



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Line K. Bråtebæk

Masteroppgave

Brobyggende overgangspraksiser

En kvalitativ studie av kontinuitetspremissets posisjon og rolle i nettverksarbeid om overgang mellom barnehage og skole

Bridge-building transition practices

A qualitative study of the position and role of the continuity premise in network collaboration on transitions from kindergarten to primary school

Master i tilpasset opplæring

2023

Forord

Det er godt å endelig kunne si seg ferdig med dette masterprosjektet etter to intense år med studier på fulltid, i tillegg til å sjonglere jobb, familieliv og venner. Jeg er lettet, stolt og glad for endelig å være i mål. Det har vært lærerikt og spennende å få mulighet til å fordype meg i et tema jeg finner viktig og interessant, og som i tillegg er i stor utvikling.

Jeg vil rette en stor takk til informanter og andre deltakere i nettverket som generøst har delt sine erfaringer og perspektiver med meg. Jeg vil også takke veilederen min Hege Merete Somby for inspirerende samtaler gjennom prosessen, og hjelp til å sortere tanker når det tidvis har føltes stort og vanskelig å finne en klar retning.

Jeg vil også rette en stor takk til min fine familie. Spesielt til min tålmodige og støttende samboer, dette har vi gjort sammen. Og til jentene mine Leah og Sanna, jeg gleder meg til å logge på dere igjen, og gi dere den oppmerksomheten og tilstedeværelsen dere fortjener.

Også takk til heilagjengen på jobb, deres oppmuntrende ord har vært viktige!

Hamar, 10.mai 2023

Line K. Bråtebæk

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven i tilpasset opplæring er en kvalitativ studie som utforsker hvordan kontinuitet ivaretas når barnehager og skoler samarbeider om overganger. Tematikken er undersøkt med utgangspunkt i følgende problemstilling: ***Hvordan ivaretas kontinuitet som et premiss for en god overgang gjennom samarbeid i nettverk for barnehage, skole og kommunale veiledere?*** Formålet med oppgaven er å frembringe kunnskap om kontinuitetspremissets posisjon og rolle i nettverksarbeid om overgang mellom skole og barnehage.

Metodisk baserer undersøkelsene seg på observasjoner av nettverkssamlinger og møter, samt kvalitative intervjuer av seks deltakere fra barnehage, skole og den kommunale veiledningstjenesten. Teoretisk forankres oppgaven i John Deweys teori om kontinuitet i erfaring, ulike former for kontinuitet beskrevet av Broström og Hogsnes, og i teori om organisasjonslæring. Analysen ble gjennomført i to steg. Først ved å kategorisere sentrale temaer som gjorde seg gjeldene i datamaterialet, og deretter ved å sammenligne kategoriene med relevant teori. De viktigste funnene i dette prosjektet er at kontinuitet, slik det presenteres i litteraturen, i stor grad synes å være ivaretatt i nettverket som helhet. Når det gjelder teoriepresentasjonen på nettverkssamlingene, indikerer funnene at presentasjonen ikke gir en tilstrekkelig og dyp forståelse av begrepet kontinuitet og betydningen det har for barns overgang fra barnehage til skole. Kontinuitet blir derimot ivaretatt gjennom diskusjoner og aktiviteter i nettverket. Undersøkelsene antyder at filosofisk kontinuitet, spesielt i form av lek som pedagogisk tilnærming, blir særlig vektlagt i nettverkssamlingene. Diskusjonene omhandler hvordan barnehagen og skolen orienterer seg mot hverandre med tanke på å skape kontinuitet i innhold og arbeidsmåter gjennom en lekende tilnærming til læring.

Diskusjoner i nettverket inkluderer også hvordan utformingen av det fysiske miljøet i barnehage og skole kan bidra til fysisk kontinuitet for barna i overgangen. Fysisk kontinuitet løftes også gjennom diskusjon om overgangsobjekter og besøk til hverandres virksomheter. Funn viser at sosial kontinuitet i form av sosiale relasjoner mellom barna ikke ble vektlagt i nettverket, men ivaretas gjennom andre fora i undersøkelseskommunen. Studien viser også at kommunikasjonsmessig kontinuitet ivaretas gjennom nettverkets organisering og aktiviteter. Funn peker på at deltakerne opplever å bli kjent med hverandres verdigrunnlag og praksis, i tillegg til at nettverket har en relasjonsbyggende funksjon. Dette vises også å være et sentralt grunnlag for ivaretagelse av de andre formene for kontinuitet i nettverket.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master thesis in adapted education is a qualitative study that explores how continuity is maintained when kindergartens and schools collaborate on transitions. The research question is: «*How is continuity maintained as a premise for a successful transition to school, through collaboration in a network for kindergarten, school and municipal advisors?*» The purpose of the thesis is to generate knowledge about the position and role of the continuity premise in network collaboration for kindergartens and schools.

Observations of networks meetings, and interviews with six participants from kindergarten, school and the municipal advisory service form the methodological basis for the study. The thesis is theoretically anchored in John Dewey's theory of continuity in experience, various forms of continuity described by Broström and Hogsnes, and in organizational learning theory. The analysis was mainly carried out in two steps. First, inductively by categorizing central themes that emerged from the data material. Then the categories were compared to relevant theory outlined above.

The key findings in this project are that continuity as a premise for a successful transition to school appears to be mostly upheld through the network. However, the study shows that continuity is not well enough maintained in the theory presentation at network meetings. The findings indicate that the presentation does not provide a sufficient and deep understanding of the concepts and the meaning of continuity, for children's transition from kindergarten to school. On the other hand, the study suggests that continuity, to a large extent, is maintained through discussions and activities in the network. Particularly in the form of philosophical continuity, with focus on how the institutions orient themselves towards each other, and creating continuity in content and methods through a playful approach to learning. The study also indicates discussions on how design of rooms and materials can contribute to increase physical continuity for children during the transition. Physical continuity is also raised through perspectives on transition objects and visits to each other's institutions. The study found that social continuity in the form of social relationships between children, was not emphasized to the same extent in the network, but is maintained through other forums in the investigated municipality. Communicative continuity was maintained through the network's organization and activities. The participants experience getting to know each other's values and practices, and that the network's relationship-building function, is central for maintaining the other forms of continuity.

Innhold

Forord	2
Norsk sammendrag	3
Engelsk sammendrag (abstract)	4
Innledende kapittel	7
1.1 Temaets aktualitet.....	7
1.2 Formål og problemstilling	8
1.3 Oppgavens struktur.....	11
2 Teoretisk rammeverk	12
2.1 Overgang som teoretisk begrep	12
2.2 Skoleklare barn vs barneklare skoler.....	13
2.3 Brobyggende overgangspraksiser – Brometaforen.....	14
2.4 Deweys teori om erfaring og kontinuitet.....	15
2.4.1 Betydningen av erfaring	15
2.4.2 Kontinuitet i erfaring	16
2.5 Ulike former for kontinuitet i overgangene.....	17
2.5.1 Fysisk kontinuitet	18
2.5.2 Sosial kontinuitet.....	19
2.5.3 Filosofisk kontinuitet.....	19
2.5.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet	21
2.6 Samarbeid i overgangen	22
2.6.1 Organisasjonslæring	23
3 Forskning på feltet	27
3.1 Nasjonal forskning	27
3.2 Internasjonal forskning.....	30
4 Forskningsmetode og gjennomføring av studien	31
4.1 Kvalitativ metode	31
4.2 Vitenskapsteoretisk forankring.....	32
4.3 Fenomenologi og hermeneutikk	32
4.4 Forskningsdesign: Kvalitativt casestudie	33
4.5 Observasjon som forskningsmetode.....	34
4.5.1 Utvalg	35
4.5.2 Planlegging og gjennomføring av observasjoner	36
4.6 Kvalitativt intervju som forskningsmetode	38
4.6.1 Semistrukturert intervju.....	39
4.6.2 Intervjuguide	39

4.6.3	Utvalg og rekruttering av informanter.....	40
4.6.4	Gjennomføring av intervju	41
4.6.5	Transkribering	42
4.7	Analyse av datamaterialet.....	43
5	Betraktninger om studiens kvalitet.....	46
5.1	Pålitelighet og gyldighet.....	46
5.2	Etiske refleksjoner	48
6	Presentasjon av funn	51
6.1	Organisering	51
6.1.1	Muligheter ved organisering i nærscoleområder	52
6.1.2	Sårbarheter ved organisering i nærscoleområder	53
6.2	Dialog og relasjonsbygging.....	56
6.2.1	Forståelse for hverandres praksis	56
6.2.2	Lavere terskel for å ta kontakt	58
6.3	Felles retning	59
6.3.1	Overgangsbros	61
6.3.2	Lek og lekemiljø.....	63
7	Drøfting	66
7.1	Hvordan presenteres og diskuteres kontinuitet i nettverkssamlinger og på planleggingsmøter?	66
7.1.1	Hvordan kontinuitet presenteres.....	66
7.1.2	Hvordan kontinuitet diskuteres.....	70
7.2	Hvordan opplever deltakere nettverket som samarbeidsarena for å ivareta kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?	78
7.2.1	Dialog og samarbeid.....	78
7.2.2	Forståelse for hverandres praksis	82
8	Oppsummering og avsluttende kommentarer	84
9	Litteraturliste.....	87
10	Vedlegg	94
10.1	Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD.....	94
10.2	Vedlegg 2: Samtykkeskjema	96
10.3	Vedlegg 3: Intervjuguide.....	98

Innledende kapittel

Det overordnede tema for denne masteroppgaven er brobyggende overgangspraksiser mellom barnehage og skole. Denne tematikken undersøkes med fokus på samarbeid mellom barnehage og skole, og hvordan kontinuitet løftes og ivaretas når virksomhetene møtes for å samarbeide om overgang.

En økende satsing på barnehagesektoren, blant annet gjennom målsetning om full barnehagedekning, lovfestet rett til barnehageplass og innføring av makspris, har bidratt til at barnehagen det siste tiåret har blitt en barnehage for alle. Statistikk fra 2022 viser at hele 97,2% av barna mellom 3 og 5 år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2023). Det vil si at de aller fleste av de 60.000 førsteklassingene som starter på skolen hver høst, vil ha med seg erfaringer fra barnehage når de begynner på skolen. Å sikre helhet og sammenheng i barns opplæringsløp anses som en viktig politisk satsing (Kunnskapsdepartementet, 2008). Å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole handler om at barnet får mulighet til å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen i et videre skoleløp, slik at deres læringspotensial ivaretas, støttes og utvikles på et tidlig tidspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2008; Rambøll Management Consulting, 2010). Samarbeid mellom ansatte i barnehager og skoler, vurderes som en forutsetning for å få dette til (Broström, 2002; Hogsnes, 2019; Lillejord et al., 2015; Rambøll, 2010). Jeg håper at min oppgave kan være et lite bidrag på veien med å belyse hvordan kontinuitet og sammenheng ivaretas i samarbeidet om brobyggende overgangspraksiser i skole og barnehage.

1.1 Temaets aktualitet

Sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole er et aktuelt tema av flere grunner. For det første er overgangen fra barnehage til skole å regne som en milepæl i barns liv, og for mange bringer overgangen store forandringer både fysisk, mentalt og emosjonelt (Hogsnes, 2019, s. 55). I overgangen fra barnehagen til skolen vil barnet møte et nytt fysisk miljø og en kultur de ikke kjenner fra før. Det vil også være andre forventninger som stilles til barnet i den nye rollen som skoleelev. Barnet opplever å måtte ta avskjed med trygge omsorgspersoner, og forholde seg til nye voksne som er ukjente for dem. Noen opplever å miste kontakten med lekekamerater, og måtte forholde seg til medelever de ikke kjenner fra før. Overgangen betyr også endring i status. I løpet av en sommer går 5-åringen fra å være eldst i barnehagen til å være yngst på skolen. Der barna som eldst i barnehagen har kunnet

høstet fordeler av dette, kan de i kraft av å være yngst møte begrensinger på skolen (Hogsnes, 2019, s. 87). Thoresen og Aukland (2020) viser til at barns opplevelser av mestring og trygghet i overgangen kan prege deres utvikling sosialt og faglig. Ikke bare i grunnskolens første trinn, men også videre i opplæringsløpet (Thoresen & Aukland, 2020, s.54). Hva lærerne i barnehage og skole gjør i denne viktige overgangsfasen, hvordan de samarbeider på tvers av virksomhetene for å lette overgangen og skape helhet og sammenheng i opplæringsløpet til fem- og seksåringene, har derfor en betydning for hvert enkelt barn.

En god start på opplæringsløpet er også et høyst aktuelt utdanningspolitisk tema. Gode overganger er et sentralt tema i ulike offentlige debatter, blant annet debatten om seksårsreformen og hvordan en skole for 6-åringer bør være (Fladberg, 2022; Hernes, 2018). I tillegg aktualiseres temaet gjennom nasjonale styringsdokumenter, slik som opplæringsloven, rammeplan for barnehagen og læreplanverket for skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, 2017b; Opplæringslova, 1998), og i offentlige utredninger (NOU 2010: 8, 2010), og meldinger til stortinget (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019; Meld. St. 21 (2016–2017), 2017; NOU 2010: 8, 2010). Flere av disse statlige styringsdokumentene peker på viktigheten av tidlig innsats ved at utdanningssystemene legger til rette for at alle barn tidlig i opplæringsløpet inkluderes i gode læringsprosesser. En overgang fra barnehage til skole der det bygges en erfaringsbro hvor barnet får brukt sin tidligere ervervede kompetanse inn i det nye miljøet på skolen, gir barn større muligheter for aktiv deltakelse, og er helt sentralt i arbeidet med tidlig innsats og inkludering (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

1.2 Formål og problemstilling

Ifølge rammeplanen skal barnehagen, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Plikten til samarbeid om overgangen er også nedfelt i opplæringsloven som gjelder for skolen (Opplæringslova, 1998). Til tross for lovfestet plikt til samarbeid og overnevnte politiske intensjoner om å skape en myk overgang preget av sammenheng og kontinuitet, er det fortsatt en vei å gå når det kommer til sammenheng mellom nivåene i utdanningssystemet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 19). Flere studier har blant annet avdekket manglende kommunikasjon mellom barnehage og skole i overgangen (Hogsnes, 2019; Rambøll, 2010). Både Hogsnes (2019) og Rambølls (2010) undersøkelser

peker på at den kommunikasjonen som finner sted mellom virksomhetene i overgangsfasen ofte omhandler informasjonsoverlevering rundt enkeltbarn, og i mindre grad hvilke erfaringer barna har fått i barnehagen, og som kan bygges videre på i skolen (Hogsnes, 2019, s. 45; Rambøll, 2010, s. 59). I tillegg belyser Hogsnes (2019) at lærere som mangler kjennskap til barnas tidligere erfaringer fra barnehagen, ikke får støttet barna i å overføre sin kompetanse i overgangen fra barnehage til skole. Når de ansatte mangler denne kunnskapen, minsker sannsynligheten for å forstå og anerkjenne barns intensjoner og handlinger i ulike situasjoner. Dette kan føre til at barn erfarer en form for diskontinuitet eller brudd i overgangen (Hogsnes, 2019, s 61).

Samarbeid mellom barnehage og skole trekkes frem av flere som et tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole (Fabian & Dunlop, 2007; Lillejord et al., 2015; Thoresen & Aukland, 2020), og videre som sentralt i arbeidet for å styrke sammenheng og kontinuitet mellom de to institusjonene (Broström, 2002; Hogsnes & Moser, 2014). Det er derfor av betydning å ha kunnskap om hvordan barnehagen og skolen kan samarbeide for å ivareta kontinuitet og skape forbindelseslinjer mellom de to institusjonene, slik at det ikke overlates til barnet selv å finne veien i alt det nye. Formålet med denne masteroppgaven er derfor å undersøke hvordan kontinuitet som et premiss for en god overgang blir ivaretatt gjennom samarbeid i nettverk for barnehage, skole og kommunale veiledere.

Problemstillingen min er som følger:

Hvordan ivaretas kontinuitet som et premiss for en god overgang gjennom samarbeid i nettverk for barnehage, skole og kommunale veiledere?

Problemstillingen tar utgangspunkt i et premiss om at opplevelse av kontinuitet bidrar til en bedre overgang. Dette premisset legges på bakgrunn av forskning som belyser betydningen av kontinuitet ved at det er en sammenheng mellom det barnet tidligere har erfart og det nye som læres (Bjørnstad et al., 2022; Broström, 2002; Hogsnes, 2019). Premisset legges også på bakgrunn styringsdokumenter for barnehage - og skolefeltet, som vektlegger at barn og unge skal betraktes som kompetente deltakere i sin egen læring. Styringsdokumentene understreker virksomhetenes ansvar for å anerkjenne og behandle barn og unges tidligere opparbeidende ferdigheter og kompetanse som verdifulle og for å videreføre dem i skolesammenheng. Dette

anses som en viktig forutsetning for en vellykket overgang fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I problemstillingen nevnes også begrepet «nettverk». Undersøkelseskommunen kaller det aktuelle nettverket for «overgangsnettverk», derfor vil begrepet «overgangsnettverk» bli brukt videre i oppgaven. Overgangsnettverket refererer til et lærende nettverk bestående av representanter fra barnehage, skole og kommunale veiledere, der grunntanken er at et systematisk refleksjonsarbeid på tvers av barnehage og skole er viktig for å utvikle sammenheng i den pedagogiske praksisen i de to virksomhetene. SFO løftes i overgangsnettverket som en sentral arena for overgangen, og representanter fra SFO er også med i det undersøkte nettverket. Grunnet oppgavens omfang har jeg måtte begrense meg til kun å se på barnehage og skole i dette prosjektet.

For å få større innsikt i og en dypere forståelse for kontinuitetspremissets posisjon og rolle i nettverksarbeid mellom skole og barnehage har jeg valgt å benytte observasjon av nettverkssamlinger, samt planleggingsmøter tilknyttet dette. I tillegg til intervjuer av deltakere fra overgangsnettverket fra barnehage, skole og den kommunale veiledningstjenesten. Det er utarbeidet to forskningsspørsmål for å kunne svare på problemstillingen og få rede på hvordan kontinuitet ivaretas gjennom samarbeid i nettverk:

- 1. Hvordan presenteres og diskuteres kontinuitet i nettverkssamlinger og planleggingsmøter?*
- 2. Hvordan opplever deltakere nettverket som samarbeidsarena for å ivareta kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?*

Intensjonen bak problemstillingen og forskningsspørsmålene er ikke å fremsette en normativ «fasit» for hvordan virksomhetene bør samarbeide for å ivareta kontinuitet i overgangen. Formålet med problemstillingen er heller å belyse hvilken rolle kontinuitet kan få når de ulike virksomhetene samarbeider om brobyggende overgangspraksiser, og på denne måten kanskje bidra til en bevisstgjøring for pedagoger og ledere i barnehage og skole som samarbeider om overganger. Kunnskap fra denne studien kan også tenkes å være et bidrag inn i evalueringen av satsingen i den aktuelle undersøkelseskommunen, eller som et innspill dersom andre kommuner skal planlegge og gjennomføre et lignende nettverk for skoler og barnehager.

1.3 Oppgavens struktur

Denne oppgaven deles inn i 8 kapitler med tilhørende underkapitler. I kapittel 1 introduseres oppgavens tematikk, aktualisering, formål og problemstilling. Videre, i kapittel 2 presenteres det teoretiske rammeverket knyttet til de mest sentrale delene av problemstillingen; overgang, kontinuitet og organisasjonslæring. Dette utgjør oppgavens teoretiske perspektiv og er grunnlaget for forståelsesrammen i denne masteroppgaven. I kapittel 3 vises det til nasjonal og internasjonal forskning på overgang barnehage-skole. Forskningen som presenteres belyser blant annet hvordan skole og barnehage forholder seg til ulike former for kontinuitet, samt samarbeidet mellom de to virksomhetene i overgangen. Denne forskningen vil bidra til et bredere grunnlag for drøfting av funn i kapittel 6.

I 4. kapittel vil forskningsprosessen bli gjort rede for. Jeg vil her presentere og begrunne metodiske valg og beskrive hvordan datainnsamlingen er gjennomført, før studiens kvalitet drøftes i lys av pålitelighet og gyldighet, samt etiske refleksjoner i kapittel 5. I oppgavens 6. kapittel vil det bli gjort rede for empiriske funn. Her introduseres kategoriene som har blitt utarbeidet i analyseprosessen av innsamlet data. Funn fra observasjon og intervju tolkes og presenteres her. Funnene drøftes videre i kapittel 7 i lys av relevant teori og forskning presentert i kapittel 2 og 3. Forskningsspørsmålene mine vil her danne en ramme for drøftingen av funnene innenfor hver kategori. Avslutningsvis, i kapittel 8 vil jeg trekke noen konklusjoner på bakgrunn av forskningen jeg har gjennomført i dette masterprosjektet, samt peke på temaer som kan være aktuelt for videre forskning.

2 Teoretisk rammeverk

I tråd med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg i det følgende kapittelet drøfte teoretiske aspekter som omhandler sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Kapittelet innledes med en redegjørelse for begrepet overgang, samt ulike syn på hva som kjennetegner en god overgang. Videre har jeg valgt å støtte meg til John Deweys teori om kontinuitet i erfaring, samt ulike former for kontinuitet slik de fremstilles av Broström (2009) og Hogsnes og Moser (2014). Denne teorien er relevant for å belyse betydningen av kontinuitet i det tidlige lærings- og omsorgstilbudet barn møter.

En sentral del av problemstillingen min omhandler samarbeidet mellom barnehage og skole gjennom nettverk. Det vil derfor også presenteres teori om tverrfaglig samarbeid i form av lærende organisasjoner i dette kapittelet. Noe av teorien som presenteres om organisasjonslæring refererer i stor grad til skolebasert kompetanseutvikling, og lærernes profesjonelle utvikling gjennom deltakelse i nettverk med andre lærere fra andre skoler. I denne oppgaven er det de generelle prinsippene ved organisasjonslæring som belyses, derfor overføres teori om nettverk mellom lærere og skoler, til å gjelde nettverk mellom barnehage og skole.

2.1 Overgang som teoretisk begrep

Det er bred enighet om at begrepet overgang er et sammensatt og komplekst begrep, som rommer mange aspekter som det er vanskelig å finne en fullstendig dekkende definisjon på (Broström, 2001; Lillejord et al. 2015). I denne oppgaven har jeg derfor valgt å se på ulike definisjoner og beskrivelser av fenomenet overgang. Ved å kombinere ulike definisjoner forsøker jeg å se begrepet overgang i et større og mer helhetlig perspektiv.

I Kunnskapsdepartementets veileder «Fra eldst til yngst» defineres overganger slik:

«Overganger kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når det beveger seg fra en setting til en annen» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.9) Denne definisjonen sammenfaller med det Broström (2009) kaller for vertikale overganger. Broström (2009) skiller mellom horisontale og vertikale overganger, der horisontale overganger er de daglige overgangene hvor barnet flytter seg mellom hjem, barnehage og hjem igjen, mens vertikale overganger er mer varige overganger fra småbarnsavdeling til storebarnsavdeling i barnehagen eller fra barnehagen til skolen. Det som skiller horisontale overganger fra

vertikale overganger, er at de horisontale overgangene ikke innebærer brudd på samme måte. En vertikal overgang kan regnes som endelig, og kan ikke reverseres (Broström, 2009, s. 26). I denne studien er fokuset lagt på vertikale overganger mellom barnehage og skole.

Når det snakkes om overgang, kan perspektivet fort dreie mot en mer ensidig vektlegging av den fysiske forflytningen fra et miljø til et annet (Lillejord et al., 2015). Lillejord et al (2015) og Broström (2019) operasjonaliserer begrepet overgang som en prosess. Her pekes det på at overgang ikke kun omhandler den fysiske forflytningen, men at overgangen fra barnehage til skole utvikles gradvis og begynner lenge før den faktiske overgangen skjer, og innebefatter mentale og følelsesmessige prosesser for barnet (Broström, 2019b; Lillejord et al., 2015).

2.2 Skoleklare barn vs barneklare skoler

Når det gjelder tidlig innsats i et overgangsperspektiv finnes det ulike perspektiver på hvor fokuset bør ligge (Broström, 2001; Yeboah, 2002). Broström (2001) skisserer et skille mellom det han på den ene siden beskriver som skoleklare barn, og på den andre siden som barneklare skoler (Broström, 2001, s 21). Tidlig innsats i overgangen mellom barnehage og skole kan forstås i et individperspektiv, der fokuset er rettet mot betydningen av at barn er skoleklare ved skolestart (Broström, 2002, s. 9). I dette perspektivet tas det utgangspunkt i et mål om at barna i barnehagen skal utrustes med kognitive, faglige og sosiale ferdigheter for å forberedes på rollen som skolelever, og med dette, gjøres skoleklare. Å være skoleklar ses her i sammenheng med barnas emosjonelle, psykiske, fysiske og intellektuelle forutsetninger og evner for å delta aktivt og tilpasse seg en ny setting (Yeboah, 2002, s.52). Ett eksempel på overgangspraksiser med en slik individuell tilnærming som grunnlag er kartlegging av enkeltbarns språklige kunnskaper og ferdigheter, hvor resultatet av slike kartlegginger blir sendt til skolene som informasjon før skolestart (Hogsnes, 2019, s 57).

Lillejord et. al (2015) hevder at begrepet «skoleklar» er et uklart begrep. Grunnen for denne påstanden er at det ikke foreligger en klar definisjon på hva som kjenneretegner et barn som er «klart» for skolen. Dette omfatter blant annet hvilke ferdigheter som skal prioriteres, samt hvilket nivå man skal legge seg på med tanke på når noe er godt nok for å være klar for skolen (Lillejord et al., 2015, s. 39).

Lillejord et al (2015) viser til at forberedelsene til skolelivet må inneholde et videre perspektiv (Lillejord et al., 2015, s. 38). Å være klar for skolelivet må ses i sammenheng med barnets omgivelser, familien, de jevnaldrende, barnehagen og lærerne i skolen

(Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Et slikt systemperspektiv vektlegger i større grad miljøet rundt barna i overgangen. Denne systemtilnærmingen viser til at hvorvidt barn er «klare» for skolen ikke bare avhenger av barnets kunnskaper og ferdigheter, men også av hvilken støtte de får i overgangsfasen og hvilke overgangspraksiser som benyttes (Broström, 2001; Lillejord et al., 2015). I denne tilnærmingen er det barnas posisjon og gitte muligheter for aktiv deltakelse, ved at skolen tilpasser seg barna, som vektlegges. Dette sammenfaller med det st.meld 6 fremhever om overganger. Der står det: «En vellykket overgang handler ikke først og fremst om at barnet skal være klar for skolen, men at skolen skal være klar for barnet» (Meld. St. 6 (2019–2020), 2019). Dette omfatter blant annet at skolen og barnehagen jobber sammen for at barna skal oppleve sammenheng mellom de to institusjonene, der skolen fremstår som en reell fortsettelse av barnehagen, hvor det tas hensyn til det barna har lært i barnehagen, og bygger videre på dette i opplæringen (Lillejord et al., 2015). Broström (2002) trekker frem at for å skape en slik sammenheng mellom virksomhetene, der barnet kan kjenne igjen det gamle i det nye, kreves det samarbeid mellom barnehage og skole. Han skriver at: «Skolen må i høyere grad anlegge et børneperspektiv (...) og tilsvarende må barnehagen i høyere grad orientere seg mot hvad der sker i skolen, og tage høyde herfor» (Broström, 2002, s. 9). Veilederen «fra eldst til yngst» understreker at et samarbeid mellom barnehage og skole, hvor målet er å legge til rette for sammenheng og en god overgang, er det viktig at barnehagens og skolens særpreg og ulike mandater opprettholdes. Likheter og forskjeller i barnehage og skole skal tas vare på, samtidig som begge institusjonene har ansvar for å utvikle et samarbeid som ivaretar sammenhengen i barnas opplæringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2008, s.10).

2.3 Brobyggende overgangspraksiser – Brometaforen

«Å bygge bro» er en metafor som gjerne benyttes i litteraturen om sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (Broström, 2019b; Rosenkoetter et al., 1994; Thoresen & Aukland, 2020; Tveitereid, 2019).

Rosenkoetter et. al (1994) er en av de som benytter brometaforen når de snakker om overganger. De skriver: «A bridge allows safe crossings of unknown waters. A bridge is sturdy and dependable. Whether simple or elaborate, a bridge allows journeys to continue without interruption» (Rosenkoetter et al., 1994, s.1). Rosenkoetter et al. (1994) snakker her om at broer bidrar til å lette, og til å trygge overganger. Bro blir en metafor for den

forbindelseslinjen som er mellom barnehage og skole, og som kan hjelpe barnet trygt over fra en institusjon til den andre. En bro kan med sine brohoder, som et feste i to institusjoner bygge en solid forbindelse mellom dem (Thoresen & Aukland, 2020, s.52). Hognes (2019) Forstår begrepet «å bygge bro» som å skape forbindelse eller sammenheng mellom to ulike settinger på tvers av grenser og kulturer (Hogsnes, 2019, s. 57). I slike grenseoverganger vil barna søke etter måter å koble seg på og mobilisere på tvers av sosiale og kulturelle praksiser. Ettersom broer kan befinne seg i grenseland mellom ulike kulturer - slik som barnehage- og skolekulturen, bidrar de til at barn kan bevege seg over og på tvers av dem. Broer går begge veier, og dersom man ser på overgangen som en prosess der barnet gradvis blir kjent med skolen, kan barn bevege seg frem og tilbake i overgangen før den fysiske overgangen finner sted i august. Overgangen blir på denne måten en prosess som over tid gjør det mulig å forlate noe kjent og tre inn i noe mer ukjent.

Overgangen fra barnehage til skole skjer gjerne kollektivt ved at flere barn krysser broen samtidig. Hogsnes (2019) understreker betydningen av at broen er robust og dimensjonert for mange barn. Broström understøtter dette i et intervju med Tveitereid (2019) hvor han sier at «alle skal over, og det skal være positivt» (Tveitereid, 2019, s. 156). Han hevder suksessen er at de voksne har kunnskap om viktigheten av sammenheng, og om de voksne samarbeider godt over kløften. Hogsnes (2019) benytter begrepet grensearbeidere om lærere, assistenter, barnehagelærere og SFO-arbeidere som koordinerer overgangsarbeidet og fungerer som brobyggere for barn i overgangen. Hun hevder at broen må konstrueres i fellesskap, også med barna selv, da det er barna som skal oppleve sammenhengen i overgangen.

2.4 Deweys teori om erfaring og kontinuitet

John Dewey var en amerikansk professor i psykologi, filosofi og pedagogikk, og kom i sin tid med refleksjoner som fikk stor innflytelse på utdanningspolitikken verden over (Aasen, 2008, 11). Tenkningen hans kan benyttes til å forstå hvorfor sammenheng og kontinuitet er viktig i et overgangsperspektiv, og på denne måten kan teorien bidra til å legge til rette for gode overgangspraksiser mellom barnehage og skole.

2.4.1 Betydningen av erfaring

I boken «Erfaring og Opdragelse» (1974/2008) fremhever Dewey erfaring som medvirkende for barns utvikling, og peker ut erfaring som den viktigste kilden til kunnskap og læring

(Dewey, 1974/2008). I følge Dewey (1974/2008) handler ikke erfaring om å inneha praktisk viten. Han hevder at erfaringsbegrepet handler mer om den vekselvirkningen som oppstår i samspillet mellom individet og omgivelsene, hvor individet både påvirkes og blir påvirket (Dewey, 1974/2008, s. 15). Med dette mente han at erfaring ikke er en enkelt hendelse, men en prosess der individet påvirkes av erfaringene som oppstår i et samspill med omgivelsene der er en del av, samtidig som at individet selv også påvirker sine omgivelser. Slik er erfaring en relasjonell prosess (Dewey, 1974/2008, s. 17). Videre påpeker Dewey (1974/2008) at all erfaring ikke nødvendigvis er av utviklende og god art. Det finnes også negative erfaringer som forhindrer muligheten til å kunne erverve nye erfaringer, og begrenser et individ i sin læring og utvikling (Dewey, 1974/2008, s. 39).

Deweys tenkning kjennetegnes av læringsprosesser som kontinuerlige rekonstruksjoner av egne erfaringer (Hogsnes, 2019, s. 65). Han mente at all undervisning måtte begynne med hva barnet allerede kan, og var opptatt av hvordan skolen kunne undervise på en slik måte at det fikk en positiv verdi og en reell betydning i barnets liv (Aasen, 2008, s. 179). For Dewey var det av betydning å gi barn en opplevelse av mening, nytte og relevans. Hans syn på pedagogikk handlet mye om hvordan lesing, skriving og regning kunne knyttes sammen med barnets erfaringsverden (Hogsnes, 2019, s. 67).

2.4.2 Kontinuitet i erfaring

Dewey knytter begrepet kontinuitet til erfaringsbegrepet (Dewey, 1974/2008, s. 47). Med kontinuitetsbegrepet understreker han betydningen av at barns erfaringer må inngå i en helhet og ses i sammenheng med deres tidligere erfaringer. Det vil med andre ord si at erfaringer som et barn får i én situasjon, overføres idet barnet kommer over i en ny situasjon og påvirker kvaliteten på de etterfølgende erfaringene. Broström (2002) har oversatt Deweys definisjon på kontinuitet slik: «Med kontinuitet menes at enhver ny utfordring og erfaring bringes op i forlængelse av noget som har gået forud og som samtidig modificeres af de kvaliteter, som følger efter» (Broström, 2002, s. 8). Erfaring kan med dette tolkes som en prosess der nye erfaringer springer ut fra hva barnet har erfart tidligere. I et slikt perspektiv vil en erfaring aldri «stå alene». I tråd med Deweys definisjon vil enhver erfaring være forankret og influert av tidligere erfaringer, og de tidligere erfaringene er derfor av avgjørende betydning for erfaringene som følger etter. I læring og utvikling søker barn å ta i bruk tidligere erfaringer i nye kontekster. Kunnskaper og ferdigheter som barna har tilegnet seg i en situasjon, blir ifølge Dewey (1974/2008) et redskap for å forstå og delta aktivt i andre ulike settinger

(Dewey, 1974/2008, s. 56). Derfor vil barnas tidligere erfaringer fra barnehagen ha mye å si for de nye erfaringene de får i overgangen til en ny setting i skole.

Hogsnes (2019) skriver at kontinuitetsbegrepet ofte kan gi assosiasjoner til en uavbrutt sammenheng. Hun hevder videre at det å se overgangen fra barnehage til skole som en uavbrutt sammenheng kan synes både problematisk og lite realistisk. Barn skal oppleve både tydelige overganger og sammenhenger når de slutter i barnehagen og begynner på skolen (Hogsnes, 2019, s. 60). Dewey ser heller ikke kontinuitet som en uavbrutt sammenheng, men er opptatt av forandringer for barns videre vekst (Hogsnes, 2019, s. 61). Disse forandringene ser han på som konstruktive forstyrrelser, som igjen bidrar til nye erkjennelser. Dette perspektivet viser betydningen av at lærere i barnehagen og skolen må kunne møte barn på det kjente og vanemessige, og samtidig forstyrre barnas vaner på en slik måte at det skaper nye erkjennelser. I dette arbeidet er det vesentlig at skolen kjenner til barnas tidligere erfaringer for å kunne bidra til progresjon.

Dersom barn ikke opplever at dets tidligere erfaringer kan overføres til den nye og ukjente situasjonen, vil overgangen kunne oppleves som usammenhengende for barnet (Dewey, 1974/2008, s. 56). Barnet opplever da en form for diskontinuitet, som kan knyttes til det Dewey beskriver som «brudd i erfaring» (Dewey, 1974/2008, s. 58). Brudd i erfaring innebærer at barn hindres i å få overført sin kompetanse i overgangen fra barnehage til skole ved at de ikke gis muligheter til å knytte sine tidligere erfaringer til det nye (Hogsnes, 2019, s. 61). Hogsnes (2019) understreker at det å gi barn muligheter for å overføre sin kompetanse i overgangen, ikke betyr at barn ikke skal erfare noe nytt i overgangen. I møtet med det nye må barna imidlertid få muligheter til å bruke sine tidligere erfaringer, og gjennom erfaringer med nye settinger utvikle en form for overgangskompetanse som gjør dem i stand til å delta aktivt på ulike måter i nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 64).

2.5 Ulike former for kontinuitet i overgangene

I barns søken etter sammenhenger i overgangen fra barnehage til skole er støtte fra omgivelsene av stor betydning (Hogsnes, 2019 s. 73). Barnehage og skole kan sammen legge til rette for barns opplevelse av sammenheng i overgangen blant annet ved å jobbe for at barna får overført og brukt sine opplevelser, erfaringer og kompetanse fra barnehagen inn i nytt miljø (Hogsnes, 2019, s. 74). Når skolen bygger på og viderefører det barna kjenner fra barnehagen, bidrar det til kontinuitet i læringsprosessen. Arbeidet med å skape sammenheng

og kontinuitet i overgangen, kan ses i lys av fysiske, sosiale, kommunikasjonsmessige og filosofiske forhold slik det er skissert av Broström (2009) og Fabian (2007).

2.5.1 Fysisk kontinuitet

Når barna forlater barnehagen og begynner på skolen, møter de et nytt fysisk miljø. De møter en ny bygning med nye rom, nytt utearealet, nytt materiell og en ny måte å dele inn dagen på som de ikke er kjent med fra før. Hogsnes (2019) fremhever betydningen av at barn får gjøre seg kjent med det fysiske miljøet i overgangen. Når barn vet hvor toalettene er, hvilken garderobeplass de har, hvordan klasserommet ser ut og lignende, bidrar dette til økt trygghet. (Fabian & Dunlop, 2007; Hogsnes, 2019). Rommets utforming forteller også i stor grad hva som forventes av barna i form av aktivitet og deltakelse (Hogsnes, 2019, s 75). For eksempel kan klasserom med et stort bord med plass til flere barn signalisere en forventning om samarbeid, men er klasserom der hver elev har sin egen arbeidsplass kan signalisere en forventning om selvstendig og individuelt arbeid. Becher et al. (2019) hevder at stoler og pulter i stor grad ser ut til å dominere klasserommene, også for de yngste barna i skolen, og at dette påvirker arbeidsmetoder og på hvilke måter hverdagen gir rom for variasjon, lek og elevaktive arbeidsformer i undervisningen (Becher et al., 2019, s. 73-74). Klasserommets fysiske utforming tydeliggjør en overgang fra barnehagens mange ulike lekearenaer og lekemateriell over til de mer strukturerte undervisningsarealene på skolen. I tillegg til rommets utforming, vil objekter som barn kjenner igjen fra barnehagen også være viktig når det gjelder fysisk kontinuitet.

2.5.1.1 Grenseobjekter

Som et ledd i prinsippet om kontinuitets- og helhetstenkningen er det flere kommuner som benytter seg av fysiske artefakter i overgangsarbeidet. Disse fysiske artefaktene kan kalles transkontekstuelle objekter eller grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011; Hogsnes, 2019). I denne oppgaven brukes betegnelsen grenseobjekter om de objektene som benyttes av de ulike institusjonene i overgangen. Grenseobjekter kan være objekter som barna får erfaringer med mens de fortsatt går i barnehagen, som de kjenner igjen, og får videre erfaringer med når de samme artefaktene benyttes i ulike sammenhenger på skole (Hogsnes, 2019, s 92).

Hensikten med disse objektene er at de representerer noe kjent og håndgripelig som kan bidra til å skape en mer glidende og tryggere overgang for barna. Eksempler på grenseobjekter kan

være bøker, sanger, spill, leker og lignende. Selv om objektene er gjenkjennelige på tvers av settinger, er de fortsatt fleksible i tolkning og bruk, og kan brukes på ulike måter i opplæringen (Tveitereid, 2019, s. 121). Grenseobjekter kan være med å skape gjenkjenning og forutsigbarhet i en periode der barna står overfor mye nytt og ukjent. På denne måten kan grenseobjektene bidra til å bygge bro mellom barnehage og skole. Når barna møter objekter som de har felles erfaringer med kan dette objektet fungere som et utgangspunkt for deltakelse i felles aktivitet, og bidra til at nye relasjoner etableres. Akkerman og Bakker (2011) påpeker at grenseobjekter ikke erstatter kommunikasjon og samarbeid på tvers av settinger (Akkerman & Bakker, 2011, s. 141). Dette sammenfaller med det Hogsnes (2019) sier om voksnes rolle som grensearbeidere i overgangen, og som bidragsytere til å konstruere sammenhenger for barna.

2.5.2 Sosial kontinuitet

Sosial kontinuitet knyttes til sammenhenger i relasjoner og vennskap (Broström, 2001; Fabian & Dunlop, 2007), og berører i tillegg spørsmål som har med identitet å gjøre. Barn vil kunne oppleve en form for skifte av identitet/rolle når de slutter i barnehagen og begynner på skolen. Barnet går fra å være barnehagebarn til å bli skoleelev, og møter da nye krav, forventninger og sosiale koder. Disse forventningene er det lettere å møte dersom barnet har «en trygg base» av venner (Hogsnes, 2019, s. 78). Yaboha (2002) skriver: «Its reported that the chances of securing successful transition improved where the children knew some other children at the school, including siblings or close friends» (Yeboah, 2002, s. 61). Han hevder videre at hvor godt barnet tilpasser seg det nye miljøet i skolen, påvirkes av barnets relasjon til andre betydningsfulle i miljøet, inkludert foreldre, lærere og venner. Opprettholdelse og etablering av vennskap er vesentlig både for barnas opplevelse av trygghet, for deres deltakelse i aktiviteter ute og inne, og opplevelse av støtte i klasserommet, (Yeboah, 2002, s. 62). Mangel på vennskap og gode relasjoner til medelever og voksne vil kunne føre til at barnet får vansker med å utvikle læringspotensialet sitt i skolen (Hogsnes, 2019, s. 80). En praksis som støtter opp om sosiale relasjoner er derfor vesentlige strategier for en god overgang.

2.5.3 Filosofisk kontinuitet

Filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole refererer til hvordan pedagogisk filosofi og praksis i barnehagen bør fortsette og videreutvikles i skolen (Hogsnes, 2019, s. 82).

Det innebærer at barna opplever at det er sammenheng i barnehagens- og skolens innhold og arbeidsmåter, og at deres tidligere erfaringer med dette tas i betraktning og bygges videre på. Ifølge Hogsnes (2019) er det god grunn til å stille spørsmålstegn ved hvilke krav og forventninger som stilles til barna i overgangen, og hvorvidt disse er tilpasset barna og deres tidligere erfaringer (Hogsnes, 2019, s. 82). I overgangen skal barn navigere i og skape en forståelse for skolens læringskultur og opplæringsmetoder, som ofte er svært annerledes enn i barnehagen. Yeboha (2002) skriver «if the learning approach in the school was totally different from the child's pre-school experience, the child withdrew from full participation in class activities. Children who withdraw in this way usually encounter difficulties in adapting to school life» (Yeboah, 2002, s.58). Hogsnes (2019) hevder at det er nødvendig med noen likheter i det pedagogiske arbeidet og den institusjonelle kulturen mellom barnehage og skole. Relevante spørsmål i denne sammenheng mener hun er hva barnehagen tilbyr av lek og skoleforberedende aktiviteter, og hvordan barnas erfaringer med dem kan ivaretas i skolen (Hogsnes, 2019, s. 61).

2.5.3.1 Lek og læring

Hogsnes (2016) hevder at barns erfaring med kontinuitet og diskontinuitet er sterkt influert av situasjoner som involverer lek (Hogsnes, 2016, s. 13). Også Einarsdottir (2013), som har undersøkt barns perspektiver på ulikheter mellom barnehage og skole noen måneder etter skolestart på Island, fant at ulikhetene mellom virksomhetene, sett fra barns perspektiv, kunne knyttes til forståelser av lek og læring. Einarsdottir (2011) fant at barnas forståelse av læring ikke inkluderte aktiviteter som lek og kreativ virksomhet i barnehagen. Læring ble derimot knyttet til nye arbeidsmåter og krav om å lære bestemte ting i skolen (Einarsdottir, 2011, s. 746). Hogsnes og Storli (2019) hevder at lek ofte knyttes til det uformelle og frie, mens læring gjerne ses på som et produkt av undervisning (Hogsnes & Storli, 2019, s.120). Løndal (2019) er kritisk til et skille mellom lek og læring, og sier at læring kan gi næring til leken, og i leken kan barna prøve ut det de har tilegnet seg i mer tilrettelagt pedagogisk virksomhet (Løndal, 2019, s. 98). Dette er noe tilsvarende det Broström (2019) hevder om at lek og læring ikke er identiske størrelser og prosesser, men at de har noen fellestrekk og virker sammen (Broström, 2019a, s. 49). Broström snakker om begrepene «lærerik lek» og «lekende læring». I den lærerike leken er barnas egen lek det sentrale. Leken kommer først, men i overenstemmelse med lekens premisser er det er mulig for den voksne å styrke den uformelle læringen i leken (Broström, 2019a, s. 50). Lekende læring beskriver Broström (2019) som en lekende inngang

til læring, hvor faginnholdet kommer først, men formidles i en lekende form (Broström, 2019a, s. 50). Både lærerik lek og lekende læring gjør det mulig å skape en forbindelse mellom lek og læring, og på denne måten en kontinuitet i barnas leke- og læringserfaringer (Hogsnes & Storli, 2019, s. 121).

Becher et al. (2019) drøfter også leken som limet i overgangen mellom barnehage og skole (Becher et al., 2019, s. 17-18), og trekker frem fagfornyelsen som et steg i riktig retning når det kommer til å skape sammenheng i tilnærmingen til lek og læring i barnehage og skole (Becher et al., 2019, s. 9). Gjennom fagfornyelsen skal det bli mer dybdelæring, tverrfaglighet og sammenheng mellom fagene, noe som i større grad harmonerer med hvordan barnehagen arbeider med ulike temaer (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Becher et al. (2019) hevder at dette kan bidra til at barn som begynner på skolen, får mulighet til å kjenne igjen tilnærmingen til læring fra barnehage, i skolen. Et annet mål med fagfornyelsen er at det skal bli mer lek inn i skolen. (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Barns opplevelse med lek, utforskning og kreativitet kan bidra til å danne en bro mellom fenomenet lek på den ene siden og læring på den andre (Becher et al., 2019, s. 94).

2.5.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet

Hogsnes og Moser (2014) viser til Broström (2009) som beskriver kommunikasjonsmessig kontinuitet som samarbeid og kommunikasjon mellom virksomhetene, og løfter dermed fram betydningen av at de ulike partene har og utveksler kunnskap om og med hverandre (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Den kommunikasjonsmessige kontinuitet handler om overføring av nødvendig informasjon om enkeltbarn, men også kommunikasjon gjennom felles faglige møter, gjennom å lese hverandres planer, observere og snakke om hverandres pedagogiske praksis etc. (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten er et viktig grunnlag for både fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet. For å kunne ta hensyn til og forberede barna på deres fremtid, må barnehagen ha kunnskap om hva barna vil møte i skolen. For å kunne ta hensyn til barnas fortid, må skolen ha kunnskap om barns tidligere erfaringer i barnehagen (Broström, 2002, s.15). Hogsnes (2019) hevder at et samarbeid preget av dialog på tvers av virksomhetene, men også med barna selv og deres foresatte, vil kunne skape bedre sammenheng mellom ulike system, og sikre kontinuiteten i barns erfaringer over lengre tid (Hogsnes, 2019, s. 27). Barna som begynner på skolen er ingen homogen gruppe, derfor bør enkelte deler av overgangspraksiser tilpasses det enkelte barnet.

2.6 Samarbeid i overgangen

Det ligger klare nasjonale føringer når det gjelder å sikre en god overgang fra barnehage til skole, der samarbeidsbegrepet står sentralt (Kunnskapsdepartementet, 2008, 2017a; Opplæringslova, 1998). I følge Glavin og Erdal (2013) blir tverrfaglig samarbeid sett på som en arbeidsform der flere yrkesgrupper arbeider på tvers av faggrensene for å nå et felles mål (Glavin & Erdal, 2013, s.29). De peker videre på at tverrfaglig samarbeid ikke er noe mål i seg selv, men et middel eller en metode til å nå de målene vi har i arbeidet med barn og unge i kommunene. Dokumenter og utredninger viser til at det er et sterkt behov for et helhetlig og tverrfaglig perspektiv på barns oppvekstvilkår. Behovet for bedre tverrfaglig samarbeid har fått bred omtale i blant annet Meld. St. 19 (2015– 2016) «Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen», og Meld. St. 21 (2016–2017) «Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen, (Meld. St. 19 (2015-2016), 2016; Meld. St. 21 (2016–2017), 2017). Betydningen av tverrfaglig samarbeid fremheves også i rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» (Nordahl, 2018). I rapporten fremheves et godt tverrfaglig samarbeid mellom skole og barnehage som en viktig forutsetning for å skape en trygg overgang.

Forventning om samarbeid på tvers av institusjonene formidles også gjennom lovverket. I 2018 fikk barnehagen og skolen en lovfestet plikt til å samarbeide for å sikre barna en best mulig overgang fra barnehage til skole. Skoleeier har hovedansvaret for samarbeidet og skal utarbeide en plan for overgangen. Denne plikten forankres både i opplæringsloven og i barnehageloven:

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». (Barnehagelova, 2005, §2a)

Meld. St. 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016b) peker på at flertallet av kommunene har etablerte rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole, men at det finnes lite kunnskap om kvaliteten på innholdet i rutinene, samt hvorvidt rutinene fungerer etter intensjonen om å skape trygge overganger (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 58). Hogsnes (2019) hevder at kommunale planer og rutiner for overgangen fra barnehage til skole ofte gir beskrivelser av rutiner som blant annet omhandler besøksdager på skolen, informasjon til foreldre før skolestart eller rutiner for skriftlig informasjonsoverføring fra barnehagen til skolen. Slike rutiner er nødvendig, men bidrar ikke nødvendigvis til mer samarbeid i seg selv (Hogsnes, 2019, s. 23).

2.6.1 Organisasjonslæring

Begrepene organisasjonslæring og lærende organisasjoner er sentrale når man har fokus på å utvikle og forbedre kvaliteten i en virksomhet (Roald, 2012, s. 93). Jeg vil her se nærmere på teoribidrag som har vært grunnleggende i organisasjonslæringsdiskursen over tid, blant annet av Argyris og Schön (1996) og Peter Senge (2006). I tillegg vil norsk sekundærteori supplere forståelsen, slik som Grutle (2018) og Roald (2012).

Utgangspunktet for organisasjonslæring er at organisasjonen som helhet skal utvikle seg og lære (Grutle, 2018, s 85). Utdanningspolitiske dokumenter legger til grunn et positivt syn om at organisasjonslæring vil kunne styrke kvaliteten på opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2022). Roald (2012) hevder likevel at faglitteraturen om organisasjonslæring gir et langt mer sammensatt og problematisk bilde (Roald, 2012, s. 92). Han peker på at kollektive læringsprosesser kan medvirke til ønsket utvikling, men at de også kan resultere i at eksisterende praksis blir forsterket, eller at læringsprosessene kan gi uønskede eller uintenderte endringer (Roald, 2012, s. 92). Han mener derfor at spørsmålet ikke er om det skjer læring, men hva en lærer og hvordan læringsprosessene går for seg.

Argyris og Schön (1996) er også opptatt av læringsprosesser i organisasjoner. De løfter blant annet frem en tosidighet ved organisasjonslæring ved å hevde at det er individenes handlinger som skaper læringen i en organisasjon, men at organisasjonen også fremstår som noe mer enn summen av de enkelte individers handlinger (Argyris & Schön, 1996, s. 4-5). Dette vil med andre ord si at det er individene som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier og handlingsmåter som kan brukes for at organisasjonen skal utvikle nye praksiser, og at en kollegial refleksjon er grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå enn hvert enkelt individ får til alene. På denne måten kan man si at organisasjonslæring- og utvikling handler

om både om kollektive og individuelle læreprosesser (Roald, 2012, s. 126). Når det gjelder organisasjonslæring benytter Argyris og Schön (1996) begrepene single- and doubleloop learning, som kan oversettes til enkelkretslæring og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996, s. 20; Roald, 2012, s. 127). Enkelkretslæring beskriver Argyris og Schön (1996) som endimensjonale eller instrumentelle handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål (Argyris & Schön, 1996, s. 20). Et eksempel på dette er å følge kommunal prosedyre for overgang fra barnehage til skole. Ut fra dette vil lett synlige og enkle feil i brudd på rutinen bli rettet opp, mens grunnleggende verdier og sentrale trekk i organisasjonen vil være som før (Roald, 2012, s. 127). Dobbeltkretslæring derimot, innebærer at også mål, normer og verdier utfordres (Argyris & Schön, 1996, s. 21). Argyris og Schön (1996) hevder at det kreves en bred refleksjonsorientert tilnærming til for å oppnå dobbeltkretslæring. De trekker frem at dialog mellom impliserte aktører må stå sentralt i arbeidet (Argyris & Schön, 1996, s. 22).

Begrepet lærende organisasjoner knyttes også ofte til Peter Senge (2006) som beskriver fem disipliner som er sentrale dersom man skal lykkes med å skape en lærende organisasjon (Senge, 2006, s. 129-216). Den første dimensjonen handler om personlig mestring. Han hevder at organisasjoner lærer gjennom at individene lærer: «Organizations learn only thorough individuals who learn. Individual learning does not guarantee organizational learning, but without it no organizational learning occurs» (Senge, 2006, s. 129). Med dette sier han at individuell læring er nødvendig, men ikke tilstrekkelig for at organisasjonslæring skal finne sted. Personlig mestring beskrives videre som mer enn bare kompetanse og ferdigheter (Senge, 2006, s. 130-132). Det handler om en grunnholdning hos den enkelte om at det alltid er mer å lære, og hvor åpenhet, kreativitet og interesse i prosessene står sentralt.

Den andre disiplinen er det Senge (2006) kaller mentale modeller. Ifølge Senge (2006) kan mentale modeller være enkle generaliseringer eller antakelser om hvordan ting er (Senge, 2006, s. 164). Et eksempel på en slik generalisering eller antakelse kan være at skolene er ikke interessert i å samarbeide med barnehagen om overgangen. Dette kan føre til at barnehagen årsakforklarer manglende samarbeid med at skolen er uinteressert. Slike antakelser vil videre kunne påvirke hva barnehagen legger merke til, og farge hvordan deltakerne forstår det de ser og hører (Senge, 2006, s. 165). Vi vil alle være farget av våre antakelser, og modeller vil alltid være en forenkling av virkeligheten, men Senge (2006) påpeker at dersom våre mentale modeller i stor grad er implisitte, kan dette være en utfordring. Han skisserer videre ulike tilnærminger for å bringe mentale modeller til overflaten hvor verktøy for refleksjon er sentralt (Senge, 2006, s. 166-168).

Den neste og tredje dimensjonen Senge (2006) løfter opp handler om delt visjon. I norske bøker oversettes Senges (2006, s. 191) «shared vision» med begrepet «felles visjon» (Roald, 2012). Jeg velger å benytte meg av Grutles begrep «delt visjon», da dette språklig er nærmere Senges betegnelse og samtidig løfter frem noe av det sentrale ved begrepet – at det er delt (Grutle, 2018, s. 100). Ifølge Senge (2006) er det et poeng at et visjon utvikles over tid, i samspill med de ansatte (Senge, 2006, s. 193). Dette er i tråd med det Grutle (2018) skriver om profesjonsutvikling «ovenfra». Han hevder at dersom de ansatte ikke har eierskap til visjonen for arbeidet, vil visjonen kunne bli stående som en tom frase, som er vanskelig for de ansatte å forholde seg til (Grutle, 2018, s. 105). Senge (2006) trekker frem at mennesker i en organisasjon kan bli knyttet sammen gjennom et felles ønske uttrykt som en delt visjon, men påpeker også at det tar tid og utvikle en delt visjon, samtidig som det krever en åpen dialog der deltakerne opplever trygghet til å dele egne tanker og lytte til andres (Senge, 2006, s. 209). Redskaper, slik som lærende møter, kan bruke stil å utkrystallisere målsetninger og områder som er viktige for deltakerne (Roald, 2012). En visjon som får betydning for skolens og barnehagens daglige virksomhet og for tilbudet til barna, må derfor også bygge på den enkeltes målsetning for eget arbeid (Senge, 2006, s. 210).

Gruppelæring er den fjerde disiplinen som Senge (2006) beskriver. For å forstå hva som ligger i begrepet gruppelæring sammenligner Senge (2006) gruppelæring med et jazzorkester. Det hjelper lite om musikerne har talent og et ønske om å spille, dersom de ikke mestrer samspillet (Senge, 2006, s. 219). På denne måten er gruppelæring en kollektiv disiplin som krever trening, og hvor man gjør erfaringer, reflekterer, justerer og går nye runder. Senge (2006) trekker frem tre kritiske faktorer knyttet til gruppelæring. Først handler det om å involvere alle når det skal utvikles ny innsikt. Deretter snakker han om samordnede og nyskapende handlinger. Her trekker han er parallell til lagidrett, og hvordan dyktige idrettsfolk bygger videre på sine ferdigheter og tidligere erfaringer når de møter nye situasjoner. På denne måten kan et team bruke individuelle kunnskaper til å opptre mer samordnet og nyskapende. Den tredje faktoren er sammenhengen mellom grupper. Ansatte kan ofte ha roller i forskjellige grupper, slik at gruppelæringen som skjer et sted kan også ha påvirkning på andre grupper ved at de ansatte bringer nyoppdagede refleksjoner med seg inn i andre samarbeidsrelasjoner (Senge, 2006, s. 220).

Den femte og siste disiplinen Senge (2006) beskriver er systemtenkning. Ifølge Senge (2006) er systemtenkning hjørnesteinen i organisasjonslæring, og binder sammen alle de fire lærende disiplinene, og sørger på denne måten for at de ikke forblir separate emner (Senge, 2006, s.

69). Systemtenkning handler om en helhetlig tilnæringsmåte som må legges til grunn for å se og forstå sammenhenger og mønstre i en organisasjon. Senge (2006) hevder at deltakere i en organisasjon lett kan feste seg ved øyeblikksbilder istedenfor ved mønstre og sammenhenger. «Structures of witch we are unaware hold us prisoner» Senge, 2006, s. 93). Grutle (2008) oversetter dette utsagnet til at mønstre vi ikke er bevisste holder oss fanget (Grutle, 2018, s. 112). «Senge (2006) påpeker betydningen av at deltakere skal bli bevisste slike mønstre og bruke denne innsikten til å utvikle tiltak som bidrar til varige forbedringer (Senge, 2006, s. 55). Tanker om kausale årsakssammenhenger har lite å bidra med når man skal forstå organisasjoner (Roald, 2012, s. 130; Senge, 2006, s. 54). Et eksempel på kausale årsakssammenhenger kan være trekk ved en organisasjon som oppfattes av deltakerne at bare «er» slik, og at det er vanskelig å endre. Grutle (2018) hevder at der man har ansatte med høy personlig mestring, bevissthet om de rådende mentale modellene, en delt visjon og stor grad av gruppelæring, har man sannsynligvis flere verktøy og i større grad en kultur for å avdekke de mønstre og strukturer som preger praksisen (Grutle, 2018, s. 114).

3 Forskning på feltet

I dette kapittelet vil jeg presentere både nasjonal og internasjonal forskning som omhandler overgang fra barnehage til skole. Formålet i dette kapittelet er å presentere forskning som er relevant for min problemstilling med tanke på betydningen av kontinuitet, og samarbeidet mellom barnehage og skole for å ivareta dette.

Jeg vil begynne med å presentere nasjonal forskning på feltet. Her trekker jeg blant annet frem Hogsnes og Mosers (2014) studie «forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO». Jeg vil supplere med annen relevant norsk forskning, blant annet Schankes (2019) studie «preparing for and entering school», samt studien bak evalueringen av seksårsreformen, delrapport 1: «Hit eit steg og dit eit steg – sakte, men sikkert framover? En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse».

Den internasjonale forskningen jeg viser til er Lillejord et al. (2015) sin systematiske kunnskapsoversikt «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole». Lillejord et al. (2015) sin forskning tar utgangspunkt i et norsk utdanningsperspektiv. Jeg velger likevel å plassere studien til Lillejord et al. (2015) under internasjonal forskning, da forskningen baserer seg på funn fra 42 internasjonale studier. Det vil kun være den delen av Lillejord et al. (2015) sin forskning som er tilknyttet kontinuitet og samarbeid mellom barnehage og skole som presenteres her.

3.1 Nasjonal forskning

I senere tids skoleforskning har overgangen fra barnehage til skole blitt viet stor oppmerksomhet, også i Norge. Det er i dag godt dokumentert at barns opplevelse av kontinuitet og sammenheng er viktig for en vellykket overgang fra barnehage til skole (Broström, 2002; Dockett & Perry, 2014; Fabian & Dunlop, 2007; Hogsnes, 2016, 2019; Rosenkoetter et al., 1994). I følge den samme forskningen viser det seg at det fremdeles er en vei å gå for å skape helhet i overgangen, og at forskjellen mellom det siste året i barnehage og oppstart i første klasse er stor (Bjørnstad et al., 2022; Broström, 2019b; Hogsnes, 2016; Schanke, 2019).

Hogsnes regnes som en av flere viktige stemmer i det nasjonale forskningsmiljøet når det kommer til sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. Sammen med

Moser gjennomførte hun i en studie med hensikt å undersøke hva pedagogiske ledere og førsteklasselærere (og sfo-ledere) vektlegger i arbeidet med overganger og sammenhenger, og hvordan de forholdt seg til kategoriene fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Oppsummert viser undersøkelsen at både pedagoger og førsteklasselærere anså det som viktig at barna fikk bli kjent med skolens fysiske miljø før skolestart, da spesielt med tanke på at barnehagebarna inviteres til førskoledager på skolen, samt at felles aktiviteter mellom barnehagebarn og skoleelever legges til skolen. Begge grupper la også stor vekt på opprettholdelse og etablering av vennskap i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9- 10). Dette er tiltak som kan kategoriseres under fysisk og sosial kontinuitet.

Studien viser også at tiltak som kunne bidra til filosofisk kontinuitet ble ansett som mer utfordrende å få til (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10). Filosofisk kontinuitet blir i Hogsnes og Mosers (2014) studie forstått som sammenheng i innhold og arbeidsmetoder, og knyttes til læringens hva og hvordan i barnehage og skole. Her viste undersøkelsene at særlig lekpregede aktiviteter har ulik posisjon i barnehage og skole, og at lærere og barnehagelærere har ulikt syn på den filosofiske kontinuiteten, nærmere bestemt på forståelsen av- og tilrettelegging for lek og læring (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11). Funn viser at barnehagelærerne tillegger leken en sentral posisjon for barna i barnehagen, men lærerne på skolen, anså leken mer som noe barna gjør i friminuttene, eller som en aktivitet før man setter i gang med undervisning av faglig innhold (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Dette samsvarer med Schankes (2019) undersøkelser som ble gjennomført i forbindelse med hennes doktorgradsarbeid «Preparing for and entering school». Ifølge Schanke (2019) blir det brukt få arbeidsformer og aktiviteter i skolen som barna kjenner igjen fra barnehagen (Schanke, 2019, s. 103). Studien viste at barna møtte en annen type organisering og struktur på skolen enn det de var vant til, i tillegg til at det var større fokus på individuell læring og mindre fokus på samarbeidslæring i skolen kontra barnehagen (Schanke, 2019, s.104-106).

Når det gjelder kommunikasjonsmessig kontinuitet kan dette, ifølge Hogsnes og Moser (2014) sikres på ulike måter. For eksempel gjennom felles faglige møter, gjennom å lese hverandres planer eller gjennom å observere hverandres pedagogiske praksis. Hogsnes (2019) viser i sine studier til at det lenge har vært en mangel på møteplasser mellom barnehagelærere og lærere med tanke på dialog og pedagogisk diskusjon om felles praksiser (Hogsnes, 2019, s. 22). Hogsnes (2019) argumenterer for at dette skaper begrensninger i mulighetene for forandring og utvikling av gode overgangspraksiser lokalt (Hogsnes, 2019, s.24). Dette gjenspeiles også i andre undersøkelser som viser at de ansatte i barnehage og skole har lite

kunnskap om hverandre, og at kommunikasjonen mellom dem er mangelfull (Rambøll Management Consulting, 2010) Også Broström (2009) viser til at førskolelærere og lærere i skolen har begrensede kunnskaper om hverandre. Han hevder at førskolelærerne har et bilde av skolen fra da de selv var elever i den, og antar at læring i skolen dreier seg om arbeid, mens læring i barnehagen er preget av frihet og lek. Skolelærernes kunnskaper om livet i barnehagen er tilsvarende vag (Broström, 2009, s. 26) Bjørnstad et al. (2022) viser til at selv om flere skoler har utarbeidet lokale rutiner og planer for samarbeid om overgangen som skal sikre en kommunikasjonsmessig kontinuitet, er det en del lærere som ikke har kjennskap til, eller er involvert i dette planarbeidet, på tross av at det er de som møter barna og arbeider med å tilrettelegge for en god overgang når seksåringene starter opp i første klasse. Dette bekymrer forskergruppen, som hevder at det er lærerne sammen med barnehageansatte som skal sikre at barna opplever kontinuitet i det daglige (Bjørnstad et al., 2022, s. 70).

Når det gjelder etablering av møteplasser for samarbeid mellom skole og barnehage i overgangen viser studiene bak evalueringen av seksårsreformen at kommuner i stor grad har opprettet administrative retningslinjer for etablering av felles møteplasser for å sikre gode overganger (Bjørnstad et al., 2022, s. 60). Det rapporteres imidlertid om et mindre fokus på å skape felles læringsinnhold eller arbeidsmåter for å gjøre overgangen mellom barnehager og skoler enklere for barna (Bjørnstad et al., 2022, s. 62-63). Forskerne mener at dette kan tyde på at kommunene gir styre og rektorer stort handlingsrom til selv å velge hva de ønsker å vektlegge av læringsinnhold og arbeidsmåter i arbeidet for å ivareta en god overgang. Dette handlingsrommet gir høy grad av autonomi i virksomhetenes arbeid med kontinuitet i overgangen, men kan på en annen side bidra til stor variasjon både innad i- og mellom kommuner når det gjelder kontinuitet i læringsinnhold og arbeidsmåter. Dette kan igjen medføre stor ulikhet i barnas forberedelse og opplevelse av kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole (Bjørnstad et al., 2022, s. 64).

I arbeidet med evalueringsrapporten finner forskerne også at tilrettelegging av samarbeid med barnehager kan være krevende for den enkelte skole dersom barna går i ulike barnehager spredt utover i kommunen (Bjørnstad et al., 2022, s. 65). Her viser studien en signifikant negativ sammenheng, hvor de skolene som samarbeider med mange barnehager, synes samarbeidet er mindre godt sammenliknet med skolene som har få barnehager å forholde seg til. Studien har også sett på om antall barnehager skolen samarbeider med har betydning for hva de samarbeider om. Her finner forskerne at jo flere barnehager skolen samarbeider med,

jo mer svekkes samarbeidet på de fleste områder (Bjørnstad et al., 2022, s.67).

3.2 Internasjonal forskning

Når det gjelder internasjonal forskning på feltet, har Lillejord et al. (2015) sammenfattet en rekke studier som er gjennomgått og fremstilt i en systematisk kunnskapsoversikt. En av forutsetningene som vises til i studien omhandler kontinuitet, og at barna må oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehagen og det som skjer i skolen. Dette henger nært sammen med andre funn i studien som indikerer at samarbeid og gode relasjoner mellom barnehage og skole er tiltak som har positiv innvirkning på barns overgang. Studiene i kunnskapsoversikten viser tydelig at det bør utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, som barnet både er en direkte og indirekte aktør i. Dette forutsetter et tett og godt samarbeid mellom barnehagelærere, lærere i skolen, foreldre og barn. Studiene peker på at det bør utvikles samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene, og at tiltakene bør bygge på grunnleggende fellestrekk i lovverket for barnehage og skole som fastslår at barn og unge er kompetente bidragsytere i et demokratisk samfunn (Lillejord et al., 2015, s. 55). En sammenligning av formålsparagrafene i barnehage og skole, viser at det ikke er en uoverstigelig kløft mellom barnehagepolitikken og skolepolitikken i Norge (Lillejord et al., 2015 s. 52). Allikevel synes det vanskelig å utvikle en hybrid pedagogikk ved å bringe sammen «det beste fra to verdener». Selv i tilfeller der de lykkes med enkeltstående samarbeidstiltak for å styrke den filosofiske kontinuiteten, fører ikke tiltakene til varige endringer i institusjonene (Lillejord et al., 2015, s. 54).

Kunnskapsoversikten slår også fast at gode relasjoner mellom barnehagelærere og lærere er viktig for å gi barn en god overgang fra barnehage til skole (Lillejord et al., 2015, s. 54). Lillejord et al. (2015) viser til både Boyle og Petriwskyj (2014) og Karila og Rantavuori (2014) som fremhever at det i samarbeid mellom profesjonsgruppene, er viktig å ha kjennskap til egne kulturelle og historiske praksiser, være åpen for og respektere det den andre virksomheten bringer til samarbeidet. Det må med andre ord utvikles en felles forståelse om det man skal samarbeide om, men også en forståelse av hverandres kompetanse, bakgrunn og institusjon når virksomhetene møtes for å samarbeide (Lillejord et al., 2015, s.56).

4 Forskningsmetode og gjennomføring av studien

I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for min kvalitative tilnærming og teoretiske ståsted i gjennomføringen av denne studien. Videre presenterer jeg oppgavens vitenskapsteoretiske forankring, før jeg redegjør for valg av forskningsdesign og metoder for datainnsamling-nærmere bestemt observasjon og intervju. Kapittelet gir også en beskrivelse av hvordan de ulike undersøkelsene ble gjennomført, samt vurderinger og overveielser gjort i forbindelse med planlegging og gjennomføring av de kvalitative undersøkelsene.

4.1 Kvalitativ metode

Choen et al. (2018) skriver: «the purposes of the research determine the design of the research which, in turn, informs the methodology» (Cohen et al., 2018, s. 173) Her understreker de at formålet med et forskningsprosjekt blir styrende for hvilke metoder som er hensiktsmessige å bruke. Kvarv (2021) hevder, i likhet med dette, at forskningens hensikt og problemstillingens karakter har en avgjørende betydning for valg av metode (Kvarv, 2021, s. 51) Thagaard (2018) viser til at kvalitative forskningsmetoder oftest har som formål å gå i dybden på sosiale fenomener, mens kvantitativ forskning vektlegger utbredelse og antall for å få data som er statistisk generaliserbare (Thagaard, 2018, s. 15). Da denne studien har til hensikt å gå mer i dybden på nettverk som metode for å skape helhet i overgangen fra barnehage til skole vil en kvalitativ tilnærming være mest formålstjenlig.

I tillegg til forskningens formål, er forskerens teoretiske ståsted også retningsgivende for et forskningsprosjekt, og det er en nær sammenheng mellom forskerens teoretiske ståsted, forskningsspørsmålene som blir stilt og metodene som blir valgt (Postholm, 2010, s. 17). Denne kvalitative studien retter seg inn mot den ontologiske forutsetningen til at det ikke finnes kun en sannhet, men flere forståelser av virkeligheten, og det epistemologiske perspektivet om at virkelighet er noe som blir konstruert av de enkelte som er involvert i en forskningssituasjon. Jeg støtter meg her til Cohen et al. (2018) som skriver: «Qualitative research regards people as anticipatory, meaning-making beings who actively construct their own meanings of situations and make sense of their world and act in it through such interpretations» (Cohen et al., 2018, s.288). I likhet med det Cohen et al. (2018) beskriver, legger jeg til grunn at deltakerne i nettverket, inkludert meg som forsker, vil ha ulike oppfatninger av kontinuitet og sammenheng, samt samarbeid om dette i overgangsnettverket. Med den ontologiske og epistemologiske forutsetningen som bakteppe, vil perspektivet i

denne studien ta utgangspunkt i at samarbeidet mellom meg som forsker og deltakerne i studien ha betydning for den kunnskapen som dette prosjektet kommer frem til.

4.2 Vitenskapsteoretisk forankring

Vitenskapsteorien hjelper oss til å sette en studie i en større sammenheng, drøfte vitenskapeligheten ved forskningsprosjektet og synliggjøre det kunnskapsteoretiske grunnlaget som studien skriver seg inn i. Som det går frem av min problemstilling søker jeg å forstå hvordan kontinuitet ivaretas i samarbeid gjennom et kommunalt overgangsnettverk. Denne problemstillingen mener jeg best kan besvares gjennom å studere overgangsnettverket utenfra, men vel så viktig vil det være å forsøke å forstå fenomenet på grunnlag av perspektivene til de som deltar i overgangsnettverket. Denne studien vil derfor ha en kombinasjon av fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming, hvor datainnsamlingsmetodene vil bestå av observasjon og intervju.

4.3 Fenomenologi og hermeneutikk

Vitenskapsteoretisk tilnærming innen kvalitativ forskning bygger ofte på fenomenologiske og hermeneutiske perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Når det gjelder fenomenologi er dette et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45) Fenomenologi bygger på en underliggende antakelse om at realiteten er slik folk oppfatter den. Det er derfor av betydning at forskeren er åpen for, og tar utgangspunkt i, den subjektive opplevelsen til aktørene som inngår i studien. Fenomenologisk orienterte forskere er opptatt av det enkelte individs egne erfaringer, samtidig som de forsøker å beskrive trekk som er felles ved de erfaringer som de ulike deltakerne i et prosjekt gir uttrykk for (Postholm, 2010, s. 42). I dette studiet vil fellestrekk ved deltakernes opplevelse og erfaringer med nettverkssamlingene, kunne bidra til en mer generell forståelse av overgangsnettverk som samarbeidsarena med tanke på å ivareta kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole.

Innenfor fenomenologien er det et ideal å etterstrebe å beskrive det som er originært gitt. Det vil si det som viser seg for oss uten modifikasjoner og tilsetninger, og uten at våre hypoteser, teorier og forventninger kommer i veien (Kvarv, 2021, s. 96). I praksis betyr dette å sette til

side vår egen forforståelse, noe som ofte verken er hensiktsmessig eller mulig i et forskningsprosjekt. Å belyse deltakernes egne opplevelser med overgangsnettverket, vil være en viktig grunnstein i en bredere forståelse av fenomenet. I tillegg til fenomenologien vil også hermeneutiske refleksjoner bidra til en dypere forståelse av kontinuitetspremissets plass i overgangsnettverk.

I hermeneutisk tradisjon er det en rådende forståelse av at det verken er mulig eller ønskelig å fri seg helt fra sin egen forforståelse, men heller være oppmerksom på egen forståelseshorisont (Thagaard, 2018, s. 37). Selv om forforståelse i denne tradisjonen blir sett på som en nødvendighet og et grunnlag for å etablere ny forståelse, er det av betydning at forskeren reflekterer og klargjør egen forforståelse slik at ikke forutinntatte meninger og oppfatninger får et for stort spillerom i forskningsprosessen. Det kan inngå flere ulike komponenter i en persons forforståelse. I denne studien vil blant annet min utdanningsbakgrunn, forkunnskap om forskning og teori på feltet, yrkeserfaring fra skoleverket, samt rolle som mor til en førsteklassing utgjøre sentrale elementer i min forståelseshorisont, og som igjen kan påvirke hvordan jeg tolker og forstår dataene i prosessen. Postholm (2010) skriver at når man skal studere og vurdere nye programmer, praksiser eller lignende er deltakernes perspektiv fremtredende, men i tillegg kan forskerens blick og vurderinger med utgangspunkt i teori også være i fokus. Slik oppstår en duett mellom deltakernes perspektiv og forskerens vitenskapelige blick (Postholm, 2010, s. 51). I denne studien ønsker jeg både å fremme deltakernes egne perspektiver, samtidig som jeg er oppmerksom på at min egen forforståelse kan influere på studien. I fortolkningsprosessen vil jeg allerede ha etablerte referanser til deler av det som studeres, og som jeg vil bruke til å tolke helheten i datamaterialet. Samtidig vil en ny etablert forståelse for helheten kaste lys over deler jeg ikke tidligere har sett. På denne måten vil en hermeneutisk vekselvirkning mellom del og helhet, teori, erfaring og nye refleksjoner bli gjeldene et forskningsprosjekt, som dette masterprosjektet er.

4.4 Forskningsdesign: Kvalitativt casestudie

Forskningsdesign kan beskrives som «alt» som knyttes til en undersøkelse. Designet skal si noe om hva og hvem som skal undersøkes, og hvordan undersøkelsen skal gjennomføres (A. Johannessen et al., 2021). Casestudier er et populært design i kvalitative studier (Kvarv, 2021, s. 123). Det er viktig å presisere at casestudier ikke er forbeholdt kvalitative undersøkelser, men kan også inneholde kvantitative strategier for innsamling av data. Silverman (2014)

hevder at den generelle målsettingen for en casestudie vil være å utvikle en god forståelse for den spesifikke casen (Silverman, 2014, s. 324). Utgangspunktet for casestudier er derfor et ønske om å lære noe av det spesielle tilfellet, og egner seg spesielt godt til forsknings spørsmål med problemstilling som begynner med hvordan eller hvorfor om et sosialt fenomen. Postholm (2010) definerer casestudie som «utforskning av et bundet system, et system som både er tid- og stedbundet» (Postholm, 2010, s. 50). Fokus i en slik studie kan f.eks være å undersøke personer, begivenheter, prosjekter, beslutninger, institusjoner eller andre systemer på en helhetlig måte. I denne studien er det snakk om et enkelt casedesign hvor jeg undersøker et spesifikt kommunalt nettverk for overgang fra barnehage til skole. Dette nettverket er en kommunal satsning, og vil derfor være tidsavgrenset i en gitt periode, før det evalueres og eventuelt videreføres. Nettverkssamlingene og planleggingsmøtene foregår på samme arena hver gang, med de samme deltakerne. På denne måten er casen bundet til tid og rom, og vil etter definisjonen være en passende tilnærming å bruke. En casestudie gir en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst. Ved at fokuset rettes mot en spesifikk case, i dets kontekst, kan en slik forskningstilnærming avdekke interaksjonen mellom ulike faktorer som er karakteristiske for denne casen, i denne settingen. Postholm (2010) hevder at hensikten med en casestudie ikke er å finne entydige forklaringer, men å forstå samspill og sammenhengen mellom ulike fenomener (Postholm, 2010, s. 52). I og med at jeg ønsker å undersøke ivaretagelsen av kontinuitetspremisset i samarbeidet mellom barnehage og skole, er det nyttig å bruke et design som muliggjør undersøkelse av interaksjonen mellom ulike faktorer av betydning i nettverkssamlingene og planleggingsmøtene.

4.5 Observasjon som forskningsmetode

Observasjon er ett av flere redskap som forskeren kan benytte seg av for å samle inn data fra forskningsfeltet. Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte tilgang til det som skal undersøkes, og ifølge Cohen et al. (2018) er en særegenhet ved observasjon som metode at det gir forskeren mulighet til å samle inn førstehånds «live» data fra situasjoner som studeres, som også kan gi en rikere kontekstuell forståelse av fenomenet som undersøkes. Observasjon gir også mulighet til å undersøke non-verbale aspekter og sammenhenger man ellers ikke får frem ved bruk av andre metoder (Cohen et al., 2018) (Cohen et al., 2018, s. 542). Basert på dette, samt Thagaard (2018) som viser til at observasjon av mindre enheter kan gi informasjon om generelle sammenhenger, valgte jeg å samle inn data i form av observasjon.

4.5.1 Utvalg

Før observasjonen kan finne sted må forskeren gjøre et utvalg med tanke på hva, hvor og hvem det er mest hensiktsmessig å studere sett opp mot formålet for studien (Sellerberg & Fangen, 2011, s. 45). Utvelgelse i kvalitative observasjonsstudier følger ikke samme prinsipper som utvelgelse i kvantitative studier. De utvalgene som benyttes i observasjon er som oftest selektive, hvor valg av personer og sted ofte vil være tett forbundet (Sellerberg & Fangen, 2011, s. 45).

Jeg fikk kjennskap til det undersøkte overgangsnettverket gjennom en jobbrelatert samling der temaet var overganger. Jeg kontaktet personen som var ansvarlig for samlingen, og spurte om muligheten for å samle inn data til masterprosjektet mitt ved å bruke nettverket som er etablert i hennes arbeidskommune. I dette forskningsprosjektet, hvor formålet er å undersøke et spesifikt overgangsnettverk, var nettverkssamlingene der de ulike deltakerne fra skole, barnehage og veiledningstjenesten deltok, en naturlig arena for observasjon. For å få en mer helhetlig forståelse ønsket jeg, i tillegg, å observere møtene der arbeidsgruppen planla de ulike nettverkssamlingene.

Det studerte overgangsnettverket har nylig gjennomgått en endring i måten det er organisert på. Tidligere var nettverket organisert på en måte hvor alle representantene fra skoler og barnehager ble samlet til en stor nettverkssamling to ganger i året. Fra i år er skoler og barnehager delt inn i fire nærskoleområder basert på geografisk tilhørighet. Hvert nærskoleområde består av to representanter fra 2-3 skoler og to representanter fra barnehagene som sender barn til disse skolene. I tillegg til disse representantene er det en områdeleder fra skole som er ansvarlig for nettverkssamlingene i sitt område, sammen med en kontaktperson fra barnehage. Områdelederne og kontaktpersonene utgjør også planleggingsgruppen for nettverket. Under vises en oversikt over hvordan nærskoleområdene er organisert. Den øverste raden, bestående av områdeledere og kontaktpersoner for hvert nærskoleområde er de personene som utgjør planleggingsgruppen.

	Nærskoleområde 1	Nærskoleområde 2	Nærskoleområde 3	Nærskoleområde 4
Områdeleder/ gruppeleder	**** <u>avd.leder</u> , ****skole	**** <u>avd.leder</u> , **** skole	**** <u>avd.leder</u> **** skole	**** <u>avd.leder</u> **** skole
Kontaktperson bhg	**** <u>styrer</u> , **** barnehage	**** styrer, **** barnehage	**** styrer, ****barnehage	**** styrer, ****barnehage
Barnehager	Barnehage 1 Barnehage 2 Barnehage 3 Barnehage 4 Barnehage 5 Barnehage 6 Barnehage 7 Barnehage 8 Barnehage 9 Barnehage 10	Barnehage 1 Barnehage 2 Barnehage 3 Barnehage 4 Barnehage 5 Barnehage 6 Barnehage 7 Barnehage 8 Barnehage 9 Barnehage 10 Barnehage 11	Barnehage 1 Barnehage 2 Barnehage 3 Barnehage 4 Barnehage 5 Barnehage 6 Barnehage 7 Barnehage 8	Barnehage 1 Barnehage 2 Barnehage 3 Barnehage 4 Barnehage 5 Barnehage 6 Barnehage 7 Barnehage 8
Skoler	Skole 1 Skole 2	Skole 1 Skole 2 Skole 3	Skole 1 Skole 2 Skole 3	Skole 1 Skole 2 Skole 3

(Figur 1)

I planleggingen av datainnsamling valgte jeg ut tre nettverkssamlinger, i nærskoleområde 1,3 og 4 for observasjon før jul, og 2 nettverkssamlinger etter jul. Grunnen til at jeg ikke observerte nettverkssamlingen i nærskoleområde 2, var at samlingen var lagt på samme dato og tidspunkt som nærskoleområde 4. I tillegg til å observere på nettverkssamlinger, observerte jeg tre planleggingsmøter. Dette opplever jeg ga et rikelig nok datagrunnlag å arbeide ut fra med tanke på denne oppgavens omfang og formål.

4.5.2 Planlegging og gjennomføring av observasjoner

I oppstarten av prosjektet tok jeg kontakt med personen som koordinerer overgangsnettverket i den valgte kommunen. Jeg ønsket med dette å etablere kontakt og få en bedre oversikt over hvordan nettverket var organisert. Denne personen er en sentral person i overgangsnettverket, og fylte funksjonen til det Fangen og Sellerberg (2011) beskriver som en portvakt, som kan gi tilgang videre inn i feltet som skal studeres (Sellerberg & Fangen, 2011, s. 53). I dette tilfellet satt denne personen meg i kontakt med lederne for de ulike nærskoleområdene, samt inviterte meg til samlinger og møter.

Mitt første møte med deltakerne i nettverkssamlingene innledet jeg med en presentasjon av meg selv og prosjektet mitt. Jeg gikk igjennom samtykkeerklæringen, og hva deltakelse innebærer både med tanke på observasjon og intervju. Dette gjorde jeg både for å informere muntlig om de ulike punktene for samtykke, rekruttere informanter til intervju, og for å etablere en tillit hos deltakerne, både til meg som forsker og til prosjektet mitt.

I planleggingen av observasjonen var det nødvendig å ta stilling til grad av deltakelse. Thagaard (2018) viser til Fangens (2010) inndeling av de ulike formene for observasjon etter hvordan forskeren deltar i felten. Et hovedskille går mellom studier hvor forskeren går inn i rollen som deltaker i de situasjonene som studeres, og studier der forskeren opprettholder posisjonen som observatør fra sidelinjen. Den ene ytterligheten er representert ved full deltakelse, hvor forskeren deltar i miljøet på lik linje med personene i felten. Den andre ytterligheten er representert ved fullstendig observasjon, hvor forskeren ikke deltar blant personene som observeres i det hele tatt (Thagaard, 2018, s. 61). I dette forskningsprosjektet valgte jeg en posisjon midt imellom disse ytterpunktene. Jeg ønsket å etablere et tilstrekkelig nært forhold til deltakerne slik at jeg kunne få en dypere innsikt og forståelse for den settingen deltakerne forholder seg til, og samarbeider i. Samtidig ønsket jeg å opprettholde en viss distanse for å bedre kunne se det hele med et blikk utenfra. Utfordringen ved en slik tilnærming som Thagaard (2018) påpeker, er å kombinere deltakelse med observasjon på en slik måte at man kan forstå miljøet innenfra, og samtidig opprettholde en analytisk distanse (Thagaard, 2018, s. 68). Denne utfordringen forsøkte jeg å løse ved å variere og tilpasse min deltakeraktivitet til de ulike situasjonene jeg observerte. Nettverkssamlingene og planleggingsmøtene jeg observerte bestod av ulike elementer som f.eks faglig innlegg og gjennomgang av teori, gruppeoppgaver og diskusjon i plenum. Jeg vekslet mellom å være en ikke deltakende observatør når gruppen gjennomgikk teori og oppgaver i plenum, og en mer aktiv rolle under de praktiske gruppeoppgavene som deltakerne fikk. Da gikk jeg rundt til de ulike gruppene og snakket med deltakerne for å få mer inngående informasjon om meningen deltakerne tilla sine valg i de gitte oppgavene, og høre hva de var opptatt av. I tillegg til dette deltok jeg også i mer uformelle samtaler om temaet i pauser. Thagaard (2018) refererer til slike uformelle samtaler som feltsamtaler. Feltsamtaler gir en annen type informasjon enn den informasjonen man får i en mer formell intervju situasjon, og deltakerne kan ofte oppleve en større frihet til å uttale seg om situasjoner i den settingen som studeres (Thagaard, 2018, s. 70).

Underveis og i etterkant av observasjonene forsøkte jeg å skrive fyldige feltnotater, også kalt observasjonsnotater. Thagaard (2018) hevder at når vi skriver feltnotater, så overfører vi våre erfaringer fra felten til tekst (Thagaard, 2018, s. 84). Under observasjonene forsøkte jeg å gjøre en prioritering av hva som skulle skrives ned, og velge bort det som var av mindre betydning. Jeg skrev ned beskrivelser av blant annet hendelser, oppgaver, diskusjoner, innspill og samtaler. Mine tolkninger, reaksjoner eller umiddelbare tanker om sammenhenger ble

skrevet i parentes i notatet. Gode beskrivelser av relevante situasjoner brukes som grunnlag for å utvikle analysen i etterkant (Thagaard, 2018, s. 85). Jeg fikk imidlertid kjenne på hvor krevende det er å skrive gode observasjonsnotater. Fangen og Sellerberg (2011) beskriver at noe av utfordringen med feltnotater er å forstå hva som skjer i den store sammenhengen og samtidig få med seg viktige detaljer. Det er også noen utfordringer knyttet til hvordan observasjoner transformeres til analyserbare data ved feltnotering, da transformasjonen fra interaksjon til tekst i form av feltnotater kan medføre et tap av detaljer som kan være stort nok til å ha analytisk betydning. I settingen jeg observerte, med tidvis mellom 10 og 25 mennesker samlet i ett rom, der deltakerne hadde samtaler og diskusjoner både seg imellom og i plenum, måtte jeg erkjenne at noe informasjon ville gå tapt i nedskrivningen av observasjonene. Jeg var også nødt til å gjøre ulike valg av plassering underveis i nettverkssamlingene og planleggingsmøtene, i forbindelse med at deltakerne ble delt i grupper. Ofte valgte jeg å følge én gruppe, og notere mer inngående fra hva jeg observerte der, men tidvis vekslet jeg mellom ulike grupper. Valg av hvilke grupper jeg ønsket å følge tok jeg med utgangspunkt i en vurdering av den mest hensiktsmessige plasseringen for å samle data knyttet til oppgavens problemstilling. Jeg tok også en fortløpende vurdering på når det var fordelaktig å notere det som var mest iøynefallende, og når det var best å notere så komplett som mulig.

4.6 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Innenfor casestudier brukes intervju som en form for datainnsamling på lik linje med andre strategier, og ofte kombinert med observasjon (Postholm 2010, s. 77). Det er finnes ulike former for intervju, og det er forskningens hensikt som styrer dette valget. Thagaard (2018) påpeker at en bør foreta metodevalg ut fra hva som er mest relevant for problemstillingen. I dette forskningsprosjektet er hensikten å få dypere kunnskap om hvordan kontinuitet ivaretas når barnehage og skole samarbeider i nettverk. Det er derfor relevant å spørre de som selv deltar på nettverkssamlingene om deres opplevelser og erfaringer knyttet opp til problemstillingen. Det finnes flere måter å spørre informanter om deres opplevelser om et fenomen. I denne studien har jeg valgt å benytte meg av et kvalitativt forskningsintervju, da kvalitative intervjuer er særlig egnet for å få informasjon om de intervjuedes perspektiver og tanker om fenomenet som studeres (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). I kvalitativt forskningsintervju fremhever Kvale og Brinkmann (2015) intervjupersonen som subjekt, og som en person som er delaktig med tanke på å skape mening og forståelse om et bestemt emne (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). I dette tilfellet er deltakerne delaktige i å skape en

større forståelse for kontinuitetspremissets plass i nettverk som en samarbeidsarena for overgangen fra barnehage til skole. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at et intervju er en samtale med en viss struktur og hensikt, og at kunnskapen konstrueres i samspill og interaksjon mellom den som intervjuer og deltakerne som blir intervjuet. Det er imidlertid viktig å påpeke at selv om intervju er preget av samspill og gjensidig forståelse, bør ikke forskningsintervju betraktes som en åpen og fri dialog mellom to likestilte parter. Forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og den som blir intervjuet, som det er viktig å være bevisst som forsker (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 213).

4.6.1 Semistrukturert intervju

Ifølge Kvarv (2021) kan intervju ses langs et kontinuum fra strukturert til ustrukturert. I planleggingen av intervjuet har jeg måttet ta stilling til formaliseringsgraden. En mulighet hadde vært å gjennomføre et strukturert intervju der alle respondentene får samme serie av spørsmål. Spørsmålene vil da være utformet i forkant av intervjuet, og med et begrenset antall svaralternativer (Kvarv, 2021, s. 167). En slik formaliseringsgrad høyner sammenlignbarheten og påliteligheten i en undersøkelse. På grunn av denne intervjuformens begrensninger i fleksibilitet og mulighet for å følge opp og utdype utsagn av interesse, vurderte jeg at et semistrukturert intervju er mest hensiktsmessig. I et semistrukturert intervju har forskeren på forhånd bestemt seg for noen temaer som skal dekkles, i tillegg til at forskeren har noen forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann 2015, s. 156). Det er samtidig preget av en fleksibilitet og åpenhet når det gjelder endringer i rekkefølge og formulering av spørsmål.

4.6.2 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). Intervjuguiden for denne studien ble utarbeidet med utgangspunkt i studiens problemstilling. Samtidig ble styringsdokumenter, forskning og teori relatert til temaet brukt som inspirasjon og støtte i utarbeidelsen av nøkkelspørsmålene i intervjurunden. Dette er i tråd med det Kvale og Brinkmann (2015) hevder om betydningen av at forskeren skaffer seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenet i forkant, for å kunne stille de riktige spørsmålene (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 166).

I utarbeidelsen av intervjuguiden fant jeg det utfordrende å navigere i forholdet mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Jeg ønsket en induktiv inngang til datainnsamlingen der empirien skulle gi svar på problemstillingen, samtidig som jeg ønsket å se på samarbeid om kontinuitet i lys av etablert teori og forskning på feltet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan en undersøkelse i utgangspunktet være induktiv i den forstand at en går ut ifra at empiri kan gi svar på problemstillingen. Undersøkelsen kan likevel helle mot abduksjon, dersom en på forhånd har oppfatninger som gjennom nærmere undersøkelse blir bekreftet eller avkreftet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Abduksjon befinner seg i en posisjon mellom induksjon og deduksjon, og fremhever det dialektiske forholdet mellom teori og data (Thagaard, 2018, s. 74). Noen av intervju spørsmålene i intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i inspirasjon fra etablert teori og forskning, og derfor kan noen av spørsmålene være teoriladet og sånn sett ha et deduktivt preg. Samtidig inneholder intervjuguiden en god del åpne spørsmål for å fremme informantenes egne perspektiver. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at man i undersøkelser som omhandler menneskelige prosesser, sjeldent kan bruke enten en «ren induktiv», eller en «ren deduktiv» tilnærming. Forskere bruker ofte en mer dynamisk og abduktiv tilnærming, slik denne studien bærer preg av (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225).

Intervjuguiden består av tre hovedbolker, med spørsmål innenfor disse bolkene, for å utdype informantenes opplevelser og perspektiver på området. Den første bolken inneholder nøkkelspørsmål som tar for seg informantenes generelle tanker om overgangen fra barnehage til skole. Den andre bolken omhandler informantenes tanker om samarbeidet mellom skole og barnehage, med tanke på å skape kontinuitet og sammenheng i overgangen. Den siste bolken dreier seg om opplevelser tilknyttet nettverket og nettverkssamlingene som informantene deltar i. I følge Thagaard (2018) er det viktig at spørsmålene som stilles, oppmuntrer intervju personens til å gi utfyllende beskrivelser rundt temaene. Dette vil bidra til å sikre at intervjuet vil få en god kvalitet (Thagaard, 2018, s. 72). Spørsmålene i intervjuguiden er forsøkt formulert så åpent som mulig, samtidig som den peiler informantene inn på temaer som er relevant for oppgavens problemstilling.

4.6.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Kvalitative studier kjennetegnes som oftest ved et begrenset antall personer eller enheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Når utvalget er relativt lite, slik som i dette forskningsprosjektet, er det særlig viktig at man anvender en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av dataen kan gi en forståelse av det

fenomenet som studeres. Thagaard (2018) skriver om strategisk utvelging, og at denne formen for utvalg er basert på at det systematisk velges personer eller enheter som har kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 80). Selve rekrutteringen av informanter til intervju ble gjennomført da jeg var til stede på nettverkssamlingene for å gjennomføre observasjon. Jeg henvendte meg først til gruppen som helhet hvor jeg informerte om prosjektet og hva samtykke til intervju innebar for deltakerne. Deltakerne som ønsket å stille til intervju kunne krysse av på et eget punkt på samtykkeskjemaet. Etter å ha observert deltakerne på nettverkssamlingen foretok jeg et strategisk utvalg ut fra de informantene som hadde krysset av på at de ønsket å stille til intervju, og tok kontakt direkte med dem på e-post. Et slikt utvalg kan beskrives som et tilgjengelighetsutvalg (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148).

Samtlige av de spurte deltakere takket ja til å delta på intervju, og utvalget består derfor av to representanter fra barnehage, to representanter fra skole, og to representanter fra kommunens kompetanse- og veiledningstjeneste. Disse informantene ble valgt fordi de representerer begge utdanningsinstitusjonene, barnehage og skole, i tillegg til representanter fra kompetanseveiledningstjenesten. Samtidig som de også har ulike roller i sin virksomhet: lærer, avdelingsleder, barnehagelærer og styrer. Noen av informantene deltar i arbeidsgruppen som planlegger samlingene, mens andre kun deltar på samlingene. Et utvalg som representerer de ulike virksomhetene anså jeg som viktig for å sikre en bredde i dataene, og viktig for å kunne belyse problemstillingen fra flere sider. Utfordringen med et slikt tilgjengelighetsutvalg er at slike utvalg ofte representerer personer som er fortrolig med forskning, og som opplever å mestre situasjonen de deltar i. Dette kan føre til en skjevhet ved at undersøkelsen gir mer informasjon om de positive sidene ved nettverket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 149). Det er derfor viktig at jeg som forsker er bevissthet hvordan sammensetningen av utvalget gir grunnlag for de konklusjonene undersøkelsen kommer frem til.

4.6.4 Gjennomføring av intervju

For å avtale tid og sted for intervjuene tok jeg kontakt med de utvalgte informantene på e-post. Jeg tilbød meg å møte informantene på deres egen arbeidsplass, noe samtlige av de seks informantene takket ja til. Intervjuene ble gjennomført i slutten av januar og begynnelsen av februar 2023, med et relativt hyppig intervall mellom de ulike intervjuene. Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på forhånd. Selv med en visshet om at en forhåndssendt intervjuguide ville kunne prege svarene til å bli mer «teoretisk korrekt», ønsket jeg at informantene skulle

oppleve seg forberedt og trygge i intervjusituasjonen. Spørsmålene i intervjuguiden vektlegger i stor grad informantenes egne opplevelser. Ved at informantene blir gitt tid til å tenke igjennom intervjustørsmålene på forhånd, kan dette tenkes å bidra til økt refleksjon og rikere svar på spørsmålene.

Innledningsvis i intervjuet ble informantene minnet på betydningen av fritt samtykke, og muligheten til å trekke seg fra studien når de måtte ønske. Jeg informerte også om taushetsplikt og anonymisering av dataene. Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene for å forsikre meg at jeg fikk med meg alt som ble formidlet. Informantene ble informert skriftlig om bruken av lydopptaker i informasjonsskrivet om prosjektet, ved forespørsel om deltakelse, samt muntlig i intervjuets oppstartsfase. De ble også informert om hvordan opptaket ville bli slettet etter transkriberingen av intervjuet. Intervjusamtalene ble tatt opp på lydbånd. Ved å benytte en opptaker var jeg mer fristilt fra notatskriving og mer oppmerksom på informantene gjennom intervju (jf. Kvale & Brinkman, 2015).

Intervjuene foregikk i samsvar med intervjuguiden. Jeg brukte intervjuguiden som en ramme, men stilte deltakerne oppfølgingsspørsmål der det var naturlig å utdype svarene. Jeg opplevde at informantene var interesserte og engasjerte i temaet, og svarte utfyllende på spørsmålene jeg stilte. I noen tilfeller medførte dette at flere av spørsmålene i intervjuguiden ble besvart uten at jeg trengte å stille dem, og at informantene allerede hadde svart på spørsmål som kom lengre ned i intervjuguiden. Jeg opplevde at alle temaene av interesse ble belyst. I avslutningsfasen av intervjuene fikk informantene mulighet til å trekke frem ting de anså som relevant for samtalen, og som vi ikke hadde kommet inn på så langt i intervjuet. Dette samsvarer med Kvale og Brinkmann (2015) som poengterer at det er viktig med en oppsummering til slutt for å forsikre seg om at viktige betraktninger rundt temaet ikke er utelatt (Kvale & Brinkmann, 2015 s. 170). Avslutningsvis takket jeg for deltakelsen og gjorde deltakerne oppmerksomme på muligheten for å ta kontakt dersom de hadde spørsmål eller kommentarer de ønsket å drøfte i etterkant av intervjuene.

4.6.5 Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015) viser til transkribering av intervju som en prosess der muntlig intervjusamtale transformeres til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). På denne måten er også transkripsjonen begynnelsen på fortolkningen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) hevder videre at transkripsjon krever en rekke vurderinger og beslutninger,

og at man som forsker bør være transparent i forhold til hvordan transkripsjonen er gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015: 205).

Etter intervjuene var gjennomført valgte jeg å transkribere materialet med en gang. Jeg lyttet til lydopptakene, og skrev ned det som ble sagt mest mulig ordrett. Jeg valgte å utelate uttrykk som for eksempel «Eh», sukking eller når informantene gjentok ord to ganger på rad. Selv om informantene hadde ulike dialekter, valgte jeg å skrive ut intervjuene på bokmål. Dette for å ytterligere anonymisere informantene i studien. I tillegg til dette ble også alle navn, stedsnavn og andre opplysninger som kunne føre til at informanter eller kommune kunne identifiseres, anonymisert i teksten. Selv om det var en tidkrevende prosess, transkriberte jeg alle seks intervjuene i sin helhet. I etterkant lyttet jeg til lydopptakene samtidig som jeg leste teksten for å rette opp i eventuelle feil og utelatelser. Prosessen med transkribering gjorde at jeg ble godt kjent med denne delen av datamaterialet, noe som var en fordel for det videre analysearbeidet.

4.7 Analyse av datamaterialet

I følge Postholm (2010) er datainnsamling og dataanalyse både gjentatte og dynamiske prosesser i et forskningsprosjekt (Postholm, 2010, s. 86). Det vil si at analyse pågår gjennom hele datainnsamlingsprosessen, men kommer mer eksplisitt frem ved en mer systematisk analyse av det innsamlede datamaterialet. Hensikten med analyse er å undersøke og forstå meningsinnholdet som uttrykkes i materialet, og på denne måten gi en dypere og mer helhetlig forståelse av det som studeres.

I analysen av datamaterialet i denne studien har jeg valgt en abduktiv analysestrategi. Ifølge Tavory og Timmermans (2014) er abduktiv analyse en tilnærming for å sikre en balanse mellom empiri, teori og analyse (Tavory & Timmermans, 2014, s.10). Selv om og Tavory og Timmermans (2014) beskriver abduktiv analyse som en metode for videreutvikling av vitenskapelig teori, der målet er å oppdage og gi mening til data som bryter med teoretiske forventninger, argumenterer Johannessen (2022) for at tilnærmingen også er relevant for forskning i mindre skala, og som ikke nødvendigvis har vitenskapelig teoriutvikling til hensikt (Johannessen, 2022, s.13).

I boken «Abductive Analysis» omtaler Tavory og Timmermans (2014) to ulike fallgruver i kvalitativ forskning. Den første er en induktiv fallgrube der forskeren produserer store mengder rent beskrivende analyser, og hvor teorien ikke får tilstrekkelig plass. Den andre er

en deduktiv fallgrube der forskeren tvinger dataene inn i et forhåndsbestemt perspektiv: «The researcher aims to fit ideas into a predetermined theoretical account» (Tavory & Timmermans, 2014, s. 2). Forfatterne foreslår en abduktiv analysemetode som vektlegger grundig arbeid med data, samtidig som man vurderer relevansen av eksisterende teori i analysen av det empiriske materialet. Med bakgrunn i dette ble analysene organisert og gjennomført i to hovedtrinn. Første trinn innebar kategorisering av observasjonsnotater og transkripsjoner basert på sentrale temaer som oppstod induktivt i materialet. I andre trinn ble funnene sett i sammenheng med relevant teori. Nedenfor vil jeg beskrive analyseprosessen i denne studien mer inngående.

Det er et viktig poeng i abduktiv analysestrategi at kunnskapsutvikling forutsetter grundig metodisk arbeid. Her følger abduktiv analyse langt på vei «grounded theory» (Johannessen, 2022, s. 5). Jeg valgte derfor i analysens første og innledende del å støtte meg til deler av Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer knyttet til tematisk analyse, samt det Postholm (2010) skriver om åpen og aksial koding.

Braun og Clarke (2006) hevder at det i analysens begynnelse er viktig å bli godt kjent med det innsamlede datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). For å fordype meg i datamaterialet tok jeg en utskrift, og leste igjennom alle observasjonsnotater og transkripsjoner fra intervjuene gjentatte ganger, samtidig som jeg noterte ting av interesse i margin på dokumentene. På denne måten fikk jeg en begynnende oversikt over hva som befant seg i datamaterialet før jeg gikk videre med å identifisere koder og mønstre.

Etter å ha fått en tilstrekkelig oversikt over datamaterialet, begynte analysen ved å bryte ned materialet i mindre enheter eller koder. I kodingsprosessen fokuserte jeg på først på utsagn og utdrag som lignet hverandre, for å identifisere gjentakende temaer og mønstre i materialet. Deretter så jeg etter motsigelser og spenninger både innad i og på tvers av observasjonsnotater og intervjutranskripsjoner. For å organisere materialet, brukte jeg fargekoding ved å markere teksten med ulike farger basert på gjentakende temaer. Hver farge fikk en kode bestående av et nøkkelord som oppsummerte hva utdraget inneholdt. I neste steg forsøkte jeg å organisere de identifiserte temaene fra den åpne kodingen i større kategorier, også kalt aksial koding (Postholm, 2010, s. 88), eller det Braun og Clarke (2006) omtaler som fase tre, «searching for themes». Jeg analyserte kodene og vurderte hvilke koder som kunne slås sammen til overordnede kategorier. Et tankekart ble brukt som visualiseringsverktøy for å sortere og gruppere kategoriene basert på overordnede og underordnede temaer, og for å se forholdene

mellom dem (jf. Braun & Clarke, 2006, s. 90). De overordene kategoriene med undergrupper tilknyttet seg fikk i denne fasen nye koder.

I det videre arbeidet gikk jeg flere runder, hvor jeg justerte og videreutviklet kodene etter hvert som jeg gikk igjennom datamaterialet flere ganger. Dette involverte å slå sammen eller dele opp eksisterende temaer, legge til nye temaer eller endre ordlyd på kodene basert på funn og oppdagelser. Etter denne prosessen, satt jeg igjen med tre temaer: «organisering», «dialog og relasjonsbygging» og «felles retning», som ga mening med tanke på helheten og kompleksiteten i datamaterialet.

I neste steg av analyseprosessen sammenlignet jeg kodene og materialet opp mot allerede eksisterende teori, slik Tavory og Timmermans (2014) beskriver. Jeg undersøkte hvordan kodene og resultatene fra empirien kunne relateres til ulike teoretiske rammeverk. Dette inkluderte å se etter sammenhenger, likheter og ulikheter, samt vurdere om funnene i materialet støttet eller utfordret den eksisterende teorien. Gjennom analyseprosessen hadde jeg et fokus på å redusere sannsynligheten for at analysen kun gjenspeiler forutinntatte ideer med utspring i allerede eksisterende teorier. Derfor valgte jeg, i tråd med Tavory og Timmermans (2014) anbefalinger å ikke begrense meg til kun til én teori, men heller bruke et bredt sett med teoretiske rammeverk som jeg vurderte relevansen av i møte med det konkrete empiriske datamaterialet. Teoretiske rammeverk jeg har brukt er, Deweys teorier om kontinuitet i erfaring (Dewey, 1974/2008), ulike former for kontinuitet slik Broström (2009) og Hogsnes (2019) beskriver det, og organisasjonslæring i form av Peter Senge (2006) og Argyris og Schön (1996).

I den pågående analyseprosessen var det viktig for meg å sikre at kodene og temaene var representative for datamaterialet. Derav den iterative tilnærmingen med stadig justering og videreutvikling av temaer og koder etter hvert som jeg gjennomgikk materialet flere ganger. Denne stadige bevegelsen frem og tilbake i datamaterialet, mellom helhet og deler, teori og empiri, er i tråd med det Braun og Clarke (2006) skriver om analyseprosess som en ikke lineær prosess, men en tilbakevendende prosess hvor forskeren går frem og tilbake etter behov (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Dette samsvarer også med den hermeneutiske vekselvirkningen beskrevet i metodekapittelet. Selv om en abduktiv analysestrategi har vært tidkrevende, har det samtidig åpnet for en mer pragmatisk tilnærming til dataene i denne studien. Denne fleksible måten å analysere på har gitt meg mulighet til å utforske dataene på en åpen måte gjennom tematisk analyse, samtidig som det å sammenligne funnene med eksisterende teori, har gitt en teoretisk forankring og en hjelp til å kontekstualisere funnene.

5 Betraktninger om studiens kvalitet

For at forskning skal være verdifull, må den også være pålitelig og gyldig. For å oppnå dette må forskeren ta hensyn til ulike faktorer som kan påvirke påliteligheten og gyldigheten til resultatene (Postholm, 2010, s. 130-132). I tillegg til dette, er det også viktig å reflektere over etiske spørsmål i forskningen, for å sikre at undersøkelsene er utført på et etisk og moralsk forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95). I det følgende kapittelet skal jeg diskutere og vurdere ulike faktorer som kan påvirke og bidra til å sikre kvaliteten på forskningsprosjektet.

5.1 Pålitelighet og gyldighet

I kvalitative studier refereres det ofte til begrepene «pålitelighet» og «gyldighet» når det skal vurderes om hvorvidt funnene eller konklusjonene som er trukket fra forskningen er troverdige (Postholm, 2010, s. 169). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler spørsmål om pålitelighet om hvordan studien er gjennomført, og grad av transparens i det som er utført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). Når det gjelder validitet, handler dette om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Med andre ord handler det om i hvilken grad observasjoner og intervju faktisk reflekterer de fenomenene jeg ønsker å vite noe om (Kvale & Brinkmann, 2015, 276). Mye av grunnlaget for å vurdere denne masteroppgavens pålitelighet og gyldighet er å finne tidligere i metodekapittelet. Der gjør jeg rede for og begrunner metodiske valg for datainnsamling, rekruttering, gjennomføring av observasjoner og intervju, samt valg jeg har tatt underveis i transkriberings- og analyseprosessen. Jeg har også forsøkt å etterstrebe transparens med tanke på utfordringer eller dilemmaer som har oppstått underveis i studien. På denne måten kan leserne få innsyn i forskningen som er gjort, slik at de selv kan ta stilling til studiens kvalitet.

For å kvalitetssikre studien, og gjøre forskningen min pålitelig valgte jeg å følge det studerte overgangsnettverket over tid. Jeg deltok på de nettverkssamlingene og planleggingsmøtene som ble gjennomført fra høst 2022 til våren 2023. Dette er i tråd med det Postholm (2010) poengterer om fordelene ved å følge et forskningsfeltet tett og over tid. Dette vil kunne åpne opp for perspektiver og innsikter som ikke ville vært synlige gjennom en mer overfladisk tilnærming, og bidra til å styrke verdien på studien (Postholm, 2010 s. 133). Ved å bruke tid

og oppholde meg sammen med deltakerne gjennom samlinger og møter dette halvåret, fikk jeg større anledning til å forstå den studerte praksisen. Det må imidlertid sies at dataene i dette prosjektet er innhentet fra en kort og avgrenset tidsperiode. Det betyr at det må utvises forsiktighet med å trekke konklusjoner som generaliserer eller sier noe om utvikling over tid. Dersom jeg, i dette masterprosjektet, hadde samlet inn data på flere ulike tidspunkt og over lengre tid, ville det blitt en longitudinell undersøkelse. Det kunne gitt et annet forskningsresultat. Det samme gjelder dersom studiet hadde blitt gjennomført i to eller flere kommuner. Studien hadde da vært en flercasestudie som kunne gitt et langt bredere bilde. Postholm (2010) hevder at dersom forskeren velger flercasestudie, kan det gå utover mulighetene for å gå i dybden i den enkelte casen (Postholm, 2010, s. 52). Min vurdering i dette tilfellet var derfor å fokusere mer inngående på ett overgangsnettverk i én kommune. Dette også av hensyn til tiden jeg hadde til rådighet.

Når det gjelder overførbarhet, blir casestudier beskrevet som «steg til handling» (Postholm, 2010, s. 51). Det vil si at beskrivelsene og kunnskapen som casestudier bidrar med, kan bli tolket og brukt i praksisfeltet. I dette tilfellet kan funnene fra datainnsamlingen bli tolket og brukt videre i det kommunale arbeidet med å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole.

En metode for å styrke påliteligheten og validiteten i en studie, er å ta i bruk flere ulike kilder og flere datainnsamlingsstrategier (Postholm, 2010, s. 132). Ved bruk av kun én eller svært få kilder, kan forskeren risikere å overse viktige aspekter eller få et skjevt bilde av fenomenet som studeres. Med bakgrunn i dette ønsket jeg å belyse problemstillingen min med utgangspunkt i data fra flere kilder, noe som kan bidra til å øke validiteten i studien. Ifølge Postholm (2010) vil data fra flere kilder også gjøre det mulig å skrive det hun kaller for detaljerte og «tykke» beskrivelser fra forskningsfeltet. På denne måten legges det mer til rette for naturalistiske generaliseringer. Naturalistiske generaliseringer vil si at leseren kan oppdage likheter mellom det som er beskrevet og knytte dette til egen kontekst. På den måten er det mulig å tilpasse og overføre handlinger fra studien til en annen lignende kontekst, selv om ikke studien er direkte overførbar til andre sammenhenger (Postholm, 2010, s. 133).

Jeg valgte også å benytte meg av to ulike metoder for datainnsamling, også kalt metodetriangulering (jf. Postholm, 2010 s. 134). Metodetriangulering innebærer at fenomenet studeres fra ulike synsvinkler, og fører derfor til en mer nyansert og helhetlig forståelse av det som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm, 2010). Ved å ta i bruk flere metoder for datainnsamling ønsket jeg samtidig å kontrollere for at resultatene ikke kom av særskilte

forhold ved metodebruken. Dersom flere metoder gir samme resultat, øker det tilliten til resultatene og gir en større grad av pålitelighet. Ved å bruke flere kilder og metoder, kunne jeg sammenligne og verifisere resultater fra ulike perspektiver, noe som gir en større grad av tillit til resultatene.

Ifølge Thagaard (2018) er det en fordel når forskeren har kjennskap til fenomenet som blir studert. Dette kan dette gi en solid plattform til å forstå fenomenene som blir undersøkt. Imidlertid kan denne kjennskapen også føre til at forskeren blir påvirket av egne erfaringer og legge mer vekt på det som bekrefter egen forforståelse og overser faktorer som avviker fra eget perspektiv (Thagaard, 2018, s. 192). Under analyseprosessen er det også en fallgrube at forskeren fokuserer på funn som er representative for studien, og glemmer eller overser motstridende og tvetydige funn. I løpet av transkriberingen og analysen av innsamlede data forsøkte jeg å være metodisk nøyaktig for å få et helhetlig bilde av observasjonene og intervjuene som ble gjennomført. For å sikre valide tolkninger og konklusjoner var jeg bevisst på å inkludere funn som både bekreftet og sto i kontrast til min forforståelse.

5.2 Etiske refleksjoner

Nilssen (2012) skriver 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 tilgang til sine tanker. På mange måter trer forskeren inn i deltakernes private rom (Nilssen, 2012, s. 66). De viktigste etiske problemstillingene i denne studien er knyttet til hensynet til deltakerne, både med tanke på observasjons- og intervjuundersøkelsene. I forkant av studien delte jeg ut et informasjonsskriv til alle deltakerne med den hensikt å sikre at det forskningsetiske grunnleggende prinsippet om et frivillig og informert samtykke, ble overholdt. Et frivillig og informert samtykke innebærer at det ikke skal utøves noen form for ytre press på personer for å sikre deltakelse, og at informantene gis tilstrekkelig og forståelig informasjon om hva det innebærer å delta i forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). I tillegg til informasjonsskrivet ga jeg deltakerne felles muntlig informasjon om hvilke type opplysninger som samles inn i prosjektet, fremgangsmåte for innsamling, og til hvilket formål de skal brukes. Det ble også informert om at deltakerne når som helst i studien stod fritt til å trekke sitt samtykke, uten at dette skulle medføre noen negative konsekvenser for deltakeren.

Etiske problemstillinger knyttet til observasjon som metode kan handle om at personer som ikke har samtykket til deltakelse, kan bli en del av prosjektet mens feltarbeidet pågår (Thagaard, 2018, s. 86). Dette var tilfellet i denne studien, da nye deltakere ble en del av overgangsnettverket underveis i prosjektet. For å følge opp dette startet jeg hver nettverkssamling jeg deltok på, med et spørsmål om det var noen nye deltakere som ikke hadde mottatt informasjon om prosjektet og gitt sitt samtykke. På denne måten mener jeg at prinsippet om frivillig og informert samtykke er ivaretatt i denne studien, også overfor de deltakerne som ble med etter prosjektets start.

I min søknad om godkjenning av prosjektet var NSD særlig opptatt av å avklare hva slags opplysninger jeg fikk tilgang til ved å delta på nettverkssamlingene. De var spesielt opptatt av om jeg, ved å delta på nettverkssamlingene kunne få tilgang på informasjon om enkeltbarn eller elever, som gjorde det mulig for meg å identifisere enkeltindivider, og på denne måten få tilgang på taushetsbelagt informasjon som krever samtykke fra foresatte. Dette henger sammen med den etiske retningslinjen om at barn har særlig krav på beskyttelse (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021).

Overgangsnettverket i den valgte kommunen handler kun om samarbeid og planlegging på et systemnivå i forbindelse med overgangen for alle skolestarterne i kommunen. I og med at enkeltindivider ikke var tema for diskusjon i nettverket, kunne jeg se bort fra kravet om samtykket til å oppheve taushetsplikten fra foresatte.

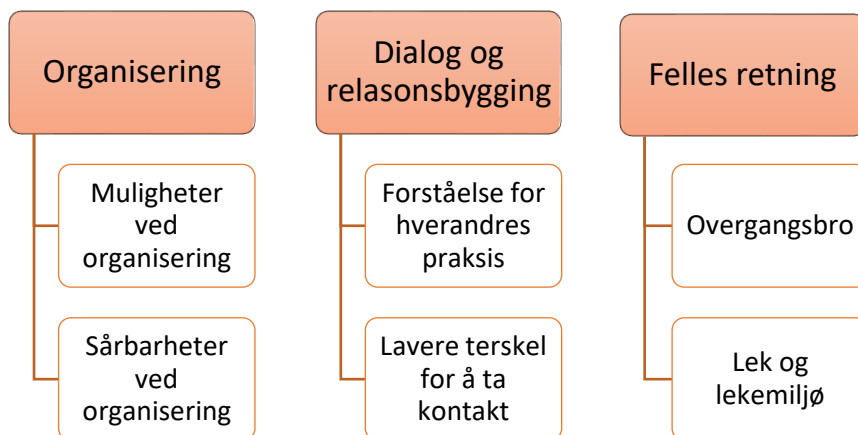
Når det gjelder anonymitet og konfidensialitet, har deltakere i forskningen krav på at all informasjon om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). For å ivareta konfidensialitet og beskytte forskningsdeltakernes identitet ble data anonymisert både under og etter innsamling. I transkripsjonen av intervjuene, og i presentasjon av funn har de ulike informantene fått et pseudonym som ikke kan spores tilbake til den enkelte deltaker. Deltakere fra skole er omtalt som «skole 1» og «skole 2», tilsvarende er informanter fra barnehage og veiledningstjenesten omtalt som «barnehage 1», «barnehage 2», «veileder 1» og «veileder 2». I observasjonsnotatene ble alle stedsnavn, navn på personer eller virksomheter, samt andre opplysninger som kan føre til identifisering av personer eller sted utelatt. Det samme gjelder for transkripsjonen av intervjuundersøkelsene. Med dette mener jeg at etiske hensyn med tanke på anonymitet er ivaretatt.

I tillegg til de etiske hensynene beskrevet over, vil jeg også kort trekke frem noen etiske hensyn med knyttet til selve intervjusituasjonen og det asymmetriske maktforholdet som

oppstår i en slik setting. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er ikke forskningsintervjuet en samtale mellom to likestilte parter. Det er i stor grad en enveisdialog der intervjueren i stor grad er den som definerer og styrer intervjusituasjonen ved å bestemme tema, hvilke spørsmål som stilles og hvilke svar som forfølges (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Likevel er det viktig å påpeke at informanter også har en viss kontroll over situasjonen ved å velge hvilken informasjon som deles og ikke. I forkant av og underveis i intervjuprosessen reflekterte jeg over maktforholdet i intervjusituasjonen. For å bidra til en mer balansert og symmetrisk setting gjennomføre jeg intervjuene på informantenes egne arbeidsplasser. Informantene fikk også mulighet til å lese intervjuguiden på forhånd. På denne måten mener jeg å ha redusert noe av asymmetrien i maktforholdet i intervjusituasjonen.

6 Presentasjon av funn

Da analyseprosessen var ferdig satt jeg igjen med de tre hovedkategoriene: (1) organisering av nettverket, (2) dialog og relasjonsbygging og (3) felles retning. Under hver av disse ble det formulert underkategorier som vist på modellen under (Figur 2). I presentasjonen av funnene vil jeg veksle mellom å beskrive hva jeg har observert og hva som kommer frem under intervjuene, samt underbygge disse med noen direkte sitater.



(Figur 2)

6.1 Organisering

Som vist til i kapittel 4.5.1 som handler om utvalg for observasjon, har det kommunale overgangsnettverket nylig endret organisering. Det synes å være enighet blant informantene om at den nye organiseringen med inndeling i nærskoleområder har vært en positiv endring. Intervjuundersøkelsene viser at informantene opplever at organisering i nærskoleområder gir et tett samarbeid mellom skole og barnehage. Dette harmonerer med observasjonsdata, hvor jeg la jeg merke til at organiseringsformen og arbeid i mindre grupper gjorde det mulig for deltakerne fra barnehage og skole å ha en nær og tett dialog. Funnet i denne kategorien viser også til deltakernes perspektiver på sårbarheter ved organiseringen, spesielt knyttet til hvordan arbeidet i nettverket kan endre praksisen ute i hver enkelt enhet.

6.1.1 Muligheter ved organisering i nærskoleområder

Flere av informantene som deltok i intervjuundersøkelsen har vært deltakende både før og etter at endringen i organiseringen av nettverket fant sted. En av veilederinformantene som selv har vært med å lede nettverket i foregående år, beskriver et opplevd behov for endring i organiseringen:

I en såpass stor kommune så blir det veldig mange representanter. Da ble det litt vanskelig med inndeling i grupper (...) det var nok den største grunnen til at vi ville dele det opp litt da, og det er jo også lettere å få til samtaler og dialog når gruppene er mindre. (Veileder 2)

Her trekker informanten frem at den aktuelle kommunen er en stor kommune, som førte til at det ble veldig mange representanter samlet på tidligere nettverkssamlinger. I likhet med dette, trekker veileder 1 også frem kommunestørrelse, og beskriver behovet for en ytterligere inndeling. Hun sier:

Jeg tenker jo at i en så stor kommune så er det i hvert fall bra at vi får det ned på et sånt nivå, bygge tette relasjoner, og at skole og barnehagefolk faktisk kan prate sammen, fremfor å sitte i en stor sal og høre på en eller annen guru eller fagperson. Det var jo intensjonen med å dele opp, at man skulle få snakket mer sammen. (Veileder 1).

Veilederinformantene legger videre vekt på at endringen har ført til at barnehagene har fått tettere kontakt med nærskolen sin, og at skolene har fått større oversikt over hvilke barnehager som er innenfor deres geografiske område. En av informantene som ikke sitter i planleggingsgruppen, men kun er deltaker på nettverkssamlinger, trekker også frem at samarbeidet mellom skole og barnehage har blitt bedre etter ny organisering:

Jeg tenker jo at samarbeidet har blitt bedre (...) Tidligere var det jo vanlig at ledelsen hadde et møte med barnehagene, hvor vi som står i klasserommet, vi lærerne, ikke var med på de møtene der. (Skole 2)

I tillegg til å være inndelt i nærskoleområder, var deltakerne i nettverkssamlingene ytterligere inndelt i mindre grupper på ca 4-5 personer pr gruppe. I ett av nærskoleområdene satt deltakerne fra barnehage sammen med deltakerne fra den skolen de sender flest barn til. I de andre området var gruppene mer tilfeldig sammensatt av representanter fra skole og

barnehage. En av informantene fra barnehage som satt i grupper med representanter fra skolen de sender flest barn til, er positiv til denne formen for gruppeinndeling:

Det jeg synes er veldig positivt er at vi var inndelt i grupper. Jeg synes det var kjempefint å sitte sammen med den skolen jeg sender de aller fleste barna til. Det var så fint å snakke med dem, for da blir vi kjent både sånn personlig, men også med skolen, hvordan de jobber (...) så jeg håper ikke det bare var tilfeldig, men at det er sånn det skal være fremover. (Barnehage 2)

I planleggingsgruppens evaluering av nettverkssamlingene foreller lederne om positive tilbakemeldinger de har fått fra deltakere på organiseringen i nærskoleområder. I evalueringen trekkes det frem at det er passe størrelse på gruppene, og at muligheten for deltakelse øker ved denne organiseringsformen. Planleggingsgruppen snakker videre om suksessfaktoren ved at alle får vært aktive, og ser dette i sammenheng med ett av målene med nettverket som handler om å bli kjent med hverandres praksiser i skole og barnehage, og at dette målet er lettere å nå når gruppestørrelsen er mindre.

6.1.2 Sårbarheter ved organisering i nærskoleområder

I tillegg til at deltakerne er positive til organiseringen i nærskoleområder, er det flere av informantene som også trekker frem utfordringer eller sårbarheter ved denne type organisering. En av utfordringene informantene trekker frem, er knyttet til at flere store skoler i kommunen har mange barnehager å forholde seg til. Dette gjør samarbeidet om overganger mellom virksomhetene mer krevende. Den ene informanten fra skole sier:

Samarbeidet har jeg opplevd som litt tidkrevende og utfordrende, og det har nok sammenheng med at vi er en stor skole med mange barnehager vi skal forholde oss til, og mange private som ikke blir pålagt å følge de samme prosedyrene. (Skole 1)

Informanten uttrykker at det er utfordrende å forholde seg til besøk når skolen samarbeider med mange forskjellige barnehager. Selv om det er forskjeller innad i undersøkelseskommunen med tanke på hvor mange barnehager hver skole forholder seg til, opplever informanten at de samme forventningene stilles til store og små skoler:

Det er mer utfordrende for en stor skole å forholde seg til masse besøk. Har man to eller tre samarbeidsbarnehager, så hadde det vært lettere å få til mer involvering i det daglige, så der er nok forventningene litt uklare. (Skole 1)

I likhet med informanten fra skole 1, påpeker også informanten fra barnehage 1 at antall samarbeidsbarnehager påvirker samarbeidet. Begge informantene trekker frem samarbeid om besøk som eksempel på noe som blir vanskelig å få til. Informant fra barnehage 1 sier:

Det er nok lettere på små plasser hvor det er en skole og to til tre barnehager. Skolen vi samarbeider med har jo 12-13 barnehager, og i tillegg er [navn på] kommune et innflyttersted, sånn at det kommer veldig mange utenfra også. Da kan man jo ikke bare gå på besøk eller skolen ta med fadderne til barnehagen. (Barnehage 1)

Den ene veilederinformanten nytilsatt i undersøkelseskommunen. Hun forteller om utfordringer knyttet til kommunikasjonsflyt når de private barnehagene i kommunen ikke har tilgang til de samme informasjonskanalene som de kommunale. Hun sier: «hvordan få til den der enhetlige kommunikasjonen, bare det å nå ut med info til barnehagene blir jo vanskelig» (Veileder 1). Hun trekker også frem at de private barnehagene er svært positive til å være med i dette kommunale arbeidet, men at det ikke er like lett å samkjøre arbeidet i en stor og uoversiktlig kommune:

Så har jo barnehagene litt ulike styringsdokumenter og ideologier også, så det å få samkjørt dette (...) For meg som er ny så blir det litt uoversiktlig, det er så mange enheter og flere ledd i styringssystemene på en måte. (Veileder 1)

Under analysen av datamaterialet kom det også frem andre sårbarheter ved nettverkets organisering. Sårbarhetene er knyttet til hvilke representanter som deltar i nettverket og hvordan arbeidet som foregår i nettverket operasjonaliseres og videreføres i hver enkelt enhet. Når det gjelder representanter i nettverket, så foreligger det føringer på at hver enhet skal ha med to representanter, hvor en av de to skal være en del av ledelsen ved virksomheten. I de observerte nettverkssamlingene var styrer og pedagogiske leder fra barnehage med. Fra skole var det mer varierende hvem som deltok. Avdelingsleder eller rektor var representert hos alle skolene, mens det var ulikt hvilken rolle representant nummer to fra skolene hadde. Noen skoler hadde med lærer for 1.trinn, andre skoler hadde med skolens miljøterapeut, noen hadde flere fra ledelsen eller andre ressurspersoner på skolen. Dette var både ulikt mellom nærskoleområdene og innad i hvert område.

Intervjudata viser også spenninger i informantenes meninger om hvem som bør delta i nettverket fra skolen. En skoleinformantene fremhever viktigheten av at lærerne selv er deltakere: «Jeg tenker det er kjempeviktig å ha med pedagogene, det er de som kjenner praksis, og vet jo hvor skoen trykker, og hva som er viktig» (Skole 1). En av

veilederinformantene forteller at det tidligere har vært diskutert hvem som skal delta i nettverket. Informanten ser fordelene med å ha førstetrinns-lærere med i nettverket, men nyanserer bildet ved å fremheve at lærere for første klasse ofte følger sine klasser oppover i trinn, og at dette kan føre til utskiftninger av deltakere i nettverket hvert år:

Førstetrinns-lærere følger jo ofte klassen sin oppover, så kanskje det fungerer best med ressurspersoner eller andre personer som har et fast ansvar for 1.trinn, sånn at det blir en kontinuitet i det. (Veileder 2)

Hun snakker videre om sin erfaring fra foregående år, og forteller at nye førsteklasse lærere ble en del av nettverket hvert år, og at de som tidligere hadde deltatt, gikk ut. Hun uttrykker at dette skapte utfordringer med kontinuiteten i overgangsarbeidet, og at det derfor er hensiktsmessig med en mer fast ressurs som kan følge nettverket noen år.

I tillegg til at representantenes rolle kan utgjøre en sårbarhetsfaktor, uttrykker informantene utfordringer knyttet til det å videreføre arbeidet i nettverket til de ulike enhetene. Flere av informantene påpeker sårbarheten ved at det kun er noen ressurspersoner som deltar på nettverket:

Det er sårbart fordi det kun er én ressursperson, og en fra ledelsen i barnehage og skole som er med. Og hva da med alle som er ute i avdelingene og i klasserommet? Hvordan får vi dette helt ut? Det er sårbart ved den modellen her. (Veileder 1)

Informant fra barnehage 1 peker på at arbeidet i nettverket fort kan skli ut dersom skolen eller barnehagen ikke har med en representant som sitter i planleggingsgruppen, og som kan holde tak i det lokale arbeidet som skjer i den enkelte enheten:

Jeg tror nok kanskje de enhetene som har med noen fra planleggingsgruppa har litt mer fokus på det (...) jeg tenker at det kanskje blir en happening for noen.
(Barnehage 1)

Veileder 2 fremhever at det er en vei å gå med å sikre arbeidet som skjer i enhetene. Hun sier: «For selv om vi har nettverkssamlingene, så er jo alle disse representantene i egne enheter, så det blir jo litt avgjørende hvordan de jobber i hver enkelt enhet». Hun legger til at implementering av arbeidet i enhetene må ses på i et langtidsperspektiv:

Vi må ha noen kortsiktige mål og noen langsiktige mål for dette arbeidet her (...) Jeg tenker at vi forhåpentligvis blir mer og mer samkjørte etter hvert, og at vi får til den røde tråden i arbeidet, sånn at det blir likt på kommunenivå da. (Veileder 2)

6.2 Dialog og relasjonsbygging

I denne kategorien viser empirien at det er en dialog mellom skole og barnehage både om det overordnede verdigrunnet for virksomhetene, men også dialog rundt konkret arbeid som gjøres i barnehage og skole, og hvordan dette kan ses i sammenheng. Informantene synes å oppleve at dialog bidrar til en større forståelse for hverandres praksisfelt. I tillegg peker de på at dialog og refleksjonsprosesser fører til en oppklaring av antakelser man har om hverandres praksis, og en forventningsavklaring mellom virksomhetene.

6.2.1 Forståelse for hverandres praksis

Observasjonsdata viser at det i nettverkssamlingene legges opp til oppgaver der skole og barnehage får snakket sammen, og drøfte likheter og ulikheter ved hverandres praksiser. Blant annet fikk deltakerne i oppgave å lage et venndiagram som synliggjorde hvilke områder barnehage og skole har til felles med tanke på lek og læring. Etter hvert som gruppene delte fra sin egen praksishverdag, kom det frem nye ideer til hvordan det kan jobbes for å skape forbindelseslinjer mellom barnehage og skole. Analysen av intervjuundersøkelsene viser at informantene virker å sette pris på det læringsfellesskapet som nettverket representerer, og fremhever at refleksjon i fellesskap fører til at barnehage og skole kan forstå hverandre bedre, og nærme seg hverandre i måten å jobbe på:

Det viktigste ved nettverket tenker jeg er det læringsfellesskapet da, interessen for å dele og lære av hverandre er jo kjempeviktig. Så vi ikke er i hver vår ende av skalaen i arbeidet for barna, men at vi er mer samkjørte. Det vil jo ha en betydning for barna i overgangen. (Barnehage 2)

Flere av informantene i intervjuundersøkelsen oppgir også at de som et resultat av tettere dialog har blitt mer oppmerksomme på den andre virksomhetens praksis og forsøker å justere egen kurs for å nærme seg hverandre:

Vi har jo blitt mer oppmerksomme på hvordan skolene jobber, og hva de tenker, og det prøver vi på en måte å flette litt inn i hvordan vi jobber med skolestartergruppa. (Barnehage 2)

Informanten fra skole 1 peker også på hvordan skolen kan lære av barnehagen:

Det med lek og tilrettelegging av lek, der har vi mye å hente fra barnehagen. Det å lage lekemiljø, og hvordan den voksnes deltakelse i leken er, vi i skolen har masse å lære der. (skole 1)

I intervjuundersøkelsene legges det i tillegg vekt på opplevelsen av at pedagogenes kunnskap om hverandres praksis er begrenset. Informantene legger vekt på at erfaringer fra egen skolegang, eller barnehage ofte blir førende for hva man tenker om den andre virksomheten:

Mange tenker på skole som skole fra sin egen barndom, at man skal høre etter, at lærerne er strenge og at man skal kunne sitte stille en hel time. Norsk skole er jo ikke sånn i dag. Vi har jo en helt annen måte å jobbe på. I nettverket får vi avklart sånne ting. (Skole 1)

Informanten fra skole 1 sine perspektiver sammenfaller med det informantene fra barnehage 1 trekker frem med tanke på at man som ansatt i en virksomhet fort kan ha noen antagelser om hvordan den andre virksomheten drives. Hun sier:

Jeg tenker at det at man snakker på tvers, blir kjent, forstår hverandres roller, er viktig. Nesten alle som jobber i barnehage i dag, bortsett fra veldig unge, kjenner ikke skolen slik den er i dag. Spesielt ikke pedagoger som har jobbet en stund. Så vi, har jo med oss en ryggsekk på at sånn er skolen. Så det å se skolen annerledes når vi ikke har stått i det, er faktisk ikke så lett. (Barnehage 1)

En av skoleinformantene forteller om en opplevelse fra en av nettverkssamlingene der hun ble gjort oppmerksom på at barnehagene, som en del av forberedelsene til skole, øvde på å sitte stille og jobbe oppgavebasert. Hun sier:

Og da ble vi på skolen så triste. Det er jo ikke det som er viktig, å lære seg bokstaver. Det skal jo barna lære når de kommer på skolen. (Skole 1)

Informanten legger vekt på at barnehagenes forberedelser er i beste mening, men fremhever at skolen hun jobber på ikke har fokus på at barna skal arbeide individuelt og stillesittende, men at mye læring foregår gjennom samarbeid og lek. Hun uttrykker at nettverket er en arena for å oppklare slike antakelser om hverandres praksis og kultur. Veilederinformantene legger også vekt på nettverket som en arena for at skole og barnehage skal bli mer samkjørte i overgangsprosessen:

Jeg tenker jo at her i kommunen, så er dokumenter på plass etter lovverket (...) Så mangler vi at personalet i skolen og i barnehage på en måte kjenner hverandre som personer, men også til hverandres praksis og ulike kulturer. Jeg tror det blir en tryggere overgang når fagpersonene rundt barna blir mer samkjørte. (Veileder 1)

Informanten fra barnehage 1 snakker også om at hun opplever at barnehagen og skolen jobber for å bli mer samkjørte gjennom nettverket. Hun trekker fremhever at barnehagene i større grad enn tidligere, involveres i skolens arbeid rundt sammensetning av klasser i overgangen:

Noe av det som har blitt bedre er at barnehagene har blitt spurt om gruppesammensetning (...) Jeg tenker det er en fordel at skolen bruker barnehagens innspill på gruppesammensetning i forkant, slik at det er mulighet til å sette sammen litt på nytt, sånn at barna som trenger det får en ny mulighet. (Barnehage 1)

Informanten fra barnehage trekker også frem at de kommunale barnehagene, som en forberedelse til skolen, har et felles sangkor. De kommunale barnehagene har samkjørt tidsplaner for øvinger, slik at alle barnehagene møtes for å øve på felles sang og dans. Hun beskriver dette som en strategi for å etablere vennsksrelasjoner på tvers av barnehager, og gjøre barnas nettverk større før overgangen i august.

6.2.2 Lavere terskel for å ta kontakt

Empirien viser at informantene synes at nettverket bidrar til en lavere terskel for å ta kontakt med hverandre. De begrunner dette med at de gjennom dialogen i nettverket har blitt bedre kjent, og fått en bedre relasjon til hverandre. Flere meddeler at dette fører til et bedre samarbeid i det daglige:

Vi får jo senket terskelen litt i dette nettverket. Det gjør jo tonen litt lettere av å møte hverandre flere ganger, og ja, kanskje litt lettere å slå på tråden og spørre om vi kan komme bort å leke litt, så det synes jeg er veldig positivt med at det blir mer dialog. (Barnehage 2)

I likhet med informanten fra barnehage 2, opplever informanten fra skole 2 at det har vært en økning i kontakt siden nettverket startet opp. Hun forteller blant annet at barnehager har tatt kontakt for å avtale besøk:

Jeg synes samarbeidet har blitt mye bedre, og jeg opplever nå at vi har blitt kontaktet av barnehagen som ønsket å komme hit og være med i en økt, med sine førskolebarn. Da var jo vi veldig positive til det. (Skole 2)

Veileder 2 beskriver at samarbeid i stor grad handler om relasjonsbygging. Hun fremhever at det å møtes og bli kjent ansikt til ansikt er en viktig del av å bygge relasjoner til de man skal samarbeide med:

Det at vi ikke bare mailer til hverandre, men at vi har noen faste samlinger som gjør at det er lettere å bygge relasjoner, og det å vite hvem hverandre er i området, tenker jeg er viktig. (Veileder 2)

Også observasjonsdata viser at deltakere fra skole oppfordrer barnehagene til å ta kontakt, blant annet i forbindelse med informasjon om skolen som skulle gis på foreldremøte i barnehagen. Her ønsket barnehagen innspill fra skolen, og kontaktpunkt for det ble avtalt. Jeg observerte også at deltakerne i plangruppen snakket om praktiske erfaringer de hadde gjort seg, både med tanke på besøksdager og ulike skjemaer, og avtalte å sende hverandre diverse dokumenter som den andre virksomheten kunne ta i bruk. I intervjuundersøkelsen snakker veileder 2 om at det gjennom samlingene blir en kortere vei for å ta kontakt, og spørre hverandre om praktiske ting, som den den andre virksomheten har erfaring med:

Det blir også litt sånn praktisk erfaringsdeling da, hvordan har dere gjort det i deres område? Hvordan ser deres skjema ut? kanskje vi kan dra nytte av det neste gang, og så videre. (Veileder 2)

6.3 Felles retning

Denne delen av empirien viser at nettverket i stor grad handler om å finne en felles retning for skole og barnehage, i arbeidet med overganger. Observasjonsundersøkelser fant at alle de fire nærskoleområdene hadde den samme fastsatte teorien som en innledning til økten.

Presentasjonen dannet grunnlaget for påfølgende diskusjoner i grupper. Her ble utarbeidelse av en overgangsbrosje, som en felles modell for arbeidet med overganger i kommunen diskutert, samt diskusjoner rundt en felles tilnærming til lek og læring i skole og barnehage. Første samling omhandlet styringsdokument og planverk, begrepene overgang og sammenheng, samt diskontinuitet. Andre samling ble teori knyttet til lek, lekens egenverdi og voksenrollen i

leken presentert. Funn fra første samling baserer seg kun på observasjoner, mens andre samling består av både observasjon og intervjudata.

Første samling omhandlet styringsdokumenter og planverk, samt begrepene «overgang» og «sammenhenger». Det ble først presentert overgangsplaner og prosedyrer med en forankring til opplæringsloven og barnehageloven. Det ble videre vist til formuleringer angående lek og utforskende tilnærming, og uttalt at det er muligheter for å nærme seg lek og læring på en mer enhetlig måte, basert på styringsdokumentene. Begrepene «overgang» og «sammenheng» ble så introdusert. Det ble lagt vekt på at barn skal oppleve tydelige overganger, samtidig som de også skal oppleve tydelige sammenhenger. Videre ble begrepet «diskontinuitet» presentert og beskrevet som «et brudd i erfaring». Det ble klargjort at diskontinuitet handler om at barna ikke får muligheten til å knytte tidligere erfaringer til nye. Presentasjonen ledet inn på perspektiver på både kollektive og individuelle overganger, og viktigheten av at skole og barnehage sørger for gode overgangspraksiser som kan inkludere alle. Gruppen ble stilt et retorisk spørsmål: «hvordan sørger vi for at broen er robust og dimensjonert for mange og ulike barn?». Avslutningsvis fikk gruppen se en film fra språkløyper.no som handlet om hvordan barn selv opplever overgangen, som et utgangspunkt for diskusjon i etterkant.

Teorien som ble presentert på andre nettverkssamling var basert på evalueringsrapporten om seksårsreformen. Det ble først presentert hva rapporten forteller om overgangen fra barnehage til skole. Der det blant annet er avdekket mangler i kommuners rutiner og planer for å sikre sammenheng i arbeidsmåter og læringsinnhold. Det ble også nevnt at det varierer i hvilken grad lærere er involvert i samarbeid og planlegging rundt overganger.

Videre i presentasjonen ble det snakket mer om teori rundt lek og lekens egenverdi. Dette fremhever flere av informantene som positivt for deres utbytte av nettverket. Fokuset ble lagt på betydningen lek har for barn og deres opplevelse av glede, og ikke som et pedagogisk virkemiddel for å nå bestemte læringsmål. Det ble også presentert teori om voksenrollen i lek. Mot slutten ble spenningsfeltet mellom lærerik lek og lekende læring belyst.

Selv om jeg ikke spurte deltakerne eksplisitt i intervjuet om deres perspektiv vedrørende presentasjonen av teori i nettverkssamlingene, var det fortsatt noen av informantene som omtalte dette i intervjuet. En av informantene knytter teoridelen til et av målene ved nettverkssamlingene som omhandler kompetanseheving:

Nettverkssamlingene tenker jeg jo egentlig har flere mål. For det første så er det jo en kompetanseheving for de som kommer. Vi får tatt opp nyere forskning knyttet til

dette med overgangen. Og nå har jo evalueringen av seksårsreformen kommet, som det er litt viktig at man kjenner grunnlaget for. Så det tenker jeg er ett av målene med samlingene. (veileder 2)

Flere av informantene snakker om nytteverdien av teoripresentasjonen, og knytter dette til nettverkssamling 2, der teorien om lek ble presentert. En av informantene trekker frem at teoripresentasjonen påvirker hennes bevissthet rundt egen praksis:

Det er også veldig godt lagt opp med teori på begynnelsen, veldig nyttig og viktig teori (...) Jeg merker at jeg blir veldig engasjert og tenker at dette er jo viktig at jeg gjør mer av, eller mindre av etter den teorien, og det vil jeg tro de andre gjør også (Barnehage 1)

6.3.1 Overgangsbro

Mye av arbeidet som foregikk i planleggingsgruppens møter gjennom høsten og våren handlet om å lage, det deltakerne selv omtaler som en overgangsbro. Når planleggingsgruppen snakker om overgangsbroen i planleggingsmøtet, legger de vekt på at de ønsker å utarbeide en felles bro som synliggjør noen viktige elementer i overgangen, og som skolene og barnehagene skal jobbe med, slik at barna opplever tydelige sammenhenger i overgangen. Med dette tolker jeg at deltakerne ønsker at overgangsbroen skal bli en rettesnor i samarbeidet om overganger i kommunen.

Jeg observerte flere prosesser i planleggingsgruppen med tanke på hva overgangsbroen skal inneholde, og hvordan utformingen skal være. I de ulike planleggingsmøtene gjennomførte gruppen ulike samarbeidsaktiviteter knyttet til innhold i overgangsbroen. I det første møtet ble deltakerne delt i grupper, og fikk i oppgave å velge ut seks temaer hver basert på innspill fra deres nærskoleområde på forrige samling. Deltakerne sorterte og kategoriserte gule lapper med innspill. En av gruppene diskuterte hvor konkrete byggsteinene i broa bør være. En deltakerne i refleksjonsgruppen sier:

Dersom byggsteinene i broa kun består av pompøse begreper, som for eksempel sosial kompetanse, hjelper ikke det praksisen vår å bli likere. (deltaker i planleggingsgruppen)

Deltakeren følger opp med at byggsteinene i broen må bestå av noe mer konkret. Hun sier:

Byggesteinene må være noe som barna faktisk kjenner igjen fra barnehagen når de kommer til skolen. Både temaer, begreper, men også metoder (...) Når barna kjenner igjen denne måter å gjøre ting på, blir det lettere for dem. (Deltaker i planleggingsgruppen)

Etter diskusjon i mindre grupper og i plenum ble det foreslått at overgangsbroen kan ha en grunnmur som synliggjør det grunnleggende ved en overgang: «trygghet», «mestring» og «medvirkning». I tillegg ble det enighet om fire byggesteiner i broen, som utgangspunkt for arbeid med helhet og sammenheng i overgangen. Byggesteinene som gruppen ble enige om er «lek», «sosial kompetanse», «språk», og «antall, rom og form».

I planleggingsgruppens møter ble det jobbet videre med å operasjonalisere og forme overgangsbroen. På det siste møtet ble det foreslått å gjøre broen interaktiv. Forslaget omhandlet å lage en nettside, hvor skoler og barnehager kan bruke broen som et konkret verktøy i arbeidet med overganger. Gruppen foreslo å inkludere den nasjonale veilederen «fra eldst til yngst» med en lenke til nettsiden der veilederen er publisert. Gruppen snakket også om å inkludere et bilde av en barnehage og en skole på hver side av broen, med en interaktiv lenke til rammeplanen for barnehagen og LK20 på hver av sidene, samt den kommunale veilederen og rutiner for gjennomføring av besøksdager. En av deltakerne har en ide om at man som ansatt kan klikke seg inn på de ulike byggesteinene i broen:

Da kan de lese om hva kommunen har av felles tanker og praksiser i arbeid med lek, sosial kompetanse, språk og antall rom og form. (deltaker i nettverket)

I planleggingsmøtene ble også «overgangssekk» diskutert som en del av overgangsbroen. Tanken bak overgangssekken er å ha én felles sekk pr barnegruppe som inneholder noen fysiske artefakter slik som sanger, eventyr, rim og regler, bøker, leker eller andre ting, som barna blir kjent med siste halvår i barnehagen, og som tas opp igjen når de begynner på skolen. Gruppen snakker også om at sekken kan inneholde læringsopplegg og «tipshefter» til ulike metoder slik som f.eks dialogisk lesing. Hensikten bak overgangssekken blir formidlet av deltakere i gruppen som et utgangspunkt for gjenkjennelse og en tryggere overgang for barna. Gruppen ser på sekken som et redskap som kan bidra til å redusere bruddet mellom barnehage og skole.

6.3.2 Lek og lekemiljø

I tillegg til å få presentert forskning og teori om lek, ble de tildelt refleksjonsoppgaver der de drøftet lekens rolle i barnehage og skole. Spørsmålene de drøftet inkluderte hvordan leken i barnehagen kan forberede barna til skolen, og hvordan skolen kan videreføre leken fra barnehagen til skolen, samt hvordan lekekulturen fra barnehage og skole kan møtes. Gruppene begynte å diskutere hvordan man legger til rette for lek i skole versus i barnehage. Deltakerne reflekterte rundt ulike rammer for lek i skole og barnehage, og at man i barnehagen har mer tid og rom for den frie leken, men at man i skolen i større grad er styrt av klokken. En deltaker på gruppen fortalte at de hadde frilek på timeplanen, mens andre fortalte at de kun har frilek i friminutt, og at leken ellers består av voksenstyrte aktiviteter med en lekpreget tilnærming.

Gruppene diskuterte ulike former for lek, slik som regellek (rødt grønt lys, haien kommer) eller rammelek (sykehuslek, kafélek), og hvordan barnehagen kan legge til rette for denne type lek i skolestartergruppen, og skolen kan videreføre dette i oppstart på skolen. Gruppene påpekte at sammenhengen ikke nødvendigvis handler om spesifikke leker som skal lekes, men heller om en lignende tilnærming til lek, gjennom utforskning og oppmerksomhet på det barna er interesserte i. Deltakerne snakket også om viktigheten av dialog mellom barnehage og skole i overgangsperioden, der barnehagen kan formidle barnas interesser og populære leker til skolen, slik at skolen kan legge til rette for dette når barna begynner. En av deltakerne sier:

Skole og SFO har muligheter til å tilrettelegge for lek som barna kjenner igjen fra barnehagen, men da må vi voksne snakke sammen sånn vi gjør nå. (Deltaker fra skole i nettverket)

Gruppene kom med flere forslag til hvordan skolen og barnehagen kan nærme seg hverandre gjennom lek. En deltaker i gruppen understreket betydningen av barnas medvirkning i dette:

Barnehagen kan bli flinkere til å spørre barna selv hva de ønsker at skolen skal videreføre, noe de liker godt i barnehagen og som de håper at er på skolen også. (Deltaker fra barnehage i nettverket)

Gruppen peker på at skolen også kan spørre førsteklassingene om hva de savner fra barnehagen, slik at barna kan være medvirkende i å skape en sammenheng i overgangen.

En av gruppene tok også opp en hospiteringsløsning for å se hvordan den andre virksomheten jobber med lek. En av deltakerne sier: «Da kunne vi sett hvordan barnehagen jobber med lek eller ulike prosjekter» (Deltaker fra skole i nettverket). Gruppen diskuterte at mangel på erfaring fra arbeid i barnehage kan gjøre det vanskelig å videreføre visse elementer, men ved å hospitere i en periode kunne man lære av hverandre og lettere kan gjennomføre det i sin egen virksomhet:

Det trenger ikke nødvendigvis å være stort og omfattende, men at man en dag kunne kommet og observert hverandres praksis i et par timer, og i etterkant av dette gitt hverandre innspill og snakket om en felles videreutvikling av praksis. (Deltaker fra barnehage i nettverket)

En annen gruppe snakker om å ta med barnehagebarna på besøk for å leke på skolens uteområde, slik at de kan bli kjent med leker de har på skolen, og som barna kan kjenne igjen når den fysiske overgangen skjer. De snakker også om at barnehagen og skolen kan tilrettelegge for lek rundt felles bøker. En av deltakerne sier:

Det er jo også mulig at vi leser den samme boken, og snakker sammen om hvordan man kan bruke disse bøkene i leken etterpå. Bøker som barna kan få noen felles referanser til. (Deltaker fra barnehage i nettverket)

I intervjuundersøkelsen er det flere av informantene som nevner lek som en inngang til å skape bedre sammenhenger mellom barnehage og skole. På spørsmål om hva som er viktige elementer for at barn skal få en god overgang fra barnehage til skole snakker blant andre veileder 1 om viktigheten ved at barn opplever mestring i overgangen, og fremhever lek som et område som kan skape gjenkjennelse og mestring for barna:

Det skal jo være en overgang. Skole skal være noe annet enn barnehage, men samtidig tenker jeg at det skal være mye gjenkjennbart og da tenker jeg spesielt på lek som de har fått lov til å utfolde seg så mye på i barnehagen, at den ikke plutselig må bli noe annet når de kommer på skolen. (Veileder 1)

Informanten fra barnehage 2 nevner at hun tror at barn i større grad opplever en flyt i lekeopplevelsene i barnehagen, og at den flytsonen ikke er like lett å få til med de rammene som skolen må forholde seg til. Informanten fra skole 2 nevner også at skolens rammer og krav påvirker hvordan skolen jobber med lek. Hun forteller om opplevelsen av at intensjonen

om lek og aktiv læring i seksårsreformen har blitt borte i krav om rask bokstavinnlæring og ellers et høyt trykk på det faglige:

Så er man blitt litt sånn i skvis som lærer opplever jeg da, men samtidig ser jeg nå at vi er på vei litt tilbake igjen, og kanskje ikke blir like stressa for de kravene da, og tenke at vi kan ta med oss mye lek inn i de aktivitetene som er. (Skole 2)

Informanten fra barnehage 1 snakker også om det fysiske lekemiljøet, og hvordan skole og barnehage kan forsøke å nærme seg hverandre med tanke på utforming av rom, og hvilke leker som tilbys barna. Hun forteller om et legorom på en av samarbeidsskolene. Rommet er veldig populært blant barna, og lærerne er flinke til å dele barnegruppen, og bruke legorommet. Hun ser imidlertid at rommets utforming kan være et hinder for at barna opplever sammenheng:

Hvis man hadde tatt inn tanken om lek fra barnehagen, flyttet bord og stoler ut, så barna kunne lekt med det de bygger, så kanskje det hadde vært litt mer gjenkjennbart på en måte? Jeg mener ikke at skolen skal være lik barnehagen, men at man kanskje kan ha noen elementer som er gjenkjennbart i det fysiske miljøet også. (Barnehage 2)

7 Drøfting

I dette kapittelet skal jeg diskutere datamaterialet mitt opp mot det teoretiske rammeverket jeg har lagt frem i kapittel 2, samt nasjonal og internasjonal forskning i kapittel 3. Det er mine observasjoner i kombinasjon med deltakernes uttalelser i intervju som danner grunnlaget for fortolkningene i denne drøftingsdelen av oppgaven, og som gjør det mulig for meg å mene noe om hvordan kontinuitet ivaretas gjennom samarbeid i nettverk.

Det er forskningsspørsmålene mine som legger grunnlaget for strukturen på drøftingen i dette kapittelet. Jeg tar for meg forskningsspørsmålene hver for seg, og drøfter funn fra observasjoner og deltakernes perspektiver opp mot teori for å svare på disse. Gjennom dette vil også svar på min problemstilling bli belyst. Før jeg legger frem drøftingskapittelet, vil jeg minne om problemstillingen min:

Hvordan ivaretas kontinuitet som et premiss for en god overgang gjennom samarbeid i nettverk for barnehage, skole og kommunale veiledere?

7.1 Hvordan presenteres og diskuteres kontinuitet i nettverkssamlinger og på planleggingsmøter?

Slik jeg ser det innehar dette forskningsspørsmålet to deler. Den ene delen handler om hvordan kontinuitet kommer til uttrykk gjennom presentasjoner på nettverkssamlinger, og den andre hvordan kontinuitet kommer til uttrykk i diskusjonene blant deltakerne i grupper. Selv om presentasjon og diskusjon om kontinuitet bygger på hverandre, anser jeg det som mest oversiktlig å drøfte disse to hver for seg i fremstillingen under. Jeg vil først ta for meg min tolkning av hvordan kontinuitet presenteres i nettverkssamlinger. Her konsentrerer jeg meg hovedsakelig om den delen hvor teori presenteres i nettverket. Deretter drøfter jeg hvordan kontinuitet diskuteres i gruppene i etterkant av presentasjonene, og supplerer med refleksjoner fra intervjuinformanter.

7.1.1 Hvordan kontinuitet presenteres

I denne delen vil jeg fokusere på hvordan kontinuitet presenteres i nettverket gjennom teoripresentasjonen i oppstart på hver nettverkssamling. Jeg vil konsentrere meg om innholdet i presentasjonen på nettverkssamling 1 og 2, og se dette i lys av relevant teori.

7.1.1.1 Likheter i styringsdokumenter og planverk

På de observerte nettverkssamlingene ble det, som en del av en oppstart, presentert teori knyttet til temaet overgang. På første nettverkssamling ble det tidlig i presentasjonen satt fokus på kommunale prosedyrer og overgangsplaner, med en henvisning til nasjonale styringsdokumenter og lovverk. Det ble pekt på likhetstrekk mellom barnehageloven og opplæringsloven. Det ble i tillegg vist til sammenfallende formuleringer i rammeplan for barnehagen og LK20. Lillejord et al. (2015) viser til en sammenligning av formålsparagrafen for barnehage og skole, som understreker at det ikke er en uoverstigelig kløft mellom barnehagepolitikken og skolepolitikken i Norge (Lillejord et al., 2015, s. 54). Becher et al. (2019) fremhever også sammenhenger mellom fagfornyelsen og barnehagens praksis (Becher et al., 2019, s. 9). Å løfte styringsdokumenter og planverk, og med det belyse overordnede likheter og forbindelseslinjer mellom barnehage og skole er i tråd med Lillejord et al. (2015) sin anbefaling om at barnehagelærere og lærere i skolen bør utvikle en felles forståelse av hverandres læreplaner og arbeidsmåter (Lillejord et al., 2015, s. 58). Lillejord et al. (2015) hevder at faglig samarbeid på tvers av institusjonsgrensene må bygge på de grunnleggende likhetstrekkene i de to virksomhetene. Man kan derav si at å løfte likhetstrekk i de grunnleggende planrammene for barnehage og skole kan bidra til å synliggjøre potensialet for tverrfaglig samarbeid.

7.1.1.2 Overgang, sammenheng og brudd

Videre handlet presentasjonen i første nettverkssamling om begrepene «overgang» og «sammenhenger», og om spenningsfeltet som kan oppstå mellom disse to begrepene. Det ble blant annet nevnt at begrepene «overgang» og «sammenheng» kan gi motstridende assosiasjoner, ved at overgang viser til at barnet skal over i noe nytt, mens sammenheng i større grad viser til en fortsettelse av det som har vært. I presentasjonen legges det vekt på viktigheten av å jobbe for at skolen ikke blir et sjokk for barn, men at de kjenner igjen noen elementer fra barnehagen når de begynner på skolen. Hun påpeker også at barnehage og skole er forskjellige, og at det derfor vil oppstå brudd for barn i overgangen. Min tolkning er at ved å omtale begrepet «overgang» som både en form for fortsettelse og et oppbrudd, gjenspeiler presentasjonen den tosidigheten ved en overgang, som blant annet Broström (2009) og Hogsnes (2019) beskriver.

Selv om ikke selve begrepet «kontinuitet» blir brukt direkte i presentasjonen kan fremstillingen av tosidigheten ved en overgang ses i sammenheng med det Dewey (1974/2008) skriver om kontinuitet i erfaring. Ifølge Dewey (1974/2008) vil enhver erfaring være forankret og influert av tidligere erfaringer, og de tidligere erfaringene er derfor av avgjørende betydning for erfaringene som følger etter (Dewey, 1974/2008, s. 41). Med dette understreker han at barn, i lærings- og utviklingsprosesser, søker å ta i bruk tidligere erfaringer i nye kontekster. Det vil si at kunnskaper og ferdigheter som barna har tilegnet seg i barnehagen, blir et redskap for å forstå og aktivt delta i ulike settinger, som for eksempel i skolen (Dewey, 1974/2008, s. 56). Gjennom begrepet «sammenhenger» snakkes det i presentasjonen om viktigheten av at barn får videreført og brukt erfaringene sine i overgangen til skolen. Mitt inntrykk er derfor at presentasjonens vinkling på begrepet «sammenhenger» viser til et tilsvarende perspektiv på kontinuitet som det Dewey (1974/2008) skisserer.

I presentasjonen ble det også beskrevet at overganger, i tillegg til å bygge videre på barnas opplevelser fra barnehagen samtidig skal representere en endring eller en omstilling. En av lederne som presenterte teorien sa blant annet at «Barna skal også oppleve at skolen er noe annet enn barnehagen». Dette kan ses i sammenheng med det Dewey (1974/2008) beskriver som konstruktive forstyrrelser (Dewey, 1974/2008, s. 49). Dewey mente at kontinuitet ikke handlet om en uavbrutt sammenheng, men at forandringer i form av konstruktive forstyrrelser kunne bidra til nye erkjennelser, og på denne måten fremme læring og vekst.

Som tidligere nevnt refereres det ikke direkte til begrepet «kontinuitet» i presentasjonen, men det blir snakket indirekte om gjennom presentasjon av begreper som sammenheng og overgang. Begrepet «diskontinuitet» derimot, nevnes direkte både muntlig og som skrevet tekst på et av presentasjonens lysark. Diskontinuitet beskrives i presentasjonen som «brudd i erfaringer», og knyttes til at barn ikke får muligheter til å knytte tidligere erfaringer til nye. Dette er tilsvarende det Hogsnes (2019) skriver om diskontinuitet, og det Dewey (1974/2008) betegner som «brudd i erfaring». I Hogsnes (2019) videreformidling av Deweys perspektiver, legges det vekt på at slike brudd i erfaring fører til at barn ikke får overført sin kompetanse i overgangen fra barnehage til skole. Dette er også slik det fremstilles i presentasjonen.

Som skissert over mener jeg at de perspektivene på sammenheng, overgang og diskontinuitet som legges frem i nettverket er i tråd med Deweys (1974/2008) og Hogsnes (2019) sin forståelse av begrepene. I ett av møtene for planleggingsgruppen tar veileder også opp ulike former for kontinuitet; fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet og redegjør kort for hva de ulike formene innebærer. Det blir derimot ikke presentert ulike

former for kontinuitet på nettverkssamlingene, eller hvordan brudd i kontinuitet kan knyttes opp til de ulike formene for kontinuitet slik Hogsnes (2019) belyser (Hogsnes, 2019, s 76-78). Slik kontinuitet presenteres på nettverkssamlingene oppfattes dette som lite utfyllende, da det mangler noen sentrale elementer for å gi deltakerne en dypere forståelse av hva kontinuitetsbegrepet innebærer, og hvordan manglende kunnskap om barns erfaringer på ulike områder bidrar til ulike former for diskontinuitet i overgangen.

Sett i lys av organisasjonsteori, og den delen av Senges (2006) teori som omhandler personlig mestring, kan det virke som manglende dybde i presentasjonen, samt manglende støtte i eksempler, ikke gir de beste forutsetningene for å forstå omfanget av kontinuitetsbegrepet. Dette kan begrense deltakernes personlige mestring når det kommer til å erverve seg kunnskap om kontinuitet, og å være faglig oppdatert (Grutle, 2018, s. 92-93). På en annen side fremhever Senge (2006) at personlig mestring ikke kun handler om å få tilgang til mer informasjon, men at møtet mellom ekstern kunnskap og erfaringsdeling og refleksjon, kan bidra til en lokal meningsskaping. Det er i samarbeid og i refleksjonsprosesser med andre at faglige impulser utenfra kan tilpasses og omsettes til egen praksis (Senge, 2006, s. 162). Med dette til grunn, kan presentasjonens funksjon være å bidra til å skape et utgangspunkt og felles referansepunkter til begrepet kontinuitet, for diskusjonene i etterkant av gjennomgangen.

På nettverkssamling nummer to dreide presentasjonen seg om forskningen bak evalueringsrapporten om seksårsreformen, med hovedvekt på funn knyttet til lekens plass i klasserommet. Det ble også presentert teori rundt lek og lekens egenverdi, i tillegg til at deltakerne fikk presentert et faglig perspektiv på den voksnes rolle i lek, der blant annet begrepene «lærerik lek» og «lekende læring» ble belyst. Disse sistnevnte begrepene finnes i Broströms (2019) beskrivelser av lek. I likhet med Broström (2019) ble forskjellen på de to formene for lek beskrevet ut fra ulik grad av barnestyring, der barnas egen lek er sentral i «lærerik lek», mens læringen er det primære i begrepet «lekende læring» (Broström, 2019a, s. 49).

Hogsnes og Storli (2019) peker på at en felles forståelse for verdien av lek og utforskning letter barnehage- og skolelæreres samarbeid om å tilrettelegge for en mer sammenhengende pedagogisk tilnærming i overgangen (Hogsnes & Storli, 2019, s. 120). Ved å presentere forskning og teori om lek kan dette, i tråd med det Hogsnes og Storli (2019) hevder, bidra til en felles forståelse for og diskusjon rundt lek som pedagogisk tilnærming i barnehage og skole. Dersom vi ser dette i lys av Broström (2009) og Hogsnes og Mosers (2014) forståelse av filosofisk kontinuitet, kan en slik presentasjon hjelpe skoler og barnehager på vei til å se

sammenhenger i innhold og arbeidsmetoder der lek kan være en pedagogisk tilnærming. Undersøkelser viser at særlig lekpregede aktiviteter har ulik posisjon i skole og barnehage, og at lærere og barnehagelærere har forskjellig syn på den filosofiske kontinuiteten knyttet til forståelsen av og tilrettelegging for lek og læring (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Ved å løfte dette tema kan det argumenteres for at barnehage og skole gis mulighet til å etablere en likere forståelse for lek som pedagogisk tilnærming, og med det kunne styrke filosofisk kontinuitet.

Slik jeg ser det kan presentasjonen bidra til å danne et felles teorigrunnlag og en felles forståelse for temaene som det skal samarbeides om videre i nettverket. Et funn knyttet til dette er at presentasjon av teori i stor grad blir førende for hvilke former for kontinuitet som løftes og får plass i videre diskusjoner. I tilfellet over ser vi at den filosofiske kontinuiteten løftes gjennom å snakke om lek som pedagogisk tilnærming. Hittil i nettverkssamlingene er det filosofisk kontinuitet som har blitt viet størst plass i presentasjonene. Ifølge Hogsnes og Moser (2014) er tiltak som omhandler filosofisk kontinuitet ansett som mest utfordrende å få til (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10). Jeg anser det derfor som positivt at denne formen for kontinuitet blir løftet i nettverket. Selv om presentasjon av teori gir en føring for hvilke former for kontinuitet som løftes, opplever jeg likevel en viss variasjon i diskusjonene rundt ulike former for kontinuitet. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen om hvordan kontinuitet diskuteres.

7.1.2 Hvordan kontinuitet diskuteres

I denne delen vil jeg konsentrere meg om hvordan kontinuitet kommer til uttrykk i gruppediskusjonene på nettverkssamlingene, samt hvordan begrepet diskuteres i intervjuundersøkelsene. Her vil jeg ha hovedfokus på diskusjonene rundt overgangsbroen, overgangssekken og drøftinger rundt lek og lekemiljø, da dette var sentrale elementer i analysen av materialet.

7.1.2.1 Overgangsbro

Mye av arbeidet som foregikk i planleggingsgruppen, og i nettverkssamlingene i undersøkelsesperioden, var knyttet til arbeid med å lage det deltakerne omtaler som en overgangsbro. Slik jeg tolker utsagn fra deltakere i nettverket, bunner dette arbeidet i et behov for at barnehage og skole har en felles «rettesnor» og et felles grunnlag for samarbeid om bedre sammenheng i overganger.

Under observasjonene var jeg vitne til flere prosesser knyttet til utformingen av en overgangsbros, både på ledelsesnivå i plangruppen, men også i gruppearbeid på nettverkssamlingene for øvrige deltakere. Innspill om overgangsbros fra nettverkssamlingene ble tatt med tilbake til ledergruppen og diskutert videre i planleggingsmøtene. Gjennom prosesser i flere ledd, kom deltakerne frem til tre bærende prinsipper de ønsket skulle danne fundamentet i overgangsbros, og bli retningsgivende for arbeidet med overganger. Disse grunnprinsippene er «trygghet», «mestring» og «medvirkning».

Utviklingen av overgangsbros og de tilhørende grunnprinsippene kan ses i sammenheng med Senges (2006) tredje dimensjon som handler om utvikling av en delt visjon (Senge, 2006, s. 191). Slik jeg ser det kan overgangsbros ses som en langsiktig ambisjon om å bedre sammenheng mellom barnehage og skole. Grunnprinsippene og broens symbolske betydning, kan gi retning og formål i arbeidet om overganger. Ifølge Senge (2006) er det et poeng at en visjon utvikles i samspill med de ansatte (Senge, 2006, s. 193). Han hevder at dersom de ansatte ikke har eierskap til visjonen for arbeidet, vil visjonen bli vanskelig for de ansatte å forholde seg til (Grutle, 2018, s. 105). Gjennom prosessene, både i planleggingsgruppen og i nettverkssamlingene, fikk deltakerne i nettverket bidra inn i arbeidet med overgangsbros. Prosessene omhandlet blant annet refleksjonsspørsmål i grupper, rekkefremlegg, samarbeid om venndiagram, og andre samarbeidsaktiviteter hvor blant annet hensikten var å finne frem til noen områder og elementer som barnehage og skole skal samarbeide om for å styrke sammenheng i overgangen. Dette er i tråd med det Senge (2006) skriver om at utviklingen av en delt visjon krever en åpen dialog, der deltakerne har muligheter til å dele egne tanker og lytte til andres (Senge, 2006, s. 209).

Roald (2012) påpeker at nettverk kan brukes til å utkrystallisere en visjon og målsetninger for arbeidet som skal gjøres. Jeg har en opplevelse av at dette overgangsnettverket brukes som et redskap for å skape en felles visjon og retning for arbeidet med kontinuitet i overganger, slik Roald (2012) beskriver. På en annen side er det kun noen representanter fra hver skole og barnehage som deltar i dette nettverket. Slik jeg forstår det, gjenstår det derfor et arbeid med å forankre visjonen om bedre sammenheng i den enkelte enhet. Dette gjenspeiles også i deltakernes uttalelser om sårbarheten ved nettverket. Flere av informantene trekker frem utfordringene som melder seg med tanke på å forankre overgangsbros hos resten av personalet som jobber i de ulike avdelingene og klasserommene. Under intervjuet poengterer veileder 2 at arbeidet med å videreføre arbeidet i nettverket til de enkelte enhetene må ses på i

et langtidsperspektiv. Dette harmonerer med det Senge (2006) skriver om at det tar tid å utvikle en delt visjon (Senge, 2006, s. 209). Visjonen om sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole må derfor ses på som en langsiktig prosess.

«Å bygge bro» er en metafor som benyttes i litteraturen om sammenheng og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole (Broström, 2019b; Rosenkoetter et al., 1994; Thoresen & Aukland, 2020). Rosenkoetter et al. (1994) skriver «a bridge allows safe crossings over unknown waters (...) a bridge allows journeys to continue without interruption» (Rosenkoetter et al., 1994, s.1). Slik jeg tolker Rosenkoetter et al. (1994) bidrar en bro til å lette og trygge overganger, og gjør det mulig å krysse over uten for mange avbrytelser eller brudd. Thoresen og Aukland (2020) snakker om at en bro kan, med sine to brohoder som et feste i to institusjoner, bygge en solid forbindelse mellom dem (Thoresen & Aukland, 2020, s. 52). Hogsnes (2019) forstår begrepet «å bygge bro» som å skape forbindelse eller sammenheng mellom to ulike settinger på tvers av grenser og kulturer. Hun belyser at broen går begge veier, og at overgangen bør ses på som en prosess der barnet gradvis blir kjent med skolen, og kan bevege seg frem og tilbake før den endelige fysiske overgangen finner sted i august (Hogsnes, 2019, s. 57).

I planleggingsgruppen brukes brometaforen når deltakerne diskuterer. Under observasjon hørte jeg samtlige deltakere snakke om «broa». Når det snakkes i gruppen om elementer som kan skape bedre sammenheng mellom barnehage og skole, refereres det til «byggesteiner i broen». I den grad det snakkes om et felles verdigrunnlag for arbeidet med overganger, brukes begreper som «grunnmuren» og «bærebjelker i broen». Det samme gjelder når deltakerne snakker om støttesystemer, slik som PP-tjenesten eller nasjonale- og kommunale veiledere, refereres det til «rekkverket i broen». Slik jeg tolker samtaler og diskusjoner rundt overganger har brometaforen blitt etablert i planleggingsgruppen som en slags fellesbetegnelse, eller et felles bilde for samarbeidet om overganger. Det kan virke som at brometaforen effektiviserer og delvis letter kommunikasjonen rundt sammenhenger og kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Brometaforen, slik jeg oppfatter det, bidrar til et felles fokus og strukturerer arbeidet med kontinuitet i overgangen i planleggingsgruppen.

7.1.2.2 Overgangssekk

Arbeidet med å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen kan ses i lys av fysiske, sosiale, kommunikasjonsmessige og filosofiske forhold (Broström, 2019; Fabian & Dunlop, 2007; Hogsnes, 2016). Noe som vies relativt stor plass i diskusjonene i planleggingsgruppen

er temaet «overgangssekk». Her snakker gruppen om en sekk som inneholder noen fysiske artefakter slik som bøker, sanger, rim og regler, og leker som barna blir kjent med siste halvåret i barnehagen, og som blir med i overgangen til skolen. Slik jeg ser det kan diskusjonene rundt overgangssekk ses i sammenheng med deler av det Hogsnes (2019) omtaler som fysisk kontinuitet. Her legges blant annet vekt på betydningen av at barn får møte er kjent materiell (Hogsnes, 2019, s. 92). Ifølge Akkermann og Bakker (2011) vil objekter som barna kjenner igjen være viktig for opplevelsen av fysisk kontinuitet (Akkerman & Bakker, 2011, s. 139). En overgangssekk slik det diskuteres i nettverket vil inneholde det Akkermann og Bakker (2011) benevner som transkontekstuelle objekter eller grenseobjekter (Akkerman & Bakker, 2011, s.140-142). Hensikten med objektene er at de representerer noe kjent og håndgripelig som kan bidra til å skape en mer glidende overgang for barna (Akkermann & Bakker, 2011, s. 140). Objektene deltakerne foreslår som innhold i overgangssekken vil kunne være gjenkjennelige på tvers av settinger, og samtidig være fleksible i tolkning og bruk i de ulike virksomhetene slik Akkermann og Bakker (2011) skisserer.

Hogsnes (2019) påpeker at grenseobjekter, i tillegg til å ivareta en fysisk kontinuitet, også vil kunne bidra til å ivareta en sosial kontinuitet. Ved at barn har felles erfaringer med grenseobjektene kan det stimulere til dialog og felles aktivitet i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 92). Gjennom felles erfaring og interesse for objektene i sekken kan også nye relasjoner etableres. Slik jeg ser det, diskuteres det ikke eksplisitt hvordan innføring av overgangssekk legger til rette for sosial kontinuitet gjennom ivaretagelse av eksisterende vennskap og etablering av nye. Mitt inntrykk er at diskusjonene om overgangssekk hovedsakelig dreier seg om å skape trygghet og gjenkjennelse knyttet opp mot fysisk kontinuitet. Selv om overgangssekk ikke diskuteres som et utgangspunkt for å etablere sosial kontakt, opplever jeg likevel at sosial kontinuitet i en viss grad diskuteres indirekte gjennom drøftinger om innholdet i overgangssekken. I en av diskusjonene refereres det blant annet til «bøker som barna kan få noen felles referanser til». Dette kan knyttes til det Hogsnes (2019) hevder om at felles kjennskap til objekter kan stimulere til samspill blant barn i overgangen (Hogsnes, 2019, s. 92). Slik jeg oppfatter det, ble det heller ikke diskutert andre muligheter for opprettholdelse av- og etablering av vennskap. Mitt inntrykk er derfor at sosial kontinuitet i form av sosiale relasjoner mellom barn, ikke var i fokus i diskusjonene. Det var imidlertid en av informantene i intervjuundersøkelsen som snakket om at barnehagene i større grad blir spurt om forslag til gruppesammensetning. Informanten fremhever at barnehagens innspill på

gruppesammensetning gir mulighet til å sette sammen barnegruppen på nytt, slik at barn som trenger det, får nye muligheter. Slik jeg tolker informanten snakker hun om barn som har fått en negativ rolle i barnegruppen. Jeg finner ytringen interessant ettersom den står i en viss kontrast til betydningen av at barn får beholde kontakt med barnehagevenner, som er en sentral del av sosial kontinuitet. Manglende fokus på sosial kontinuitet generelt i diskusjoner står i motsetning til Hogsnes og Mosers (2014) funn, hvor respondenter fra barnehage og skole oppga å vektlegge tiltak som styrker vennskap (Hogsnes & Moser, 2014, s. 11). Noe av kontrasten til tidligere forskning kan forklares ved at tiltakene som skisseres i forskningen til Hogsnes og Moser (2014), er tiltak som finner sted innad i den enkelte barnehage eller på tvers av barnehager. Tiltakene baserer seg blant annet på at ansatte i store barnehager samarbeider på tvers av baser og avdelinger for etablering av gode vennskskapsrelasjoner mellom barn før skolestart, eller å etablere samarbeid på tvers av barnehager, der barn som skal begynne på samme skole møtes i felles aktiviteter og blir kjent med hverandre før skolestart (Hogsnes og Moser, 2014, s. 12). Dette er tiltak som allerede gjøres i undersøkelseskommunen utenom nettverket. Informant fra barnehage 1 forteller at det blant annet er etablert et sangkor for skolestartere på tvers av kommunale barnehager, der barna møtes og blir kjent med hverandre. Det er også etablert en prosedyre som forplikter skolene til å arrangere treff for skolestartere i sin skolekrets en gang i måneden fra april til juni, der barn og foreldre deltar på felles aktiviteter med mål om å bli kjent med skolen og hverandre. Det kan derfor tenkes at det ikke er et behov for å drøfte sosial kontinuitet i form av sosiale relasjoner mellom barn i nettverket, da dette blir ivaretatt i andre fora og sammenhenger. Samtidig fant Hogsnes og Moser (2014) at ansatte i skolen i større grad forventer at barn etablerer nye vennskskapsrelasjoner når de begynner på skolen (Hogsnes og Moser, 2014, s. 11). Dette kan forstås som at barnet forventes å tilpasse seg skolen, fremfor at skolen tilpasser seg barnas behov for sosial kontinuitet, og kan også være en mulig forklaring på manglende oppmerksomhet på sosial kontinuitet i diskusjoner i nettverket.

7.1.2.3 Lek og lekemiljø

Flere av diskusjonene i gruppene, både i forbindelse med utarbeiding av overgangsbroen, i refleksjonsoppgaver og i intervjuer, dreier inn på samarbeid rundt lek og lekemiljø i overgangen. På nettverkssamling 2 fikk gruppene i oppgave å reflektere sammen rundt lekens rolle i barnehage og skole, og hvordan lekekulturen i skole og barnehage kan møtes ved at barnehagen innehar lek som forbereder barna på skolen, samt hvordan skolen viderefører

leken fra barnehagen. Slik jeg tolker refleksjonsspørsmålene handler disse om hvordan virksomhetene kan orientere seg mot hverandre. Dette kan ses i lys av den dualiteten Broström (2002) beskriver som skoleklare barn vs barneklare skoler (Broström, 2002, s. 8). Broström (2002) skriver at det å skape sammenheng mellom virksomhetene, der barna kan kjenne igjen noe av det gamle i det nye, krever et samarbeid mellom barnehage og skole, der skolen i større grad må se til barnehagen, og barnehagen må orientere seg om det som skjer i skolen (Broström, 2002, s. 9). Slik jeg ser det, reflekteres det i gruppene rundt både barnehagens og skolens rolle og bidrag inn i arbeidet med å skape kontinuitet i overgangen. Mitt inntrykk er at refleksjonsoppgavens utforming synliggjør barnehagens ansvar for å legge til rette for at barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag for å begynne på skolen, jf. rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), samtidig som det synliggjør at skolen skal være klar for barnet og bygge videre på erfaringer barnet har fra barnehagen (jf. Kunnskapsdepartementet, 2019b). Analysen av intervjuundersøkelsene viser også at informantene selv opplever nettverket som en arena der skole og barnehage orienterer seg mot hverandre. Eksempler på dette er informant fra barnehage 2 som sier at de i barnehagen har blitt mer oppmerksomme på hvordan skolens praksis er, og prøver å flette dette inn i hvordan de jobber med overgangsaktiviteter. Et annet eksempel er informant fra skole 1 som forteller at skolen har mye å lære av barnehagen når det kommer til lek. Slik jeg tolker informantene opplever de at felles refleksjon i nettverket bidrar til et bredere perspektiv på den andre virksomhetens praksis, og gjør det lettere å se likheter og sammenhenger.

Slik jeg oppfatter det gir også refleksjonsspørsmålene et utgangspunkt for å diskutere filosofisk kontinuitet. Hogsnes (2016) hevder at det er nødvendig med noen likhetstrekk i det pedagogiske arbeidet og den institusjonelle kulturen mellom barnehage og skole, og at barns erfaring med kontinuitet er sterkt influert av situasjoner som inneholder lek (Hogsnes, 2016, s. 12). Relevante spørsmål å stille i sammenheng med filosofisk kontinuitet er derfor hva barnehagen tilbyr av lek og skoleforberedende aktiviteter, og hvordan barns erfaringer med disse kan ivaretas i skolen (Hogsnes, 2019, s. 61). Min opplevelse er at spørsmålene setter i gang en refleksjonsprosess rundt hvordan virksomhetene kan bruke lek for å ivareta en filosofisk kontinuitet.

Når gruppene diskuterer hvordan de to lekekulturene kan møtes, og hvordan skole og barnehage kan bygge på hverandre når det kommer til lek, snakkes det blant annet om regeltek (rødt grønt lys, haien kommer) og ulike former for rammelek (sykehuslek eller

kafélek). Gruppen trekker frem at barnehagen kan legge til rette for ulike former for regel- og rammelek i skolestartergruppen, og som skolen kan legge opp til i oppstarten på skolen. En av gruppene snakker også om at opplevelsen av sammenheng ikke nødvendigvis trenger å komme i form av noen faste leker, men mer av en likere tilnærming til lek gjennom utforsking og oppmerksomhet på det barna er opptatt av. Gruppen snakker også om at barnehagen og skolen kan legge til rette for lek rundt felles bøker. Den ene deltakeren sier: «Det er jo mulig at vi leser den samme boken, og snakker sammen om hvordan vi kan bruke disse bøkene i leken etterpå». Jeg opplever at deltakerne er opptatt av en videreføring av lekens innholdsside. Eksempel på dette er når deltakerne snakker om sykehuslek, kafélek eller lek basert på bøker. Her diskuteres det leker med noen felles innholdskomponenter som barna kan kjenne igjen fra barnehagen til skolen. Jeg opplever samtidig at deltakerne også retter perspektivet mot formen på leken. Et eksempel på dette er når gruppene diskuterer en felles tilnærming til læring gjennom en utforskende og utprøvende form, med fokus på det barna selv er opptatt av. I disse diskusjonene er det barnas opplevelse av å møte den samme lekende og utforskende tilnærmingen til aktivitetene som er i fokus. Det vil med andre ord si *hvordan* det lekes, fremfor *hva* som lekes. Begge perspektiver er i tråd med Broström (2009) og Hogsnes (2019) forståelse av filosofisk kontinuitet, og må ses i sammenheng med hverandre. I diskusjonene trekker informantene frem et forslag om hospitering for å se hvordan den andre virksomheten jobber med lek og ulike prosjekter. Gruppen snakker om vanskene med å videreføre lek uten å vite hva barna har erfart tidligere, men at hospitering over en periode kunne gjort at virksomhetene lærer av hverandre og lettere kan videreføre innhold og metoder. Slik jeg forstår dette, er dette forlaget et tiltak for å ivareta den filosofiske kontinuiteten i overgangen.

Også i intervjuundersøkelsene virker deltakerne å være opptatt av hvordan lek er et område som kan skape gjenkjennelse for barna. På spørsmål om hva som er viktige elementer for å skape sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, trekker en av veilederinformantene frem at leken, som barna har fått utfolde seg på i barnehagen, ikke må bli noe annet når de kommer på skolen. Også informanten fra barnehage 2 peker på at overgangen blir stor når barna opplever at leken er mindre viktig i skolen enn i barnehagen. Hun peker videre på at det er et skille som med fordel kan jevnes ut. Slik jeg tolker informantenes utsagn har de en bekymring knyttet til barns opplevelse av brudd i den filosofiske kontinuiteten dersom de opplever at lekens posisjon endrer seg i overgangen til skolen. Informantenes bekymring bekreftes imidlertid i Hogsnes og Mosers (2014) undersøkelser om filosofisk kontinuitet. De viser til at lekpregede aktiviteter har en ulik posisjon i barnehage og skole. Barnehagelærerne

tillegger leken en sentral posisjon for barna i barnehagen. Lærerne på skolen derimot, anså leken mer som noe barna gjør i friminuttene, eller som en aktivitet før man setter i gang med undervisning av faglig innhold (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Dette samsvarer også med Schankes (2019) undersøkelser som viser at det blir brukt få arbeidsformer og aktiviteter i skolen som barna kjenner igjen fra barnehagen (Schanke, 2019, s. 103). En av lærerinformantene fremhever at hun synes at intensjonen om lek og aktiv læring i seksårsreformen har blitt spist opp av krav om rask bokstavinnlæring, kartlegginger og annet som skal gjøres, og forteller om opplevelsen av å komme i skvis mellom det jeg tolker som krav om progresjon på den ene siden og lek på den andre siden. Dette illustrerer skillet mellom lek og læring som Hogsnes og Moser (2014) sikter til, med tanke på lek som noe som skjer adskilt fra læring. Hun sier: «samtidig ser jeg nå at vi er på vei litt tilbake igjen, og kanskje ikke blir like stressa for de kravene da, og tenke at vi kan ta med oss mye lek inn i de aktivitetene som er». Dette tolker jeg som at læreren nå opplever et større handlingsrom med tanke på å kombinere lek og læring.

Videre i diskusjonene om hvordan lekekulturene i barnehage og skole kan møtes, trekkes det frem ønske om å ta med barnehagebarna på besøk for å leke på skolens uteområde. På denne måten kan de bli kjent med hvilke leker de har på skolen, og barna kan kjenne dette igjen når den fysiske overgangen skjer. Det diskuteres også hvordan lekemiljøet inne på skolen og barnehagen er forskjellig, og at skolebesøk er viktig for førskolebarna. Dette er i tråd med Broströms (2009) og Hogsnes (2019) perspektiver på fysisk kontinuitet. Ifølge Hogsnes (2019) handler fysisk kontinuitet om barna kan bruke sine tidligere erfaringer i ett nytt miljø både ute og inne (Hogsnes, 2019, s. 75). Informanten fra barnehage 2 reflekterer rundt dette i intervjuundersøkelsen. Hun snakker om det fysiske lekemiljøet og hvordan skole og barnehage kan forsøke å nærme seg hverandre med tanke på utforming av rom og hvilke leker som tilbys barna. Hun forteller om en av samarbeidsskolene som har et legorom, hvor hun har observert at det står bord og stoler som begrenser barnas muligheter til å leke med det de har bygget. Hun sier: «Hvis man hadde tatt inn tanken om lek fra barnehagen, flyttet bord og stoler ut, så barna kunne lekt med det de bygger, så kanskje det hadde blitt litt gjenkjennbart på en måte?» Hun legger til at hun ikke tenker at skolen skal være helt lik barnehagen, men at man kan ha noen elementer som er gjenkjennbart i det fysiske miljøet. Slik jeg oppfatter informantens utsagn, innehar dette likheter til det Hogsnes (2019) hevder om at rommets utforming i stor grad forteller hva som forventes av barna i form av aktivitet og deltakelse,

samt at det kan oppstå et brudd hos barna når klasserommets fysiske utforming er svært annerledes fra barnehagens mange ulike lekearenaer (Hogsnes, 2019, s 75).

7.2 Hvordan opplever deltakere nettverket som samarbeidsarena for å ivareta kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?

Dette forskningsspørsmålet handler om deltakernes egne opplevelser med nettverket som en samarbeidsarena for å ivareta kontinuitet i overgangen. Her vil det av naturlige grunner være funn knyttet til intervjuundersøkelsene som vies størst plass. Her vil jeg drøfte informantenes perspektiver på dialog og relasjonsbygging, og forståelse for hverandres praksis, da dette var spesielt fremtredende under intervjuundersøkelsene.

7.2.1 Dialog og samarbeid

Informantene i intervjuundersøkelsene synes å være særlig opptatt av nettverkets betydning for dialog og samarbeid mellom virksomhetene. I intervjuene ble informantene spurt om hva de opplever nettverkssamlingene kan bidra med for å skape en god overgang fra barnehage til skole. Et gjennomgående mønster i informantenes svar handlet om nettverket som en møteplass hvor barnehage og skole fikk anledning til å snakke sammen og bli kjent med hverandres praksis. Informanten fra skole 2 beskriver at «det å komme sammen og reflektere rundt temaer som omhandler overgangen og dele erfaringer» som noe av det viktigste ved nettverket. Hun trekker også frem at gjennom samarbeid og refleksjon vil tankene og erfaringene til pedagoger i barnehage og skole møtes, og gjør det mulig å finne nye veier sammen. Samtlige av informantene uttrykker å se en verdi av at barnehage og skole har en tettere dialog rundt overgangsarbeid, hvor de med hver sine forståelser og praksiser, kan samarbeide om å utvikle felles overgangspraksiser.

Ifølge Broström (2009) handler kommunikasjonsmessig kontinuitet om samarbeid og kommunikasjon mellom skole og barnehage. Han løfter samtidig betydningen av at de ulike partene har og utveksler kunnskap om og med hverandre (Broström, 2009, s. 26). Dette er i stor grad sammenfallende med utsagnet til informanten som vist til over, og de andre informantenes tanker om dialog og samarbeid mellom skole og barnehage. Ifølge Hogsnes og Moser (2014) kan kommunikasjonsmessig kontinuitet sikres gjennom felles faglige møter, lese hverandres planer, observere og snakke om hverandres pedagogiske praksis eller lignende

(Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). Slik jeg tolker informantene, opplever de nettverket som en møteplass for dialog og diskusjon om felles praksiser, og derav også som en arena for å ivareta kommunikasjonsmessig kontinuitet. Denne tolkningen gjøres på bakgrunn av det informantene forteller om at nettverket bidrar til dialog og innsikt i den andre virksomhetens verdier og pedagogiske praksiser, som igjen legger et grunnlag for at skolens og barnehagens praksis blir likere. I intervjuet trekker informantene også frem den nye organiseringen i nærskoleområder som en forutsetning for den dialogen og relasjonsbyggingen de mener finner sted slik nettverket er organisert nå. Slik jeg tolker det, mener informantene at organiseringen i mindre områder har hatt en positiv innvirkning på dialog og samarbeidsprosesser i nettverket. På denne måten kan nettverkets organisering også knyttes til hvorvidt kommunikasjonsmessig kontinuitet blir ivaretatt. Ifølge Hognes og Moser (2014) er dialogen med barna selv også viktig for å utviklingen av nye ideer om hva som kan være viktig for barn i overgangen, og om hva som kan bidra til opplevelse av sammenheng (Hogsnes og Moser, 2014, s. 19). I samtalene på nettverket ble barns medvirkning i overgangen løftet. Gruppen diskuterte muligheter for at barnehagen går i dialog med barna om hva som er viktig for dem i overgangen. Gruppen snakker også om at skolen kan spørre førsteklassingene hva de savner fra barnehagen, samt at første klasse inviteres tilbake til barnehagen for å fortelle barnehagebarna om oppstart på skolen. Dette er i tråd med Hogsnes og Mosers (2014) anbefalinger om å engasjere barn slik at de blir delaktige i å skape kontinuitet i overgangen (Hogsnes og Moser, 2014, s. 20).

I intervjuet trekker informantene frem den nye organiseringen i nærskoleområder som en forutsetning for den tette dialogen og relasjonsbyggingen de mener finner sted slik nettverket er organisert nå. Slik jeg tolker det, mener informantene at organiseringen i mindre områder har hatt en positiv innvirkning på dialog og samarbeidsprosesser i nettverket. På denne måten kan nettverkets organisering også knyttes til hvorvidt kommunikasjonsmessig kontinuitet blir ivaretatt.

Selv om det generelle bildet tilsier at kommunikasjonsmessig kontinuitet ivaretas gjennom dialog og samarbeid i nettverket, dukket det opp et avvikende funn i analysen av intervjumaterialet. Blant annet uttrykker en av veilederinformantene utfordringer knyttet til kommunikasjonsflyt når andelen private barnehager i kommunen er høy, og disse ikke har tilgang til de samme informasjonskanalene som de kommunale barnehagene. Hun sier: «Hvordan få til den enhetlige kommunikasjonen, og nå ut med info til barnehagene blir jo vanskelig». Hun trekker frem at det er mange enheter og flere ledd i styringssystemene, og at

det oppleves som uoversiktlig. Slik jeg tolker informanten sikter hun til informasjon og kommunikasjon imellom nettverkssamlingene. Som nevnt tidligere opplever også informantene utfordring knyttet til å overføre arbeidet som gjøres i nettverket, i de ulike enhetene i kommunen. En av informantene sier: «hvordan får vi dette helt ut?», hun sikter da til de ulike barnehagene og skolene. Dette kan være en barriere i arbeidet med å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet, også utenom selve nettverkssamlingene.

Analysen av dataene viste også uenigheter og motstridende synspunkter blant informantene når det kommer til hvem som bør delta i nettverket. Alle virker å være enig i hvem som bør delta fra barnehage, men det er sprikende oppfatninger om hvem representantene fra skole bør være for å sikre kontinuitet i arbeidet. En av informantene mener at lærere på første trinn bør være med, da de kjenner praksisen best. Dette perspektivet sammenfaller med forskningen bak seksårsreformen som viser at lærere ofte ikke har kjennskap til, eller er involvert i planarbeidet rundt overganger, på tross av at det er de som møter barna og arbeider med å tilrettelegge for en god overgang når seksåringene starter opp i første klasse (Bjørnstad et al., 2022, s. 70). Forskergruppen uttrykker en bekymring knyttet til dette, da det er lærerne sammen med barnehageansatte som skal sikre at barna opplever kontinuitet i det daglige. På en annen side påpeker andre informanter at lærere for første klasse ofte følger klassen sin oppover i trinn, og at det derfor vil være nye førsteklasselærere med i nettverket hvert år hvis lærere for første klasse skal delta i nettverket. Her fremheves det fordeler ved å velge en annen type ressurs tilknyttet førstetrinn og som kan følge nettverket over lengre tid. Slik jeg tolker det er begge perspektiver knyttet til et ønske om å sikre kontinuitet i overgangsarbeidet.

Et annet moment som kom frem under analysearbeidet, er hvordan informantene snakket om en tosidighet når det kommer til nettverkets nytteverdi for arbeidet med overganger. På den ene siden snakker informantene om et personlig utbytte av å delta i nettverket. Eksempel på dette er uttalelser fra barnehageinformant 1 som sier: «jeg merker at jeg blir mer engasjert, og tenker at dette er det viktig at jeg gjør mer av, eller mindre av». Dette utsagnet kan forstås som at informanten ønsker å justere egen praksis på bakgrunn av prosesser i nettverket. Et annet eksempel er informant ved skole 2 som sier: «det er også en bevisstgjøring for min del, en litt skjerping og jeg plukker opp nye ting, så jeg vil absolutt si at det har stor nytteverdi, og er med på å øke bevisstheten hos meg og mine refleksjoner rundt denne overgangen». Her trekker informanten frem at hun opplever en individuell bevisstgjøring, ved å delta i nettverket. På den andre siden snakker informantene om nettverket som et læringsfellesskap. Informant fra barnehage 2 sier: «Det viktigste ved nettverket tenker jeg er det

læringsfellesskapet, interessen for å dele og lære av hverandre er jo kjempeviktig, så vi ikke er i hver vår ende av skalaen i arbeidet for barna, men at vi er mer samkjørte».

Slik jeg tolker informantenes perspektiver knytter de nettverket både til en individuell og en kollektiv læringsprosess. Dette kan kobles til Argyris og Schöns (1996) tanker om hvordan læring i organisasjoner foregår. Argyris og Schön (1996) løfter en dobbelsidighet ved organisasjonslæring ved å hevde at individenes læring og handlinger er det som skaper læringen i en organisasjon, men at organisasjonen også fremstår som noe mer enn summen av de enkelte individers handlinger (Argyris & Schön, 1996, s. 4-5). Dette vil med andre ord si at det er individene som må være hovedaktørene og lære seg nye strategier og handlingsmåter som kan brukes for at organisasjonen skal utvikle nye praksiser, og at den kollegiale refleksjonen er grunnleggende for å nå læring på et dypere nivå enn hvert enkelt individ får til alene. Slik jeg forstår informantene kan nettverket bidra både til en personlig bevisstgjøring, samtidig som refleksjoner i et læringsfellesskap med hverandre bidrar til en helhetstenkning rundt overganger for barna i kommunen, noe deltakerne ikke kunne fått til alene.

I tillegg til individuelle og kollektive læringsprosesser, viser Argyris og Schön (1996) til begrepene «enkelkretslæring» og «dobbelkretslæring». Disse begrepene sikter også til hva som er viktig for at organisasjonslæring skal finne sted (Argyris & Schön, 1996, s. 20). Enkelkretslæring beskriver Argyris og Schön (1996) som instrumentelle handlinger som blir gjennomført for å nå fastsatte mål, mens dobbelkretslæring innebærer at også mål, normer og verdier utfordres. I intervjuundersøkelsene trekker en av veilederinformantene frem at kommunen allerede har prosedyrer og generelle rutiner for hva som skal skje ved overgangen til skolen, men at arbeidet med overganger mangler at personalet kjenner hverandre som personer, men også hverandres praksis og kulturer. Sett i lys av Argyris og Schöns (1996) begreper «enkelkretslæring» og «dobbelkretslæring» kan det virke som veilederinformanten mener at en enkelkretslæring allerede er på plass i kommunens arbeid med overganger. Hun beskriver at prosedyrer og rutiner er etablert, noe som ifølge Argyris og Schön (1996) bidrar til at ting gjøres riktig. Ut fra dette perspektivet vil lett synlige feil og enkle brudd i rutinen bli rettet opp, mens sentrale trekk ved organisasjonen være som før (Roald, 2012, s. 127). Slik jeg tolker veilederinformanten uttrykker hun et behov for at skole og barnehage blir mer samkjørte i prosessen. Hun nevner også at det er noe av målet med organiseringen av nettverket. Slik jeg forstår informanten, kan den nye organiseringen av nettverket bidra til økt oppmerksomhet på dobbelkretslæring, hvor dialog og refleksjonsprosesser mellom aktørene

står sentralt i arbeidet (Argyris & Schön, 1996, s. 22). Dette er også helt sentralt for å oppnå kommunikasjonsmessig kontinuitet slik Broström (2009) og Hogsnes (2019) fremstiller det.

7.2.2 Forståelse for hverandres praksis

Broström (2009) viser til at førskolelærere og lærere i skolen har begrensede kunnskaper om hverandre. Han hevder at førskolelærerne har et bilde av skolen fra da de selv var elever, og antar at læring i skolen dreier seg om arbeid, mens læring i barnehagen er preget av frihet og lek (Broström, 2009, s. 26). Han hevder også at skolelærernes kunnskaper om livet i barnehagen er tilsvarende vage (Broström, 2009, s. 26). Et funn som kom frem av analyseprosessen er at informantene opplever at de, gjennom refleksjonsprosesser i nettverket får oppklart misforståelser og hypoteser de hadde om den andre virksomhetens måte å jobbe på. Informanten fra skole 1 forteller blant annet om en av samarbeidsbarnehagene som hadde øvet på skole, ved å sitte stille og trene på å skrive bokstaver. Informanten uttrykker at misforståelser skjer i beste hensikt når man ikke kjenner hverandres praksis. Andre informanter tar også opp at deres kunnskap om hverandre er begrenset, og at erfaringer fra egen skolegang, eller egen erfaring med barnehage ofte blir førende for hva man tenker om den andre virksomhetens praksis. Dette stemmer også overens med forskning som viser at ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandre (Rambøll Management Consulting, 2010).

Hvis vi ser på dette i forhold til Senges (2006) andre disiplin som omhandler mentale modeller, ser vi at informantenes tanker og opplevelser rundt ulike antakelser og misforståelser av den andre virksomhetens praksis, sammenfaller med Senges (2006) beskrivelse av mentale modeller. Ifølge Senge (2006) kan mentale modeller være enkle generaliseringer eller antakelser om hvordan ting er (Senge, 2006, s. 164). Et eksempel på en slik generalisering eller antakelse kan være at barnehagen antar at skolen handler om sittestillende aktiviteter og bokstavinnlæring, slik informanten fra skole 1 belyste. Slike antakelser vil ifølge Senge (2006) farge hvordan deltakerne forstår det de ser og hører (Senge, 2006, s. 165), og i dette tilfellet, påvirke hvordan barnehagen arbeider med overgangsaktiviteter. Senge (2006) hevder at vi alle vil være farget av våre antakelser, men påpeker at det kan være en utfordring dersom våre mentale modeller i stor grad er implisitte. Han taler derfor for å bringe mentale modeller til overflaten hvor verktøy for refleksjon står sentralt (Senge, 2006, s. 166-168). Analysen indikerer at informantene opplever at nettverket er en arena hvor slike mentale modeller bringes til overflaten. Dette kommer blant annet til

uttrykk gjennom informantene som fremhever opplevelser av å sammen kunne reflektere over hverandres verdigrunnlag og praksis i nettverket.

I tillegg til å få en større forståelse for hverandres praksis, uttrykker informantene at samarbeid i nettverket gjør at det er lettere å ta kontakt med hverandre, også mellom samlingene. De begrunner dette med at de gjennom dialog og samarbeid i nettverket har fått en tettere relasjon til hverandre. Informantene fra barnehagen legger vekt på at terskelen har blitt lavere, og at det er lettere å slå på tråden og spørre om de kan ta med en barnegruppe til skolen for å leke. Også informantene fra skole trekker frem at samarbeidet har blitt bedre og at de har blitt kontaktet av barnehager som ønsker å komme på besøk. Veilederinformant 2 snakker om at samarbeid mellom enhetene i en stor kommune handler om relasjonsbygging. Hun fremhever betydningen av at barnehagene og skolene ikke bare mailer til hverandre, men har noen faste møtepunkter, og blir kjent.

Slik informantene beskriver nettverkets funksjon når det gjelder å bygge relasjoner mellom representantene fra barnehage og skole, uttrykker de at dette fører til en lavere terskel for å ta kontakt, og at det derfor også blir lettere å avtale besøk. At barna får besøke skolen kan ses på som en form for fysisk kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9). Ifølge Hogsnes og Moser (2014) er det av betydning at barna får anledning til å gjøre seg kjent i skolens fysiske inne- og utemiljø før skolestart, da dette kan bidra til trygghet og gi barn en opplevelse av kontinuitet i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9). Informantenes opplevelser knyttet til besøk kan derfor tenkes å ivareta en fysisk kontinuitet. I analysen av intervju materialet kom det imidlertid frem et motstridende funn. Her snakker informantene om utfordringer med å organisere besøk når skolen samarbeider med mange barnehager. Dette støttes også av forskning som sier at tilrettelegging av samarbeid med barnehager kan være krevende for den enkelte skole dersom barna går i ulike barnehager spredt utover i kommunen (Bjørnstad et al., 2022, s. 67). Informantene legger trykk på at involvering i det daglige, spesielt med tanke på besøk er vanskelig å få til. Informanter fra skole sier også at det er utfordrende for en stor skole å forholde seg til masse besøk. Jeg tolker dette som at skolars samarbeid med mange barnehager, kan begrense den fysiske kontinuitet med tanke på at skole og barnehage besøker hverandre.

8 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I dette prosjektet har jeg jobbet ut fra problemstillingen «*Hvordan ivaretas kontinuitet som et premiss for en god overgang gjennom samarbeid i nettverk for barnehage, skole og kommunale veiledere?*». Jeg har besvart dette gjennom å undersøke hvordan kontinuitet presenteres og diskuteres i nettverket, samt hvordan deltakerne selv opplever nettverket som en samarbeidsarena for å ivareta kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. På bakgrunn av observasjoner av nettverkssamlinger og møter, samt deltakernes betraktninger sett i sammenheng med teori og forskning på feltet, har jeg fått et større innblikk i og en dypere forståelse for kontinuitetspremissets posisjon og rolle i nettverksarbeid mellom skole og barnehage. Det er imidlertid etisk viktig å poengtere at fremstillingen av funn, og drøftingene som er gjort, er basert på min filtrering og tolkning av datamaterialet. Jeg kan derfor ikke med sikkerhet si at informanter og deltakere i nettverket forstår det på samme måte.

I denne undersøkelsen kommer det frem at kontinuitet som premiss for god overgang blir ivaretatt på ulike måter gjennom samarbeid i nettverket. Gjennom sammenligning av styringsdokumenter og planverk har skole og barnehage kunnet identifisere felles mål og verdier som kan styrke samarbeidet om kontinuitet i overgangen. Generelt sett viser funn at presentasjonen om kontinuitet og overganger på nettverkssamlingene ikke gir en tilstrekkelig forståelse av begrepene og deres betydning for barns overgang fra barnehage til skole. Det blir ikke presentert ulike former for kontinuitet eller hvordan brudd i kontinuitet kan påvirke barns opplevelse av overgangen. Dette kan føre til manglende kunnskap om hvordan deltakernes praksiser kan påvirke barns overgangsprosess. Man kan likevel si at en presentasjon kan være et viktig verktøy for å skape et felles utgangspunkt og referansepunkter i arbeidet med overganger, men at det er samarbeidet og refleksjonsprosessene etter presentasjonen som er avgjørende for at den eksterne kunnskapen omsettes til praksis.

I nettverkssamlingene har den teoretiske presentasjonen vist seg å være førende for hvilke former for kontinuitet blir diskutert. Filosofisk kontinuitet, spesielt knyttet til lek som pedagogisk tilnærming har fått mest oppmerksomhet. Diskusjonene har dreid seg om hvordan en lekende tilnærming kan skape gjenkjennelse og sammenheng mellom barnehage og skole. Refleksjonsspørsmålene som er stilt legger til rette for at begge institusjoner må orientere seg mot hverandre for å oppnå kontinuitet i innhold og arbeidsmåter. Funn viser at diskusjonene også inkluderte en vurdering av hvordan det fysiske miljøet, inkludert utforming av rom og materialer, kan bidra til fysisk kontinuitet. Også i diskusjoner om etablering av overgangssekk

med ulike objekter som skaper trygghet og gjenkjennelse, er oppfatningen at fysisk kontinuitet ivaretas. Sosial kontinuitet i form av sosiale relasjoner mellom barn, har ikke blitt like mye fokusert på i nettverket. Dette står i kontrast til funn fra annen forskning som viser at ansatte i barnehager og skoler vektlegger tiltak som styrker vennskap. Dette kan skyldes allerede eksisterende tiltak og rutiner i kommunen for å styrke sosiale relasjoner i overgangen.

I undersøkelsen har informantene fremhevet nettverkets betydning for dialog og samarbeid. Nettverkssamlingene har blitt sett på som en viktig møteplass der aktørene kan kommunisere og bli kjent med hverandres verdigrunnlag og praksis. Bruken av brometaforen i samtaler har også bidratt til å skape felles forståelse og en ramme for kommunikasjon om overgang fra barnehage til skole. Metaforen fungerer som et verktøy for å visualisere og beskrive elementer i overgangen på en måte som gjør det lettere å forstå for alle involverte. Dette vil kunne være med på å effektivisere og lette den kommunikasjonsmessige kontinuiteten om overgang.

Deltakerne har også fremhevet den relasjonsbyggende funksjonen nettverket har.

Informantene trekker frem organiseringen i mindre grupper som avgjørende for å legge til rette for samarbeid og kommunikasjonsmessig kontinuitet. Materialet viser at den kommunikasjonsmessige kontinuiteten som dette nettverket representerer, ved å være en møteplass og refleksjonsarena for barnehage og skole, er en viktig forutsetning for å ivareta av de andre formene for kontinuitet.

Selv om de ulike formene for kontinuitet, foruten sosial kontinuitet, ivaretas i nettverket, er det imidlertid noen utfordringer knyttet til implementering av nettverkets ideer og forslag i hver enkelt enhet. Dette knyttes både til nettverkets organisering, men også at skolene har mange barnehager å forholde seg til, noe som gjør det vanskelig å opprettholde involvering og samarbeid i det daglige arbeidet. Å sikre tilstrekkelig informasjon til alle involverte parter i nettverket kan også være en utfordring som også kan ses på som en trussel mot den kommunikasjonsmessige kontinuiteten.

Til tross for at funnene fra denne undersøkelsen ikke kan generaliseres, representerer de likevel et bidrag til forståelsen av hvordan kontinuitet ivaretas i samarbeid i nettverk med skoler og barnehager. En implikasjon av dette kan være at andre virksomheter eller kommuner kan la seg inspirere av denne kommunens organisering av nettverk som kan bidra til å gi flere barn en opplevelse av sammenheng i overgangen. Å få vite mer om hva som hemmer eller fremmer ulike former for kontinuitet i samarbeid mellom barnehage og skole, under ulike betingelser kan være av interesse for fremtidig forskning. Undersøkelsen har også løftet fram flere perspektiver og spørsmål som jeg ikke hadde anledning til å diskutere i denne

omgang, men som hadde vært interessant å undersøke nærmere. Blant annet hvordan SFO inkluderes i samarbeidet om å styrke sammenheng og kontinuitet i overgangen. Det har vært lite faglig oppmerksomhet om SFO fra myndighetenes side, og det er først i de senere år at SFO har blitt gjenstand for forskning (Thoresen & Aukland, 2020, s. 38). Det vil si at dette er et nytt og relativt uoppdaget felt, som kunne vært relevant og inkludert i videre forskning.

9 Litteraturliste

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: Theory, method, and practice*. Addison-Wesley.
- Barnehagelova. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Becher, A. A., Bjørnstad, E., & Hogsnes, H. D. (2019). *Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO*. Universitetsforlaget.
- Bjørnstad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). *Hit eit steg og dit eit steg – sakte, men sikkert framover? -En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse* (Delrapport 1; s. 198–198).
<https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/794>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehavn - hej skole: Undersøgelser og overvejelser*. Systime.
- Broström, S. (2002). Kontinuitet og helhed i overgangen fra børnehavn til skole. *BARN - Forskning Om Barn Og Barndom i Norden*, 20(1), 7–22.
<https://doi.org/10.5324/barn.v20i1.4601>
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. 2, 25–28.
- Broström, S. (2019a). Leg i 1.klasse. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærming til skole og SFO* (s. 43–54). Universitetsforlaget.
- Broström, S. (2019b). *Overgange og sammenhænge i børns liv*. Aschehoug.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. utg.). Routledge.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2008). *Erfaring og opdragelse* (H. Fink, Overs.; 2. utg.). Hans Reitzel Forlag. (Opprinnelig utgitt 1974). (Original work published 1974)
- Dockett, S., & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Australian Government Department of Education. https://www.transitiontoschool.net/uploads/2/9/6/5/29654941/continuity_of_learning_dockett&perry.pdf
- Einarsdottir, J. (2011). Icelandic Children's Early Education Transition Experiences. *Early education & development*, 22(5), 737–756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School. *Working Paper 42. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands*. https://www.researchgate.net/publication/252093921_Outcomes_of_Good_Practice_in_Transition_Process_for_Children_Entering_Primary_School
- Fladberg, K. L. (2022, desember 13). Forskere om dagens førsteklasse: – Leken har mistet noe av sin posisjon. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/nyheter/2022/12/13/forskere-om-dagens-forsteklasse-leken-har-mistet-noe-av-sin-posisjon/>

- Glavin, K., & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge* (3. utg.). Kommuneforlaget.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfelleskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Hernes, G. (2018, juni 7). Skolestart for 6-åringene ble noe annet enn lovet, skriver Gudmund Hernes. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/pafyll/2018/06/08/skolestart-for-6-aringer-ble-noe-annet-enn-lovet-skriver-gudmund-hernes/>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge]. USN open archive. https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- 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>
- Hogsnes, H. D., & Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.), *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnæringer til skole og SFO* (s. 109–123). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

- Johannessen, L. E. F. (2022). Utenfor akademia: Mot en utvidet forståelse av «abduktiv analyse» og teoriutvikling. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 6(2), 1–16.
<https://doi.org/10.18261/nost.6.2.4>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del—Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (3. utg.). Novus forlag.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole – En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapscenter for utdanning.
<https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Løndal, K. (2019). Lek blant førsteklassinger i skole og fritidsordning. Pedagogisk perspektiv og didaktisk handlingsrom. I A. A. Becher, E. Bjørnstad, & H. D. Hogsnes (Red.),

- Lek i begynneropplæringen: Lekende tilnærminger til skole og SFO* (s. 93–107). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 19 (2015-2016). (2016). *Tid for lek og læring—Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Meld. St. 21 (2016–2017). (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. regjeringen.no.
- NOU 2010: 8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst—Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll Management Consulting. (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager*. Kunnskapsdepartementet.
<http://www.ramboll->

management.no/news/publications/2010/~~/media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx

- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring—Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., & Fowler, S. A. (1994). *Bridging Early Services for Children with Special Needs and Their Families: A Practical Guide for Transition Planning*. P.H. Brookes.
- Schanke, T. (2019). *Preparing for and entering school* [Doktorgradsavhandling, NTNU]. NTNU Open. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2619671/TuvaSchanke_PhD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sellerberg, A.-M., & Fangen, K. (2011). *Mange ulike metoder*. Gyldendal akademisk.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. Currency/Doubleday.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg.). SAGE.
- Statistisk sentralbyrå. (2023, mars 1). *Barnehager*. SSB. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Tavory, I., & Timmermans, S. (2014). *Abductive Analysis: Theorizing Qualitative Research*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thoresen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: Om lek, læring og overganger* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet: Samtaler om overganger i små barns liv*. Cappelen Damm akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2022, november 30). *Utvikle praksis sammen*. Udir.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/utvikle-praksis/>

Yeboah, D. A. (2002). Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary

Education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22(1), 51–68.

<https://doi.org/10.1080/09575140120111517>

Aasen, J. (2008). *Dewey—John Deweys pedagogiske filosofi*. Oplandske bokforlag.

10 Vedlegg

10.1 Vedlegg 1: Meldeskjema til NSD



[Meldeskjema](#) / [Brobyggende overgangspraksiser - samarbeid mellom barnehage og...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
943706

Vurderingstype
Standard

Dato
05.12.2022

Prosjektittel

Brobyggende overgangspraksiser - samarbeid mellom barnehage og skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for pedagogikk og samfunnsfag - Hamar

Prosjektansvarlig

Hege Merete Somby

Student

Line Kristin Bråtebæk

Prosjektperiode

03.10.2022 - 31.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Henriette S. Munthe-Kaas

Lykke til med prosjektet!

10.2 Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Brobyggende overgangspraksiser – samarbeid mellom barnehage og skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt i forbindelse med min masteroppgave, hvor formålet er å undersøke om nettverkssamlinger, der barnehage og skole møtes, er en god samarbeidsarena for å skape sammenheng og kontinuitet for barna i overgangsprosessen mellom de to institusjonene. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Kunnskapsdepartementets veileder *«fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole»* fremhever viktigheten av å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole, og skape forbindelseslinjer mellom de to institusjonene slik at det ikke overlates til barnet selv å finne veien i alt det nye. Det har tidligere vært lite forsket på hvordan lærere i barnehagen og skolen samarbeider i overgangen fra barnehage til skole. Gjennom mitt masterprosjekt ønsker jeg derfor å se nærmere på samarbeid mellom barnehage og skole, fortrinnsvis gjennom nettverkssamlinger, og hvordan disse brukes til å skape bedre overganger preget av sammenheng og kontinuitet. Forskningsspørsmål jeg ønsker å finne svar på gjennom studien er blant annet «Hvordan samarbeides det om brobyggende overgangspraksiser i nettverket?», «på hvilken måte kan innholdet og diskusjonene i nettverksmøtene knyttes til å skape sammenheng og kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole?», «Hvilke opplevelser har deltakerne selv med tanke på nettverk som et tiltak for å skape sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?» og hvilke utfordringer/barrierer opplever deltakerne å stå overfor i arbeidet med å skape gode overganger og sammenheng i opplæringsløpet for barna?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Høgskolen i Innlandet som er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet er fordi du er en av ressurspersonene som deltar i det kommunale nettverket «overgang fra barnehage til skole» fra din barnehage, skole eller fra kompetanse- og veiledningstjenesten. Jeg ønsker å observere innholdet, aktivitetene og diskusjonene i nettverkssamlingene som du deltar på, samt videre gjennomføre intervju med noen utvalgte deltakere for å høre om deres opplevelser av nettverket, knyttet opp mot forskningsspørsmålene skissert over.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det at jeg observerer gjennomføringen av nettverkssamlingene, og dokumenterer det jeg observerer i en løpende logg. Fokuset i observasjonene vil omhandle hvilke aktiviteter det legges opp til, temaer som blir tatt opp, og hva som diskuteres i gruppene, og hva gruppen som en helhet kommer frem til i samlingene.

Dersom du videre takker ja på forespørsel fra meg om å delta i et intervju innebærer dette å svare på spørsmål blant annet om dine tanker om hvordan barnehagen og skolen kan samarbeide for å skape en god overgang fra barnehage til skole, samt dine erfaringer med nettverkssamlingene, og samlingens relevans med tanke på å skape sammenheng i overgangen fra barnehage til skole. Intervjuet vil ta ca 30-45 minutter, og jeg vil ta lydopptak og notater fortløpende i samtalen. Dersom ønskelig kan intervjuguide sendes på forhånd av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du ønsker å trekke samtykket ditt kan du ta kontakt med meg på telefon: 92286741 eller ved e-post line.kristin.bratabaek@ullensaker.kommune.no

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun jeg som student og min veileder ved Høgskolen i Innlandet som vil ha tilgang til opplysningene om deg.
- Jeg kommer ikke til å bruke ditt navn eller kontaktopplysninger i oppgaven. Jeg vil anonymisere alle opplysninger ved å erstatte navn med f.eks «informant 1 fra barnehage», «informant 4 fra skole» o.s.v. Ingen deltakere vil kunne gjenkjennes i publikasjonen. Det er kun informasjon om informanten jobber i barnehage, skole eller veiledningstjenesten, og hvilken rolle de fyller der som vil bli benevnt i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er ferdig i mai 2023. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger, og lydopptak gjort i intervjuer slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet ved Hege Merete Somby på telefon: +47 62 51 72 82 eller e-post: hege.somby@inn.no.
- Vårt [personvernombud](#): Usman Asghar. E-mail: usman.asghar@inn.no tlf: 61287483

10.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Fase 1: UFORMELL SAMTALE OG INFORMASJON

- Gi informanten informasjon om bakgrunnen for- og formål med temaet.
- Informere om hvordan data fra intervjuet skal brukes og hva det skal brukes til.
- Informer om taushetsplikt og anonymitet. Si noe om hvordan dette sørges for.
- Informer om at det blir gjort opptak av samtalen, som informanten i forkant har samtykket til. Gi informasjon om at informanten når som helst i prosessen kan trekke seg fra å delta.

Fase 2 OPPSTARTSSPØRSMÅL

- Kan du fortelle litt om din rolle i nettverket «overgang barnehage og skole»? (Om du jobber i barnehage, skole eller veiledningstjenesten, antall års praksis og nåværende stilling)

Fase 3 NØKKELSPØRSMÅL

Overganger og samarbeid

1. Hva tenker du er viktige elementer for at barn skal få en god overgang fra barnehage til skole?
2. Hva gjør dere i barnehagen for å forberede barna på overgangen til skolen? / hva gjør dere i skolen for at barna skal få en god overgang til skolen?
3. Hvilke likheter og ulikheter ser du/tenker du at er gjeldende i den pedagogiske praksisen i barnehage og skole? og hvilken betydning mener du disse likhetene/ulikhetene har å si for barns opplevelse av sammenheng i overgangen fra barnehage til skole?
3. Hva synes du generelt om samarbeidet mellom skole og barnehage mtp overganger mellom de to virksomhetene? Hva er bra? Og hva kan forbedres?
4. Hva vil du trekke frem som det viktigste barnehagen- og skolen gjør i arbeidet med å skape sammenheng i overgangen fra barnehagen til skolen?
5. Hva er dine tanker rundt SFO sin rolle i overgangen?

Nettverket

6. Alle skoler og barnehager skal velge to ressurspersoner til å delta i overgangsnettverket- hvilken rolle har deltakerne hos dere (lærere? Fra ledelsen? ped leder? styrer? Annet?), og hva var bakgrunnen for at disse ble valgt til å delta?
7. Hva tenker du at nettverkssamlingene kan bidra med for å skape en god overgang fra barnehage til skole?
8. Hva vil du vektlegge som det viktigste ved nettverkene for å skape en opplevelse av sammenheng for barna i overgangen fra barnehagen til skolen?
9. Opplever du at nettverkssamlingene har nytteverdi i ditt arbeid med overganger? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Er det noe du savner/skulle ønske var annerledes med tanke på innholdet i nettverkssamlingene?
11. Hva er dine tanker om nettverkets organisering? (Hvem som deltar, tidspunkt, hyppighet/antall møter etc)
12. Noe du ønsker var annerledes i organiseringen av nettverkssamlingene?
13. Hva er dine tanker om SFO sin rolle i nettverket?

Fase 4 OPPSUMMERING

- Eventuelle oppklaringer
- Ønsker du å tilføye noe?

Fase 5 TAKK

- Takke for tiden, og for at vedkommende stilte opp til dette intervjuet