et av tiltakene i forhold til å få en god overgang, er at barna har med seg noe kjent fra barnehagen inn i skolen. Det kan være noe i fra barnets historie, opplevelser i barnehagen, eller noe konkret som viser hva barnet har lært.

Fra kommunalt nivå uttrykkes det at en overgang representerer et brudd fordi det fysiske miljøet er annerledes med nye lokaler, nytt uteområde og nye mennesker å forholde seg til. Her sies det videre at det kan være ulikt hvordan man problematiserer overgangen til skolen med tanke på voksentettheten. Broström (2009) deler kontinuitet inn i flere kategorier som belyser sammenhengen i overgangen mellom barnehage og skole. Den ene kategorien retter søkelyset mot forskjellene i det *fysiske miljøet* i barnehage og skole. En annen kategori, *sosial kontinuitet*, handler om at barna skifter identitet fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever. De får nye lekekamerater og nye voksne å forholde seg til. Begge disse kontinuitetene er noe som påpekes ovenfor, og kan representere et brudd. Forskningen til Lillejord et al. (2015) viser derimot at overgangen sees på som en prosess og ikke en enkelt hendelse. Fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever, er overgangsprosessen både mental og fysisk. De skal finne seg til rette i et nytt miljø og knytte til seg nye relasjoner. Broström (2009) mener også at skolestart representerer en ny arena for barnet. Barnet får ny identitet fra å være det største barnet i barnehagen, til å bli den yngste eleven i skolen. I skolen sitt mer konkurranseorienterte skolemiljø, kan det være vanskeligere for barnet å orientere seg. Det er også mindre voksentetthet, noe som igjen fører til mindre interaksjon og personlig oppmerksomhet. Dette er problemer som kan oppstå i forhold til overgangen. Vi tolker det dit hen, slik vi har beskrevet innledningsvis i vår studie, at overgangen kan sees på både som et brudd som representerer en diskontinuitet Broström (2001) og en prosess Lillejord et al. (2015), som beskriver at overgangsprosessen kan være lang. Siden vi i denne forbindelsen snakker om forståelsen av sammenheng og kontinuitet, velger vi å tolke at prosessen i denne

forbindelsen handler om sammenhengen og kontinuiteten i overgangsprosessen, og ikke prosessen relatert til samarbeidet i overgangen.

En tredje form for kontinuitet er *kommunikasjonsmessig kontinuitet*, som retter søkelyset mot samarbeidet mellom skole, skolefritidsordning, barnehage og foreldre. Dette er noe en informant uttrykker, med at et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, vil gi kommunikasjonsmessig kontinuitet. Utfra dette ser vi at hvis man skal kunne ivareta en sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole, må barna i god tid bli forberedt på det fysiske miljøet, nye relasjoner og voksentettheten, for å redusere diskontinuiteten. OECD (2017) påpeker at flere land uttrykker bekymring for at det er en fragmentert sammenheng mellom barnehagen og skolen, og mangel på kontinuitet mellom disse instansene.

En informant sier at barna opplever mange små overganger innad i barnehagen, før den store overgangen til skolen. I rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) brukes begrepet overgang både i forhold til når barnet begynner i barnehagen, overganger innad i barnehagen og overgang mellom barnehage og skole. I løpet av barnets sju første år, ser vi her at barn allerede har erfart mange ulike overganger. Dette samsvarer med Broström (2009) som skiller mellom vertikale og horisontale overganger. Vertikale overganger i denne sammenhengen er her rettet mot overgangen fra barnehage til skole og blir sett på som den mest utfordrende overgangen, mens horisontale overganger er de daglige overgangene hvor barnet flytter seg mellom hjem, skole, sfo og hjem igjen. Noe som informanten ovenfor benevner som de små overgangene.

Oppsummert ser vi at både på kommunalt nivå og barnehage - og skolenivå etterlyses det en felles sammenhengende plan i overgangen mellom barnehage og skole. Overgangen blir forstått av informantene både som et brudd og en prosess. Bruddet representerer en diskontinuitet, fordi det fysiske, sosiale og den kommunikasjonsmessige kontinuiteten er ulik i barnehagen og i skolen. Her blir prosessen knyttet til begrepet en «rød tråd», som illustrerer sammenhengen mellom barnehage og skole, og representerer en kontinuitet i overgangen.

7.2.2 Kjennskap til hverandres arbeidsmåter

På det innkalte fellesmøtet mellom styrere og rektorer vil barnehagesjefen belyse en holdning i barnehagen som handler om å ikke bli «skolsk»⁹, eller la seg diktere av skolen.

Barnehagesjefen sier videre at etter reform 97 har det vært, og er fortsatt, litt motstand i barnehagen i forhold til å ikke bli «skolsk», men presiserer at det er på tide at barnehagen går videre og heller fokuserer på hva barna bør forberedes på til skolestart. I OECD (2017) antydes det at det foregår en skolifisering av barnehagesektoren. For å gjøre barna skoleklare, blir skolekulturen i større grad tatt i bruk i barnehagen, noe som fører til at barnehagen gjennomfører en praksis som egentlig er relatert til skolen. Dette fører til at oppmerksomheten blir mer rettet mot faglig innhold og mindre rettet mot lekens verdi. Haug (1994) sier at i forhold til barnehagen, så er skolen mer veletablert, velorganisert og gjennomadministrert, noe som gir skolen større status og tyngde sammenlignet med barnehagene.

I Lillejord et al. (2015) sin forskning kommer det frem at asymmetriske relasjoner kan oppstå, når det blir en ubalanse på grunn av ulike forskjeller mellom barnehagens og skolens ulike arbeidsmåter. OECD (2017) understreker at barnehagens arbeidsmåter ikke må bli for preget av skolens arbeidsmåter. Ut fra dette kan det se ut som at for mye skolifisering kan føre til at det går utover barnehagens arbeidsmåter, noe som også problematiseres på kommunalt nivå.

Ovenfor beskriver barnehagesjefen en motstand mot L97, som fortsatt eksisterer i barnehagen. Haug (2015) sier at i evalueringen av seksårsreformen var det ikke enighet om at reformen førte til det bedre, fordi reformen var preget av tidspress, og det var faglig og politisk svak forankring. Prosessen var krevende med svak koordinering mellom barnehage og skole, og de ulike tradisjonene ble vanskelig å forene. Haug (2015) retter et kritisk blikk i forhold til hvordan prosessen rundt innføringen av seksårsreformen ble innført. Noe som stemmer overens med vår erfaring, da vi startet å jobbe i skolen i 1997, der vi merket en viss motstand og skepsis til at 6-åringen skulle entre skolen, samt at vi merket bekymring rundt at skolen ville bli for «skolsk» for seksåringen. I følge Bronfenbrenner (1979) økologiske systemteori representerer makrosystemet de mer overordnet utviklingstrekk og strukturer i storsamfunnet,

⁹ Ifølge Lillejord m fl (2015) er det en trend blant forskere og OECD å bruke begrepet skolsk eller skolifisering som uttrykk for å beskrive en tendens til at skolens tradisjoner i forhold til arbeidsmåter brer seg inn i barnehagens pedagogikk og fortrenger lek som arbeidsmetode.

som igjen nedfelles i de underliggende systemer. Her tolker vi at 6- års reformen er en slik strukturendring, som fikk konsekvenser for barets utdanningsløp.

På det innkalte fellesmøte mellom styrere og rektorer på kommunalt nivå, sier barnehagesjefen at selv om det er viktig for barnehagen å ta utgangspunkt i sin egenart med å bruke sin arbeidsmåte, uten å la seg påvirke av skolen sin arbeidsmåte, er det likevel mange ting som barnehagen kan gjøre for å forberede ungene til skolestart. Videre presiseres det på kommunalt nivå, at barnehagen har mye å lære av skolen sin systematiske måte å jobbe på med tall og bokstaver. Samtidig som at en informant på barnehage- og skolenivå sier at skolen har mye å lære av barnehagen, fordi da seksåringen kom over i skolen, skulle dagen deres fortsatt være mye preget av lek og lekbasert aktivitet. Det er interessant å merke seg at det både på kommunalt nivå og barnehage- skolenivå blir referert til at barnehagen og skolen kan lære av hverandre.

I følge Haug (1994) er barnehage- og skoletradisjonene innholdsmessig ulike i forhold til vektleggingen når det gjelder kunnskaper, ferdigheter og vurderingsformer.

Hovedforskjellene mellom skole og barnehage er at skolen legger vekt på formelle og strukturerte former, mens barnehagen i større grad legger vekt på fri aktivitet. Felles for barnehagen og skolen er likevel at begge skal være en arena for lek og læring. De deler samme utdanningssystem, men de har likevel ulik egenart. I samsvar med Haug (1994), så bruker Broström (2001) begrepet «skoleparate» barnehager, når han referer til at barnehagene har utformet en pedagogisk praksis, som både har sin egenverdi og i tillegg er opptatt av barnas allsidige utvikling og læring. Noe som resulterer i at barnehagen også er opptatt av å gjøre barnehagene skoleklare, samtidig som de tar vare på barnets egenverdi. Vi ser her at både Haug (1994), Broström (2001) og kommunen er opptatt av at barnehagen både har sin egenart og ungene sin egenverdi, samtidig som at de skal gjøres skoleklare. Videre mener Broström (2001) at barnehagen opplever at det stilles klare forventninger til dem om å overlevere skoleklare barn til skolen, det vil si at barna skal være klare til å lære. Han påpeker her at det ofte oppstår begrepsforvirring, fordi det er en prinsipiell forskjell til det å være «klar til å lære» jamfør barnets allsidige utvikling og læring, kontra det å være skoleklar. Vi ser her at det uttrykkes et behov for begrepsavklaringer i forhold til hva det vil si å være skoleklar, og det å være «klar til å lære». Det kan tyde på at det er noen uavklarte forventninger i overgangen mellom barnehage og skole i forhold til dette.

I følge Lillemyr (2011) er forståelsen av læring nå i større grad knyttet til hele individet. Her blir det poengtert at i barnehagen foregår det både formell og uformell læring, som er nært

knyttet opp mot omsorg. Læringen skjer gjerne når barna er aktive. I en av Broström (2009) sine kontinuitetskategorier, *filosofisk kontinuitet*, rettes søkelyset mot hvordan barn lærer. I barnehagen lærer barna gjennom lek som læringsmetode, kontra i skolen hvor læreren bestemmer hva som skal læres, og elevene må følge med for å lære. Lillemyr (2011), sier at et tradisjonelt og trangt læringsbegrep ikke er relevant i forhold til barnehagens virksomhet og heller ikke i tråd med skolens nyere syn på læring. I skolen blir likevel begrepet læring mer knyttet til kognitive ferdigheter enn i barnehagen. Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2006a) skiller mellom innhold, arbeidsmåter og fag, der hvert enkelt fag har sine kompetansemål, mens barnehagens rammeplan (Kunnskapsdepartementet, 2017b) legger vekt på omsorg, oppdragelse, lek og læring. Her blir læringsmålene for fagområdene formulert som prosessmål, som beskriver opplevelsen og erfaringene til barnet. Selv om de to tradisjonene i barnehage og skole har nærmet seg hverandre den senere tid når det gjelder synet på lek og læring, vil det likevel i fremtiden være viktig å utvikle en felles plattform for forståelsen av lek og læring. Dette vil igjen ha betydning for å få til en bedre overgang og sammenheng for barna, fra barnehage til skole. Ut fra dette ser vi at til tross for at de to ulike tradisjonene har sin egenart, så påpekes det her at de har nærmet seg hverandre, og barnehagesjefen nevner ovenfor at det også er på tide å gå videre. Noe vi ser kan være et fint utgangspunkt for å lære av hverandre. I følge Donabedian (1980); Sheridan og Pramling Samuelsson (2000) retter *prosesskvalitet* søkelyset blant annet mot lærerens arbeidsmetoder, synet på barn og hvordan barn lærer. Dette er kvalitetsaspekter som setter rammer for læringen. Noe vi ser kan være med på å gi en større kvalitet i læringen.

Meld. St. 41(Kunnskapsdepartementet, 2009) påpeker at det først og fremst er barnehagens og skolens ansvar å forberede seg til å møte behovet til hvert enkelt barn. Ut fra dette kan det antas at det også er noen uavklarte forventninger og uavklarte begrepsforståelser knyttet til hva det vil si å være skoleklare barnehager og barnehageklare skoler. Her er forventningene til å være skoleklar ikke bare rettet mot barna, men mot institusjonen ansvar til å møte behovet til hvert enkelt barn. I følge OECD (2017) må fokuset fremover rettes mot å gjøre skolene klare for barna, og ikke barna klare for skolen.

På barnehage- skolenivå sier informantene at de gjennomfører førskolegrupper med de eldste barna i barnehagen, hvor de jobber med skoleforberedende aktiviteter. Noe som stemmer overens med Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning hvor det fremgår at skoleforberedende aktiviteter er godt forankret i barnehagen. Alle informantene representert fra barnehage- og skolenivå sier at de skoleforberedende aktivitetene som er relatert til sosial

kompetanse og praktiske ferdigheter, er det viktigste, selv om det også gjøres en del skoleforberedende aktiviteter rettet mot språk. I tillegg blir viktigheten av å bli kjent med skolen sitt uteområde påpekt fra informantene på barnehage- og skolenivå. Dette er i samsvar med forskningen til Rambøll Management Consulting (2010), der det kommer frem at barnehagene forstår skoleforberedelse som at barna lærer og utvikler en kombinasjon av sosiale, språklige, praktiske og faglige ferdigheter. Forskningen til Rambøll Management Consulting (2010) viser videre at innholdet og aktivitetene i førskolegruppene er rettet mot utviklingen av sosial kompetanse. Dette støttes også av Broström (2001) som sier at det er ulike syn blant forskerne på hva som ligger i begrepet «skoleparathet», men mange ser på sosial kompetanse som det å være selvhjulpen og kunne følge instruksjoner som det viktigste innholdet. Noe som støttes av Rambøll Management Consulting (2010) i sin forskning, der det fremgår at barna lærer å utvikle en kombinasjon av sosiale, praktiske og faglige ferdigheter i sine skoleforberedende aktiviteter. Dette samsvarer med funnene på barnehage- og skolenivå.

En informant på barnehage- og skolenivå sier at noen barn tror at de ikke får leke, når de begynner på skolen. Broström (2009) viser til den femte kategorien *mangelen på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehager og skoler på*. Vi ser her at barn kan ha ulike forestillinger om skolen, fordi de har ikke nok kjennskap til den nye institusjonen de skal inni.

Oppsummert så kommer det frem at det er en skepsis i barnehagene om å ikke bli for skolske. Her ser vi at de ulike tradisjonene og kulturene som barnehage og skole har sitt utspring fra, fortsatt er med på å prege begge institusjonenes manglende kjennskap til hverandre. Det fremgår også at til tross for dette, er det vilje både på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå for å lære av hverandre. Faglig sett så ser vi at de to ulike tradisjonene har nærmet seg hverandre den senere tid når det gjelder synet på lek og læring. Likevel ser vi at det er viktig å utvikle en felles plattform for forståelse av lek og læring, slik at kunnskapen om hverandres arbeidsmåter kan forenes og skape en bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

7.2.3 Utfordringer og tiltak knyttet til sammenheng og kontinuitet

På kommunalt nivå blir det uttrykt at det er en utfordring å få til en god sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole for alle ungene. Dette på grunn av barnas

ulike modenhet, kompetanse og utviklingstrekk. På barnehage- og skolenivå blir det ytret at det er en utfordring å klare å tilpasse undervisningen til samtlige barn, fordi seksåringen er i ulike utviklingsnivå og modenhet. Lillemyr (2011) bekrefter det som informantene ovenfor nevner, og sier at når seksåringen starter på skolen, vil det være betydelige forskjeller i utviklingsnivå. Dermed vil det være et stort behov for differensiering av undervisningen allerede i første klasse. Lillemyr (2011) sier videre at seksåringen er inne i en sterk moralsk og sosial utvikling. De vurderer sin egen kompetanse i lek og samspill med andre. Forholdet mellom lek og selvoppfatning er viktig for at barnet skal få god kjennskap til seg selv, og egne evner gjennom leken. Utfra dette ser vi at det kan være en utfordring å få til en god sammenheng og kontinuitet i overgangen, fordi denne elevgruppen utviklingsmessig er veldig ulik. Dersom det ikke er noen god sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole, i tillegg til at ungene er utviklingsmessig forskjellig, blir differensieringen utfordrende. Utfra funnene ovenfor så ser vi at når barnehagen skal gjøre barnehagebarn skoleklare, og skolen skal gjøre seg klar for å ta imot skolestartere, må begge institusjonene ta hensyn til seksåringens særpreg. Prinsippet om «tilpasset opplæring» om at alle elevene skal ha de samme mulighetene for læring i skolen, var en viktig intensjon i L 97. Begrepet «tilpasset opplæring» er relatert til skolen og ikke barnehagen, men her ønsker vi likevel å se på begrepet «tilpasset opplæring» i forhold til hvordan skolen må tilpasse seg skolestarteren.

I forhold til tiltak så blir det foreslått på kommunalt nivå, at dersom det skal bli en god overgang mellom barnehage og skole, må ungene oppleve sammenheng og forutsigbarhet. Dette fordi det er vanskelig for ungene å forestille seg hvordan det er i skolen, uten å ha vært der. Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) har et punkt som handler om at barna må få bli kjent med hva som skjer i skolen, i tillegg understreker forskningen til Lillejord et al. (2015) nødvendigheten av at ungene blir forberedt og forklart hvorfor man gjør som man gjør. Da vil det bli forutsigbart og oversiktlig for barnet. Manglende transparent er en følge av dårlig kommunikasjon mellom barnehagelærere og lærere, som kan føre til engstelse for det ukjente. Vi ser at dette kan indikere et behov for å ha en avklaring i forhold til hva ungene skal forberedes på i overgangen, samtidig som vi ser viktigheten av å trygge barnet gjennom hele overgangsprosessen.

I flere av funnene fra informantene på barnehage- og skolenivå kommer det frem at det er en utfordring at barnehage og skole ikke har nok kjennskap til hverandres arbeidsmåter. En av informantene sier at man noen ganger reverserer, fordi man ikke har kjennskap til hva ungene

har jobbet med i barnehagen. Dette er noe Aukland (2013) presiserer at man bør ha innsikt og kunnskap i hverandres virksomhet og bli mer bevisste på hverandre arbeidsmåter. Noe som kan gi en felles forståelse av begreper som lek og læring. Videre sier han at en samlet forståelse av hverandres arbeidsmåter vil styrke et godt samarbeid og er en nødvendighet for at ulikheter og ens egenart skal bli respektert. Det er interessant å merke seg at barnehage og skole har lite kjennskap til hverandres arbeidsmåter, noe som blir forsterket med utsagnet til en informant, som sier at skolen opplever at de noen ganger reverserer når det gjelder innholdet. Dette på grunn av manglende kontinuitet og kjennskap til hverandres arbeid. På kommunalt nivå oppfordres både barnehagelærere og lærere til å lese hverandres planer for å få bedre kjennskap til innholdet. Videre påpekes det at den nye rammeplanen er tydelig på hva ungene skal ha vært i gjennom i barnehagen, derfor skal det være en grei plan for lærerne å sette seg inn i. Her kommer det en tydelig oppfordring fra kommunalt nivå om å lese hverandres arbeidsplaner, for å få større innsikt i hverandres arbeid.

Oppsummert så ser vi at det er en utfordring å få til en god sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole når det gjelder alle barna. Dette på grunn av ulik modningsnivå hos 6-åringen. I tillegg er det en utfordring at barnehage og skole ikke kjenner til hverandres arbeidsmåter, og at manglende transparent gjør overgangen uforutsigbar.

7.3 Hvilke strukturer finnes i kommunen for samarbeid som sikrer sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?

For å besvare det tredje forskningsspørsmålet drøfter vi: (1) *Kommunale føringer i barnehage og skole*. Her blir kommunale føringer relatert til hvordan sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen. I dette underkapitlet velger vi å sortere kommunale føringer ut fra kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå.

7.3.1 Kommunale føringer i barnehage og skole

Føringer på kommunalt nivå:

I Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsteori vil eksosystemet referere til beslutninger som blir tatt på kommunalt nivå av barnehage- og skoleadministrasjonen, ha innvirkning på

barns sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. Utfra dette tolker vi at de planer og føringer som eventuelt finnes i undersøkelseskommunen knyttet til overgangen mellom barnehage og skole vil, ha betydning for barnet.

Når det gjelder hvordan kommunen forholder seg til offentlige føringer og lovverk, så henviser skolesjefen til stortingsmelding 21, der skolen sitt ansvar for å samarbeide med barnehagen blir presisert. Skolesjefen utdyper at det må bli mer samarbeid mellom barnehage og skole. Skolesjefen viser til NOU-en, hvor profesjonsfellesskapet i skolen blir belyst og hvordan skolen skal samarbeide, både med barnehage og andre tjenester. Donabedian (1980); (Sheridan & Pramling Samuelsson, 2000) bruker kvalitetsindikatorer for å beskrive kvalitet. I vår studie vil kvaliteten kunne vurderes ut fra å se på strukturkvaliteten i kommunen, når det gjelder samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Strukturkvalitet handler om virksomhetens ytre forutsetninger, som skapes på tre nivåer. Det nasjonale nivået som har lagt føringer for samarbeidet er i dette tilfellet NOU-en, som skolesjefen referer til. På kommunalt nivå som omfatter de organisatoriske og økonomiske forutsetningene, vil i dette tilfellet handle om hvordan kommunen organiserer møteplasser for samarbeidet. Det siste nivået er lokalt nivå, som omfatter personlige forutsetninger som kan handle om kompetanse og personlig mestring. Noe som samsvarer med en av Senge (2006) sine disipliner, som blir beskrevet nedenfor. På kommunalt nivå uttrykkes det at det er forventninger på nasjonalt hold til at det skal samarbeides mer på tvers, derfor vil det kommende fellesmøtet mellom styrere og rektorer bli avholdt flere ganger, selv om det ikke er avklart hvordan dette skal organiseres. Utfra dette ser vi at kommunen har startet arbeidet med å legge til rette for samarbeid mellom barnehage og skole, noe som nasjonale føringer oppfordrer til. Her tenker vi at det er viktig at det påbegynte endringsarbeidet vil fortsette, siden også samarbeidsplikten fra høsten 2018 er nedfelt i lovverket (Opplæringslova, 1998). Her kan kommunen sitt påbegynte arbeid, bidra til å skape en lærende organisasjon hvor samarbeidet mellom barnehage og skole blir temaet.

Senge (2006) viser i sin teori at det er fem ulike disipliner som må mestres for at man skal lykkes med å skape lærende organisasjoner. Det handler for det første om *personlig mestring*. Her forklarer Senge (2006) at en lærende organisasjon trenger individer med høy grad av mestring, fordi de i større grad gjennomfører mål som de har satt seg i livet. Her ser vi at skal samarbeidet mellom barnehage og skole bli satt i system, så blir det nærliggende å tenke at det kommer til å skje en læring i begge disse organisasjonene. Videre tenker vi at det er viktig at personene i organisasjonen innehar stor personlig mestring og jobber mot felles mål, jamfør informantenes forståelse av begrepet samarbeid. Det å inneha stor personlig mestring kan

være et resultat av å bli respektert og få ivareta sin egenart i samarbeidet. Videre omtales *mentale modeller* som handler om hvordan inngrodde antakelser, generaliseringer eller tankebilder, påvirker hvordan vi oppfatter verden. Utfra dette ser vi at det å ha kjennskap til hverandres fag kan være med å endre eventuelle inngrodde antakelser.

En tredje disiplin handler om hvor betydningsfullt det er at en *fremtidsvisjon* er forankret i hele organisasjonen, fordi en felles visjon skaper felles identitet, og kan føre ansatte sammen. Her ser vi at hvis det er uttrykt et ønske om et samarbeid både på kommunalt nivå og barnehage- skolenivå, vil det bli lettere å få en felles visjon. Den fjerde disiplinen er *gruppelæring*, som handler om at et lærende team kan innhente positive resultater gjennom et samarbeid. Utfra dette ser vi at det tiltenkte samarbeidet mellom barnehage og skole, kan bidra til positive resultater. *Systemtenkning* er Senges (2006) femte og siste disiplin, som handler om å se helheten og sammenhenger i organisasjonen man jobber i og smelter sammen alle disiplinene til en enhet. Dette fordi det er viktig at disiplinene utvikles parallelt. Her ser vi at ved å starte arbeidet i Senge (2006) sine disipliner, vil det være muligheter å se helheten og sammenhenger i organisasjonen gjennom systemtenkning. Fandrem og Roland (2013) påpeker at når planer og visjoner skal omsettes i praksis, vil det medføre endring av systemer og kompetanseheving hos de ansatte. Noe som fører til ny handlingskompetanse. Systemperspektivet tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom barnehage og skolesystemet, slik at de kan påvirkes av hverandre. Derfor vil systemrettet arbeid handle om å ha gode strukturer for samarbeid.

På kommunalt nivå blir det påpekt at det er en styrke at kommunen både har en barnehagesjef og en skolesjef. Noe som gjør det enklere å forankre arbeidet i barnehagens og skolens ledelse. Aukland (2013) sier at hvor godt et samarbeid blir, er avhengig av hvordan kommunen er organisert. Noen kommuner har felles ledelse for barnehage og skole, mens andre har delt ledelse med egen barnehagesjef og skolesjef. Her fremgår det ikke hvilken organisering som er mest hensiktsmessig, men vi antar at samarbeidet er lettere å få til med delt ledelse, noe som samsvarer med informantenes uttalelse på kommunalt nivå.

Når det gjelder faste rutiner som blir gjennomført i undersøkelseskommunen, så henvises det til TRAS- skjemaet, som er et bystyrevedtak. I tillegg bruker kommunen overføringskjemaet i barnehagen. I funnene så fremgår det at kommunen ikke har utarbeidet noen felles skriftlige retningslinjer, ut over TRAS- og overføringskjemaet rettet mot barnehagen. Andre rutiner som kommunen har er førskoledag og fysisk innskriving. Aukland (2013) sier at faktorer som kan være med å bidra for å ivareta et godt samarbeid mellom barnehage og skole, kan være

gjennom felles planer, årshjul og rutiner som er forpliktende. Vi ser at selv om det finnes noen retningslinjer i kommunen knyttet til innskriving og førskoledag, så er det interessant å merke seg at Aukland (2013) påpeker at gode tiltak er felles planer, årshjul og rutiner som er forpliktende. Utfra dette ser vi at undersøkelseskommunen kunne ha jobbet med disse tiltakene i det videre arbeidet.

Barnehagesjefen har ikke noen aktiv rolle i innholdet i skoleforberedende aktiviteter fra kommunalt nivå. I Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning viser funnene at kommunale føringer for innholdet i de skoleforberedende aktivitetene, forekommer i noen grad. 34 prosent oppgir at kommunen har hatt en rolle i innholdet i de skoleforberedende aktivitetene. Kommunale føringer retter seg i liten grad mot hvilke temaområder barnehagen skal jobbe med. I vår undersøkelseskommune sammenlignet med Rambøll Management Consulting (2010) sine funn, kommer det frem at undersøkelseskommunen er blant de kommunene i Norge som ikke har noen føringer når det gjelder innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, bortsett fra TRAS- skjemaet og overføringsskjemaet. Dette samsvarer med Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning, som viser at TRAS oppgis i stor grad og ligger til grunn for de skoleforberedende aktivitetene i barnehagen. Selv om barnehagesjefen ikke har noen aktiv rolle i de skoleforberedende aktivitetene i kommunen, så er likevel rammeplanen tydelig på hva ungene skal igjennom i barnehagen.

Skolesjefen sier at det fra kommunalt nivå ikke er noen felles praksis i forhold til hvordan skolen forbereder seg til å ta imot skolestartere. Skolesjefen poengterer at det er viktig at skolene får en viss frihet i forhold til innholdet i skolen sin forberedelse til å ta imot skolestartere. Utfra dette fremgår det at innholdet i rammeplanen legger føringer for skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, samtidig som at når ungene kommer over i skolen, er det læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) som gjelder. Det er interessant å merke seg at det er nettopp i mellom disse to planene at sammenhengen mellom barnehage og skole er viktig. Selv om det på nasjonalt hold ikke finnes en egen overgangsplan mellom barnehage og skole, sier likevel Aukland (2013) at det bør være tydelige planer fra kommunen der sammenhengen i barns læring fra barnehage til skole er belyst. Forskningen til Lillejord et al. (2015) sier at det er påfallende at innholdet i den nye læreplanen som er under utarbeiding, og barnehagens nye rammeplan, ikke refererer til hverandres arbeid. Det er viktig at meldinger og utredninger henger sammen, for at det skal bli bedre sammenheng i praksisfeltet. Når det gjelder innholdet i de skoleforberedende aktivitetene, uttrykkes det fra kommunalt nivå, at på det innkalte fellesmøtet mellom styrere og rektorer, vil det gjøres

avklaringer i forhold til hva som bør være innholdet i de skoleforberedende aktivitetene. Ut fra dette ser vi at kommunen er i startgropen i forhold til å utarbeide noe felles innhold mellom barnehage og skole.

Oppsummert ser vi at for å sikre samarbeidet, sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole, så må kommunen forankre det videre arbeidet i organisasjonen. Noe som kan lede frem mot en felles visjon, ved å skape felles forståelse og gjensidig respekt.

Føringer på barnehage- og skolenivå

På barnehage- og skolenivå fremkommer det fra seks av informantene at det ikke er utarbeidet felles retningslinjer i forhold til skoleforberedende aktiviteter, og hvordan skolen skal ta imot skolestartere. Samtidig ytres det et ønske fra informantene om at det skulle vært utarbeidet felles retningslinjer, og at disse må forankres på kommunalt nivå. Her ser vi at det uttrykkes et behov for en plan og felles retningslinjer, både i barnehage- og skoleorganisasjonen. Argyris og Schön (1996) sier at organisasjonslæring forekommer når individene i en organisasjon opplever en overraskende konflikt mellom forventet og faktisk resultat, og søker etter løsninger på dette ved å reflektere over et problem.

I vår studie uttrykker informantene et behov for forbedring i organisasjonen med et ønske om felles retningslinjer. Det kommer frem fra informantene nødvendigheten med at skolene er samkjørte, og har de samme forventningene, siden barnehagene sender unger til mange forskjellige skoler. Det uttrykkes også et ønske med felles retningslinjer, fordi at selv innad på en skole med fire lærere som skal ta imot hver sin klasse, kan ha ulik forståelse av hva man forventer eller hva man synes skal være på plass. Videre fremkommer det at bortsett fra at alle skolene i kommunen skal gjennomføre innskriving og førskoledag, er det ingen kommunale føringer rettet mot skolen. Førskoledagen praktiseres ulikt i kommunen i forhold til lengden på dagen og antall dager. Her ser vi at det uttrykkes eksempler på problemområder som kan forbedres i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Fra barnehagen sin side er det uttrykt et ønske om at alle skolene skal være samkjørte. Fra skolen sin side, så viser det seg at selv innad i skolen kan det praktiseres ulikt. I tillegg kommer det frem at førskoledagen praktiseres ulikt på lengden og antall dager. Argyris og Schön (1996) sier at enkeltkretslæring foregår når organisasjonen korrigerer for feil slik at den bedre kan fortsette å gjøre det den alltid har gjort. Her vil normene bli uforandret og organisasjonsmedlemmenes læring vil rettes mot å opprettholde den nåværende tilstand. Her ser vi at dersom barnehage -

og skoleorganisasjonen i vår studie korrigerer feilen med manglende retningslinjer, ved å etablere tilfeldige løsninger innenfor den strukturen som allerede er der, vil det foregå en enkelkretslæring. Her vil organisasjonen kunne fortsette å gjøre det den alltid har gjort fordi normene blir uforandret og organisasjonsmedlemmenes læring er rettet mot å opprettholde den nåværende tilstand.

Argyris og Schön (1996) skiller mellom bruksteori og uttalt teori som to former for handlingsteori. I forhold til vår studie vil dette ha betydning i forhold til hvilken handlingsteori som ligger til grunn i barnehage- og skoleorganisasjonen, fordi ifølge Argyris og Schön (1996) er målsettingen i en organisasjon en del av organisasjonens uttalte teori. Målet bør være å utvide enkelkretslæringen, selv om den er helt nødvendig for å forandre på organisasjonen. Det er vanskelig å få til et nytt handlingsmønster og forandre på handlingsstrategier, fordi faste normer opprettholder det gamle mønsteret i organisasjonen. Dersom aktivitetene i organisasjonen restruktureres, endres de grunnleggende verdiene i organisasjonen, slik at organisasjonens bruksteori endres, noe som kalles for dobbelkretslæring. Morgan (1998) sier at dobbelkretslæring er en større forandringsprosess enn enkeltkretslæring og krever at medlemmene må lære seg nye strategier, ikke bare forandre på de gamle som er der fra før. For at dobbelkretslæring skal kunne virke må fungerende organisasjonsstruktur etter hvert opphøre. Argyris og Schön (1996) referer også til begrepet «deuterolæring», som betyr å lære å lære. Når medlemmer i en organisasjon ser forskjell på dobbel- og enkeltkretslæring, vil de merke når noe er lært, og når noe ikke er lært. Derfor blir «deuterolæring», sett på som den viktigste læringen i en organisasjon. Her tenker vi at medlemmer i organisasjonen kanskje må lære og lære for å at selve organisasjonen skal utvikle seg. Her tenker vi at skal det gjøres noe med å få på plass felles retningslinjer i kommunen i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, bør dette arbeidet forankres i barnehage- og skoleledelsen, samt på kommunalt nivå, for å få til en dobbelkretslæring i organisasjonen. Det må gjøres noe med dagens struktur for å få til en permanent endring.

Det fremkommer fra informantene som har vært på det innkalte fellesmøtet mellom styrere og rektorer på kommunalt nivå, at kommunen nå er i startgroppen med endringsprosesser knyttet til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Det er en plan at det skal utarbeides kommunale føringer i kommunen. Aukland (2013) sier at det er avgjørende at ledelsen innad i de ulike institusjonene og ledelsen på kommunalt nivå, tar ansvar og legger til rette for at barnehagelærere og lærere har et felles møterom. Roland (2013) sier at det ofte er et gap

mellom teori og praksis. Her er det interessant å merke seg at lovverket gir føringer i forhold til hvordan samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole skal være, mens informantene på barnehage- og skolenivå opplever at det er manglende føringer i kommunen. Roland (2013) sier videre at hvis gapet skal bli så lite som mulig, må teorien implementeres i organisasjonen. Utfra dette ser vi at det muligens er et gap mellom gitte nasjonale føringer og praksisfeltet. I følge Fixsen et al. (2005) så handler implementering om å realisere visjoner i praksis. Vi ser at arbeidet som nå er gang i undersøkelseskommunen, er et første skritt på veien i å få implementert visjonen om et bedre samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole i praksis. Informantene påpeker at det arbeidet som har startet, er bra, fordi det trengs felles retningslinjer knyttet til samarbeidet rundt innholdet i overgangen mellom barnehage og skole. Det uttrykkes et behov for endring i organisasjonen. Noe som samsvarer med Fullan (2016), som sier at skal implementeringen være vellykket, så må det tas utgangspunkt i et følt behov. I følge Fixsen et al. (2005) er det viktig at alle de ansatte som skal være med i et endringsarbeid er motiverte, og føler seg forpliktet til å legge ned et arbeid. Blir det et språk i forpliktelsen i en barnehage eller skole, kan dette påvirke implementeringsprosessen negativt. Utfra dette ser vi at muligheten for en positiv implementering, er tilstede fordi informantene ovenfor uttrykker positivitet i forhold til det arbeidet som er startet i kommunen.

Oppsummert så vil arbeidet med en felles plan over innholdet i de skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, og skolen sin forberedelse til å ta imot skolestartere, samt utarbeidelse av felles rutiner knyttet til overgangen mellom barnehage og skole i undersøkelseskommunen, sikre samarbeidet, sammenhengen og kontinuiteten i overgangen.

8.0 Oppsummering og konklusjon

Vi har i vår studie arbeidet utfra følgende problemstilling: *Hvordan samarbeider barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen?* I dette kapitlet skal vi sammenfatte og drøfte informantenes intervju svar opp mot vår problemstilling.

8.1 Sammenfatning i forhold til problemstillingen

Gjennom vår studiet har vi forsøkt å belyse hvordan samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole, er i undersøkelseskommunen. Offentlige retningslinjer har lagt føringer i forhold til at barnehage og skole må samarbeide om overgangen. Samarbeidet i overgangen ble spesielt satt på dagsorden da 6- åringen entret skolen i 97. Både før og etter reform 97 ble det forsket på hvor vidt skolen er egnet til å ta imot så små barn. I nyere tid har det både internasjonalt og nasjonalt vært forsket mye på samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Med vår studie ønsker vi å bidra til en større kunnskap i forhold til hvordan samarbeidet oppleves i undersøkelseskommunen. Ved å beskrive og fortolke informantenes oppfatninger om samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole i kommunen, har vi sett at det er utfordringer når det gjelder å få til et godt samarbeid og en god sammenheng i overgangen, når vi har med to profesjonsgrupper å gjøre; lærere og barnehagelærere, samt at det er variasjoner i hvilken grad strukturene for samarbeidet og sammenhengene er forankret i kommunen.

Våre hovedfunn i studiet består av tre aspekter som vi vil drøfte i oppsummeringen. Det første er: *Erfarte samarbeidsformer i overgangen*. I funnene kommer det frem at et samarbeid må bestå av to likeverdige parter som jobber mot felles mål, og at samarbeidet må strekke seg over tid. Med en slik forståelsesbakgrunn vil utgangspunktet for et samarbeid være til stede. Likevel så uttrykkes det behov for å kjenne til hverandres fag og profesjoner, samtidig som at barnehage og skole ønsker å bevare sin egenart. Dette indikerer at undersøkelseskommunen i større grad bør jobbe med et jevnbyrdig samarbeid mellom barnehage og skole. I følge forskningen til Lillejord et al. (2015), så er det viktig at barnehage og skole ivaretar sin egenart og styrke i samarbeidet. Ved asymmetriske relasjoner mellom de ansatte i barnehage og skole, kan det ifølge Lillejord et al. (2015) oppstå spenninger. Utfordringer og hindringer i å få til et samarbeid mellom barnehage og skole oppstår på grunn av manglende forståelse for hverandres fag og kulturbakgrunn. Her fremgår det at skal et samarbeid ha «livets rett», er det viktig at det i fellesskap kommuniseres og erkjennes at barnehage og skole har sin egenart og sin kulturbakgrunn som må likestilles i et samarbeid, hvis samarbeidet skal være jevnbyrdig. Tverretattlig skoloring er et av tiltakene som blir foreslått for å få til et jevnbyrdig samarbeid. Det er fire ulike former for samarbeid som beskrives. Her skiller vi mellom samarbeidsmøter som er forankret i kommunen og tilfeldige og sporadiske samarbeidsmøter tatt på initiativ av enkeltpersoner. Informasjonsmøter rundt enkeltelever er forankret i kommunen. Noe som samsvarer med Rambøll Management Consulting (2010) sin forskning som viser til at det er

etablert felles møteplasser mellom barnehage og skole rundt enkeltbarn. Fellesmøtet på kommunalt nivå er et positivt initiativ til å få til mer samarbeid. Forhåpentligvis så blir dette fellesmøtet en rutine, som blir videreført og dermed forankret i kommunen. På barnehage- og skolenivå kommuniseres det at alle andre former for samarbeid er tilfeldige sporadiske møter som ikke er satt i system, men blir tatt initiativ til av ansatte i barnehage og skole, fordi de føler et behov for samarbeid på tvers av institusjonene. I tillegg kommer det frem på kommunalt nivå at det er viktig å se nødvendigheten av et samarbeid, for å kunne få til et samarbeid. Det viser seg her at det uttrykkes behov for mer systematisk samarbeid på begge nivåer i kommunen. Glavin og Erdal (2018) sier at det er lettere å få til et samarbeid når det er et følt behov for det. Det positive som kommer frem i funnene, er at det er velvilje på begge nivåer til å gjøre noe med dette. Noe som tyder på at informantene ser nødvendigheten av et samarbeid mellom disse to profesjonsgruppene.

Det er potensiale til å forankre samarbeidsformene i kommunen på barnehage- og skolenivå i større grad enn det er i dag. Utgangspunktet for alt samarbeid er jevnbyrdighet og respekt for hverandres fag, noe som er viktig å få forankret i undersøkelseskommunen. Det andre aspektet gjelder: *Erfaringer av sammenheng og kontinuitet i overgangen*. Overgang blir sett på både som et brudd og en prosess. Et brudd representerer en diskontinuitet som ifølge (Broström, 2001) er et brudd på en eller flere av kontinuitetene. Lillejord et al. (2015) beskriver derimot overgangen som en prosess som starter lenge før barnet begynner på skolen og varer en periode inn i skoleåret. Hvis overgangen mellom barnehage og skole blir en prosess, vil det i større grad være mulig å gjøre bruddet så skånsomt som mulig. Å få en sammenheng i overgangen vil sikre kontinuiteten til barnet. I følge forskningen til Lillejord et al. (2015), vil barnets overgang måtte representere noen brudd, noe som også synes å være i tråd med barns forventninger, fordi barn ønsker seg noe nytt når de begynner på skolen. Lillejord et al. (2015) sier at det er viktig at ungene blir forberedt og forklart hva som skal skje, fordi manglende transparens kan føre til engstelse for det ukjente.

Begge barnehagene gjennomfører skoleforberedende aktiviteter. Her fremkommer det også at barnehage og skole ikke har nok kjennskap til hverandres arbeidsmåter og synet på lek og læring. Lillemyr (2011) påpeker at det er viktig å utvikle en felles plattform når det gjelder synet på lek og læring. Haug (1994) sier at siden barnehage og skole har ulike tradisjoner, vil begge profesjonene ha sin egenart. Vi ser her at skal man få en arbeidsmåte som har sitt fotfeste både i barnehage og skole, så må arbeidsmåtene og synet på hvordan barnet lærer i større grad forenes. Likevel så kommer det frem i funnene at det på begge nivåer er stor vilje

til å lære av hverandre, til tross for at det er en viss motstand i barnehagen om å ikke bli for «skolsk». Barnehagen forbereder 6-åringen uten å ha kjennskap til hva skolen ønsker, mens skolen ofte reverserer i arbeidet med 6-åringen, fordi skolen ikke kjenner til hva ungen har gjort i barnehagen. Det er et behov for å lese hverandres planer, i tillegg er det et ønske om å utarbeide en felles plan for å ivareta sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole i kommunen. Sammenhengen og kontinuiteten i overgangen mellom barnehage og skole, kan sikres ved at det samarbeides om en felles plan med forankring i begge profesjonene. For å få dette til må man ha kjennskap til hverandres arbeidsmåter.

Det tredje aspektet som drøftes, er: *Strukturer for å sikre samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen*. Nasjonale føringer og plikt i forhold til samarbeidet og sammenhengen mellom barnehage og skole har ført til at det fra kommunalt nivå utdypes at det må bli mer samarbeid på tvers av disse to institusjonene. Donabedian (1980); Sheridan og Pramling Samuelsson (2000) viser til kvalitetsindikatoren for å vurdere strukturkvaliteten på tre nivåer i organisasjonen. I vår undersøkelseskommune vil strukturkvaliteten handle om at det på nasjonalt nivå er lagt føringer for samarbeidet. På andre nivå vil strukturkvaliteten i kommunen handle om hvordan kommunen organiserer møteplasser for samarbeidet. Her er undersøkelseskommunen i startgropen med å etablere møteplass på kommunalt nivå mellom styrere og rektorer, men det er ikke forankret i kommunen, siden det ikke er avklart hvordan disse møtene skal organiseres. På det siste nivået vil strukturkvaliteten handle om personlige forutsetninger, som i undersøkelseskommunen vil være aktørene på barnehage- og skolenivå. Aktørene innehar gode personlige forutsetninger, fordi de uttrykker vilje for å samarbeide på tvers av institusjonene. Strukturkvaliteten i undersøkelseskommunen kan forbedres ved at møteplasser på tvers av nivå og innad på samme nivå forankres i organisasjonen. For å få dette til må utviklingen skje på alle nivåer. Skal en organisasjon utvikle seg og lære, er det ifølge Morgan (1998) individene i organisasjonen, som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier og handlingsmåter som kan brukes i hverdagen.

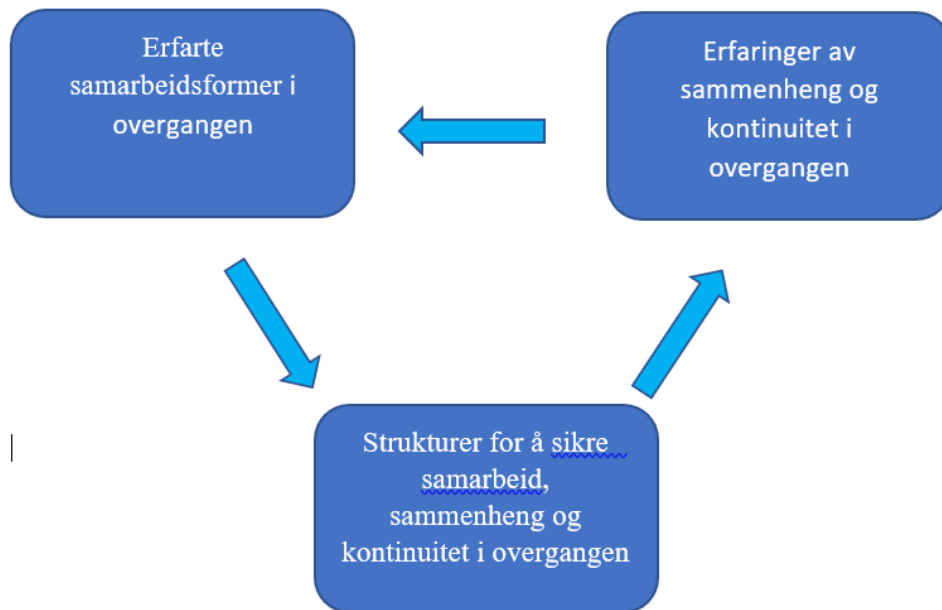
Når det gjelder skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, har ikke kommunen eller skolen noen rolle i forhold til innholdet. Kommunen og barnehagen har heller ikke noen rolle når det gjelder innholdet i forhold til hvordan skolen skal ta imot skolestartere på skolen. I tillegg er det ikke noen felles praksis mellom skolene eller mellom barnehagene innad i kommunen i forhold til skoleforberedende aktiviteter i barnehagen, og å ta imot skolestartere i skolen. På grunnlag av dette etterlyses det på barnehage- og skolenivå felles kommunale retningslinjer som kan gi en felles forståelse av innholdet i de skoleforberedende aktivitetene, samt en felles

forventning om hva som bør være på plass hos skolebegynnere. Det etterlyses at det gjøres likt mellom barnehage og skole, samt innad i barnehage og skole.

8.1.1 Studiens implikasjoner i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole i praksis.

Konsekvensen av sammenfatningen ovenfor tilsier at undersøkelseskommunen må være en lærende organisasjon i forhold til temaet «samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole». For at kommunen skal lykkes med å bli en lærende organisasjon relatert til temaet, anser vi det som viktig å ta utgangspunkt i Senge (2006) sin systemtenkning. Dette fordi det vil gi muligheten til å se helheten og sammenhenger i organisasjonen i forhold til temaet samarbeidet i overgangen. Fandrem og Roland (2013) påpeker at når planer og visjoner skal omsettes i praksis, vil det medføre endring av systemer og kompetanseheving hos de ansatte. Noe som etterspørres i undersøkelseskommunen, og som vi anser som et godt tiltak. Roland (2013) sier at det ofte er et gap mellom teori og praksis, noe som innebærer at teorien må implementeres i organisasjonen for at gapet skal bli så lite som mulig. Vi ser det som en nødvendighet at det blir arbeidet i hele organisasjonen, for å kunne imøtekomme samarbeidsplikten i lovverket og nasjonale føringer. Erfaringene våre tilsier at de uttrykte behovene i forhold til manglende samarbeid, sammenheng og kontinuitet i overgangen er de samme i dag, som flere år tilbake. Dette tilsier at det bør gjøres noe med dagens struktur for å få til en permanent endring, noe som ifølge Argyris og Schön (1996) innebærer at det skjer en dobbelkretslæring i organisasjonen.

For å sikre sammenheng og kontinuitet i overgangen, må barnehage og skole samarbeide. For å få til et samarbeid mellom barnehage og skole, så må samarbeidet forankres på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå. Da vil systemrettet arbeid kunne gi gode strukturer for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Her vil hovedkategoriene fra læringsmodellen i analysekapittelet illustrere forholdet til hverandre, som sammen gir en god struktur og kan bidra til god læring.



Figur 5: De tre hovedkategoriernes forhold til hverandre.

8.2 Kritiske betraktninger

Siden vår studie er basert på relativt få informanter, er det vanskelig å si noe om empirien vil kunne gi de samme svarene ved tilsvarende undersøkelser i andre barnehager og skoler i undersøkelseskommunen. Det som likevel styrker validiteten i vår studie, er at vi har intervjuet på to nivåer, kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå. Vi kan med stor sannsynlighet anta at resultatene i forhold til empirien på kommunalt nivå i stor grad vil stemme overens med tilsvarende studie i andre barnehager og skoler i kommunen. Noe som styrker validiteten i vårt studie på kommunalt nivå. Når det gjelder resultatene av empirien på barnehage- og skolenivå, kan vi ikke fastslå om tilsvarende studie ville gitt et annet resultat, siden mye av samarbeidsvirksomheten som ble belyst i vår studie, oppsto ved tilfeldige og forskjellige møtesammenkomster tatt på initiativ fra enkeltpersoner fra hver enkelt barnehage og skole.

En annen styrke i vår studie er at vi har brukt casesdesign for å få en mer utfyllende forståelse av fenomenet «samarbeid i overgangen». Ved hjelp av analyseverktøyet konstant komparative analysemetode, fikk vi en mer nøyaktig sortering av en stor mengde data, som igjen styrker reliabiliteten.

En interessant betraktning i forhold til vår studie er at resultatet og konklusjonen som fremkommer i vår studie, er basert på en tverrsnittsundersøkelse. Dersom vi hadde brukt longitudinelle undersøkelser, kunne resultatet blitt et annet i og med at kommunen er i oppstartsfasen i forhold til å få til et samarbeid mellom barnehage og skole.

8.3 Anbefalinger for videre forskning og videreføring av forskningsresultat

I vår studie har vi foretatt undersøkelser i forhold til samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole for å sikre sammenheng og kontinuitet. Når det gjelder samarbeidsutfordringene mellom barnehage og skole, sier Aukland (2013) at det bør gjøres noe på universitets og høgskolenivå i Norge. Utdanningene bør allerede her sikre studentene innsyn i overlappende teori og praktiske samarbeidstiltak. Dette er et interessant innspill om hva som bør gjøres i forhold til utdanningssektorene. Vi tenker at det kan forskes mer på området i forhold til å bli kjent med hverandres arbeidsmåter og respekt for hverandres profesjoner. Hvis samarbeidet mellom barnehage og skole kan forankres allerede i grunnutdanningen, så er dette noe som vil danne et bedre grunnlag for samarbeidet mellom barnehage og skole ute i praksisfeltet.

I følge Lillejord et al. (2015) er det to spenningsfelt som kan oppstå i samarbeidet mellom barnehage og skole. Det er asymmetriske relasjoner mellom barnehage og skole og ulike arbeidsmåter. Siden samarbeidsplikten er lovfestet, vil det være behov for avklaringer i hvordan samarbeidet skal være, og avklaringer knyttet til innholdet i samarbeidet. Både formen for samarbeid og innholdet i samarbeidet, er noe som kan forskes på i det videre arbeidet. Under aktuelt lovverk kommer det frem at det har vært klare føringer mange år tilbake, om at det skal være samarbeid mellom barnehage og skole. I vår studie kommer det frem at samarbeidet mellom barnehage og skole ikke er godt nok forankret i undersøkelseskommunen. I kommende stortingsmelding (Kunnskapsdepartementet, 2019) om *tidlig innsats og inkluderende fellesskap*, vektlegges det tverrfaglige samarbeidet i forhold til å få bedre sammenheng og overgang mellom barnehage og skole, samt at det foreslås felles tiltak for barnehagelærere og lærere i forbindelse med skolestart.

I en videreføring av de resultatene vår studie har kommet frem til, kan arbeidet i fortsettelsen handle om å skape en felles pedagogisk plattform i møterommet mellom barnehage og skole, hvor både barnehagens og skolens egenart blir ivaretatt. Noe som støttes i Lillemyr (2011), som sier at det er viktig å utvikle en felles plattform for forståelse av læring og lek. Dersom en

får til å bygge en bro mellom disse to instansene ved å lage en felles plan, vil sammenhengen for barna i overgangen mellom barnehage og skole sikre kontinuitet. Dette arbeidet må forankres på kommunalt nivå og barnehage- og skolenivå, og kanskje danne grunnlaget for et felles utviklingsprosjekt i samarbeid med et forskningsmiljø.

Ut fra vår studie og våre betraktninger ser vi at det kan settes i gang foreslåtte aktuelle tiltak i undersøkelseskommunen. Tiltak som med fordel kan bidra til et bedre samarbeid mellom barnehage og skole, og som sikrer en bedre sammenheng og kontinuitet i overgangen.

Litteraturliste

- Argyris, C. & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II : theory, method, and practice*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Aukland, S. (2013). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (2. utg., bd. 1). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by nature and design* Cambridge, MA: Harvard Univeristy Press.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehave - hej skole : undersøgelser og overvejelser* (1 2. oplag. utg.). Århus: Systime.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første Steg*, 24(2), 24-28.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Forskningsetiske komiteer. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Donabedian, A. (1980). *The definition of quality and approaches to its assessment*. Ann Arbor, Mich: Health Administration Press.
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna-handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet IO. L. Fuglestad, H. Fandrem, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer : systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforl.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research : a synthesis of the literature*. Tampa, Florida: University of South Florida. Hentet fra <http://ctndisseminationlibrary.org/PDF/nirnmonograph.pdf>
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.

- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. London, England ;,New York, New York: Teachers College Press.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Oslo: Kommuneforl.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg., s. 163- 188). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Hagen, A. (2005). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen : kartlegging av kunnskapsstatus*. Oslo: FAFO.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Haug, P. (1994). *6-åringane - barnehage eller skule?* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Haug, P. (2015). Seksåringsreforma ; om innføringa av seks års alder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(6), 403-416.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk Barnehageforskning*, 7. <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Håstein, H. & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole IM. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (s. 19- 55). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kirkerud, G. & Lillejord, S. (2009). Produktive læringsprosesser og ledelse av skoleutvikling IL. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen : forskning, erfaringer og utvikling* (s. 148-164). Oslo: Cappelen akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Og ingen sto igjen -Tidlig innsats for livslang læring* (Meld.St.16 (2006-2007)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder. Fra eldst til yngst- Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Kvalitet i barnehagen* (St. Meld. nr. 41 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St. 28 (2015-2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Tid for lek og læring- Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015- 2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst– tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016-2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* Hentet fra <https://www.udir.no/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 3. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, E., Børte, S., 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. Hentet fra www.kunnskapssenter.no
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek, opplevelse, læring : i barnehage og skole* (3. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Morgan, G. (1998). *Organisasjonsbilder : innføring i organisasjonsteori* (1. utg., D. Gjestland, Overs.). Oslo: Universitetsforl.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nyhus, L. (2009). Kvalitet i skolen- og det betyr...? I L. Monsen, H. Bjørnsrud, L. Nyhus & B. Aasland (Red.), *Kvalitet i skolen: Forskning, erfaringer og utvikling* (s. 59-73). Oslo: Cappelen akademisk.

- OECD. (2017). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education, and Care to Primary Education, Chapter 1 Overview: Towards smooth transitions from early childhood education and care to primary school. Hentet 26.04.2018 fra https://www.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition : your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. . utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Rambøll Management Consulting. (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/Publicasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx
- Roald, K. (2010). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring mellom skole og skoleeigar* Psykologisk fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring : når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforl.
- Roland, P. (2013). Implementering og organisasjonslæring IO. L. Fuglestad, H. Fandrem, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer : systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 141-150). Bergen: Fagbokforl.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline : the art and practice of the learning organization* ([Rev. and updated]. utg.). New York: Currency/Doubleday.
- Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I. (2000). Pedagogisk kvalitet i barnehagen - barns læring og utvikling i sentrum. I(s. s. 113-147). Oslo: Pedagogisk forum, 2000.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thomas, G. (2011). A Typology for the Case Study in Social Science Following a Review of Definition, Discourse, and Structure. I(Vol. 17, s. 511-521). Los Angeles, CA.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplan for kunnskapsløftet* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fagfornyelsen. Overordnet del-verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Willumsen, E. & Ødegård, A. (2016). *Tverrprofesjonelt samarbeid : et samfunnsoppdrag* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

Vedlegg

Vedlegg 1 Intervjuguide barnehagesjef og skolesjef

Presentasjon av oss.

Fortell litt om deres yrkeserfaring.

1. Hva tenker dere ligger i begrepet samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole?
2. Hva tenker dere kan være til hinder/ utfordring i forhold til samarbeidet mellom barnehage og skole?
3. Hva kan dere som ledere bidra med for å få et godt samarbeid?
 - Hvordan kan dette organiseres?
4. Hvilke retningslinjer finnes for overgangen mellom barnehage og skole i kommunen? (Eks: Føringer fra fylkeskommunen, årshjul, kommunal plan?)
 - Hvem har eventuelt utarbeidet disse retningslinjene? (Fylkesnivå og kommunalt nivå).
 - Er det rutiner på kommunalt nivå i forhold til disse retningslinjene?
5. Barnehagesjef: Har kommunen noen rolle i forhold til innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen?
6. Skolesjef: Har kommunen noen rolle i forhold til innholdet i skolen sin forberedelse til å ta imot skoleoppstartere?
7. Hva tenker dere ligger i begrepet sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?
8. Hva tenker dere kan være gode tiltak for å sikre en god sammenheng og kontinuitet?
9. Hva tenker dere er suksessfaktorene i forhold til å få til en god sammenheng og et godt samarbeid?
10. Hva synes dere er det viktigste vi har snakket om?

Oppsummeringsrunde:

- Er det noe dere tenker er viktig å få frem og som vi ikke har spurt om?
- Er det greit at vi kan kontakte dere igjen, hvis det skulle være behov for oppklarende spørsmål?

Vedlegg 2 Intervjuguide barnehage og skole.

Presentasjon av oss.

Kan dere fortelle litt om deres yrkeserfaring som er relevant til den stillingen dere har i dag?

1. Hva legger dere i skoleforberedende aktiviteter?
 - Hva vet dere om hverandres forberedende aktiviteter rettet mot overgangen fra barnehage til skole?
2. Til barnehagen: På hvilken måte gjennomføres skoleforberedende aktiviteter for de eldste barna i barnehagen?
3. Til skolen: På hvilken måte forbereder skolen seg på å ta imot skolestartere?
4. Barnehagen: Er det utarbeidet kommunale føringer for innholdet i de skoleforberedende aktivitetene i barnehagen?
5. Skolen: Er det utarbeidet kommunale føringer for innholdet i skolen sin forberedelse til å ta imot skoleoppstartere?
 - Er det ønskelig at det kunne finnes noen felles retningslinjer fra kommunen, for hva som burde vært innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehage og innholdet i hvordan skolen tar imot skolestartere?
6. Hvordan oppleves samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole?
7. Hva tenker dere kan være til hinder/ utfordring i forhold til samarbeidet mellom barnehage og skole?
8. Hvilken innvirkning har det for samarbeidet mellom barnehage og skole at førskolebarn og skolestartere skal begynne på ulike skoler?
9. Hva kan dere som styrer og rektor bidra med for å få et godt samarbeid?
 - Hvordan kan dette organiseres?
10. Hva kan dere som barnehagelærer og lærer bidra med for å få et godt samarbeid?
 - Hvordan kan dette organiseres?
11. Hva tenker dere når vi snakker om sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole?
12. Hva tenker dere kan være gode tiltak for å sikre en god sammenheng og kontinuitet?
13. På hvilken måte blir barnehagens innhold og kartlegginger videreført over til skolen?
14. På hvilken måte viderefører skolen barnehagens innhold og kartleggingsresultat?

15. Hva tenker dere er suksessfaktorene i forhold til å få til en god sammenheng og et godt samarbeid?

Oppsummeringsrunde:

- Hva syns dere er det viktigste vi har snakket om?
- Er det noe dere tenker er viktig å få frem og som vi ikke har spurt om?
- Er det greit at vi kan kontakte dere igjen hvis det skulle være behov for oppklarende spørsmål?

Vedlegg 3 Informasjonsbrev med samtykkeerklæring

Forespørsel om å delta i intervju/undersøkelse i forbindelse med en masteroppgave.

Vi er masterstudenter i tilpassa opplæring ved Nord universitet og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Vi har lang fartstid på småskoletrinnet og har dermed tilegnet oss mange erfaringer i forhold til skoleoppstart. Dette har gjort oss nysgjerrige i forhold til å få større innsikt i hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole praktiseres i en gitt kommune. Formålet med vårt forskningsprosjekt er å bidra til mer kunnskap om hvordan samarbeidet på et overordnet nivå kan sikre en god sammenheng og kontinuitet for barna i overgangen mellom barnehage og skole.

Dette er et aktuelt tema som blant annet omtales i Meld. St. 16.

«For at en skole skal kunne tilrettelegge opplæringen for elevene på best mulig måte fra første dag, er det viktig med god kommunikasjon mellom barnehage og skole. En god overgang fra hjem og barnehage til første klasse kan være bestemmende for skolegangen, for selvbildet og senere kompetanse. Kommunen må planlegge og legge til rette for gode overganger og tverretattlig samarbeid» (Meld. St. nr. 16 2006-2007, s. 26).

For å bidra til større innsikt i temaet, ønsker vi gjennom intervju å finne ut hvordan dere informanter opplever, forstår og praktiserer samarbeidet. Vi ønsker å invitere barnehagesjef og skolesjef til en felles faglig samtale. Vi kommer også til å invitere rektor, styrer, barnehagelærere og lærere til fokusgruppeintervju. Samtalene vil vare i ca 45 minutter.

Det er frivillig å delta i studien, og det er når som helst mulig å trekke seg uten begrunnelse. Dersom en informant trekker seg, vil han/hun kunne kreve informasjonen slettet. Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og anonymisert i det videre arbeidet. Personopplysninger vil slettes innen utgangen av desember 2018.

Masteren ferdigstilles etter planen 15.05.19. Lydopptak fra intervjuene og transkripsjoner vil da bli slettet.

Vi håper dere har anledning til å delta. Dette kan være en mulighet til å formidle deres erfaringer og synspunkt slik at de kan komme til nytte for andre som arbeider i barnehage og skole. Dere som deltar i prosjektet vil få masteroppgaven tilsendt når den er ferdigstilt.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD- Norsk senter for forskningsdata AS.

Spørsmål knyttet til studien kan rettes til undertegnede. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Heidi Iren Moen Andersen: heidi.moen.andersen@bodo.kommune.no

Astrid Norkyn: astrid.norkyn@bodo.kommune.no

Vår veileder:

Nils Ole Nilsen: nils.o.nilsen@nord.no

Med vennlig hilsen Heidi Iren Moen Andersen og Astrid Norkyn

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

(Signatur).

Vedlegg 4 NSD tillatelse



Nils Ole Nilsen Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 02.07.2018 Vår ref: 61223 / 3 / BGH Deres dato: Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.06.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

61223 Hvordan samarbeider barnehage og skole på et overordnet nivå for å sikre en god sammenheng og kontinuitet for barna i overgangen fra barnehage til skole.

Behandlingsansvarlig Nord universitet, ved institusjonens øverste leder Daglig ansvarlig Nils Ole Nilsen

Student Astrid Norkyn

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

opplysningene gitt i meldeskjemaet

krav til informert samtykke

at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)

veiledning i dette brevet

Nord universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

at Nord universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet

daglig ansvarlig (eventuelt student og veileders) sine kontaktopplysninger

prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal anonymiseres/slettes

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 31.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. Forråd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Dag Kiberg

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / lis.tenold@nsd.no

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

