

MASTEROPPGAVE

Didaktiske argumenter om overgangen fra
barnehage til skole

Didactics arguments about transition from
kindergarten to primary school

Parvin Molazem

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i
pedagogikk

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/| Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag/ masterutdanning

Veileder (Tobias Werler)

129.05.2020

Abstract

The two institutes that are mainly responsible for the transition from early childhood education to school, are kindergarten and primary school. Meanwhile both institutes have been through significant changes through the years. One of the main changes, for the kindergarten, has been the transition from the family ministry to the education ministry, which lead to the kindergarten becoming the first step in the education course in Norway.

Considering the transition from kindergarten to school, former research points to a lack of holistic approaches and difference of practise in the cooperation between the two institutions. This study aims to investigate didactic arguments related to the transition process, based on a document analyses of two transition documents. This provoked the question:

Which didactic arguments are used in public transition documents related to transition from kindergarten to primary school?

The theoretical framework and analysis are based on a German didactic approach, the didactic triangle, which is comprised of three poles:

- 1) what is going to be taught? (the content)
- 2) who is going to teach the content? the teacher
- 3) who is going to learn about the content? the student

The result from the study highlights practice of two different educational approaches taken from two different institutions at the same time and space.

Abstrakt

De to institusjonene som er ansvarlig for overgangen fra barnehage til skole, er barnehage og grunnskole. Begge disse institusjonene har vært gjennom en del betydelige forandringer i de siste årene. En av de største endringene for barnehagen var forflytningen fra Familiedepartementet til Utdanningsdepartementet. Det imidlertid førte til at barnehage ble første del av det norske utdanningssystemet. Når det kommer til samarbeid mellom disse to institusjonene, påpeker forskning på en del problematikker. Forskning viser til mangel på helhetlig syn om overgangen fra barnehage til skole, og dette fører til ulike praksiser i dette feltet. Denne studien har til hensikt å markere de didaktiske argumentene tilknyttet til overgangsprosessen tatt i fra to overgangsdokumenter. For dette har jeg tenkt å ta utgangspunkt i tysk didaktikk, mer nærmere en didaktisk dokument analyse. Den didaktiske trekanten består av tre poler som undersøker

Hva er det som kommer til å bli undervist om? Innholdet

Hvem kommer til å undervise om innholdet? Læreren

Hvem kommer til å lære om innholdet? Eleven

Basert på dette ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling:

Hvilke didaktiske argumentert brukes i offentlige styringsdokumenter om overgang fra barnehage til skole?

Resultatene fra denne avhandlingen trekker frem blant annet praktisering av to ulike pedagogiske tilnærminger tatt i fra to ulike institusjoner i samme tid og rom.

Innhold

1.0 Introduksjon	1
1.1 Begrunnelse for valg av tema	3
1.2 Problemstilling	6
1.3 Litteraturgjennomgang	7
1.4 Begrepsavklaring.....	9
1.5 Avhandlingens gjennomgang.....	9
2.0 Teoretisk forankring	11
2.1 Didaktikk.....	11
2.2 Didaktiske argumenter	14
2.3 Utdanningsinnholdet.....	16
2.3.1 Forberedelse til læring.....	18
2.3.2 Overgangs-dokumenter	21
2.4 Komponentens roller og relasjoner.....	22
2.4.1 Barnehagelærerrollen	23
2.4.2 Fra barn til elev	26
2.4.3 Førsteklasselæreren	29
2.4.4 Overgangsprosessen	31
3.0 Forskningsdesign	36
3.1 Etnometodologisk tilnærming	37
3.2 Dokumentforskning	38
3.2.1 Styringsdokumentne.....	41
3.3 Didaktisk dokumentanalyse	42
3.4 Min posisjon som forsker.....	46
3.5 Avhandlingens omsyn.....	47

3.6 Avhandlingens troverdighet	48
4.0 Presentasjon av dokumentene	50
4.1 Meld. St. 6 (2019 – 2020)	50
4.1.1 Overganger og sammenhenger i utdanningsløpet.....	52
4.1.2 Barnet og eleven	54
4.1.3 Forventingene stilt til barnehagelærer og læreren	55
4.1.4 Det tredelte pedagogiske tilbudet.....	55
4.2 Presentasjon av kommunale overgangsplanen	57
4.2.1 Begrunnelse for samarbeid	58
4.2.2 Samarbeid mellom barnehage og skole.....	60
4.3 Presentasjon av empirisk materiell	61
4.3.1 Meld. St. 6: innhold.....	61
4.3.2 Overgangsplan: innhold	66
4.3.3 Meld. St. 6: Lærer/ barnehagelærer	67
4.3.4 Overgangsplan: Lærer/ barnehagelærer	69
4.3.5 Meld, St.6: Barn-elev	71
4.3.6 Overgangsplan: Barn-elev	72
5.0 Tolkning av empirisk materiell	74
5.1 Presentasjonsaksen.....	76
5.1.1 Stortingsmeldingen	76
5.1.2 Overgangsplanen.....	78
5.2 Omgangsaksen.....	80
5.2.1 Stortingsmeldingen	80
5.3.2 Overgangsplanen.....	81
5.3. Erfaringsaksen	82
5.3.1 Stortingsmeldingen	82
5.2.5 Overgangsplans.....	86

5.4 Utenfor den didaktiske trekanten.....	86
5.4.1 Tverrfaglig samarbeid	86
5.4.2 Tiltak for informasjonsoverføring	87
5.4.3 Besøk gjennom året.....	87
5.4.4 Perspektiv om tverrfaglig samarbeid	87
6.0 Avhandlingens sentrale argumenter	89
6.1 Rammeverket for overgangsprosessen	90
6.1.1 Gjensidighet for å fremme en god overgang	91
6.1.2 Åpne rom for kontinuitet i erfaringsaksen.....	92
6.1.3 Påvirkninger av to ulike tilnærminger.....	94
6.2 Relasjoner i en overgangsprosess	96
6.2.1 Gjensidig tverrfaglighet.....	96
6.2.2 Forvandlingen fra barn til elev.....	98
6.3 Et overordnet blikk på overgangsprosessen	99
7.0 Referanser	102

Kandidatnr: 348

1.0 Introduksjon

Ifølge Utdanningsdirektoratet «*En god sammenheng mellom barnehage og skole handler om å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar barnets behov*» (Kunnskapsdepartementet, 2015). Behovet for en helhetlig tenkning rundt barnehage og skole blir også understreket av internasjonale forskning (OECD, 2001, 2017b).

En god sammenheng mellom barnehage og skole krever samarbeid mellom disse to institusjonene. Når en ser nærmere på samarbeidet mellom institusjonene, viser forskning at disse to institusjonene har utviklet seg basert på to ulike tradisjoner og historie (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015). Videre mener forskning at dette fører til komplikasjoner rundt en helhetlig tenkning for samarbeid. Både barnehage og skole har gått gjennom betydelige endringer siden slutten av 1990-tallet. I de neste avsnittene gis det en kort gjennomgang av disse endringene og dens betydning for overgangen fra barnehage til skole.

For 22 år siden vedtok regjeringen tiårig skolegang. Det det ble vedtatt en endring, som førte til at seksåringene skulle begynne i førsteklasse. En ny læreplan kom dermed i 1997 og hadde blant annet til hensikt å ivareta det beste fra barnehage og skole. I tillegg skulle denne nye reformen føre til et tettere samarbeid mellom barnehage og skole. Reform 97 hadde som mål i å skape en mer helhetlig tenkning rundt denne overgangsprosessen. Reformen førte blant annet til forflyttingen av leseopplæring til andreklasse. Dette skulle gi førsteklasse mer frihet til å fokusere på lek og ivareta barns beste. I tillegg fikk barnehagelærerne mulighet til å undervise opptil fjerdeklasse, noe som skulle være til hjelp for å forsterke samarbeidet mellom barnehage og skolepedagogikk og skape en sammenheng mellom disse to pedagogiske institusjonene.

Det gikk ikke så mange år, før resultatene ifra internasjonaleprøver som PISA og PIRLS tydet på stort behov for forbedring hos norske elever. Dette førte til at fokuset på resultater av internasjonale prøver økte, og det ble satt mindre fokus på evaluering av den nye reformen. I forsøk til forbedring av disse resultatene, vedtok regjeringen å innføre leseopplæringen inn i førsteklasse igjen. Dette ble ikke vedtatt av regjeringen før 2006, mens skolene begynte å praktisere leseopplæringen allerede i 2003. I forbindelse med dette, ble det satt opp restriksjoner om barnehagelærerens muligheter til å kunne jobbe på skolen, og,

barnehagelærer mistet retten til å kunne undervise opp til fjerde-klasse (Jonassen, 2017). Dette førte til at seksåring-reformen aldri ble systematisk evaluert og bare sett bort ifra.

Mens første-klasse på skolen gikk gjennom betydelige endringer fra 1997 til -2005, rettet politikerne fokuset mot barnehage institusjonen og dens pedagogikk. I 2005 flyttet regjeringen barnehage institusjonen fra Familiedepartementet til Utdanningsdepartementet. Forflyttingen førte til at barnehage ble en formell del av norsk utdanningsystem. I denne forbindelsen rettet politikerne søkelyset mot barnehagepedagogikk. Blant annet, ga statsråd Torbjørn Røe Isaksen uttrykk om at barn må lære mer (KD, 2013). Siden fokuset var rettet mot læring og barnehagepedagogikk, satte regjeringen i gang en realfagsatsing (Lillejord, mfl., 2015). På samme tid hadde regjeringen et ønske om å tydeliggjøre barnehagens egenart. Regjeringen presiserte dette ved å markere at barnehage som institusjon hadde ansvar til å «(...) ivareta barns behov for lek og omsorg og samtidig legge grunnlaget for livslang læring og kompetanseutvikling» (Lillejord, mfl., 2015, s.3).

Når det gjelder temaet overgang fra barnehage til skole, har det blitt gjennomført en rekke forskningsprosjekter fra aktørperspektivet (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord, mfl., 2015; Hogsnes H., 2019). Jakten på en helhetlig tenkning om overgangsprosessen, er noe som blir tatt opp gjentagende ganger i ulike forskningsresultater. Mange av disse forskningsresultatene, bringer frem kriterier og funn som burde understrekes og vektlegges både i praksis og videre i forskningsfeltet. Disse resultatene er noe som vil bli presentert i litteraturgjennomgang i dette kapitlet.

22 år etter at reform 97 ble vedtatt viser forskning til ulike kulturer, tradisjoner og arbeidsmåter mellom disse to institusjonene. Dette igjen fører til et spenningsrom i samspillet mellom barnehagelærer og lærere. Forskning viser til at samarbeidet mellom disse institusjonene med to ulike pedagogiske syn kan være krevende, og at barn kan oppleve uro når de skal omstille seg fra å være barnehagebarn til å bli elev (Lillejord, mfl., 2015, s.5). NOU (2012:1) Norges offentlige utredninger, Til barnas beste, hevder at samarbeidet bør inngå under et felles ansvar, for å sørge for et likeverdig partnerskap. Dette viser seg likevel vanskelig å praktisere (Lillejord mfl., 2015, s.13).

1.1 Begrunnelse for valg av tema

Når det kommer til barnehagens pedagogikk, er den preget av et helhetlig syn på omsorg, lek og læring. Dette gir barnehagen frihet i valg av metode og innhold i tråd med rammeplanen sine syv fagfelter. I barnehagen har den frie leken en naturlig plass. Lillemyr referert i Winger (2005) viser til begrepet «opplevelse» som en bro mellom lek og læring. Der henvises til lek sin tilknytning til barns følelser for å fremme læring. Barns subjektive opplevelse har en grunnleggende posisjon i forholdet mellom lek og læring. Lek gir barnehagen pedagogiske muligheter, men det må tas hensyn til lekens egen art, og av den grunn må det trås varsom med å bruke lek for å fremme læring.

Videre når det kommer til skolens pedagogikk, hevder Foros (2016) det følgende mot arbeid med kunnskapsløftet:

Kunnskapsløftet opererer med et kompetansebegrep som i stor grad avspeiler kravene til produktiv kunnskap. I mindre grad finner vi en refleksjon om hva som trengs for å møte utfordringene i vår tid, og hva som kan synliggjøre valg og vurderinger vi står overfor. Vi trenger en tematisering og en kontekstualisering av *hva det står imellom*. I sin teori om dialektisk danning snakker Wolfgang Klafki (2001) om såkalte nøkkeltemaer, temaer som fanger de vesentlige spørsmål i vår tid og som konfronterer den enkelte med samfunnet han eller hun er en del av. Dialektikken ligger i forholdet mellom temaenes innhold og den refleksive måten å granske dem på (material - formal), og i møtet mellom eleven og verden (Foros, 2016, s. 41).

Sitatet over understreker kunnskapsløftet sitt til hensikt å bringe frem *produktiv kunnskap*, i arbeid med kompetanseløftet som ble gitt ut av regjeringen i 2016. Basert på dette skal skolene fra høsten 2020 ta utgangspunkt i en ny overordnet del av læreplanverket. Denne nye delen skal erstatte den generelle delen av læreplanverket. Det nye overordnede delen av læreplanverket har fokus på dybdelæring. Av den grunn vil den fremme elevens mulighet til å utforske og ta i bruk ulike metoder i læringsprosessen som en helhet. Den overordnede delen av læreplanverket viser til temaet tverrfaglig arbeid, som tar utgangspunkt i at elevene skal arbeidet tverrfaglig. Dette er basert på de tre faglige kategoriene folkehelse og livsmestring, sosial læring og utvikling, og bærekraftig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Til konklusjon av kritikken til Foros (2016), kan det tolkes slik at den nye overordnede delen av læreplanverket, har som mål å bidra til å skape en helhetlig forståelse for eleven sitt møte med innhold og dens plassering i omverden.

Skole og barnehage har begge som mål å arbeide basert med et helhetlig syn. Likevel skaper de ulike pedagogiske grunnlagene, tradisjoner og læringsprosesser mellom disse to institusjoner et skille. Opplæringsloven viser til de juridiske settingene rundt denne overgangsprosessen om utarbeiding av en plan under følgende:

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 (§13-5, Opplæringslova, 2019).

Slik sett kan det understrekes at samarbeidet mellom barnehage og skole er ikke et frivillig valg, men et lovfestet krav. Likevel, i styringsdokumentene for denne overgangssettingen, vises det til at samarbeidet er ikke jevnt fordelt mellom disse to institusjoner.

Det er et faktum at barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. I tillegg understreker Barnehageloven, § 2 a (2018), at samarbeidet mellom disse to institusjoner skal bidra til at barna får en trygg og god overgang.

Det at samarbeidet mellom barnehage og skole er lovfestet, vil i grunn sørge for at samarbeidet tar plass mellom disse to institusjonene. Barnehageloven presiserer på den ene siden, at barnehagens oppgave er å delta i samarbeidet med skolen. På den andre siden forsterker opplæringsloven denne ubalansen ved å understreke at det er skoleeier som har hovedansvaret og ikke barnehage. Dermed blir barnehagens oppgave om å kun samarbeide med skolen understreket av begge disse lovene.

I Norge er utdanning *obligatorisk* og gratis for barn og ungdom mellom 6 og 16 år (Udir, 2019). Barnehagen, på sin side, er et frivillig tilbud som foreldre kan benytte seg av. Barnehagen har gjennom årene klart å lovfeste et vedtak angående pedagogisk bemanning. Det er slik at det skal være minimum en pedagogiskleder per 14-18 barn over 3 år (Udir, 2015). Selv om den pedagogiske bemanningsnormen er vedtatt, og det er 9 av 10 barn som går i barnehage, kan det ikke fortsatt ses bort ifra at dette er et frivillig tilbud.

I proposisjonen 67L (2017-2018, s.33), vises det til utfordringer når skoleeier må forholde seg til flere barnehager om gangen. Dermed vises det til problematikken rundt bearbeiding av planer for samarbeidet med hver enkel barnehage. Det fryktes for at planene kan bli like og dermed ikke tilpasset for hvert enkelt samarbeid. I tillegg påpekes til at plikten for å sørge for at

samarbeidet går begge veier. Videre viser proposisjonen til utarbeiding av en plan for overgangsprosessen:

Flere av høringsinstansene som støtter forslaget, understreker at skoleeier må involvere barnehageeier i planleggingsarbeidet og at lokale tilpasninger må vektlegges. Fylkesmannen i Finnmark og Fylkesmannen i Østfold viser til at samarbeid om og sammenheng i barnas overgang, forutsetter at skole, SFO og barnehagen har kjennskap til hverandres pedagogiske arbeid. Det vises til at det må vektlegges i utarbeidelsen av planen at barnehagen skal være kjent med hovedinnholdet i skolens læreplanverk og at skolen skal være kjent med hovedinnholdet i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.33).

De ulike høringsinstansene understreker samarbeid mellom disse to institusjonene. Basert på et gjenfordelt forhold der de videre trekker frem involvering av kommunen for utarbeiding av en plan under følgende:

Noen av høringsinstansene mener at hovedansvaret for samarbeidet ikke bør legges til skoleeier, men bør legges på kommunenivå. (...) KS mener derfor at kommunen må gis hjemmel til å 34 Prop. 67 L 2017–2018 Endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.) planlegge for gode overganger mellom barnehage, skole og SFO i barnehageloven, opplæringsloven og friskoleloven (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.33).

Hvis det tas høyde for at kommunen er skoleeier, vil dette føre til at kommunen er ansvarlig for samarbeidet. Da kan det vises til at kommunen markerer samarbeidet i form av en kommunal overgangsplan, som er i trå med opplæringsloven § 13-5.

Selv om opplæringsloven og barnehageloven presiserer kravet om samarbeid, påpeker ingen av disse lovene krav om innhold for en slik type plan. Regjeringens satsinger om overgang fra barnehage til skole, fremviser ingen konkret innholds krav (Udir, 2015).

Selv om det ligger juridiske restriksjoner for samarbeid mellom disse to institusjonene, viser praksis til svært ulike utgangspunkter for å etablere dette samarbeidet. På samme tid er det viktig å ta i betraktning at barnehage er en del av utdanningsløpet, men har ingen juridiske rettigheter på lik linje som skole når det gjelder planlegging av denne prosessen.

I konklusjonen kan det trekkes frem at per dags dato påpekes en paradoksal setting der skolens og barnehagens ønske om et helhetlig syn på overgangen fra barnehage til skole står i en parallell linje med et ubalansert maktforhold mellom barnehage og skole. Hva ønsker regjeringen fra dette samarbeidet, og hva fokuserer en kommunalplan når det gjelder dette samarbeidet?

Et alternativ for å oppsøke svar på de øvrige spørsmål hadde vært et dokument analyse. En slik analyse hadde bidratt til å undersøke overgangsprosessen. Der det kunne undersøke overgangsprosessen både fra et overordnet og et lokalt perspektiv for fremme et bilde av denne settingen basert på det dokumentene vektlegger.

Basert på dette tar denne avhandlingen utgangspunkt i å undersøke to dokumenter: Bergen kommune¹ sin kommunale plan angående overgang barnehage til skole og Stortingsmeldingen, Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. For å kunne gjennomføre en slik studie, skal det tas stilling til en didaktisk analyse. Det finnes flere andre analyser som en kunne ha tatt utgangspunkt i for en dokumentanalyse. For å kunne fremme konstruksjonen av disse dokumentene tas det stilling til *den didaktiske trekanten* og dermed en didaktisk analyse.

1.2 Problemstilling

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i følgende problemstilling:

Hvilke didaktiske argumenter brukes i offentlige styringsdokumenter om overgang fra barnehage til skole?

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i en didaktisk analyse for å kunne undersøke de ulike didaktiske argumentene som blir presentert i de to offentlige styringsdokumentene.

Et av de styringsdokumentene har en overordnet stilling og gjelder dermed for hele landet. På denne måten vil det undersøkes hvordan styringsdokumentet omtaler overgangsprosessen basert på et nasjonalt perspektiv. Dette er en stortingsmelding gitt ut av regjeringen høsten 2019, Meld. St. 6 *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage en skole og SFO*.

1. Bergen Kommune sin overgangsplan, har etter slutten av april 2020 blitt trukket ut av Bergen Kommune sin nettside. Per dags dato 29.05.2020 ligger denne planen i arkivet på Bergen kommune sin nettside..

Det andre dokumentet, Bergen kommune sin overgangsplan for *overgang fra barnehage til skole*, har et mer lokalt fokus, og gjelder i utgangspunktet for flere barnehager og skoler.

Det har blitt gjennomført mange studier om overgangen barnehage til skole der aktørperspektivet har blitt tatt som utgangspunkt. Derimot finnes ikke så mange studier i Norge som har gjennomført en didaktisk analyse av overgangsdokumenter. Fordelen med en slik analyse er en systematisk fremvisning av komponentene innhold, lærer og elev. Her under vil det gis en nærmere presentasjon om aktuelle forskning om dette feltet.

1.3 Litteraturgjennomgang

En kunnskapsoversikt over relevant forskning, viser at overgangen fra barnehage til skole peker på diskontinuitet og utfordringer rundt denne overgangsprosessen. Her under gis det en presentasjon for de empiriske materiell om denne overgangsprosessen.

Hilde Dehnæs Hogsnes er førsteamanuensis ved Universitet i Sørøst-Norge. I 2016 publiserte hun sin doktoravhandling om temaet kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til SFO og skole. I sine resultater fra dette forskningsprosjektet, fokuserer hun på tre områder, to av disse blir presentert i dette kapittelet. Resultatene hennes påpeker ulike praksiser om overgangssetningen. Ifølge funnene i studien til Hogsnes (2016) hadde barnehagelærerne mer fokus på å skape kontinuitet i relasjonene enn lærere.

Videre viser hennes studie til: «*De pedagogiske lederne ser også betydningen av at 1.-klasselærere møter barna i barnehagen før skolestart. 1.-klasselærerne og Sfo-lederne anser dette som mindre viktig*» (Hogsnes, 2016 s.73). Studien, viser til at det er mest barnehagelæreren som vektlegger betydningen av kontinuerlige dialoger og relasjonsoppbygging, ved at barna blir møtt av førsteklasselæreren i barnehagen enn førsteklasselæreren. Til slutt trekker Hogsnes frem barns aktive deltakelse i en overgangssetting, hvor resultatene fra Hogsnes (2016, s.74) viser til: «*(...) barns opplevelser av ulike former for kontinuitet, i stor grad består av «skoleforberedelse som tilvenning». Det legges til rette for at barna skal tilpasse seg et nytt miljø, men det tas mindre høyde for at barna får påvirke og endre miljøet*».

En kunnskapsoversikt over tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015), viser til at det finnes noen fellestrekk og ulikheter om oppfattelsen av overgangsprosessen. Blant annet viser det til uklarhet av overgangssetningene sitt innhold under følgende:

Gode forklaringer på hvorfor de ansatte i barnehage og skole gjør som de gjør og hvorfor barna deltar i de bestemte aktivitetene kunne ha gjort overgangen mer transparent for foreldre og barn. Manglende transparens bidrar til uklarhet, som ikke alle barn takler like godt. Noen blir urolige når de må gjette seg til hvorfor de gjør det de gjør. Selv om ikke alt kan eller skal planlegges i detalj, ser det ikke ut som om uklarhet er bra – verken for barna, foreldrene eller de ansatte (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s. 30).

Sitatet over understreker uklarhet av overgangsprosessen sitt innhold, som fører til uklarhet for barn, foreldre og de ansatte som er deltakere i denne settingen. Videre trekker kunnskapsoversikten frem, spenningen mellom arbeid tvers over to institusjoner. Det påpekes at disse to institusjonene har ulike historie og pedagogiske utgangspunkt, noe som fører til ulike oppfatninger av kunnskap og læring. En av de problematikkene som tas opp i denne kunnskapsoversikten, er følgende:

Det som ofte skjer er at barnehagen da innfører skolens tradisjonelle arbeidsmåter, som i mindre grad er sosial og kreativ. Når konsekvensen blir at lek fortrenses som pedagogisk fremgangsmåte, trues barnehagens egenart og den mister sitt kanskje viktigste – og unike bidrag til barnas læring og utvikling. Studiene viser at spenninger som oppstår som et resultat av innforståtte praksiser og uklar uenighet gjør det vanskelig å få til samarbeid på tvers av institusjonsgrensene (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s. 51).

Dette kan ifølge kunnskapsoversikten tolkes som om barnehagen tar utgangspunkt i å understreke hva barn kan, mens skolen tar stilling til å fremme hvor mye barn må lære.

Videre vises til rapporten til Camilla Stoltenberg, Stoltenberg-utvalget- *Nye sjanser – bedre læring, Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*, NOU 2019: 3, som påpeker:

«I Norge skjer det store endringer i barnas hverdag i overgangen fra barnehage til skole. Mange steder går barna primært å være i et lekbasertmiljø til å bli en del av et mer strukturert læringsmiljø. Dette kan være en brå overgang for mange (Barn) (...)» (NOU,2019:3, s. 125).

Til slutt vises det til rapporten Nordahl-utvalget, *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (2018).

Godt samarbeid forutsetter at de forskjellene som faktisk finnes mellom barnehage og skole, anerkjennes før man samarbeider om strategier eller tiltak for barns overgang til skole. For å forstå andres praksis må man erkjenne at egne praksiser også er kulturelt og historisk forankret (Nordahl-utvalget, 2018).

For å oppsummere tar alle de nevnte studiene over stilling til aktørperspektivet for å fremme diskontinuitet, uklarhet om innholdet og samarbeid i denne overgangsprosessen. Dette påvirker alle aktørene involvert i denne settingen. Her under følger en begrepsavklaring for denne avhandlingen og deretter gis det en gjennomgang om oppgavens oppsett.

1.4 Begrepsavklaring

Ifølge Thorsen (2013), starter overgangen fra skole til barnehage lenge før skolestart og den foregår både i barnehagen og barns hjem og fortsetter lenge etter skole start. I den forbindelse har vil det henvises til begrepet *overnagsprosess* i denne avhandlingen. Overgangsprosessen markerer den perioden der barnet er i sitt siste år av barnehagen til barnet begynner i første klasse. Deretter vil det refereres til begrepet *overgangssetting*, som har oppgave til å beskrive de ulike settinger i en overgangsprosess.

I tillegg tar denne avhandlingen stilling til å bruke begrepet *barn-elev*. Dette begrepet blir brukt for å markere aktørens forvandling fra barn til elev under overgangsprosessen, samt for å markere at barn og elev rollen gjelder for samme individet på samme tid og rom.

1.5 Avhandlingens gjennomgang

Denne avhandlingen er basert på seks kapitler. Dette kapitlet hadde hensikt til å gi bakgrunn for valg av tema. Deretter ble det gitt begrunnelse av valg av tema. Basert på dette ble det presentert en problemstilling for denne avhandlingen. I tillegg ble det gitt en presentasjon av aktuelle forskning for dette feltet. Til slutt ble det gitt en begrepsavklaring for de aktuelle begrepene brukt i denne avhandlingen.

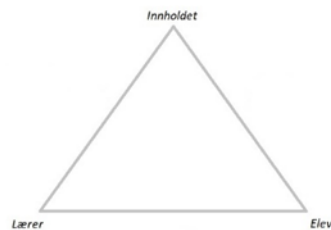
Kapittel 2.0 har til hensikt å presentere den teoretiske forankringen for avhandlingen. Det tas stilling til å gi en beskrivelse av hva tysk didaktikk og den didaktiske trekanten består av i forhold til et generelt perspektiv. Deretter utdyper jeg tanken bak den didaktiske trekanten og

de ulike rollene komponentene har. Til slutt vil det gis det en drøfting om de ulike komponentene i forhold til en overgangssetting.

Kapittel 3.0 gir en metodisk forankring for denne avhandlingen og tar stilling til kvalitative studier og en etnometodologisk tilnærming. Deretter avklares at denne avhandlingen tar stilling til en deduktiv tilnærming for å kunne gjennomføre en didaktisk dokumentanalyse. Deretter gis en beskrivelse om min rolle som forsker, avhandlingens omsyn og troverdighet. Kapittel 4.0 gir en presentasjon av empirisk materiell generelt og det som er brukt i denne avhandlingen. Kapittel 5.0 har til hensikt å drøfte empirisk materiell i forhold til de didaktiske trekantene som blir presentert under kapittel 2.0. Til slutt i kapittel 6.0 drøftes tolkningene i forhold til problemstillingen og de didaktiske argumentene som blir presentert gjennom tolkningen.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det gis en redegjørelse for begrepet didaktikk. Deretter presenteres tysk didaktisk tenkning og den didaktiske trekanten. Den didaktiske trekanten i motsetning til andre didaktiske modeller tar utgangspunkt til tre komponenter. Første komponenten *innholdet*, presenterer det temaet som skal læres og undervises om. Andre komponenten *lærer*, presenterer en agent som skal formidle *innholdet*. Tredje komponenten er *elev*, som presenterer den personen, en student, et barn eller en elev som skal lære om *innholdet*. Disse tre komponentene er til hjelp for å kunne beskrive mer innviklet læresituasjoner. Modellen (se figur 1) har ingen til hensikt å gjenspeile virkelighetssituasjoner, men er ment som verktøy for å kunne skape forståelse rundt didaktiske forhold mellom komponentene. Der ved hjelp av disse komponentene kan det spores opp ulike handlinger, metoder og reaksjonsmønstre som kan påvirke en læringsprosess.



Figur 1

I dette kapitlet vil det gis en teoretisk redegjørelse for hver av disse komponentene, samt en beskrivelse av hva hver av aksene mellom disse komponentene presenterer. Aksene mellom de tre komponentene, har til hensikt å fremstille relasjoner, metoder og presentasjonsmåter. Dette er noe som vil videre drøftes senere under dette kapitlet. Her under gis det en teoretisk forankring for didaktikk.

2.1 Didaktikk

Når det kommer til etymologien til begrepet didaktikk, kan begrepet spores helt tilbake til antikken til verbet *διδασκίέν* (*didaskién*). Verbet *didaskién* referes i sin aktive form til undervisning, presentasjon og konstruksjon. I sin passive form, referer verbet til å lære og å

bli undervist. Altså den på en måte dekker både lærer og elev perspektivet. Begrepet didaktikk kan også spores tilbake til et annet verb, διδασκῆς (didaxis) som kan refereres til som kunsten av å undervise, som har en mer helhetlig syn og av den grunn dekker flere av de ovennevnte komponentene (Uljens, 1997, s. 44).

Didaktikk har gjennom tid, gått gjennom en historiskforvandling, som har ført til utvikling og endring av konseptet. I 1600-tallet, ble begrepet presentert i en metode for klasseundervisning av Jan Amos Komensky (Comenius; 1592-1670). Siden Comenius sin pedagogisk tenkning setter grunnlaget for moderne didaktikk og det vi kjenner i dag som tysk didaktikk¹, vil det presenteres et par elementer ifra denne tenkningen under.

Comenius sin didaktisk metode først ble presentert i teorier om undervisning i hans bok *Didactica Magna* (1657). Denne gangen istedenfor at didaktikk skulle presenteres gjennom et verb, forsøkte han å presentere en metode som hadde til hensikt å være til hjelp for læreren under en undervisningsøkt. Comenius sin pedagogisk syn, hadde fokus på tre elementer, som besto av : *Omnes omnia docere* « lære alt til alle». Det å kunne lære «alt» til alle refererte til å kunne se relasjonen mellom det spesifikke *innholdet*² og dets generelle plasseringen i omverden (Hopmann & Riquarts, 2000).

Første elementet ved denne didaktiske tenkningen var valg av riktig *innhold*. Dette var avgjørende for at eleven skulle kunne skape den slags forståelse og relasjon til *innholdet* og dens posisjon til omverden. Læreren hadde av den grunn ansvar for valg av riktig innhold/tema og tillegg skulle *innholdet* tilpasses og bli valgt basert på elevens naturlige utviklingsnivå (Hopmann & Riquarts, 2000).

Dette førte til at læreren var nødt til å være oppmerksom på både valg av innhold og elevens utviklingsnivå, for å kunne fullføre metodens kriterier (Hopmann & Riquarts, 2000). Det er viktig å ta i betraktning at i den tid var det lærerens ansvar å finne innhold og tema til undervisningstimene. I motsetning til dagen i dag der det finnes læreplan som presenterer tema, innhold og rettningslinjer for ulike alderstrinn om ulike fag. Læreren sin ansvar i 1600-tallet var betydelig større i forhold til i dag. Valg av tilpasset tema og i tillegg sørge for at eleven skaperforståelse av temaet og ikke minst sørge for at eleven «lærer alt», førte til at denne metoden ble vanskelig å gjennomføre.

Alt tatt i betraktning, presenterte Comenius sin didaktisk metode ifra 1600-tallet den første utgaven av det som senere ble utviklet til den didaktiske trekanten. Ved den tid presenterte modellen en enveis og til tider krevende reise fra innhold til elev. Når det gjaldt lærerens

rolle som formidler, var den forberedelseprosessen mer krevende og komplisert i praksis enn i teori. Elevens rolle som mottaker, krevde mye informasjonssamling på forhånd. Dette var for å kunne sørge for tilpasset tema. På den andre siden måtte læreren kunne formidle innholdet på en måte som kunne skapes forståelse av innholdet og dens posisjon i verden. Dette førte til at lærerens rolle ble til tider komplisert og krevde mer enn bare forberedelse til undervisningstimene. Comenius presenterte sin metode basert på en teori og ikke praksis. Derfor er relasjonene mellom de tre komponenter i den didaktiske trekanten uklart og som igjen kan være en forklaring for uklarhet i metoden. I fra 1600-tallet til nå, gikk didaktikk som disiplin bestandig gjennom endringer og utvikling. Innføring av læreplaner og de ulike didaktiske modellene, kan betraktes som de største endringene siden den tid. I tillegg finnes det er mange flere didaktiske metode som er mer basert på praksis enn kun teori.

Det å kunne gi didaktikk en definisjon basert på de endringene er fortsatt komplisert. I sin generelle forstand referer Künzli (2000), til didaktikk som studien om å undervise og lære. Didaktikk kan også bli referert til som studien om instruksjon. Studien om instruksjon presenterer interaksjoner mellom undervisning og læring. Der videre kan refereres til komplekse flersidige relasjoner som oppstår mellom *innholdet*, elev og lærer (Künzli, 2000). Künzli (2000 s.43), referer videre til tre grunnleggende spørsmål som kan bidra til en oppsummering av hva de ulike aksene i trekanten forsøker å fremme:

- *Hva er det som blir undervist og lært?*
- *Hvordan blir det undervist og lært?*
- *Hvorfor blir dette innholdet undervist og lært?*

Disse tre spørsmålene, presenterer det fundamentale strukturen av didaktisk tenkning. Disse spørsmålene har til hensikt å presentere tre aspekter, det *innholdet* aspekteret, metode aspekteret og mål aspekteret. I praksis ville disse spørsmålene kritisere innholdet ved undervisningen, ved å stille spørsmål om det som blir undervist av læreren og det som blir lært av eleven.

1. Tysk didaktikk blir her referert til en akademisk disiplin, som karakteriserer den generelle og spesifikke didaktikken. Den referer ikke til noen spesifikke geografiske områder, men ved navnet bærer en lingvestikk og kulturell tradisjon om det tysktalende nasjonene.
2. Innholdet her referer til content of instruction, som etter min tolkning kan refereres til det utvalgte temaet for undervisningen (Hopmann & Riquarts, 2000, s. 4).

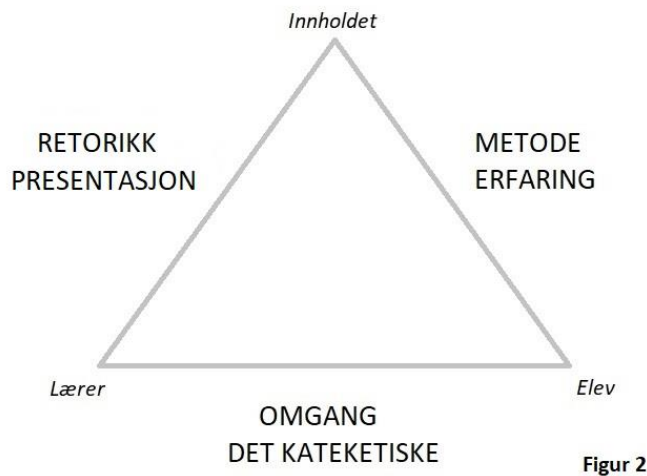
Spørsmålene har til hensikt å være til hjelp for at læreren skal kunne velge tilpasset metode for å presentere temaet. Til slutt skal læreren ved hjelp av disse spørsmålene avklare hvorfor burde eleven lære om dette temaet? (Künzli, 2000)

I dette delkapittel ble det gitt en kort presentasjon om didaktisk tenkning gjennom historien. Som etterfulgte av bruksområder for didaktikk og den fundamentale strukturen med didaktisk tenkning. Neste kapittel introduserer didaktiske argumentene tilknyttet til relasjonene mellom polene.

2.2 Didaktiske argumenter

Basert på det som ble presentert i forrige delkapittel, kan didaktikk tolkes som en disiplin som er kontinuerlig i endring og utvikling. Det i praksis fører til en stor variasjon av teori og modeller som igjen gir mulighet for valg av ulike modeller. Den didaktiske trekanten er en av de mest kjente modellene som betegnes som en didaktisk referanseramme. Denne referanserammen har til hensikt å bidra til hjelp i forberedelsesfasen og i tillegg hjelpe i vurdering i valg av metode og presentasjonsmåter. Slik det ble nevnt innledningsvis, består de generelle komponentene ved hver undervisningssituasjon av lærer, et tema som skal læres og en elev, person som skal lære om temaet. Første steg er å avklare og finne frem et tema som skal undervises og læres om. Neste steg består av å klargjøre hvem som skal lære om temaet det vil si eleven. Til slutt finne frem en person, lærer, en agent som vil formidle temaet til eleven. Altså en agent som vil skape en bro mellom innhold og elev (Künzli, 1997).

I følge Künzli (2000), kan modeller av didaktikk bli sett på som verktøy for design, og for analyse av instruksjon, planlegging og forberedelse. Didaktiske modeller blir det presentert i ulike variasjoner, basert på ulike teorier, som dekker alt ifra generell didaktikk og til mer spesifikt mål om daglig forberedelse til undervisning. Det som gjør denne modellen unik fra andre didaktisk modellene, er at denne modellen fremviser en skjematisk presentasjon av flere modeller. Disse modellene har blitt bearbeidet og utviklet gjennom historien. For denne avhandlingen settes det søkelys på noen av disse. Der blant annet tas det utgangspunkt i å fremvise hvem som bestemmer over den andre polen i relasjonen, eller om denne relasjonen er gjensidig. Dette gjennomføres ved å presentere to ulike perspektiver for hver av aksene.



Figur 2 beskriver de aktuelle polene og aksene. Derfor tas det utgangspunkt i denne figuren for å beskrive de ulike perspektivene mellom hver av disse aksene. Disse perspektivene er tatt i utgangspunkt i Künzli (2000, s.48-49) sin presentasjon av dobbel perspektiver for hver av aksene. Aksene som oppstår mellom lærer- innhold har presentasjon av innhold i tanken. Aksene mellom lærer-elev har fokus på omgangene som kan oppstå mellom disse aktørene og hvilken posisjon aktørene får basert på disse relasjonene. Til slutt fremvises aksene mellom innhold-elev erfaringer, hvordan de blir konstruert i relasjonen mellom disse to polene (Künzli, 2000).

Relasjonen mellom polene innholdet og lærer kan ses på to måter:

- a) Hvis innholdet er forhåndsbestemt, fører dette til at innholdet kan tolkes som en lærersetting. Denne tolkningen fører til at innhold bestemmer over tilpasningene læreren tar for å tilrettelegge undervisningsopplegget. Dermed kan det tolkes slik at det blir innholdet som bestemmer over læringsprosessen.
- b) På den andre siden kan læreren ha en autoritativrolle, som fører til at det er læreren som får bestemme over innholdet og læringsprosessen.

Lærer-elev sin akse presenterer disse to relasjons alternativene:

- a) Hvis læreren har en karismatisk lærerrolle, fører denne rollen til at eleven skal se opp til læreren og det læreren underviser. Dette kan tyde på et forhold mellom lærer og

elev der relasjonen blir ensidig. Dette fører til at det som blir det presentert ifra læreren sin side bestemmer over læringsprosessen.

- b) På den andre side kan det oppstå en demokratisk relasjon mellom lærer og elev, som fører til at dialog mellom lærer og elev blir prioritert. Der elevens tanker om undervisningen får en posisjon i dialogen og læringsprosessen. Målet blir å oppnå et pedagogisk innhold som fører til at lærer-elev og innhold faller i et flersidig, kvasisymmetrisk forhold.

Til slutt fremviser aksene mellom innhold- elev de to ulike perspektivene:

- a) Et objektivt perspektiv som prioriterer objektive erfaringer av innholdet, kommer i relasjon med barnet. Dermed skaper dette et ensidig forhold til barnet der innholdet bestemmer over hvilke erfaringer som blir fremstilt og hvordan de blir fremstilt.
- b) Et subjektivt perspektiv fremviser, gjensidighet i relasjoner i en sosial setting. Et slikt forhold er åpen for endring og i å imøtekomme synsvinkler og refleksjoner ifra elev sin side, som fører til at eleven danner sine egne erfaringer om innholdet.

Til konklusjon av de seks overnevnte punktene, kan det sies at perspektivene på den ene side har fokus på ensidig relasjoner. På den andre siden er det søkelys på gjensidighet og dialog mellom komponentene. Her under vil det gis en teoretisk forankring om de tre komponentene i den didaktiske trekanten.

2.3 Utdanningsinnholdet

Dette del kapittelet, tar utgangspunkt i Wolfgang Klafki sine tolkninger av didaktikk og den didaktiske trekanten. Først vil det kastes lys over et par punkter som Klafki synes det er viktig å ta i betraktning før en kan gå videre med gjennomføring av en didaktisk analyse. For det første formulerer Klafki (2000) at relasjonen mellom den som underviser og den som lærer må bli sett på som prosesser av interaksjoner. Klafki (2000), utdyper dette ved å forklare at relasjoner mellom mennesker, altså relasjonene som oppstår mellom lærer og elev og mellom elev-elev spiller sentral rolle for læringsprosessen. Til slutt konkluderer Klafki (2000) dette med å kaste lys over at disse overnevnte prosessene skal ivaretas og bli behandlet som prosesser av sosial læring.

I følge Klafki (2000) for å kunne oppsøke en didaktisk analyse av et dokument, må en først kunne reflektere rundt konseptene *Content & substance of education*. Klafki (2000) deler lærerens oppgaver opp i flere steg. Forberedelsesprosessen er den første delen av

undervisningen, så kommer selve presentasjonen av innholdet, og til slutt refleksjonene som blir oppdaget av disse prosessene. For dette kapittel tar det utgangspunkt i å beskrive målsettingene ved denne prosessen og utfordringene for å gjennomføre det. Forberedelse til en undervisningstime kan ifølge Klafki (2000, s.143) bli formulert som følgende: «(...) *Preparation is intended as the design of one or several opportunities for children to make fruitful encounters with certain content of education (Bildungsinhalte)*». I forberedelsesprosessen kreves i utgangspunkt to oppgaver fra en lærer. Der den ene oppgaven blir å finne tilpasset tema til undervisning og det andre oppgaven blir å velge en tilpasset metode for å presentere dette temaet. Basert på dette presenterer Klafki (2000, s.143) allerede den første problematikken med forberedelsen nemlig lærerens forståelse rundt valg av tilpasset tema. « *What comprises « the matter»? What is the nature of this «lesson content»? »*. Videre presenterer Klafki (2000) to grunnleggende spørsmål rundt valg av innhold, som i utgangspunktet krever at læreren skaper mer forståelse av valg av innhold til undervisningen.

I forberedelsesprosessen av undervisningen, skal læreren i første omgang oppsøke og finne frem tilpasset innhold. Deretter finne frem og forberede tilpasset metode for presentasjon av temaet. Tilpasset innhold i denne sammenheng er det Klafki kaller for *content of education (Bildungsinhalte), utdanningsinnholdet*. Klafki (2000) starter med å gi en beskrivelse om *content of education* ved å poengtere ut at læreren velger ut innhold ut ifra et utvalgt sett av tema. Læreplanen er det dokumentet læreren tar utgangspunkt i og en læreplan presenterer et sett med utvalgte tema.

Når det gjelder lærerplanens innhold mener Klafki (2000) at dette innholdet har allerede blitt «godkjent» som *utdannings innhold*. Dette utvalgte innholdet, har gått gjennom en rekke kriterier av en ekspertgruppe. Videre har dette blitt «godkjent» som *utdannings innhold* gjennom et sett med pedagogiske linser. I følge Klafki (2000) er denne ekspertgruppen en gruppe med forfattere som har tatt en rekke avgjørelser for å komme frem til et utvalg av tema. Dette umiddelbart fører til at læreren mister frihet til å velge innhold til undervisning. Deretter markerer Klafki (2000) at en læreplan presenterer verken prosessen av valg av utvalgte tema eller de kriteriene som førte til at utvalgte tema ble valgt som *utdannings innhold*. Basert på denne oppfatningen vil det kreves at læreren skal bare ta høyde for at de forhåndsbestemte avgjørelsene og kun velge tema mellom det som har blitt fremstilt. Der imidlertid blir det lite rom for refleksjon. Her under gis en mer nærmere forklaring på hva det menes med rom for refleksjon rundt valg av innhold.

2.3.1 Forberedelse til læring

Problematikken kommer ifølge Klafki (2000), frem når det kreves refleksjon og forståelse rundt hva *utdanningsinnholdet* består av. For å kunne skape en forståelse rundt *utdanningsinnholdet*, må læreren kunne forstå hvorfor og hvordan dette innholdet har blitt til og har blitt «godkjent» som *utdannings innhold*. Videre i diskusjonen presenterer Klafki (2000) begrepet *educational substans (Bildungsgeha)*. Den essensielle kjernen av *utdanningsinnholdet*, som blir kalt for substansen. Utdanningssubstansen, presenterer noe vital om innholdet som må ifølge (Willmann referert i Klafki, 2000, s.147) tas tak i og mestres for å kunne forstå innholdets struktur og være måte og de fundamentale grunnegenskapene med dette innholdet.

Videre for å kunne gi en nærmere beskrivelse av forberedelsesfasen, tas det utgangspunkt i Heinrich Roth sin beskrivelse om denne fasen. Veien for å kunne komme frem til utdannings substansen, består ifølge Roth (2000) først og fremst av at læreren mesterer *innholdet*. Med det siktes på å skape en personlig relasjon og erfaring om innholdet. Det er essensielt at dette er et ekte forhold, med ekte sett med erfariner dannet mellom lærer og innhold. I følge (Roth, 2000, s. 128), kan ikke dette forholdet skapes ved « (...) *by force, or by command, or by entrenchment, but is the fruit of a long intimate relationship with the very essence of subject*». Dette fører til at denne oppgaven i prinsipp krever tid og rom og ikke minst førstehånd tilgang til innholdet. Videre påpeker Roth (2000), det som er mest feil tolket i denne stiasjonen er antagelsen av at et barns umodenhet skal settes som utgangspunkt for at læreren skapes et overfladisk forhold til *utdanningsinnholdet*.

Videre til neste steg, den personlige erfarigen lærer utvikler i forhold til innholdet, skal være til hjelp til å kunne oppdage den pedagogiske substansen altså utdannings substansen ved innholdet. *Hvorfor skal eleven lære om dette innholdet?* Det å komme frem til dette svaret ved hjelp av dannelse av erfaringer mellom lærer og innhold, vekkes det en vital interesse, endring som fanger følelser og emosjoner i forhold til innholdet. Den surrealistiske forholdet fører til at læreren skaper en *kontemplasjon* i forhold til innholdet.

Denne kontemplasjonen sørger for at innholdet skifter form fra å være en objektiv substans og blir til en mer subjektiv substans. Dermed kan virke slik at ved andre steg tar denne reisen en litt mer filosofisk tilnærming. For dette punktet, mener (Roth, 2000), er det betydningsfull at læreren stiller en rekke spørsmål for å bevisstgjøre seg om dens posisjon til innholdet :

«Hvordan står jeg i forhold til dette tema(objekt)?

Hvordan påvirker dette meg?

Har dette påvirket meg?, utviklet meg?, hindret meg?» (Roth, 2000, s.130).

Meningen med disse spørsmålene er å skape forståelse og bevisst gjøring rundt lærerens posisjon i forhold til utdanningssubstansen. Den subjektive delen ved innholdet, atltså utdanningssubstansen understreker temaets betydning for samfunnet. Av den grunn skal læreren kunne se utdanningssubstansen i forhold til en helhetlig forståelse av innholdet og dens betydning og plass i samfunnet. Dette kan kun funke ved lærerens dediaksjon ved å skape et personlig forhold og erfaringer til innholdet (Roth, 2000).

Den siste grunnleggende delen av forberedelse fasen tar vekk fokuset fra innholdet og viderefører den til barnet. For dette steget kreves det en psykologisk refleksjon ifra læreren. Roth (2000), presiserer at kjennskap til eleven er fundamental for dette steget. For å kunne formidle, prøve å overbevise og ikke minst betro eleven om innholdet. Dette fører til oppgaven der læreren må både kunne ha kjennskap til hver enkelt elev og kjenneskap til klassen eleven er en del av. I følge Roth (2000), gjenstår to steg til, det første består av å skape rom for at eleven og innholdet skal møtes, der det skapes mulighet for utvikling av erfaring danning mellom elev og innhold. Til slutt presiserer Roth (2000), at målet med forberedelsesfasen for er å legge til rette grunnmuren for at relasjonen mellom innhold-elev oppstår og eleven får mulighet til å danne egne erfarigner med innholdet. I forbindels til dette målet stiller Roth (2000), spørsmålet om hvor mye av disse overnevnte punktene kan en lærer planlegge på forhånd?

Læreren trenger å skape en relasjon og erfaring til utdanningssubstansen for kunne undersøke, reflekterer og ikke minst mestere innholdet. For dette trenger læreren tilgang til førstehånds beskrivelse av innholdet. Fordi hvis ikke, da må læreren kunne skape forståelse rundt de pedagogiske avgjørelsene som har ført til at dette temaet har blitt utvalgt som *utdannings innhold*. I realiteten ville dette kreve for mye tid og mental energi av en lærer for å kunne drive med slik sett med refleksjon rundt hvert tema (Klafki, 2000). I tillegg til at begrunnelse for avgjørelsene og ikke alltid godt markert gjennom en læreplan. Lærerens oppgave er i utgangspunktet å ha søkelys på hva, hvordan og hvorfor dette temaet burde bli valgt. Problemet forsterker seg når en realiserer at innholdet ifra begynnelsen har vært et objekt som har gått gjennom pedagogiske linser. Et forhåndsbestemt objekt med et forhåndsbestemt mål. Om vi skal oppsummere de øvrige problematikkene ville konklusjonene ført til at på den ene

siden det kreves forståelse, erfaringer med utdanningsinnholdet for at læreren skal kunne mestere temaet. På den andre siden er lærerens tilgang til innholdet begrenset. Læreplanen presenterer en forhåndsbestemt utvalgt av tema innrammet med et utvalg av intensjoner hensikt og mål. Dette fører til at læringsprosessen er forhåndsbestemt og av den grunn stilles det som hinder for lærerens møte med innholdet.

Sammenligne dette med 1600-tallets Comenius sin didaktisk-tenkning, fremstiller disse konklusjonene et bredt spekter der det setter lærerens nåværende posisjon sammenlignet med lærerens posisjon da langt i fra hverandre. Der 1600-tallets lærer sitter med *alle* avgjørelser, til nå der noen av de fundamentale avgjørelsene er fjernet fra lærer sin rekkevidde.

Problematikken for 1600-tallets læreren, var nok å skulle kunne skape et sett med relasjoner og forståelser rundt hvert tema, noe som krevde alt for mye tid og systematisk arbeid. På denne måten kunne et sett med systematisk oversikt over tema og informasjon bidratt til hjelp.

Sammenlignet det med dagens lærer må læreren både skape refleksjon og forståelse rundt hvert tema, men har tilgang til sekundære kilder og det stilles som barriere for læreren. Det kan begrunnes ved at noen andre har tatt avgjørelsene og gjort det systematiske arbeidet uten å involvere læreren i denne prosessen. Det fører til lærerens møte med innhold bli sekundært stilt. Klafki (2000) understreker dette med at læreplaner som blir det presentert for læreren, må forstås som et utvalg av innhold, samlet av et utvalg gruppe av mennesker, ved en viss historisk setting og målrettet til viss barnegruppe. Allikevel forsvinner ikke målet med det forhåndsbestemte innholdet, i denne settingen, det bare forstørker problematikken.

Den kulturelle objektiviseringen, nevnt tydeligere er på en måte sensurert og begrenset, men på en annen måte innebærer en forhåndsbestemt agenda. Den forhåndsbestemte agendaen påvirker elevens relasjon med innhold og eleven sin bidrag til samfunnet. Samtidig som målet er tydelig og det innebærer at barna/ungdommene skal kunne internalisere og innhente nødvendig informasjon til å bidra i samfunnet. Poenget er at utdanningsinnholdet skal føre til en viss atferd/væremåte både i forhold til hvordan eleven utvikler sine fundamentale ferdigheter og være måter og hvordan disse påvirker dens omverden (Künzli, 2000). Spørsmålet blir da: Er det mulig å gjennomføre og formilde det forhåndsbestemte agendaen basert på det sekundærvisning av innholdet?

Basert på disse utgangspunktene nevnt over kan det vises til at det å skape en subjektiv relasjon til innholdet, er vanskelig for læreren. Derfor kan ikke klare å forstå eller oppdage utdannings substansen ved innholdet. På samme tid, skal læreren undervise om temaet og

hjelpe barn å skape en forståelse og relasjon om det som blir undervist altså innholdet. Reflektere disse konklusjonene over til en overgangssetting, vil styringsdokumentene presentere det innhold som læreren og barnehagelæreren skal ta utgangspunkt til for en velge mer spesifikt tema og metode. overgang fra barnehage til.

2.3.2 Overgangs-dokumenter

Slik det har blitt nevnt i innledningen, er det skoleeier som har hovedansvaret for samarbeidet. Dette er noe som er lovfestet. For denne avhandlingen tas det i betraktning at kommunen er skoleeier og dermed ansvarlig for samarbeidet. Som nevnt innledningsvis, finnes det stor variasjon av hva hver kommune velger å inkludere i sin plan. En kommunalplan kan allikevel bli sett på som et dokument som er utviklet av en gruppe med mennesker. Det fører til at en kommunal plan er resultat av en rekke avgjørelser. Disse avgjørelsene er tatt av en forfattergruppe. Denne gruppen har tatt pedagogiske avgjørelser til å komme frem til innholdet. Disse avgjørelsene har ført til et utvalgt av tema og fokus som blir det presentert for barnehage og skole. Dette blir brukt som utgangspunkt for samarbeidet imellom institusjonene. Dette fører til at stoffet som blir det presentert i et overgangsdokument kan i denne sammenheng tolkes som en læreplan for overgang fra barnehage til skole. Basert på denne påstanden vil da innholdet til en overgang fra barnehage til skole i samme linje som læreplanen for skolen og rammeplanen for en barnehage bli sett på som *utdannings innhold* for denne overgangsprosessen (Klafki, 2000). Her under vil det presenteres de to ulike type dokumentene, som blir brukt som empirisk materiell for denne avhandlingen.

2.3.2.1 Kommunal overgangsplan

En kommunal overgangsplan for overgang fra barnehage til skole er ikke et dokument som er lovfestet. Det sagt så finnes styringsdokument fra regjeringen sin, som nevner kommunale overgangsplaner. Proposisjon nevner blant annet at en kommunal overgangsplan skal være tilgjengelig for partnerne slik at de kan bruke den for å kunne tilpasse sin egen overgangsplan basert på den kommunale overgangsplanen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.33). Ifølge proposisjonen skal en slik type plan gjelde for alle barn i kommunen som gjennomgår overgangen fra barnehage til en skole.

Det finnes per dags dato ingen føringer rundt strukturen av en kommunalplan. Hver kommunal plan er dermed ulike i struktur. Som eksempel har Stord kommune formulert målet med overgangsplanen under følgende:

- « *Gje det enkelte barnet ein god overgang frå barnehage til skule*
- *Reiskap for føresette og tilsette i barnehage og skole for å få dette til».*

(Stord Kommune, 2016, s.3)

Videre til neste overgangsdokument som er en stortingsmelding, blir det presentert følgende informasjon.

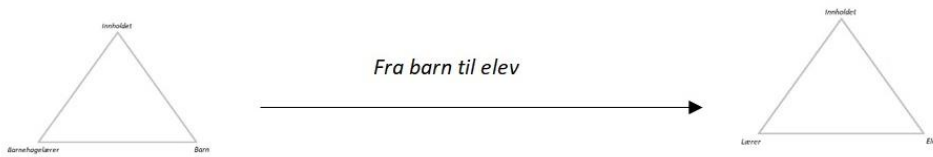
2.3.2.2 Melding til Stortinget

Ifølge regjeringen, blir en melding (Stortingsmelding) brukt når regjeringen vil presentere saker for Stortinget uten forslag til vedtak. Stortingsmeldingen er en rapport om arbeid i en spesifikk arbeidspraksis, eller ved noen tilfeller drøfting om fremtidig politikk. Etter at disse meldingene blir behandlet av Stortinget kan de senere danne grunnlag for en proposisjon eller grunnlag for å trekke tilbake en proposisjon. I motsetning til stortingsmelding er en proposisjon et forslag med vedtak som blir sendt til regjeringen (Gisle, 2018, Regjeringen, 2019) Per dags dato (21.05.2020), har regjeringen ikke presentert en proposisjon tilknyttet til den stortingsmeldingen som blir det presentert og analysert i denne avhandlingen.

Her under pressesenteret aktørene i en didaktisk trekant. Det vil si barnehagelæreren, førteklasselæreren og barnet. Deres relasjon og forutsetninger til innholdet. Deretter gis det en tolkning av en overgangssetting i forhold til den didaktiske trekanten.

2.4 Komponentens roller og relasjoner

Forrige delkapittel sin oppgave var å fremstille lærerens posisjon i forhold til innholdet og problematikken rundt det. Når en viderefører den komplekse relasjonen og overførte den over til overgang fra barnehage til skole situasjon, blir situasjonen gradvis mer komplisert. I tillegg ble fremstillingen av den didaktiske trekanten påvirket av overgangsprosessen, og det førte til fremstillingen måtte utvides til to trekanten altså figur 3:



Figur 3

Figur 3, tar utgangspunkt i den didaktiske trekanten som består av polene Innhold, barnehagelærer og barn. Når det kommer til innhold og lærer så endrer disse komponentene form og formål i løpe av denne prosessen. Men eleven er den som går gjennom en forvandling dermed er det skissert en pil som har hensikt å markere denne utviklingen. Alle aksene går gjennom endring på grunn av denne prosessen. Dette kapittelet presenterer, de ulike aktørene sin rolle til slutt legge frem et delkapittel som drøfter utviklingen av den didaktiske trekanten i forhold til en overgangssetting.

2.4.1 Barnehagelærerrollen

Dette kapittelet tar blant annet utgangspunkt i et dokument gitt ut av regjeringen i 2018. Dokumentet er skrevet av Kjetil Børhaug mfl. (2018) og handler om barnehagelærerens profesjonellrolle.

Først markeres at pedagogikken som skal praktiseres i en barnehage skiller seg i fra skolepedagogikk. Barnehagepedagogikken tilhører under felles betegnelsen *nordisk sosialpedagogisk barnehagetradisjon*, som fører til at den har fokus på et helhetlig syn på omsorg, lek og læring (Hogsnes & Moser, 2014). Barnehage som institusjon har i større grad søkelys på «(...) *barndom-, familie- og kjønnsdiskurser, med sterke relasjoner til hjem, barns hverdagsaktiviteter og barns nære omgivelser, enn i skolens pedagogikk*» (Børhaug, mfl. 2018, s. 67).

I mål til å praktisere en profesjonsrolle i barnehagen, kommer den hierarkiske strukturen som en grunnleggende ledd. Det at strukturen blir bestemt av loven, vil si at eierskapet innebærer ansvar. Det at barnehager skal ha forsvarlig pedagogisk bemanning er lovfestet ved pedagognormen (barnehageloven, § 18 fjerde ledd), som gir barnehagelæreren ansvarsrett. Basert på dette skal en barnehagelærer ha «(...) *ansvar for en definert gruppe barn og for assistenter, fagarbeidere og andre som er involvert i med disse barna*» (Børhaug, mfl. 2018,

s. 269). Videre i hierarkiet kommer styreren, staten, rammeplanen, barnehageloven og til slutt FN sin barnekonvensjon som har et overordnet prinsipp.

Når en ser nærmere på barnehagelærerens rolle, vil flere kriterier styre utøvelsen av denne rollen. For det første består barnehagelærerens rolle av flere roller. Den formelle delen er basert på forventninger som uttrykkes gjennom loven, rammeplanen og FN sin barnekonvensjon. Den uformelle delen er basert på forventninger som ikke er nødvendigvis nedskrevet og kommer til uttrykk gjennom arbeid med andre medarbeidere. I tillegg barnehagelærerens rolle sett på som en rasjonell rolle som indikerer forhold til andre roller på ulike måter. En barnehagelærer må dermed tilpasse sin rolle i forhold til for eks. barna, andre medarbeidere, foreldre osv... (Børhaug, mfl. 2018, s. 36).

Den formelle delen av barnehagelærerrollen krever dermed en mer prinsipielt faglig autonomi. Det vil si at en barnehagelærer har ansvar til å ivareta samfunnshensyn og faglige standard, av den grunn er det betydningsfull å trekke frem at: «*Autonomien gjelder i en jurisdiksjon, det vil si et problemfelt som profesjonen krever og får ansvaret for*» (Børhaug, mfl. 2018, s.241). I denne sammenheng barnehage og overgang fra barnehage til skolen. I en overgangssetting der sted og aktører kan være ukjente og varierende fra barnehage til barnehage, blir barnehagelærerens rolle påvirket av den uformelle delen. Det å holde en balanse mellom den formelle og uformelle blir da vanskelig. Hogsnes & Mose (2014), indikerer gjennom sine forskning at kontinuitet i kommunikasjon er noe både barnehagelærer og førsteklasseleer verdsetter. Det samme gjelder informasjonsflyt mellom disse to institutene.

Barnehagelærerens sitter i utgangspunkt med mye av forberedelsefasen i en overgangssetting på egenhånd. Dette henviser til førskolegruppeaktiviteter som er styrt av barnehagelærerens i barnehagen. Rammeplanens retningslinje om overgangssettingen sier det følgende:

De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen (KD, 2017, 33-34).

Basert på dette sitatet kan det vises til at rammeplanen, pålegger ingen innhold for førskoleaktiviteter. Førskolegrupper er en velkjent gruppesetting for barn som skal forberedes til skolen. For det meste tar førskolegrupper plass i barnehagen der de barna som skal begynne på skolen deltar i aktiviteter sammen med den aktuelle barnehagelærerens. Dermed er

det fritt frem å velge innhold, som kan forsvares med rammeplanen sine målsettinger og retningslinjer.

I 2009, la Østrem og hennes forsknings gruppe, frem en rapport om evaluering av rammeplanen for barnehagen. Dokumentet *ALLE TELLER MER*, viser til blant annet fire arbeidsmetoder, som barnehagene tar i bruk i førskolegruppeaktiviteter i arbeid med rammeplanens fagfelter. Disse arbeidsmåtene er under følgende:

- Arbeid med fagområder gjennom av rom og materiell
- Temaopplegg og aktiviteter initiert av barns interesser og spørsmål
- Temaopplegg og aktiviteter planlagt og initiert av personalet
- Arbeid med fagområder i tradisjonelle lærings situasjoner som samling og førskolegruppe (Østrem , mfl., 2009, s.169).

Disse fire overnevnte arbeidsmåtene, viser til åpent rom for variasjon i praksis. Basert på dette er det opp til den aktuelle barnehagelæreren å bestemme hvilket fokus de velger for deres førskolegruppe.

Basert på disse beskrivelsene er barnehagelæreren oppgaver ganske vidt tolket. Det handler om å gi barn mulighet til å glede seg til å begynne på skolen, kunne se sammenhengen mellom barnehage og skole og til slutt sørge for at barn har de nødvendige erfaringer, kunnskaper og ferdigheter for å skape sammenheng i denne overgangsprosessen. Det igjen kan være en av forklaringen på hvorfor det eksisterer så mange ulike praksis i Norge når det gjelder arbeid med førskolegrupper.

Videre i en overgangssetting, skal barnehagelæreren sammen med førsteklasse læreren avtale en ny plan basert på den aktuelle kommuneplanen. I denne settingen skal den kommuneplanen ligge som utgangspunkt. Siden det er lovfestet at det er skoleeier som har ansvar for samarbeidet om overgang fra barnehage til skole (Opplæringsloven, §13a), blir det rettslig at førsteklasse læreren i regi av skolen, får det ansvaret og dermed den som styrer en slik forberedelsesfase. Det er vesentlig å ta i betraktning at det finnes digresjoner og forskjell fra hvert samarbeid til det neste. Det som er essensielt å bemerke her er ubalansen av denne relasjonen. Det fører til at det blir vanskelig for barnehagelæreren å opprettholde balansen mellom den formelle og uformelle delen av sin profesjonsutøving. Igjen det er viktig å bemerke at barnehage er et frivillig tilbud, i forhold til skolen som er obligatorisk. Denne makt ubalansen, fører til at det blir ujevnt maktfordeling mellom disse institusjonene. Der

blant annet skole blir først prioritet, dermed det skapes det krav for at barnehagen skal tilpasse seg til skolen. På den andre siden det er barnehagelæreren som sitter med mest relevant kunnskap og kjennskap til de barna som skal begynne på skolen.

Til slutt er det grei å trekke frem barnehagelærer sine generelle forståelser om didaktisk arbeid, i denne sammenheng formidling av innhold. Børhaug, mfl. (2018 s.104), det finnes få studier som undersøker:

(...) barnehagelærerens generelle forståelse av det didaktiske arbeidet i barnehagen. Barnehagedidaktikken knyttes til en helhetlig læringsforståelse, der læring foregår både i planlagte og spontane situasjoner. Et kjennetegn ved barnehagen som læringsarena er at det faglige arbeidet innlemmes i ulike situasjoner i spenningen mellom fag og hverdagsaktiviteter.

Dette viser til at barnehagelæreren er vant til ulike variasjoner av metoder og presentasjonsmåte for å formidle innholdet.

Dette kapittelet har hatt hensyn til å skape et bilde av barnehagelærerens rolle når det gjelder både den profesjonelle delen og de utfordringene som er til stede daglig som kan komme til hinder for samarbeidet mellom barnehagelærer og førsteklasselærer. I tillegg har dette kapittelet til hensikt å fremvise mengden av oppgaver en barnehagelærer trenger å skape en balanse imellom. Neste kapittel har til hensikt å gi en teoretisk forankring barnet og eleven rolle og rettigheter i en overgangssetting.

2.4.2 Fra barn til elev

De to perspektivene som ble presentert i aksene mellom elev- innhold. Presenterer en fremstilling av hva som kreves av eleven og elevens personlighetsdanning på skolen. Der på den ene siden finnes det krav om å kunne vise passende oppførsel, danning og vise evne til å lære. Mens på andre siden skal det skapes rom for at eleven skal kunne fortolke, vurdere temaet som blir det presentert i klassen (Gundem B. B., 2011).

Når disse kravene settes imot det rammeplanen siterer om en god barndom altså: «*god barndom preget av trivsel, vennskap og lek, er fundamentalt, (...) for å legge grunnlaget for et godt liv*» (KD, 2017, s. 8), kan det tolkes slik at det stor skille mellom det som kreves av et barn. Barnehagen er som nevnt i innlendingen et frivillig tilbud, men på samme tid har ansvar for å anerkjenne og ivareta barndommens egenverdi (KD, 2017).

Hogsnes (2019), viser til at når barn ikke deltar aktiv med å bestemme skoleforberedende aktivitetene, fører til at barna opplever ikke aktiviteten meningsfull og der med de kan karakterisere som «kjedelig og dumt». Videre henviser Hogsnes (s.19, 2019) til det er ikke bare barnet som skal gjøres klar til skolen, men også skolen som må være klar til å ta imot barnet inn på skolen.

I en overgangsprosess der skolen er et obligatorisk tilbud og barnehagen er et frivillig tilbud, men en del av utdanningsløpet, møter barnet utfordringer i møte med kravene. Ifølge Hogsnes (2016), Har det vært fremstillinger om skolen som et sted for læring og barnehagen og sfo som et sted for lek. Som i lengden har dannet skilte oppfatninger om lek og læring. I følge en studie gjennomført av Einarsdóttir (2013),synet på læring og skilles seg på måten barna oppfatter læring. Læring på skolen, i følge barna var knyttet til å lære forhåndsbestemte temaer. I motsetning til barnehagen der barna hadde mer frihet til å velge gruppe og tema. Dette fører til at barn sitter med begrenset informasjon og forstillinger, altså erfaringer om hvordan et undervisningsopplegg burde gjennomføres.På samme tid har barnets alder og modenhet i barnehagen ført til at barnehagens rammeplan stiller med klare forskrifter for å sørge for at barnet blir sett og hørt. Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, presiserer det følgende:

Barnehagen er også en forberedelse til aktiv deltakelse i samfunnet og bidrar til å legge grunnlaget for et godt liv. Alle handlinger og avgjørelser som berører barnet, skal ha barnets beste som grunnleggende hensyn, jf. Grunnloven § 104 og barnekonvensjonen art. 3 nr. (KD, 2017. s.27)

Dette overordnet prinsippet påpeker på samme måte som Gudem (2011) viser til, ønske om danning, aktiv deltakelse i samfunnet som skal bidra til grunnlaget for et godt liv. På samme tid presiserer grunnloven § 104:

Born har krav på respekt for menneskeverdet sitt. Dei har rett til å bli høyrde i spørsmål som gjeld dei sjølve, og det skal leggjast vekt på meininga deira i samsvar med alderen og utviklingssteget.

Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.

Det helhetlige synet som har blitt presentert gjennom grunnloven sørger for at å kunne gi barn rom og tid å skape sine egne relasjoner i forhold ulike innhold. Som kan støttes i en overordnet setting av barnekonvensjonen art. 3 nr. 1 det følgende:

1. Ved alle handlinger som berører barn, enten de foretas av offentlige eller private velferdsorganisasjoner, domstoler, administrative myndigheter eller lovgivende organer, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn.

Barns deltakelse er krav som presiseres og understrekes fra både norske grunnlov og FNs barnekonvensjon. På samme tid er dette et tydelig syn fra nye overordnet delen av læreplanen som skal settes i verk i fra 2020. Ifølge den nye overordnet delen av læreplanen for skolen, skal opplæring:

Opplæringen skal fremme oppslutning om demokratiske verdier og demokratiet som styreform. Den skal gi elevene forståelse for demokratiets spilleregler og betydningen av å holde disse i hevd. Å delta i samfunnet innebærer å respektere og slutte opp om grunnleggende demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse, den enkeltes tros- og ytringsfrihet og frie valg. Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet (KD, 2020).

Den nye ordnet delen av læreplanverket stiller de grunnleggende ferdighetene og arbeid med tverrfaglige team som prinsipper for læring, utvikling og danning.

De fem grunnleggende ferdighetene består:

- Lesing
- Regning
- Muntlige ferdigheter
- Skriftlige ferdigheter
- Digitale ferdigheter

Der formålet med disse ferdighetene er å gi eleven de nødvendige redskapene for at de skal kunne tilegne seg læring og faglige forståelse. Der overordnet del av læreplanverket (2020), presiserer at disse ferdighetene er vesentlige for elevens videre utvikling av identitet og deltakelse i sosiale settinger og senere for deltakelse i samfunnet, utdanning og arbeid.

Videre viser den overordnet delen av læreplanverket til temaet tverrfaglig arbeid. Dette tar utgangspunkt i at elevene skal arbeidet tverrfaglige basert på tre faglige kategorier. De kategoriene er folkehelse og livsmestring, sosial læring og utvikling og bærekraftig utvikling (KD, 2020).

Dette delkapittelet hadde til hensikt å fremme et bilde av barns rettigheter på samme tid fremme et bilde av hva rammeplanen for barnehagen og den nye overordnet delen av læreplanverket viser til om pedagogisk arbeid i barnehage og skole. I tillegg poengtere relasjonen mellom pedagogikken i de ulike institusjonene og dens rolle for barnet senere i livet. Her under gis det en beskrivelse av førsteklasselærerens rolle.

2.4.3 Førsteklasselæreren

Når det kommer til å beskrivelse av førsteklasselærerens rolle tas det utgangspunkt i rapporten *Om lærerrollen*, gitt ut av Dahl, mfl. (2016). I denne rapporten gis det blant annet tre måter å beskrive lærerrollen:

- a) Lærers sosiale posisjon
- b) Lærerens karakteristiske atferd i utøvelsen av yrket
- c) Lærerens forventninger til arbeidet.

Det igjen kan sammenlignes med den formelle og uformelle rollen en barnehagelærer må skape en balanse imellom.

Men det tar ikke vekk eller fjerner problematikken som har blitt presentert i de forrige kapitler, som er dis-kontinuitet i overgangsprosessen. Førsteklasselæreren har per norsk lov mer makt posisjon i dette forholdet. På samme tid det er barnehagelæreren, som bringe sammen et år med barna før de begynner på skolen. Tidligere nevnt i delkapittel 2.3.1, trenger læreren å bli kjent med hver enkelt elev og med elevene som en klasse for å kunne gi tilpasset opplæring. Det i praksis gjelder også for en overgangssituasjon. Siden mest parten av interaksjoner om en overgangsprosess tar plass i barnehagen, mellom barna- barnehagelæreren, blir det lite rom og tid for førsteklasse-læreren å bli kjent med barna.

Om det tas utgangspunkt i Meld St. 11 (KD, 2009, s. 12) beskrivelse av lærerrollen som er under følgende: «*Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid*». Dette vil konkludere at førsteklasselæreren sin rolle i forhold til de barna, begynner et år før barna begynner på skolen. Den sosiale læringen er en avgjørende del av denne prosessen. Det er ikke bare barna som trenger nok erfaring for å oppleve kontinuitet i en overgangsprosess, det samme gjelder for førsteklasselærerens relasjonsoppbygning med disse barna. Det samme gjelder for førsteklasselærerens mangel på erfaring sammen med barna fører til førsteklasselærer trår inne i et område uten kjennskap til de individene. Da blir

spørsmålet hvor langt tid av skolestart vil det kreves for at læreren for tilstrekkelig kjennskap til elevene for å kunne drive med undervisning på et forventet nivå.

Ifølge Dahl, mfl. (2016) det som kjennetegner lærerarbeid er i utgangspunktet undervisning og opplæring. I tillegg slik det har blitt nevnt tidligere i dette kapittel, trenger læreren forberedelse tid for å forberede seg til å kunne presentere *utdanningsinnholdet*, men om utdanningsinnholdet er en overgangsprosess, hvordan kan læreren forberede seg til det, når den i utgangspunktet ikke får blir kjent med barna.

I tillegg, trekker Peters (referert i Hogsnes, 2019, s.90) frem påvirkningen av førsteklasseleereren relasjonsoppbygging i en overgangsprosess under følgende:

«Grunnskoleleereren som tar seg tid å bli kjent med barna, som anerkjenner deres kultur og kunnskaper, som bygger på tidligere erfaringer og ser muligheter fremfor begrensinger, gjenspeiler mange av de faktorene som støtter opp under gode overganger».

En overgangsprosess, er avhengig av likeverdig samspill mellom skole og barnehage. Hogsnes (2019), tar opp blant annet, bekymring rundt at relasjonen mellom disse to institusjonene vil føre til at barnehagen blir mer lik som skolen uten at det har vært intensjon for det. Her er ikke poenget å gjøre barnehagen mer som skolen, tvert imot er poenget skapt rom og tid for at førsteklasseleereren skal få møte barna som skal bli til elev. At det skal skapes nok rom og tid slik at denne overgangen føles naturlig både for barna og læreren. Det kreves forberedelse, i en mer større grad som en overgangsplan legger til rette. Det kreves rom for sosial kontinuitet en overfladisk kjennskap er ikke tilstrekkelig fra førsteklasseleereren sin side. Dette vil da ikke danne grunnlaget for en relasjon der læreren kan være broen mellom innhold og elev, eller broen for en kontinuerlig utvikling fra barn til elev.

Til slutt er det nyttig å nevne at temaet overgang fra barnehage til skole, er ikke et tema som blir adressert i den generelle delen av læreplanverket for skolen som gjelder inntil august 2020 (KD, 2015). Derimot dette er et tema som blir tatt opp i den nye overordnet delen av læreplanverket. Overordnet delen av læreplanverket, nevner overgang fra barnehage til skole under følgende sammenheng:

Skolen som samfunnsinstitusjon er forpliktet til å bygge på og praktisere verdiene og prinsippene for grunnopplæringen. Skoleeiere, skoleledere og lærere har ut fra sine ulike roller et felles ansvar for å legge til rette for god utvikling i skolen. De må sammen sørge for at skolens praksis er i samsvar med hele læreplanverket. Godt og

systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene (KD, 2020).

I siste delkapittel for denne teoretiske forankringen, vil det tas utgangspunkt i å fremvise overgangsprosessen gjennom en didaktisk teoretisk tenkning.

2.4.4 Overgangsprosessen

En overgangsprosess sikter på flere settinger som kan oppstå fra det barnet er i sitt siste år i barnehagen til det barnet starter på skolen i første klasse. For å kunne gi en kort konklusjon på de øvrige kapitler, trekkes det frem det som ble nevnt innledningsvis, en kompleks flersidig relasjon. På den ene siden må læreren og barnehagelæreren kunne forstå og reflektere over sine egne roller som lærer, i tillegg i forhold til innholdet til en overgangsplan. Veien til å skape en forståelse om utdanningsinnholdet er ikke lett. Begge lærerne må kunne skape en forståelse rundt offentlige dokumenter regjeringen presenterer rundt denne prosessen og i tillegg få plass en forståelse av en kommunalplan. På den tredje siden må de kunne lage rom for barns deltakelse i denne overgangsprosessen. Dette umiddelbar illustrerer en kompleks flersidig relasjon. Der problematikken illustrert i kapittel 2.3 videre utvikles (Klafki, 2000).

En overgangsplan blir basert på de øvrige beskrivelsene tolket som et produkt som er utviklet og utvalgt av en ekspertgruppe. Rollene er forhåndsvalg og bestemt, som fører til større rom for objektivisering av aktørene, dermed et hinder for at lærerne skal komme i en subjektiv relasjon med innholdet (Klafki (2000)). Det å tolke kommunal overgangsplan som et *utdannings innhold* understreker hvor lite alle de aktuelle aktørene kan være med å bestemme for en overgangsprosess. I realiteten er det slik at de aktørene som skal jobbe med en sann type planen, er ikke alltid inkludert i en slik planleggingsfase. Det vil si en slik overgangsdokument gjelder for flere overgangsprosesser om gangen, noe som fører til at den får et objektivt forhold til praksisen (Klafki, 2000).

I en overgangsprosess der det finnes mange overlappinger og interaksjoner mellom aktører, fremmer ulike kriterier endring i omstendighetene for relasjonene mellom polene. En overgangsprosess består i grunn av flere overgangssettinger. I de ulike settingene må barna enten forholde seg til barnehagelærer og innholdet eller barnehagelærer, førstekkelaselærer og innholdet. I den settingen der de bare forholdet seg til innholdet og barnehagelæreren. En slik setting kan forklares ved hjelp av en didaktisk trekant.

I motsetning til en setting der barnet må forholde seg til barnehagelærer, lærer og innhold. Der aksene for presentasjon, omgang og erfaring blir da ikke bare påvirket av tre komponentene, men i utgangspunktet av seks. I en overgangsprosess vil disse komponentene nesten dobles på grunn av situasjonssettingen. I en overgangsprosess i overgangen fra barnehage til skole, finnes det en barnehagelærer og en førsteklasselærer. I tillegg går barn gjennom en rolleendring som fører til presentasjon av to roller i denne prosessen, altså barnerollen og elevrollen. Til slutt kan innhold bli påvirket av disse komponentene og det kan føre til flere variabler av hva slags innhold som kan bli presentert. Dette vil lede at det blir skissert to didaktiske trekanten som står i relasjon til hverandre. Målet med dette delkapittel er skissere et bilde av hvordan en slik tenkning vil se ut i praksis i forhold til en kompleks flersidig overgangssituasjon. Det det er ikke snakk om en lærer, men to, der barn utvikler sin rolle og innholdet kan være uklart. Figuren under er det første utkastet for å kunne beskrive en slik prosess.



Figur 3

Trekanten på venstre siden i figur 3 presenterer komponentene: Barnehagelærer, barn og innhold. Trekanten på høyre side i figur 3 presenterer komponentene: lærer, elev og innhold. Hvis det tas i betraktning at barn går gjennom en forvandling ifra barn til elev, vil den svarte pilen i midten mellom trekantene presentere forvandlingen. Når det gjelder innhold tas utgangspunkt i to type innhold. Hver av disse innholdene er utviklet i forhold til relasjonen lærerne i trekanten har til innholdet.

Rammeplanen legger opp til at barnehagen får rom for fri tolking, når dokumentet uttrykker det følgende:

De eldste barna skal få mulighet til å glede seg til å begynne på skolen og oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen (KD. 2017, s.33)

Overgangsprosessen skal i utgangspunktet bidra til at barna tilegner seg en positiv oppfatning om skolestart. Barna skal ta med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan legge et godt grunnlag for å starte på skolen.

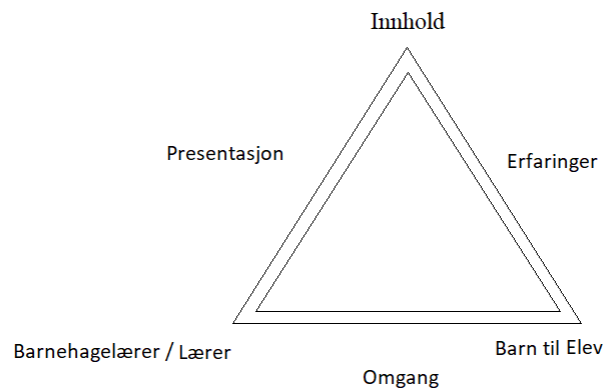
Samarbeidet mellom barnehagen og skolen, fører til overgangssettinger i form av besøksdager på skolen. Disse besøksdager tar plass i løpet av det siste barnehageåret til barna. Hensikten for disse besøksdagene er kontinuitet og tilegning av erfaringer og relasjoner med førsteklasseleeren. Veilederen fra yngst til eldst (KD, 2008) beskriver de besøksdagene under følgende:

«Bli kjent-treff» eller besøksdager hvor fem- seksåringene i barnehagene besøker elever på første trinn kan ivareta deres behov for å få førstehåndsinformasjon fra barn som har skolestarten friskt i minne. «Bli kjent-treff» kan innebære besøk i barnehagen eller felles aktiviteter som turer, teaterbesøk, markeringer, prosjektframlegging, felles aktiviteter etc (KD, 2008, s. 16).

Videre anbefaler veilederen, at det kan være en fordel å planlegge flere besøksdager. På denne måten kan barna blir kjent med mer enn bare førsteklasseleeren og elevene.

Veilederen presiserer at barn får mulighet til å vite «*noe om innhold og arbeidsmåter i skolen, i tillegg til at barnet får et innblikk i skolens fysiske utforming*» (KD, 2008, s.17)

Veilederen setter ingen konkrete instruksjoner om det som skal ta plass under et skolebesøk og legger rom til åpen tolkning. På samme linje som et førskoleopplegg, er det vanskelig å referer til noe konkret om slike besøkssettinger. Eller henviser til noe teoretisk grunnlag på hva en slik besøk burde innholdet. Det som kan avklares er at barnet går gjennom endring av rolle under disse besøkene. Den blir ikke sett på som barn, men som en fremtidig elev fra førsteklasseleerers sitt perspektiv. På samme tid er barnet fortsatt i barnehagen og har blitt fulgt av en barnehagelærer gjennom disse besøkssettingene. I en slik setting vil lærer og barnehagelærer holde seg separat til barnet. Der barnet skal klare å forholde seg til begge av disse komponentene og imøtekomme kravene for begge rollene. Samtidig lages det relasjon til innholdet både som barn og som elev. Hver av lærerrollene danner sin egen innhold, basert på egne utgangspunkt og pedagogisk tenkning. Alt dette tar plass i samme tid og rom det vil si en besøkssetting og dette har ført til skisseringen av, figur 4:



Figur 4

Figur 4 har til hensikt å skape et bilde av de interaksjonene som tar plass under skolebesøksettingen. Hensikten med den dobbel skisserte trekanten, er å fremvise en parallell prosess som pågår på samme tid under et skolebesøk. Derfor blir barnet presentert under begrepet *barn-elev*. Begrepet *barn-elev* kommer til å bli brukt senere i avhandlingen for å markere barnet som er i forandringsfasen fra barn til elev. Dette er for å markere at barn og elev er basert på samme individet.

Når det kommer til innholdskomponenten, er det vesentlig å avklare et par punkter. På grunn av mangel på informasjon, instruksjon og presisering om en skolebesøkssetting, tas en beslutning for at innholdskomponenten skal representere det punktet med ukjentsetting. Selv om innhold har en ukjentsetting, er den fremdeles tilknyttet til å presentere utdanningsinnhold for overgangen fra barnehage til skole.

Til slutt fremviser skisseringen forvandlingen fra barn til elev der komponenten på høyre side av trekanten, må forholde seg til de andre komponenter i den dobbelskisserte trekanten. Med det vesentlige forskjellen, som skiller denne polen fra de andre polene, er at barn og elev er basert på samme individet. I motsetning der barnehagelæreren og førsteklasseleeren presenterer to forskjellige individer. Dette fører til at på samme tid i samme rom og setting må komponenten barnet må dobbel veksle relasjoner med to sett med innhold og lærer. Der den både må være barn i forhold til barnehagelærer og innhold og i tillegg være elev i forhold til førsteklasseleer og innhold. Det er mange faktorer som må tas i betraktning her. Barnet må forholde seg til to sett med innhold. Det er fordi begge lærerne tolker innhold på sin egen måte dermed påvirker hvordan de legger det frem under besøket. De erfaringene barnet skaper

under besøket former seg basert på to kategorier barns møte med innhold vs elev sin møte med innhold, der de begge er samme aktøren. Denne trekanten er en figur som vil bli traktet frem i diskusjonsdelen av denne avhandlingen.

Videre i neste kapittel vil det legges frem de metodiske avgjørelse for denne avhandlingen. Samtidig presenteres analyse verktøyene som er basert på den didaktiske trekanten og empirisk materiell benyttet for denne avhandlingen.

3.0 Forskningsdesign

Forskning starter med å formulere en undring som kan videreutvikles til et spørsmål, problemstilling, hypotese eller noe vi oppsøker svar på. For meg startet det med nysgjerrighet rundt temaet *overgangen mellom barnehage til skole*. Veien fra et tema til en reel problemstilling, krevde innhenting av informasjon om temaet, sortering av mine egne oppfattelse av temaet og deretter avgjørelse om ulike valg gjennom prosessen. Prosessen og valgene som ble tatt underveis skal utdypes i dette kapitlet og de førte til følgende problemstilling:

Hvilke didaktiske argument brukes i offentlige styringsdokumenter om overgang fra barnehage til skole?

Dette kapitlet har til hensikt å belyse prosessen og markere de aktuelle valgene som ble tatt for å oppsøke mulige svar på denne problemstillingen. Det kommer til å bli gitt en avklaring av valg når det kommer til vitenskapelig tilnærming og deretter en metodisk tilnærming tilknyttet til dette. I tillegg vil dette kapitlet beskrive prosessen av innsamling av data, analyseverktøy for tolkning av data og prosessen av hvordan disse tolkningene ble markert.

Dette studie kan plasseres innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsfelt. I følge Tight (2019), dekker samfunnsvitenskapelig forskning en bred gruppe av studier som har kjennetegn til å studere de sosiale. Det vil at si de fokuserer på de sosiale aspekter ved mennesker, deres ulike aktiviteter og atferd (Tight, 2019). Basert på dette kan overgang fra barnehage til skole ses på som en sosial setting. Styringsdokumentene om overgang fra barnehage til skole, kan ses på som dokumentasjon som beskriver en slik setting. Der komponentenes mulige relasjoner basert på empirisk materiell i fra disse dokumentene blir analysert ved hjelp av den didaktiske trekanten.

Innenfor sosialvitenskapelig forskningsfelt, tar denne avhandlingen utgangspunkt i kvalitativ forskning, med vekt på en dokumentanalyse. Ifølge Flick (2011), har kvalitativ forskning gått gjennom en lang historisk reise for å komme til den posisjonen den har oppnådd per i dag. Kvalitativ forskning har gjennom tiden holdt seg i skyggen av kvantitativ forskning, som førte til begrensninger for dette feltet. Med tid har utviklingen av kvalitativ forskning ført til at den definerte seg mer som eget felt og gikk vekk i fra den metoden som ikke forholdte seg til tall. Den historiske forvandlingen førte til utvikling, utvidelser og etablering av flere

paradigmaer innenfor kvalitativ forskning (Flick, 2011). Kvalitativ forskning kan av den grunn bli referert til en felles betegnelse for en gruppe forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskapelig studier.

For å kunne gi et nærmere beskrivelse om kvalitativ forskning, kan det sies at det er en type studie som plasserer forskeren i den reelle verden. Hensikten er at til at forskeren skal kunne studere fenomener i sine naturlige settinger. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i konstallasjoner og konstruksjoner i samfunnet og er interessert i deltakerens perspektiv i en hverdags basert praksis. For dette studie tas det høyde for at dokumentene presenterer to offentlige sektorer i Norge. Deres oppfatning om den sosiale settingen, overgangsprosessen, kommer frem i disse styringsdokumentene. Det overordnete målet med en slik studie, er å kunne endre praksis eller fremme informasjon om praksisen som er relevant for forskeren og den problemstillingen som skal belyses (Flick, 2011).

3.1 Etnometodologisk tilnærming

I følge Garfinkel kan etnometodologisk perspektiv oppsøke følgende:

“(…)seek to treat practical activities, practical circumstances, and practical sociological reasoning as topics of empirical study, and by paying to the most commonplace activities of daily life the attention usually accorded extraordinary events, seek to learn about them as phenomena in their own right(Garfinkel, 1967.s.1).

Empirisk materiell i denne sammenheng refereres til styringsdokumenter. Videre er det betydningsfullt å understreke at styringsdokumenter, blir tolket som empirisk materiell. I den forbindelse kan det referees til følgende sitat:

By reconceiving texts as objects with design features, and social organization as the account-able order-ing of (embodied) practices in time -space, an analysis of state documents can be produced that is both attentive to the particularity of documents, anti-sensitive to what social organization is (Hartland, 1989).

Sitatet over påpeker å se på dokumentene som tekster, med hensyn til deres bidrag i deltakelse i en sosial setting. Av den grunn tar denne avhandlingens utgangspunkt ti styringsdokumenter. Disse dokumentene er utviklet av ekspertgrupper for å presentere to ulike offentlige sektorer, Kunnskapsdepartementet og Bergen kommune. De er utviklet for

bruk i praksis, der i dette tilfelle for bruk i en overgangssetting. Det vil si at de blir brukt av aktører for å endre og tilpasse praksisen i en overgangsprosess. I tillegg blir tolket av meg som forsker ved hjelp av en didaktisk dokumentanalyse. Ved å ta utgangspunkt i etnometodologisk tilnærming i dette tilfelle er å fremme de praktiske sosiale argumentene som blir belyst gjennom en didaktisk tenkning. Dette er for å fremme argumentene mellom komponentene i en overgangssetting ut ifra det dokumentene presenterer ved hjelp av det didaktiske trekanten.

Videre ifølge Have Ten (2011), innebærer dette paradigmatisk perspektivet å studere sosiale konstruksjoner. I motsetning til den klassiske sosiologien, som har fokus på å fremme sosiale fakta. Dette er det punktet som skiller et etnometodologisk perspektiv fra en Durkheim klassisk sosiologisk perspektiv er nettopp den jakten etter mer enn å kunne akseptere sosiale fakta som fakta, men det å kunne gå i dybden av det som kalles for sosiale fakta. I dette tilfelle brukes det didaktiske trekanten som et analytisk verktøy for å belyse didaktiske argumentasjonene i forhold til de sosiale fakta som blir det presentertgjennom styringsdokumentene (Have Ten, 2011).

En etnometodologisk tilnærming, har påvirkning på de sosiale interaksjonene presentert i disse to styringsdokumentene. Dette fører til at disse interaksjonene ikke kan ses uavhengig av regler, kontekst og relasjoner. Dette synet påvirker hvordan en tolker relasjonene mellom komponentene. Basert på dette kan det vises til at denne avhandlingen, vil ved hjelp av det didaktiske perspektivet fremme tolkning som beskriver relasjonene mellom komponenten i overgangen fra barnehage til skole. Av den grunn er det betydningsfull å understreke at denne avhandlingen tar utgangspunkt i en deduktiv tilnærming til å tolke empirisk materiell. Det vil si at denne avhandlingen tar utgangspunkt i en antatt teoretisk forankring i dette tilfelle den didaktiske trekanten for å kunne produsere årsaksforhold mellom komponentene presentert i styringsdokumentene (Møthe, 2009). Her under vil det gis en beskrivelse av hva et dokument er, hva slags funksjon et dokument har. I tillegg vil det gis en presentasjon av to styringsdokumenter, som blir brukt i denne avhandlingen som empirisk materiell.

3.2 Dokumentforskning

Denne avhandlingen tar utgangspunkt i å bruke dokumenter som empirisk materiell. Begrepet dokument kommer fra latinske ordet *documentum*, som betegner en skriftlig redegjørelse av informasjon, bevis eller leksjon. Et dokument beskriver en viss setting, tid, liv og organisering (SNL, 2018, Coffey, 2013). Formålet med et dokument er å fortelle oss noe om en sosial

setting (Flick, 2011 s.370). Begrepet dokument kan av den grunn, presentere et større felt innafor samfunnsvitenskapelig forskningsfelt enn kun skriftlig redegjørelse. De ulike sortimentene av fysiske kilder som forteller noe om en sosial setting kan ifølge Payne & Payne (2004) kategoriseres i tre kategorier: personlig, privat og offentlig. Det omfatter alt ifra SMS, notater, e-post, planer, avtaler til en semi-offentlige eller rutine-dokumenter som blir brukt til ulike formål i samfunnet. Til slutt kan det innebære offentlig og private dokumenter som kan for eksempel representerer tillatelser, verdipapir, styringsdokumenter, bilder og kart. Disse artefaktene eksisterer uavhengig av å være innsamlet data for sosial forskning (Payne & Payne, 2004).

For å kunne forstå et dokument blir en leser nødt til å ta med egne beslutninger og forståelse med inn i prosessen. Ifølge Coffey (2013) det å være en sosialkomponent, leser kommer med å vite hvordan en skal bruke et dokument som en kilde for å kunne skape et bilde av realiteten. Dokumentforskning, gir forskeren muligheten å bruke dokumentet som en fysisk kilde som kan spores tilbake til et fenomen om den sosiale realiteten. Prosessen av den grunn er ikke enkelt, det krever at leseren skal kunne beherske kunnskap om organisasjonen, og den sosiale konstruksjonen en forsker på. I dette tilfelle overgang fra barnehage til skole. Ved hjelp av kunnskapen leseren har tilegnet seg om denne sosiale settingen kan en tolke realiteten dokumentene har bygd på og vil frem til (Coffey, 2013, Bonsack, 2014).

For at en skal kunne tolke dokumenter som en fysisk kilde, kreves det å kunne se dokumentet i sammenheng med de andre dokumentene den er tilknyttet til. Det vil si at en ikke kan se på dokumentet som en separat individuell kilde. I det at et dokument er basert på andre dokumenter Flick (2014). Av den grunn kommer dokumentet alltid til å ha tilknytning til disse kildene og det også fører til at dokumentet er tilknyttet til andre sosiale realiteter.

For denne avhandlingen tas det utgangspunkt i to offentlige styringsdokumenter. Digitaliseringsdirektoratet, gir en beskrivelse av styringsdokumenter under følgende: «*Styringsdokumentasjonen skal gi en oversikt over alle sentrale forhold i et prosjekt, på en måte som virker retningsgivende og avklarende for alle interne aktører, oppdragsgiver og relevante eksterne interessenter*» (Digitaliseringsdirektoratet, 2019)

Dette sitatet viser formålet med et styringsdokument, og gir en presentasjon av et prosjekt. I dette tilfelle presentasjon av mål og føringer tilknyttet til overgangssettingen. Videre er det grei å avklare at denne avhandlingen tar utgangspunkt i en dokumentforskning som presenterer studier som på engelsk blir referert til som *Documentary reasearch* eller

Documentary methods (Payne & Payne, 2004, Tight, 2019). Dokumentforskning ifølge (Payne & Payne, 2004.s-60) beskriver en rekke metodiske teknikker, som forskeren kan benytte seg av for å kunne kategorisere, undersøke, tolke og indentifisere begrensninger ved fysiske kilder, i de fleste av tilfeller tekster. Tight (2019) referer til dokumentforskning som en rekke forskningsstadier som mer eller mindre forsker på en eller flere av ulike sortiment av dokumenter. Payne & Payne (2004) peker på at innenfor kulturelle studier blir begrepet tekst videre tolket fra bare en skriftlig kilde til produkter om menneskets eksistens, altså filmer og bilder osv I dette tilfelle, tas det utgangspunkt i to skriftlige kilder, styringsdokumenter.

Målet med de fleste sosialforskningsstudier er å undersøke hva forskningsobjekter sier/gjør i respons til et eller flere spørsmål. En observatør kan være på jakt etter å observere det som blir det presentert under et utvalg av tidsrom (Flick, 2011). Det som Payne & Payne (2004), påpeker for dette studie er det faktumet at mennesker er subjekter som lever, tenker og er i stand til å ta egne beslutninger, det indikerer at de har sine egne intensjoner og forståelse av ulike temaer. Mennesker er i stand til å ta opptak av egen kunnskap, ideer og følelser i form av fysiske artefakter altså dokumentasjon. Dette gir noen fordeler ved å bruke disse allerede eksisterende fysiske artefakter som forsknings data og noen begrensninger.

Fordeler for dette er at disse to styringsdokumentene, kan tolkes som naturlige objekter som har blitt laget av mennesker uavhengig av å være skapt for analyse innenfor sosialforskningsfelt. Det gir meg som forsker indirekte informasjon om den sosiale settingen. På andre siden har jeg begrenset tilgang om mennesker som har skapt denne settingen og deltar i settingen eller reflekterer over denne settingen. I tillegg kan det vises til at dokumenter er sekundære kilder, men igjen i noen tilfelle kan dokumenter behandles som bevis i egenskap av sekundær kilde (Payne & Payne, 2004).

I følge, Payne & Payne (2004, s. 63) bør et hvert dokument stilles fire spørsmål angående «*These Concern authenticity; Credibility; representativeness; and meaning*». Autentisitet, troverdighet, representativitet og meningen med dokumentet. Når det kommer til autensitet, presenterer de to offentlige dokumentene to offentlige sektorer. Kunnskapsdepartementet har en overordnet stilling og Bergen kommune har en lokal stilling. Det er ulike grupper med mennesker som har skrevet hver av disse dokumentene. Basert på denne kunnskapen kan det understrekes at det er ukjent forfatterskap ved begge disse dokumentene. Av den grunn tas det høyde for at Kunnskapsdepartementet og Bergen kommune presenterer disse to dokumentene og dermed er forfatter for disse to dokumentene. Meningen, formålet med disse dokumentene blir utdypet senere i dette kapitlet.

I den offentlige sektoren i Norge, har dokumenter en sentral plass i formidling av informasjon, dokumentasjon av informasjon, organisering og kategorisering av informasjon. Innenfor utdanningssektoren i Norge finnes det altså stor variasjon av dokumenter som presenterer og er i bruk i de ulike organisasjonene for dette tilfelle barnehage og grunnskole. For denne avhandlingen tas det utgangspunkt i en overgangsplan for overgang fra barnehage til skole utgitt av Bergen Kommune og en stortingsmelding utgitt av Kunnskapsdepartementet. Her under gis det informasjon om disse to dokument typene.

3.2.1 Styringsdokumentene

Disse to dokumentene slik forklart over kan tolkes som styringsdokumenter. Disse dokumentene gjengir ikke noe form for dokumentasjon om hva som vil skje om en av de tas i bruk. Her under presenteres det aktuelle informasjon om forfatterskapet til disse dokumentene og hvem disse dokumentene gjelder for.

3.2.1.1 Bergen kommune sin overgangsplan

I dokumentet, *Plan for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole i Bergen kommune*, nevnes det ikke dato for publisering. Dermed blir dokumentet i neste kapittel presentert med ukjent dato. Planen er et resultat av erfaringer dannet basert på et prosjekt kalt *barnehage + skole = sant*. Basert på dette beskriver dokumentet det følgende om forfattergruppen:

Fagavdeling barnehage og skole arbeidet med og gjort erfaringer fra samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Arbeidsgruppen sine erfaringer danner grunnlaget for denne planen. Gruppen har bestått av både eierrepresentanter, pedagogisk støttepersonale, rektor, styrere, lærere og førskolelærere (Bergen kommune, ukjent. dato, s 3).

Dokumentet ble innhentet i fra Bergen kommune sin nettside. Dokumentet består av 16 sider av tekst, tabell og bilder. Videre gjelder dette dokumentet for alle kommunale barnehage og skoler. Bergen kommune sin nettside presenterer 58 barneskoler og 240 private og offentlige barnehager som skal/kan ta utgangspunkt i denne planen for overgangen fra barnehage til skolen (Bergen kommune, 2020). Dette dokumentets innhold, vil bli presentert under kapittel 4.0.

3.2.1.2. Stortingsmelding 6

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, presenterer det andre dokumentet som tas utgangspunkt i, for denne avhandlingen.

Dokumentet selv legger frem til, at denne stortingsmeldingen ble presentert for regjeringen i fra Kunnskapsdepartementet 8. november 2019, ble godkjent i statsråd samme dag.

Dokumentet er gitt ut av Kunnskapsdepartementet, men bortsett ifra dette, nevner ikke dokumentet noe om forfattergruppen. Slik det kan leses i fra overskriftene dekker dette dokumentet en større målgruppe. Den har fokus på intensiv opplæring og spesialpedagogisk undervisning og i tillegg trer frem det allmenn pedagogiske tilbudet. Av den grunn tas det utgangspunkt i de delene av dokumentene som er aktuell å tilknytte til overgang fra barnehage til skole. Dokumentet er ment for bruk i fra barnehagestart til overgang fra ungdomskolen til videregående. Den består av 132 sider og 9 kapitler med tekst, tabeller og praksisfortellinger. De meste aktuelle delene av dette dokumentet blir det presentert i kapittel 4.0.

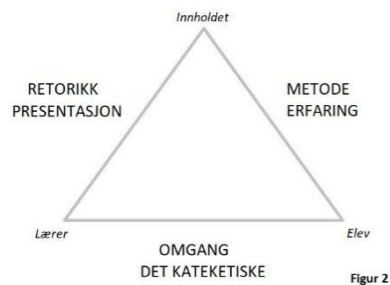
3.3 Didaktisk dokumentanalyse

Kvalitativ dokumentanalyse blir ifølge Flick (2011), brukt til koding og tolkning av språklig eller visuelt datamateriale. Dette blir igjen brukt til meningsskaping av det som er presentert i materialet. Kvalitativ dokumentanalyse brukes for å kunne oppdage og gi en beskrivelse av problemstillingen. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsfelt, blir meningsskaping referert til sosiale og subjektive forhold, som vises til i lys av problemstillingen. I dette tilfelle didaktiske argumenter. Som tidligere nevnt har denne avhandlingen et didaktisk fokus og av den grunn brukes det et didaktisk analyseverktøy for å undersøke problemstillingen.

En av de mest kjente didaktiske modellene er den didaktiske trekanten, som først ble presentert gjennom tysk didaktisk tradisjon. For å kunne analysere de utvalgte dokumentene, kommer jeg til å ta utgangspunkt i den didaktiske trekanten som er presentert av Künzli (1997) og min egen tolkning av denne trekanten i forhold til overgangsprosessen, som ble presentert under delkapittel 2.4.4.

Under dette kapitlet har jeg til hensikt å presentere min forståelse av de didaktiske trekantene og videre utforming av dette til et analyseverktøy. I det teoretiske kapitlet, ble det gitt en utvidet beskrivelse av den didaktiske trekanten og dens posisjon i denne avhandlingen. Her under gis det en kort oppsummering og skissering av de to modellene brukt som utgangspunkt i utarbeiding av dette analyseverktøyet.

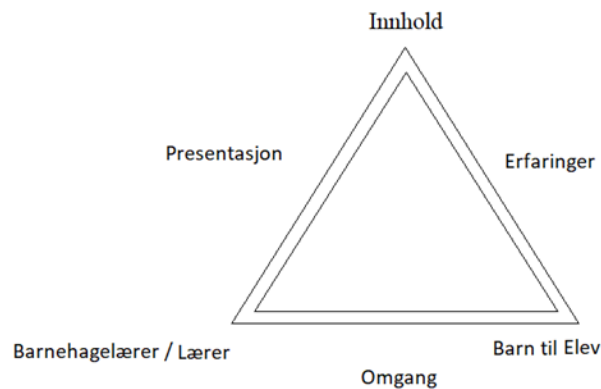
Første modell er den klassiske didaktiske modellen som presenterer 3 poler, elev, lærer og innhold.



Basert på de tre polene blir det presentert tre akser som har tre ulike formål. Aksene mellom innhold og elev, presenterer de erfaringene som oppstår mellom disse to komponentene. De erfaringene kan ta to retninger avhengig av maktbalansen mellom polene. Deretter presenterer polene lærer og elev omgangsaksen som har fokus på relasjonene mellom disse to komponentene. Det igjen blir påvirket av maktforholdet. Til slutt er det aksene mellom polene lærer og innhold som blir presentert, presentasjonsaksen, altså lærerens relasjon med innholdet. Hvordan blir innholdet forstått av læreren? Hvordan blir den introdusert og forklart av læreren? Hva er hensikten med presentasjonen av dette innholdet? Denne relasjonen igjen blir påvirket av maktbalansen mellom disse to polene. Dette er mer detaljert forklart under delkapittel 2.2.

I en overgangssetting, hvor lenge komponentene førsteklasseleærer, barnehagelærer, barn-elev og innhold, holdt seg separat i separate rom, fører dette til dannelse av to trekanten. En trekant med polene lærer, innhold og elev og en trekant med polene barnehagelærer, innhold og barn. Når det refereres til en overgangssetting der alle komponentene oppholdt seg i samme rom vil dette føre til det jeg har valgt å kalle for dobbel skissering av den didaktiske trekanten.

Figuren skissert under har til hensikt å markere to sett med relasjoner som tar plass i samme tid og rom. På grunn av to sett med grunnholdninger dannes det to ulike innhold tilknyttet til hver av lærerrollene. Barn og elev som er presentert basert på samme individet må skifte rolle mellom to roller i samme tid og rom.



Figur 4

Videre har jeg basert på de tre didaktiske grunnspørsmål presentert i kapittel 2.0, som rettes til overgangsprosessen oppsøkes svaret på det barnet skal lære under overgangsprosessen, hvordan barnet skal lære det og hvorfor skal det tas utgangspunkt i dette innholdet:

- «Hva er det som blir undervist og lært?
- Hvordan blir det undervist og lært?
- Hvorfor blir dette innholdet undervist og lært» (Künzli, 2000 s.43).

Disse tre spørsmålene har til hensikt å avklare formålet med relasjonen i hver av aksene. Basert på dette i sammensetting med de to didaktiske modellene presentert over, har jeg formulert fem didaktiske grunnspørsmål. Spørsmålene er under følgende:

1. Hvilket innholdsdimensjon, klarer jeg å identifisere i overgangsdokumentene?
2. Hvordan beskriver overgangsdokumentene polene førsteklasselærer/ barnehagelærer og barn-elev sine roller?
3. Hvordan beskrives presentasjonsaksen i overgangsdokumentene?
4. Hvordan beskrives omgangsaksen i overgangsdokumentene?
5. Hvordan beskrives erfaringsaksen i overgangsdokumentene?

Hensikten med de to første spørsmålene er å avklare hvordan de to styringsdokumentene beskriver de ulike komponentene til den didaktiske trekanten. Deretter har de tre siste spørsmålene til hensikt å fremme relasjonene polene har skapt i de ulike aksene. Poenget er å fremme styringsdokumentene sin beskrivelse av disse tre aksene: Erfaring, omgang og presentasjon. For å kunne praktisere disse spørsmålene i analyseprosessen, har jeg skissert en

matrise for å kunne avklare hva jeg må se etter for å identifisere polene i førsteomgang og aksene deretter.

Tabell 1

Akser	INNHold	RELASJONER	METODE
Poler	Fremstilling	Omgang	Erfaring
Overgangsprosessen gjennom styringsdokumenter	Hva sier dokumentene om denne prosessen?	Styrer disse styringsdokumenter det læreren/ barnehagelærer skal gjennomføre i en overgangsprosess?	Finnes det relasjon mellom innhold og metode bruken?
Førsteklasselærer	Hvordan beskriver styringsdokumentene lærerrollen?	Styrer førsteklasselæreren utvalget av innholdet i en overgangsprosess?	Hvilke metoder skal førsteklasselæreren ta i bruk?
Barnehagelærer	Hvordan beskriver styringsdokumentene barnehagelærerrollen?	Styrer barnehagelæreren utvalget av innholdet i en overgangsprosess?	Hvilke metoder skal barnehagelæreren ta i bruk?
Barn-elev	Hvordan beskrives barnet- elev rollen?	Styrer barn-elev utvalget av innhold i en overgangsprosess?	- Hvordan skal barnet/ eleven tilegner seg innholdet?

Ved hjelp de fem spørsmålene og matrisen over gis det en presentasjon av empirisk materiell under kapittel 4.0. og deretter en tolking av disse materiell under kapittel 5.0.

Til slutt er det nyttig å understreke den didaktiske trekanten sine begrensninger. Ved dette kapittel ble det gitt en gjennomgang av min egen versjon av denne trekanten for hjelpe å beskrive en overgangssetting bedre. Derfor vil det trekkes frem at den didaktiske trekanten har sine egne begrensninger. Den kan bidra til hjelp å undersøke relasjonene mellom innhold,

lærer og elev og til tillegg danne et parallelt perspektiv til å undersøke relasjonene mellom innhold, barnehagelærer og barn. Men den mangler rom for å bringe frem barn-elev sine relasjoner med andre barn og relasjonen mellom barnehagelærer og førsteklasselærer.

Videre vil det gis en beskrivelse av min posisjon som forsker. Etske perspektiver tilknyttet til avhandlingen og til slutt denne avhandlingens validitet og reliabilitet.

3.4 Min posisjon som forsker

Min rolle som forsker ved denne avhandlingen, handler om bevissthet rundt de valgene jeg har tatt for å sette sammen denne avhandlingen. For dette kapitlet velger jeg å ta utgangspunkt i begrepet refleksivitet, som ifølge May& Perry (2014, s.109) handler Om, «*Reflexivity involves turning back on oneself in order that processes of knowledge production become the subject of investigation*».

Når jeg ser tilbake til begynnelsen av denne forskningsprosessen, ble valgene tatt basert på en mer generell informasjonsbase. Dette førte til innsamling av alt som kunne være relevant for å belyse et helhetlig syn av hva en slik overgangssetting var basert på. På samme tid arbeidet jeg med å forstå den didaktiske tenkningen og hadde mål til å skape min egen forståelse og tolkning av det teoretiske forankringen. Basert på dette kom jeg frem til at innramming og presisering av hva mitt fokus er for denne avhandlingen, er grunnleggende for å kunne gjennomføre den på en systematisk måte. Denne avhandlingens deduktiv tilnærming baserer seg på å utvikle prosessen ifra teori til empirisk materiell. Denne deduktive tilnærmingen ble brukt som en ledetråd gjennom denne avhandlingen.

Deretter er det vesentlig å understreke at: «*As researchers, there is no view we can derive that is free from social position given our participation in the social world*» (May& Perry, 2014, s.109). Min posisjon som barnehagelærer, som jobber både i barnehage og på førstetrinn på skolen, har hatt en grunnleggende rolle i min tenkning om en overgangssetting. Dette gir meg en fordel for å kunne se på denne settingen ifra to perspektiver, både i fra barnehage og ifra skole perspektivet. Slik May& Perry (2014, s. 109), presiserer videre «*Instead, we should take our participation as a good starting point and learn from mediating between different cultures of inquiry*». Til slutt trekker Krathwohl referert i (Bailey, 1994, s.7), frem at mennesker er forskjellige, og de ulike ståstedene skaper ulike refleksjoner og synspunkter «*(...) the ways which one's orientation to knowledge affects the research methods used and the different criteria utilized by researchers with different orientations*». Dette referer til mine tolkninger basert på mitt ståsted som forsker og de ulike kriteriene som former dette ståstedet

som påvirker mine tolkninger av empirisk materiell. Videre vil det gis en beskrivelse av de etiske dilemmaene knyttet til denne avhandlingen, denne avhandlingens relabilitet og drøftelse av denne avhandlingens ytre og indre validitet.

3.5 Avhandlingens omsyn

I følge Mertens (2013), burde enhver forsker stille tre etiske spørsmål for å avklare den transformativ aksiologisk antagelse ved forskningen. Spørsmålene er under følgende:

1. How do my ethical principles reflect issues of culture and power differences?
2. How can this research contribute to social justice and human rights?
3. What do I need to do differently in terms of methodology in order to act in accordance with these principles? (Mertens 2013, s516).

Første spørsmålet tar utgangspunkt og markerer mine etiske prinsipper. For dette tas det utgangspunkt i fire prinsipper, respekt, gode konsekvenser, rettferdighet og integritet. Jeg har respekt for presentasjon av andres verk og respekt for presentasjon av de to styringsdokumenter som presenterer to offentlige sektorer. Ved presentasjon av empirisk materiell og tolkning av det, har jeg til hensikt å fremme gode konsekvenser for dette temaet. Jeg har til hensikt å presentere en rettferdig presentasjon av empirisk materiell og deretter tolking av dette i forhold til dette temaet og temaet sin refleksjon over en oppfattelse av overgangsprosessen. Til slutt har denne avhandlingen til hensikt å følge og anerkjenne normer og regler tilknyttet til dette forskningsfeltet, avhandlingens problemstilling og de juridiske lovene som gjelder for en slik presentasjon (NESH, 2016)

For det andre spørsmålet tas det utgangspunkt i etiske problemstillinger knyttet til ærlighet, kompleksitet, retten til å skrive om andre (Mertens. 2013). Det at disse styringsdokumentene ligger på internett, gjør at innholdet ligger åpent for bruk for denne avhandlingen. Det at forfatterskapet er ukjent for begge dokumentene, fører til at mine argumentasjoner er ikke rettet til individer, men å fremme den offentlige sektorens, i dette tilfelle Bergen kommune og Kunnskapsdepartementet sine perspektiver om avhandlingens tema. Disse argumentasjonene er ikke ment for å fornærme eller krenke noen individer, gruppe, sted eller spesifikk kommune. De er ment for å fremme et bilde av hva styringsdokumentene mener, og hva de vil frem til når det gjelder overgangsprosessen.

Videre trekkes det frem de etiske problemstillingene som oppstår ved tanken av bruk av denne avhandlingens empirisk materiell og tolkninger og deres koherens med denne

avhandlingens metodologi som har til hensikt å samsvare med punktene over. I følge Mertens (2013), er det gis en avklaring for hensikten med denne avhandlingen. Hensikten med denne avhandlingen er å skape et samlet sett med informasjon hentet ifra styringsdokumentene om overgang fra barnehage til skole, for å gi en beskrivelse om denne overgangsprosessen presentert ifra styringsdokumentene. Disse tolkningene er basert på en didaktisk tenkning og må av den grunn bli lest i tråd med den didaktiske tenkningen presentert i denne avhandlingen.

3.6 Avhandlingens troverdighet

For denne delen tar jeg utgangspunkt i å presentere den indre og ytre validiteten ved denne avhandlingen. Ifølge Kleven (2011), handler en god indre validitet om hvor godt jeg som forsker kan stole på min egen tolkning av empirisk materiell. Min empirisk materiell sin eksistens, er i dette tilfelle avhengig av sammenheng de har med det didaktiske perspektivet som baserer seg på mine tolkninger av teori. Jeg er det leddet som skaper en bro mellom det som jeg markerer som empirisk materiell og mine tolkninger av empirisk materiell. Av den grunn spiller mine tolkninger av det teoretiske perspektivene presentert i denne avhandlingen et sentralt rolle her. Uten min tolkning, vil verken teorien eller det jeg har markert som empirisk materiell gi mening i sammensetting med hverandre. Dette er det Kleven (2011, s.106), kaller for årsaksrelasjon: «*En relasjon mellom to variabler kalles for en årsaksrelasjon dersom den ene variabelen har en viss påvirkning på den andre*». For dette vil min tolking av teoretisk perspektiv ha en påvirkning på mine tolkninger av empirisk materiell.

Det som kan virke som trussel for denne indre validiteten er mine valg av overgangsdokumenter. Jeg tok utgangspunkt i et overordnet dokument for å fremvise deres perspektiv som vil gjelde for overgangene i alle offentlige overganger barnehager til skole i Norge. På samme tid var ikke valg av Bergen kommune sin overgangsplan tilfeldig. Bergen kommune har flere høyre utdanningsinstitutter og innenfor flere fag, driver disse institusjonene med forskning. Dette ble brukt som en forutsetning i valg og i tillegg at Bergen kommune sin overgangsplan berører praksisen i 58 kommunale skoler og en sammensetting av 240 private og offentlige barnehager. Men i hvor stor grad dette studie kan gjentas for andre steder i Norge er det vanskelig å uttale en generell mening om. Det som er påvist er at det finnes ulike former for overgangsplaner med ulike innhold og struktur i Norge. Noe som i dette tilfelle bare øker variablene på struktur og innhold til de overgangsplanene. Dette igjen fører til at det blir vanskelig å gi en generell mening om gjennomføring av en didaktisk

dokumentanalyse på den måten gjennomført i denne avhandlingen, ved ett annet sted i Norge.

Videre til det ytre validitet perspektivet, kan det tas utgangspunkt i å svare to spørsmål.
«Hvilke personer er resultatet gyldig for?»

Hvilke situasjoner er resultatet gyldig i?» (Kleven, 2011).

For det første spørsmålet er det svaret at resultatene er gyldig for flere ledd. De er gyldige for den overordnede sektoren som presenterer tiltak, videre er den gyldig for den lokale ordningen som tar utgangspunkt i de tiltakene for å forme føringer som skal tar utgangspunkt i praksis. Til slutt tenker jeg at resultatene beskrevet i denne avhandlingen er gyldig for og måtas med i betraktning i en overgangssetting for overgangen fra barnehagen til skole. De aktørene fra barnehage og skole som er involvert i planlegging, gjennomføring og evalueringsfasen av en slik setting. I tillegg vil det nevnes at resultatene må ses i tråd med det didaktiske perspektivet presentert i denne avhandlingen. Til slutt, når det kommer til spørsmålet om situasjoner, så vil disse resultatene i utgangspunkt gjeldet for overgangssetting for overgang fra barnehage til skole.

4.0 Presentasjon av dokumentene

Dette kapittelet har i første omgang til hensikt å gjøre leseren kjent med analyse-dokumentene. Deretter vil det gis en presentasjon av empirisk materiell basert på disse dokumentene. Det empiriske materialet er kategorisert i en parallellvisning. I tillegg, basert på den didaktiske trekanten, vil det bli presentert tre kapitler fra hvert av dokumentene. Disse har til hensikt å markere sitater relatert til innholdsdemisjonen, lærerne sine roller og ansvar, og barn/ elev sine rolle og forvandling i en overgangssetting. Videre presenteres Meld. St. 6 (2019 – 2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

4.1 Meld. St. 6 (2019 – 2020)

Hensikten med denne presentasjon er å gjøre leseren kjent med Meld. St. 6. Det er viktig å presisere at denne avhandlingen tar kun utgangspunkt i temaet overgang fra barnehage til skole, mens denne stortingsmeldingen dekker en større temaoversikt. Det vil si at store deler av denne meldingen vil være irrelevant for å undersøke denne avhandlingens problemstilling. Av den grunn vil denne presentasjonen kun ta stilling til de aktuelle temaene i fra Meld. St.6 som kan relateres til temaet overgang fra barnehage til skole. Allikevel vil det gis en kort beskrivelse hvordan hvert kapittel er oppbygd, men det ses vekk i fra å presentere hvert kapittel sitt innhold.

Denne meldingen presenterer konkrete tiltak, som har som formål om å forbedre utdanningssystemet i Norge. Ifølge meldingen vil disse tiltakene bidra med å forsterke arbeid med tidlig innsats og inkludering i praksis i barnehager, skoler og PPT-tjenesten. Meld. St. 6 tar utgangspunkt i å utdype følgende nøkkelbegreper: *kvalitet, kultur, kunnskap, kompetanse og kapasitet*. I tillegg utaler stortingsmeldingen at «*Et fellestrekk for de viktigste tiltakene i meldingen er å bringe kompetansen nærmere barna og elevene*» (KD, 2019, s.8).

Meldingen trekker videre frem overordnet mål for *bærekraftig utvikling* hvor Norge tar utgangspunkt i 17 mål som skal gjennomføres innen 2030. Meldingen konkluderer de relevante målene som følger: «*(...) å utrydde fattigdom, bekjempe ulikhet og stoppe klimaendringene. En inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle er en viktig del av denne planen*» (KD, 2019, s.8).

For å kunne operasjonalisere disse tiltakene, vil regjeringen ha søkelys på arbeid med kompetanseutvikling i barnehager, skoler og i PPT-tjenesten. I tillegg presiserer stortingsmeldingen at den har til hensikt å forbedre samarbeidet mellom barnehager, skoler,

SFO og det lokale støttesystemet. Stortingsmelding tar utgangspunkt i å føre inn begrepene *Tidlig innsats, inkludering og et godt pedagogisk tilbud*. For å skape forståelse rundt begrepet *inkluderende fellesskap*, gir meldingen følgende redegjørelse:

(...) handler om at alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud. *Et inkluderende fellesskap* omfatter alle barn og elever. Av og til er det nødvendig å gi et tilbud utenfor den vanlige barnehagegruppen eller utenfor den ordinære opplæringen for at det enkelte barn skal lære og utvikle seg på en måte som passer nettopp det barnet best. Det handler om fleksible løsninger for å oppnå inkludering (KD, 2019, s 11).

Sitatet over understreker behovet for en grunnholdning om at alle barn og elever tilhører fellesskapet, uavhengig av ulikheter og forskjeller. Meldingen mener at denne grunnholdningen må være etablert for ansatte i barnehage og skole, samt for andre barn, elever og ikke minst foreldre.

Videre beskriver meldingen begrepet tidlig innsats, ved å hevde at begrepet handler om et godt nok pedagogisk tilbud fra begynnelsen og videre gjennom hele utdanningsløpet. Arbeidet ifølge meldingen, starter i barnehagen og krever systematisk tilnærming, og skal føre til å forebygge utfordringer, samt sørge for å sette inn tiltak umiddelbart når det vises å være behov for det. Meldingen hevder at et godt nok pedagogisk tilbud er grunnlaget for hvordan barna lykkes videre i utdanningsløpet og videre i arbeid.

Meldingen utdyper i denne sammenheng at regjering sine tiltak ikke er nok i seg selv for å kunne oppnå og lykkes med tidlig innsats og en mer inkluderende praksis i barnehager og skoler. Av den grunn presiserer meldingen at alle barnehager og skoler trenger å innføre en kultur for inkludering og tidlig innsats. Dette krever ifølge meldingen et systematisk arbeid som skal i iverksettes i hver eneste ledd av systemet der meldingen referer til kommune, fylkeskommunen og hos private barnehage- og skoleeiere.

Dette er grunnlaget for de tiltakene som blir presentert i denne meldingen. Meldingen er delt i ni kapitler, hvor hvert kapittel har til funksjon å presentere de aktuelle temaene/problemstillingene og tiltak knyttet til disse. I tillegg presiseres operasjonaliserings-prosessen av disse tiltakene under de aktuelle seksjonene av teksten. For denne presentasjonen tas det bruk av begrepet allmennpedagogisk tilbud. Dette er for å sette søkelys på det ordinære

pedagogiske tilbudet som blir det presentert i denne meldingen. Med tanke på disse punktene gis det presentasjon om følgende tema ifra stortingsmeldingen.

4.1.1 Overganger og sammenhenger i utdanningsløpet

Forventninger til gode overganger og sammenhenger i utdanningsløpet er ett av temaene som blir presentert i meldingen. Stortingsmeldingen tar utgangspunkt i et overordnet blikk på alle overganger. Det vil si, det tas utgangspunkt i overganger fra barnehagestart til overgangen fra ungdomskolen til videregående. Meldingen ønsker ved hjelp av konkrete tiltak å sørge for at, overganger skal være preget av: «*kontinuitet og oppleves som trygge for barna og elevene*» (KD, 2019. s.26).

Meldingen viser til at: «*Barnehagen er det første leddet i et livslangt læringsløp. Barnehagen skal gi det enkelte barnet et godt pedagogisk tilbud og bidra til en god barndom preget av trivsel, vennskap og lek*» (KD, 2019, s.27). Meldingen går grundig gjennom barnehagetilbudet, og de ulike forventningene for at barnehagen skal praktisere tidlig innsats og inkludering i praksis når det gjelder allmennpedagogisk tilbud.

Videre tar meldingen for seg skolesektoren og gir en presentasjon av dagens skoletilbud. I tillegg trekkes det frem de forventningene som er stilt av skolen, for å fremme et godt læringsmiljø. Blant annet understrekes det at det finnes «*(...) forskjeller mellom hvor mye skolene, kommunene og fylkeskommunene bidrar til elevenes læring (...)*» (KD, 2019 s. 32), noe som fører til ulik praksis. Til slutt presenterer meldingen 12 tiltak for dette område (KD, 2019, s.40), i tillegg forventinger i arbeid med disse. Her presenteres ett av de 12 tiltakene og fire av syv forventningene. Denne avgrensningen er tatt i henhold til denne avhandlingens tema.

Tiltaket er som følger:

«Utrede mulige tiltak for bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger» (KD, 2019, s.40)

Forventningene knyttet til tiltaket er følgende:

- At kommuner og fylkeskommuner arbeider med kultur for inkludering med mål om at alle barn og elever skal få gode, tilpassede tilbud i barnehager og skoler
- At skolene arbeider kunnskapsbasert og systematisk for å tilpasse opplæringen, også til de yngste elevenes forutsetninger og behov
- At alle barnehager og skoler legger til rette for et godt foreldresamarbeid

- At skolene møter alle elever med positive forventninger om at de kan lære (KD, 2019, s.40)

Videre trekker meldingen frem mål for tverrfaglig samarbeid, hvor ett av de fire målene er som følger: «*Tverrfaglig samarbeid skal bidra til at alle barn opplever et godt og inkluderende oppvekst-, leke- og læringsmiljø*» (KD, 2019, s.78).

Meldingen viser til betydningen av tverrfaglig samarbeid for å skape et helhetlig læresyn, og trekker samtidig frem problemstillingen om at tverrfaglig samarbeid fungerer dårlig i praksis på grunn av uklar koordinering. Basert på dette legger meldingen frem følgende forventning: «*at kommuner og fylkeskommuner arbeider målrettet for en felles kultur for samarbeid på tvers av tjenestene for å gi barn og unge som trenger det, et helhetlig tilbud*» (KD, 2019, s. 90).

I tillegg gir meldingen en beskrivelse av hva en god skole burde vektlegge: «*Gode skoler vektlegger et godt læringsmiljø. Det er arbeidsro i klasserommet, og elevene har gode relasjoner til lærerne*» (KD, 2019, s.32).

Meldingen beskriver skolens oppgave om å utvikle elevens grunnleggende ferdigheter og kompetanse. Dette for å gjøre at eleven er robust og klar i møte med samfunnet og arbeidslivet. I denne sammenheng trekker meldingen frem SSB. Ifølge SSB er det kun 75,3 prosent av dem som startet videregående skole i 2013, som har fullført utdanningen sin innen fem år. Meldingen hevder at mestring av de fem grunnleggende ferdighetene har stor betydning for gjennomføring av videregående opplæring. De grunnleggende ferdighetene består av *lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter*. I denne sammenheng har regjeringen satt opp to satsinger som er som følger:

1. Regjeringen har som mål at innen 2030 skal 90 prosent av elevene som begynner i videregående opplæring, fullføre og bestå.
2. For å nå dette målet er et viktig skritt på veien at 5 000 flere skal fullføre videregående opplæring hvert år innen 2025 (KD, 2019, s.7)

Til slutt trekker meldingen frem utveksling av informasjon mellom institusjoner under en overgangsprosess som meget viktig. Informasjonsvekslingen er rettet mot parter som er involvert i en slik setting, hvor også barnet og foreldrene er inkludert. I tillegg understrekes behovet for å ivareta barns personvern under en slik prosess. Av den grunn fastslås det at det er nødvendig med et samtykke fra foreldre for å kunne dele informasjon mellom institusjoner. I

tillegg påpekes det at dagens praksis er forskjellig mellom ulike barnehager og skoler (KD, 2019, s.27).

Videre vil det vises til de ulike forventningene som er stilt av barnet og eleven under denne meldingen.

4.1.2 Barnet og eleven

Som nevnt i forrige delkapittel, er det skolens oppgave å tilrettelegge det allmennpedagogiske tilbudet slik at eleven kan oppleve et godt og tilpasset læringsmiljø. Meldingen utdyper videre at eleven skal kunne tilegne seg evner til å ta vare på seg selv samt kunne ta vare på andre rundt seg. Meldingen presiserer dette med å nevne at eleven må kunne *«(...) forstå, håndtere og bygge gode relasjoner med mennesker rundt seg og til å bli aktive og deltakende medlemmer av samfunnet»* (KD, 2019, s.32).

Videre legger meldingen frem at barn og elever skal få mulighet til å utvikle seg og sine ferdigheter. Denne utviklingen skal være en kombinasjon mellom faglige og sosiale ferdigheter. I tillegg skal barn og elever få mulighet til å være en del av felleskapet. Barn og elevene skal ifølge meldingen få mulighet til å uttrykke sine perspektiver og meninger. Dette legger meldingen frem på bakgrunn av rapporter som tyder på at *«(...) barnehager, skoler og kommuner ikke alltid ivaretar sine forpliktelser og oppfyller barnas og elevenes rettigheter»* (KD, 2019, s.11). Meldingen forsvarer forpliktelsen av å gi barna disse rettighetene ved å trekke frem FNs barnekonvensjon som hevder: *«(...) barnets utdanning skal bidra til å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig»* (KD, 2019, s.11).

Slik meldingen hevder, skal barn få mulighet til å bli lyttet. De skal få mulighet til å påvirke sin egen læring og hverdag. Disse synspunktene skal bidra til å legge til rette det allmennpedagogiske tilbudet for hvert enkelt barn og elev. I neste delkapittel presenteres forventninger som stilles til lærer og barnehagelærer.

Til slutt understreker meldingen at på grunn av lite informasjon om de yngste barna på skolen, har utdanningsdirektoratet fått i oppgave å evaluere intensjonene for skolestart for seksåringene, og utdyper evalueringsoppgaven som følger:

Evalueringen skal også bidra til å styrke kunnskapen om barna på første og andre trinn. Den vil blant annet gi økt kunnskap om hvordan elevene opplever overgangen fra barnehage til skole, om hvordan de opplever skolehverdagen, om hvordan skolen

tilrettelegger for de yngste elevene, og om samarbeid mellom skole og SFO (KD, 2019, s.36)

4.1.3 Forventingene stilt til barnehagelærer og læreren

Lærer og barnehagens rolle understrekes i denne meldingen med praktisering av inkludering i fellesskapet og tidlig innsats i praksis. Fokuset på å utdype det allmennpedagogiske tilbudet og overføre den til praksis trer frem i denne meldingen. Det kreves i førsteomgang tilpasning av opplæringsprosessen.

Lærer og barnehagelærer må kunne ifølge meldingen, tilpasse innholdet basert på elevens behov og situasjoner. De må kunne sørge for å skape positive forventninger, samt legge til rette for utvikling hos barna og elevene. Det vises i tillegg til tverrfaglig samarbeid; «*Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig*» KD, 2019, s. 79).

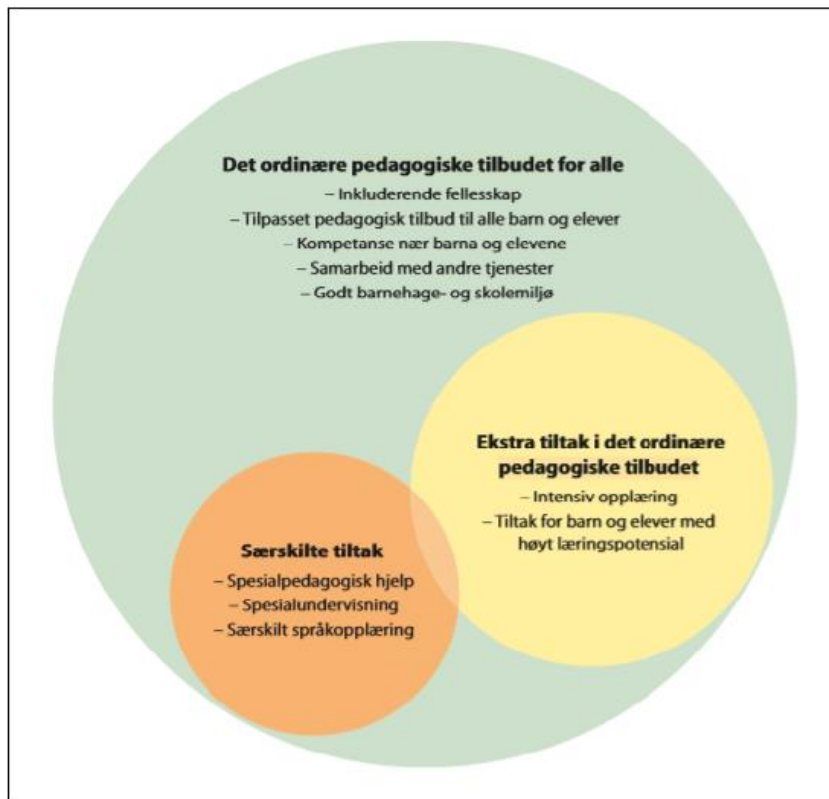
Tverrfaglig samarbeid omtales som en vesentlig del av arbeidet mellom to institusjoner, instanser eller grupper. Tverrfaglig samarbeid understrekes som en forutsetning for å kunne skape et godt læringsmiljø, men i tillegg påpeker planen på ulike praksis innenfor tverrfaglig samarbeid. «*Det er stor variasjon mellom kommuner i hvordan de organiserer tverrfaglig samarbeid mellom tjenester og mellom ulike yrkesgrupper internt i den enkelte barnehage og skole. Mange kommuner arbeider strukturert og målrettet for å styrke det tverrfaglige samarbeidet*» (KD, 2019, s.80).

Dette sitatet påpeker at ulike utgangspunkt forskjellige steder i Norge fører til ulike praksis, men at det krever systematisk og målrettet arbeid for å kunne oppnå en slik setting.

4.1.4 Det tredelte pedagogiske tilbudet

Som nevnt innledningsvis dekker denne meldingen flere tema enn overgang fra barnehage til skole. Meldingen gir en skissering av det allmenpedagogiske tilbudet samt de mer spesialiserte feltene innenfor pedagogikk. Basert på forslag fra to ulike rapporter, Stoltenberg-utvalget og Nordahl-utvalget om forbedring av det pedagogiske tilbudet, legger meldingen frem følgende forslag som skissert i figur. Hensikten med denne figuren er å presentere et tredelt system (KD, 2019, s.48) der det gis en beskrivelse av hva det allmennpedagogiske tilbudet dekker, og hvem

som er ansvarlig for gjennomføring av dette. Det samme gjelder for de to andre formene av pedagogiske tilbud som er rettet mot spesialpedagogisk felt.



Bilde 1

(KD, 2019, s.49)

På grunn av denne avhandlingens valg av tema, vil det ikke gis en utdyping for den spesialpedagogiske seksjonen av figuren.

Den største andelen av sirkelen skissert over markerer det allmenpedagogiske tilbudet som gjelder for alle barn og elever i de ulike utdanningsnivåene i Norge. Meldingen presiserer at når det kommer til barnehagesektoren, vil rammeplanen legge frem retningslinjer på hva den består av, og hvordan det allmenpedagogiske tilbudet skal tilpasses etter hvert enkelt barns behov. Den samme metode gjelder for skolen, der opplæringsloven støttet grunnlaget som dekker retningslinjene for skolen. Av den grunn presiserer meldingen at «*Kravet om tilpasset opplæring gjelder for all opplæring gjennom hele grunnopplæringen, og det gjelder for alle elever uansett hvilke forutsetninger de har for å lære*» (KD, 2019, s.48).

Den grønne andelen av sirkelen skissert øverst fremstiller fem punkter som skal inkluderes i det allmenn pedagogiske tilbudet barnehager og skoler gir barna og elevene. Disse fem punktene består av følgende:

- **Inkluderende fellesskap** som tar utgangspunkt i det som har allerede blitt presentert i dette kapitlet.
- **Tilpasset pedagogisk tilbud til alle barn og elever** som referer til å møte barns behov og forutsetninger og tilpasse opplæringsprosessen i forhold til det.
- **Kompetanse nær barna og elevene** som dreier seg om å møte der barna og elevene er i sitt utviklingsnivå både faglig og sosial sett.
- **Samarbeid med andre tjenester** hvor det referer til samarbeid med ulike tjenester, som helsestasjon.
- **Godt barnehage- og skolemiljø** hvor det refereres til forventninger stilt til det faglige og sosiale miljøet i barnehager og skoler.

I neste delkapittel vil det gis en presentasjon av Bergen kommune sin kommunale overgangsplan.

4.2 Presentasjon av kommunale overgangsplanen

Dette delkapitlet på lik linje som forrige har til hensikt å gi leseren kjennskap til dokumentet. I motsetningen til Meld. St.6 som dekket et større tema oversikt, er dette dokumentet siktet for temaet overgang fra barnehage til skolen. Derfor vil denne presentasjonen gi en beskrivelse av hele dokumentet.

Dokumentet er todelt, der første del har til hensikt å gi en teoretisk forankring og andre del legger frem en plan for gjennomføring for samarbeidet. Ifølge planen er hensikten å forsterke samarbeidet mellom barnehager og skoler i Bergen kommune. I tillegg understreker planen at *«Barn og foreldre i Bergen skal oppleve en planlagt overgang fra barnehage til skole, slik at barnet kjenner seg trygt og opplever mestring. Barn og foreldre skal oppleve at barnehagen og skolen samarbeider også for å skape sammenheng i læringsinnholdet»* (Bergen kommune, s.3).

Planen gir en beskrivelse av barnehage versus skolens arbeidsmåter. Deretter trekker planen frem måten de ulike institusjonene praktiserer. Planen gir en beskrivelse på begrepene: lek, det

tredje pedagogen rommet, inkludering og inkludering i felleskapet og til slutt gir planen en beskrivelse av det sosiokulturelle læringssynet. Her under gis det en kort beskrivelse for hvert av disse punktene.

4.2.1 Begrunnelse for samarbeid

Denne delen av planen er delt på seks underkapittel. Ifølge planen har hver av disse seks underkapittel funksjonen til å legge grunnlaget for samarbeid mellom barnehage og skole og det planen kaller for *sammenheng*. Planen tar utgangspunkt i ulike rapporter, forskningsresultater og teoretisk grunnlag.

I første omgang gir planen en redegjørelse for begrepene *samarbeid* og *overgang*. Der planen beskriver at:

Samarbeid omfatter alle former for kontakt og samhandling mellom institusjonene. Overgang fokuserer på den perioden der barnet forlater barnehagen og starter i skolen. Overgangsfasen omfatter dermed bare noen måneder i seksåringens liv. Overgangen må likevel sees på som en omfattende prosess og berører både barnet, familien og miljøet rundt (Bergen Kommune, ukjent. dato, s. 4).

Bergen kommune påpeker at de ønsker en helhetlig tilnærming i forhold til samarbeidet mellom barnehager og skoler. Av den grunn påpekes til at samarbeidet er ikke frivillig og det lovpålagt.

Planen påpeker som tidligere nevnt at det finnes ulike tradisjoner og pedagogisk syn mellom barnehage og skole. I forsvar til dette trekker planen de ulike oppfatningene som ligger i målsettingene mellom disse to institusjonene hvor skolen benytter resultatorientert mål, mens barnehagen benytter seg av prosessorientert mål. Dette fører til forskjeller i praktisering av pedagogikk mellom barnehage og skole.

Det som er særegent for barnehagepedagogikken er metodefrihet og at det er opp til barnehagelæreren å velge hvordan innholdet basert på et helhetlig syn på omsorg, lek og læring. Innenfor barnehagepedagogikk, trekker planen frem lek og dens posisjon i barnehagen: «*Leken er viktig for tilegnelse av kunnskap, språk, samt utvikling av sosial og emosjonell kompetanse. Den frie leken har en særstilling i barnehagen*» (Bergen Kommune, u.d, s.6). Videre trekker planen frem lekens posisjon i skolen. «*Ved bruk av lek i undervisningen kan lærer legge til rette for kommunikasjon og samspill. Leke typene: «rollelek, regellek og konstruksjonslek benyttes aktivt i bergensskolen*» (Bergen kommune, u.d, s.6).

Planen fokuserer på å presentere *rommets* posisjon i læringsprosessen. *Rommet, den tredje pedagogen* referer til bruk av det fysiske miljøet for tilrettelegging og tilpasning av læringsprosessen. Planen refererer til Reggio Emilia pedagogikk: «*Rommet er som tiden: noe som inneholder oss og som vi inneholder, noe som skaper oss og som vi skaper*» Sitatet referer til Carla Rinaldi ifra Reggio Emilia pedagogikk. (Bergen kommune, u.d, s.7).

Videre trekker planen utviklingen fra barn til elev. Planen gir en beskrivelse av hva det å bli en elev sin rolle innebærer. «*Den nye statusen innebærer nye atferds krav, barnet må lære seg klasserommets regler og språk, og det må lære å «lese» læreren*». Planen påpeker videre at det kan være krevende barnet å tilpasse seg på skolen. Særlig med tanke på at skole tilbyr større miljø og forskjellene mellom disse to institusjonene kan være veldig tydelig for barnet. Planen legger av den grunn til et ønske at barnet skal kunne være klar i møte med overgangsprosessen. Barn trenger derfor kunnskaper, ferdigheter og erfaringer om samspill, skolekulturen og reglene som kjennetegner skolen.

Planen understreker et samarbeidsbehov mellom aktørene, barnehagelærer, foreldre og førsteklasseleærer. Planen krever at «*de ansatte i barnehagen og skolen kjenner til hverandres syn på oppvekst, lek og læring, og at de også vet hvilke arbeidsmetoder som brukes*» (Bergen Kommune, u.d, s.10).

Basert på denne presentasjonen, stiller planen opp med to føringer. Planen har til hensikt å følge opp de to føringene ved hjelp av det som blir presentert i delt to av planen. Disse føringene er som følger:

- Felles kompetansetiltak for førskoleleerere og lærere i Bergen
- Felles møteplasser for drøfting av grunnlaget for samarbeid (Bergen kommune, u.d, s. 10).

4.2.2 Samarbeid mellom barnehage og skole

Denne delen av planen baserer seg på følgende skisserte tabell (Bilde 2).

Tiltak	Tidspunkt	Medvirkende	Ansvar
1. Kompetanseheving	September	1.trinnspedagoger og førskolelærere som arbeider med de eldste barna i barnehagen Rektor, avdelingsleder 1.-4. trinn og styrer	Fagavdeling barnehage og skole (Seksjon skole og Seksjon barnehage)
2. Arenaer for diskusjon og refleksjon (bydelsvise møter)	Oktober	Avdelingsleder 1.-4. trinn og en representant fra barnehagen som arbeider med de eldste barna	Områdeleder i samarbeid med Fagavdeling barnehage og skole
Besøk i løpet av skoleåret	Oktober - Mai	SFO-leder, 1.trinns-pedagoger og førskolelærere som arbeider med de eldste barna	Avdelingsleder 1.-4. trinn og/ eller SFO-leder og styrer i barnehagen
3. Informasjons-overlevering fra barnehage til skole	Oktober	Avdelingsleder 1.-4. trinn, SFO-leder og styrer i barnehagen	Avdelingsleder 1.-4. trinn og styrer i barnehagen

Bilde 2

(Bergen kommune, u.d, s.11)

Tabellen (Bilde 2), fremviser fire punkter som skal gjennomføres i løpet av overgangsprosessen. Det gis et tidsskjema for hvert av punktene, en liste over hvem som skal delta i hvert av arrangementene, og hvem som er ansvarlig for å planlegge disse fire punktene. Denne delen av planen utdyper følgende punkter: *kompetanseheving, arenaer for diskusjon og refleksjon og informasjon overlevering fra barnehage til skole.*

Det første punktet presenterer et kurs som er arrangert av fagavdelingen i Bergen for barnehage og skole hvor barnehagelærer og lærer skal delta sammen. Deretter er det satt opp møte tidspunkt for drøfting om kurset og arbeidet videre. I tillegg er det satt opp et møte mellom barnehagelærer og lærer om informasjonsutveksling om de aktuelle barna. Til slutt kommer punktet besøk gjennom hele året som det ikke gis noen forklaring eller føringer om.

I det følgende gis en presentasjon av aktuelle sitater basert på disse to dokumentene.

4.3 Presentasjon av empirisk materiell

Dette kapitlet presenterer det empiriske materialet med en kort forklaring på hvert punkt. Hvert av disse punktene vil bli tolket ved hjelp av operasjonaliserings spørsmålene skissert i delkapittel 3.3.1. I neste kapittel 5.0 *Tolkning av empirisk materiell* gis det en parallell presentasjon av polene Innhold, lærer/ barnehagelærer og *barn-elev*. Denne parallelle fremvisningen skal være til hjelp for å systematisere og skape oversikt. I første omgang vil det presenteres et empirisk materiell om innhold fra Meld. St. 6, og deretter fra overgangsplanen. Her under presenteres hvert tema under sitt delkapittel.

4.3.1 Meld. St. 6: innhold

Overgang fra barnehage til skole er som nevnt et tema som blir tatt opp i denne meldingen. Det er likevel ikke et tema som kan knyttes direkte til sitater i denne meldingen. Meldingen understreker derimot følgende om temaet:

Regjeringen er opptatt av at det skal være bedre sammenheng ved overgangene i utdanningsløpet. I 2018 fikk derfor barnehagen, skolen og SFO 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 (KD, 2019, s.26).

Derimot vises det til flere temaer i denne meldingen, som kan knyttes opp til en overgangsprosess. Her under presenteres seks tema som er tatt ut ifra meldingen og som vil senere drøftes i forhold til avhandlingens problemstilling. Disse seks temaene er: *tverrfaglig samarbeid, gode skoler, tiltak om informasjonsoverføring, det allmenn pedagogiske tilbudet, forslaget fra Stoltenberg-utvalget om førskoletilbud* og til slutt *fenomenet lek*.

4.3.1.1 Gode skoler

Første temaet er beskrivelsen om gode skoler. Meldingen presenterer ulike definisjoner og beskrivelser, og én av disse gjelder for hva en god skole består av:

Gode skoler vektlegger et godt læringsmiljø. Det er arbeidsro i klasserommet, og elevene har gode relasjoner til lærerne. Lærerne tilpasser opplæringen til ulike elever og situasjoner og har positive forventninger til alle elevenes utvikling, både faglig og sosialt. Kollegaene mestrer utfordringer sammen, evaluerer egen praksis og videreutvikler virksomheten på grunnlag av aktuell forskning (KD, 2019, s.32).

Hvis denne beskrivelsen videreføres til en overgangsprosess, kan det ses på som forventninger til både elever og førsteklasselærer. Der forventes av elevene at det skal være arbeidsro i klasserommene og at elevene skal etablere gode relasjoner til sine lærer. På samme tid kreves det av læreren at hun eller han tilpasser innholdet til ulike elever og situasjoner. Til slutt nevner sitatet samarbeid mellom kollegaer, som kan knyttes til samarbeid mellom barnehagelærer og førsteklasselærer.

4.3.1.2 Tiltak om informasjonsoverføring i en overgangsprosess

Ut ifra tiltakene som ble presentert i meldingen, kan kun vises til kun et tiltak som kan knyttes til overgang fra barnehage til skole. Tiltaket har fokus på utredning av mer konkrete tiltak om overføring av informasjon mellom utdanningsnivåer. I denne settingen kan tiltaket bli referert til overføring av informasjon mellom barnehage og skole. Tiltaket er som følger:

«Utrede mulige tiltak for bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger» (KD, 2019, s.40)

I den forbindelse referer meldingen til forventinger som kan hjelpe til for gjennomføring av tiltakene. Meldingen presenterer fire forventninger som er som følger:

- At kommuner og fylkeskommuner arbeider med kultur for inkludering med mål om at alle barn og elever skal få gode, tilpassede tilbud i barnehager og skoler
- At skolene arbeider kunnskapsbasert og systematisk for å tilpasse opplæringen også til de yngste elevenes forutsetninger og behov
- At alle barnehager og skoler legger til rette for et godt foreldresamarbeid
- At skolene møter alle elever med positive forventninger om at de kan lære (KD, 2019, s.40)

Når det gjelder overføring av informasjon kan det første punktet henviser til forventinger stilt av kommunen og fylkeskommunen om utredning av tilpasset tiltak. Tiltaket skal i dette tilfelle være tilpasset informasjonsoverføring for overgang fra barnehage til skole. Deretter vil det neste punktet henviser til hvordan skolen velger å arbeide med det stilte tiltaket i forhold til samarbeid med barnehagen. Det tredje punktet trekker inn forelderens involvering i denne prosessen. Til slutt kan det siste punktet henvises til bruk av den aktuelle informasjonen, og det forventes av skolene å møte elevene med positive forventninger.

4.3.1.3 Det allmenn pedagogiske tilbudet

Det neste temaet som det vises til ut ifra meldingen, har fokus på det allmenn pedagogiske tilbudet. Meldingen presenterer det allmenn pedagogiske tilbudet og figuren som ble presentert under del kapittel, 4.1.4 (Bilde 1). Figuren beskriver blant hva det allmenn pedagogiske tilbudet innebærer. Meldingen skriver følgende om dette tilbudet:

Regjeringen mener at det viktigste grepet vi kan ta for å fremme og styrke en inkluderende praksis i barnehage og skole, er å forbedre kvaliteten på det ordinære, allmennpedagogiske tilbudet. (...) Barnehagene og skolene må sammen med foreldrene legge til rette for at barna og elevene etablerer gode relasjoner og trygg tilknytning til de ansatte og andre barn og elever, og at de opplever anerkjennelse, tilhørighet og trivsel (KD, 2019, s.18).

Figuren (Bilde 2), i den grønne seksjonen, presenterer fem punkter tilknyttet til det allmennpedagogiske tilbudet. Av disse tas det utgangspunkt i fire punkter. Punktet *samarbeid med andre tjenester* er ikke aktuell for denne settingen. De fire punktene tilknyttet til allmenn pedagogisk tilbud består av:

1. *Inkluderende fellesskap*: handler om at: «alle barn og elever skal oppleve at de har en naturlig plass i fellesskapet. De skal føle seg trygge og kunne erfare at de er betydningsfulle, og at de får medvirke i utformingen av sitt eget tilbud» (KD, 2019, s.11)
2. *Tilpasset pedagogisk tilbud til alle barn og elever*: Tilpasset pedagogisk tilbud referer til å møte barns behov og forutsetninger og tilpasse opplæringsprosessen i forhold til det.
3. *Kompetanse nær barna og elevene*: Kompetanse nær barna og elevene dreier seg om å møte der barna og elevene er i sin utviklings nivå både faglig og sosial sett.
4. *Godt barnehage- og skolemiljø*: Godt barnehage- og skolemiljø refereres til: «et trygt og godt barnehage- og skolemiljø er vesentlig for å fremme barnas og elevenes trivsel, læring, utvikling og helse, og det forebygger fravær i skolen. Mobbing, vold, diskriminering, trakassering og andre krenkelser er uakseptabelt i barnehagen og skolen» (KD, 2019 s.24)

Disse fire punktene dekker det allmenn pedagogiske tilbudet, som meldingen tar utgangspunkt i og som skal praktiseres av barnehager og skoler. Dermed vil disse også gjelde for en overgang

fra barnehage til skole. Forholdet mellom disse punktene og den didaktiske trekanten vil bli utdypet i neste kapittel.

4.3.1.2 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er det neste temaet som blir presentert fra meldingen. Meldingen presenterer temaet tverrfaglig samarbeid som følger:

Godt tverrfaglig samarbeid er en viktig forutsetning for å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring, og det vil kunne forebygge at problemer utvikler seg, eller at de blir større enn nødvendig (KD,2019, s.79).

Selv om dette sitatet presenterer et underliggende fokus på tidlig innsats, kan det understrekes at dette sitatet er ment for å belyse betydningen av et godt tverrfaglig samarbeid. Dette gir sitatet aktualitet i forhold til tverrfaglig samarbeid mellom barnehage og skole, særlig når det gjelder samarbeid mellom barnehagelærer og førsteklasselærer. Videre trekker meldingen frem: «*Det er stor variasjon mellom kommuner i hvordan de organiserer tverrfaglig samarbeid mellom tjenester og mellom ulike yrkesgrupper internt i den enkelte barnehage og skole*» (KD, 2019, s.80). Videre presiserer meldingen at: *Samtidig er det godt dokumentert at tverrfaglig samarbeid ofte fungerer for dårlig*» (KD, 2019, s.80). Her trekker meldingen som tidligere nevnt frem at det finnes ulike praksis når det gjelder tverrfaglig samarbeid. På samme tid trekker meldingen frem at samarbeid både tverrfaglig og generell er en vesentlig forutsetning for å bygge sterke lag rundt barna. Sitatet under presenterer i utgangspunktet et spesialundervisnings fokus, som kan allikevel tolkes basert på et allmenn pedagogisk syn. Sitatet er som følger:

Når alle barn skal inkluderes i fellesskapet og det skal bygges sterke lag rundt barna, kan ikke arbeidet bare rettes mot det enkelte individ. Tidlig innsats forutsetter at tjenestene samarbeider om å forebygge utfordringer og hjelper hverandre med å identifisere barn med utfordringer. Da er det nødvendig at ~~tjenestene~~, og profesjonene innad i den enkelte barnehage og skole, også samarbeider før det er behov for å utrede vedtak om hjelpetiltak for enkeltbarn. Samarbeid er også viktig i forbindelse med overganger i utdanningsløpet, fra barnehage til grunnskole/SFO og til videregående opplæring (KD, 2019, s.83), (Tjeneste referer til helsestasjonstjeneste, siden i dette er lite relevant for denne settingen, er dette ordet strøket ut).

Utfordringer basert på et allmenn pedagogisk syn, som her vil videre kobles til en overgangsprosess. Det er da nødvendig at profesjonene innen hver enkelt barnehage og skole

er i stand til å skape rom for samarbeid for å kunne forebygge og identifisere barns utfordringer i både de sosiale og faglige feltet.

4.3.1.5 Forslaget fra Stoltenberg-utvalget om førskoletilbud

Videre vises det til en rapport som blir presentert i Meld. St. 6. Rapporten til Stoltenberg-utvalget, NOU 2019: 3, som presenterer et forslag for førskoletilbudet i barnehagene. Forslaget er som følger: *Stoltenberg-utvalget foreslo at det bør innføres en kommunal plikt til å tilby gratis førskoletilbud med minst fem timer lekbaserte læringsaktiviteter i uken for alle femåringer* (KD, 2019, s. 28).

Dette forslaget er noe som regjeringen ikke ønsker å innføre i barnehagen og dette forsvarer meldingen med følgende sitat:

Barnehagene står fritt til å velge hvordan det pedagogiske arbeidet organiseres i praksis, og barnehagelærerens faglige og pedagogiske skjønn skal legges til grunn (...) For å kunne gi alle barn et tilrettelagt tilbud trenger personalet kunnskap om barnegruppens og enkeltbarns behov, trivsel og allsidige utvikling. I gode barnehager observerer og vurderer de ansatte fortløpende barnets trivsel og allsidige utvikling med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og behov (KD, 2019, s.28).

Basert på dette sitatet understreker meldingen at barnehagen står fritt i valg av pedagogisk innhold. Valg av innhold må likevel være basert på barnehagelærerens faglige og pedagogisk skjønn, der meldingen referer til rammeplanens syv fagfelt. I tillegg må presentasjon av innholdet tilpasses enkeltbarnets og gruppens behov. Dette grunnlaget må da være basert på observasjon og vurderinger samlet om det enkelte barnet og gruppens behov, spesielt brukes en systematisk vurdering.

4.3.1.6 Fenomenet lek

Til slutt vises det til temaet lek i denne meldingen. Dette er et tema som blir tatt opp gjentagende ganger under ulike settinger. Denne settingen kan vendes og av den grunn kan gjelde for en overgangsprosess. Sitatet under viser til barnehagens forpliktelse angående temaet lek:

Barnehagen er forpliktet til å gi gode vilkår for lek og vennskap. For hvert enkelt barn kan innpass og deltakelse i leken oppleves som livsviktig, og lek er grunnleggende for å kunne utvikle en positiv selvoppfatning. Lek skal være morsomt og gi barn glede. Å føle fryd og glede gjennom lek virker også stimulerende for hjernen. I leken kan barn utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger (KD,2019, s.28).

Lekens posisjon beskrives som grunnleggende for utvikling av barns selvoppfatning. Leken skal bidra til stimulering for hjernen og skal hjelpe barnet til å utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. I denne settingen kan dette anvendes som en overgangsprosess der barn skal utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger i forhold til overgangsprosessen. I tillegg presiserer meldingen at «*Noen barn kommer naturlig inn i leken, mens for andre er dette vanskeligere. Barn som ikke er med i leken, lærer ikke å mestre lekekodene helt av seg selv dersom det kun tilrettelegges for frilek*» (KD, 2019, 28). Basert på dette kan det vises til at lek har en sentral plass i barnehagen og i en overgangsprosess. I tillegg spiller barnehagelærer / lærer sin kompetanse en rolle ved å tilrettelegge og hjelpe de barna som trenger å komme i gang med lek.

4.3.2 Overgangsplan: innhold

Under del 1 av overgangsplanen, presenteres det fire tema som er ment for å hjelpe i en overgangsprosess. Planen tar utgangspunkt i tre typer innhold og med et ukjent innhold. Punkt 4. *Besøk gjennom året* blir nevnt under del to av planen.

4.3.2.1 Bruksområder for lek

Første punktet er fenomenet lek, planen foreslår og felle inn lek på skolen i arbeid med kunnskapsmålene. På bakgrunn av dette trekker planen frem at Bergen skolen benytter seg allerede av de følgende former for lek: *rollelek, regellek og konstruksjonslek* (BK, u.d, s.6). For begrunnelse for bruk av dette innholdet stiller planen opp med at lek kan legge til rette for kommunikasjon og samspill. Av den grunn blir lek presentert som metode for at læreren. Det blir foreslått at læreren skal kunne bruke lek på skolen i forhold til å tilrettelegge for kommunikasjons muligheter og legge til rette for samspill via lek. Planen referer til kommunikasjon og samspill mellom elev-elev og mellom *barn-elev*.

4.3.2.2 Bruk av rommet

Det neste punktet som blir det presentert i planen er bruk av rommet. Rommet referert her kan ifølge planen være inne / ute eller et rom i rommet. Planen referer til bruk av rommet som *den tredje pedagogen*. I tillegg understreker planen at: «*Rommet er ikke bare en arena for kommunikasjon, men også kommunikasjon i seg selv*» (BK, u.d, s.7).

4.3.2.3 Kommunikasjonsorientert pedagogikk

Det tredje temaet som blir det presentert i planen er kommunikasjonsorientert pedagogikk. Planen legger frem at denne type tilnærmingen, har stort fokus på språket som redskapet for tilegning av kulturelle koder og felles kunnskaper. Planen viser til: «(...) *på lek og læring i sammenheng, ser vi at barns sosiale kompetanse har betydning for deres faglige prestasjoner senere i skolen*» (BK, u.d, s.9). Planen presiserer sammenhengen mellom lek og læring ved å trekke inn barns prestasjoner innenfor sosial kompetanse. Videre viser planen til: «*Lek og samvær bidrar til prososial utvikling, evnen til å ta kontakt og lytte til andre*» (BK, u.d, s.9), hvor det henvises videre til en anerkjennende væremåte i relasjonen mellom læreren og barnet.

Til slutt presiserer planen språkets rolle i følgende sitat: «*Språket er grunnlaget for personlig introspeksjon, kontroll, selvrefleksjon og bevissthet*» (BK, u.d, s.9), som etter følges videre opp med denne metoden: «*Elevene skal samarbeide, de skal øve på å uttrykke seg muntlig, og oppfordres til prosessorientert skriving*» (BK, u.d, s.9). Ved hjelp av språk, altså kommunikasjon foreslår planen at elevene skal samarbeide i form av å uttrykke seg muntlig og skriftlig. Her er målet at elevene skal strekke seg mot *den proksimale utviklingssonen*, noe planen referer til som et sosiokulturelt læringssyn.

4.3.2.4 Besøk gjennom året

Det siste temaet presentert i planen er temaet *besøk gjennom året*, som blir nevnt i del to av planen i tabellen. Som tidligere nevnt blir dette ikke videre utdypet. Tabellen er det eneste stedet det er lagt frem, og i tillegg beskrives hvem som er ansvarlig for å arrangere *besøk gjennom året* (BK, u.d, s.11).

Ifølge planen er det: *avdelingsleder 1.-4. trinn og/ eller SFOleder og styrer i barnehage* som har ansvar for å arrangere besøk gjennom året. I tillegg legger tabellen frem at disse besøkssettingene skal ta plass i perioden fra oktober til mai. Tabellen utdyper ikke videre hvem som skal delta i slike besøkssettinger.

I neste avsnitt presenteres den neste pol i den didaktiske trekanten, empirisk materiell, først fra Meld. St.6 og deretter ifra Bergen kommune sin overgangsplan.

4.3.3 Meld. St. 6: Lærer/ barnehagelærer

Under dette kapittelet vil det for det meste presenteres hva slags rolle og oppgaver barnehagelærer og førsteklasseleereren har i en overgangsprosess. Siden meldingen nevner

samarbeidet mellom disse to aktørene, vil det innledningsvis gis en presentasjon av sitatet, før det fortsettes med presentasjon av rolle og oppgaver. Meldingen skriver følgende om samarbeid mellom disse to aktørene: «*For å sikre en god begynneropplæring og gode overganger, er det behov for at de ulike lærerne i barnehage og skole kjenner hverandres kompetanse og faglige arbeid, og at de samarbeider godt og ser kompetansebehov på tvers*» (KD, 2019, s.73).

Ifølge sitatet over er det vesentlig at barnehagelæreren og førsteklasseleereren kjenner til hverandres kompetanse. Dette er en forutsetning for faglig samarbeid mellom disse aktørene.

Her under presenteres fire tema tatt ut av stortingsmeldingen som kan knyttes til førsteklasseleerere og barnehagelærere sin rolle under en overgangsprosess.

4.3.3.1 Mål til å utvikle elevens grunnleggende ferdigheter

Et av de gjennomgående målene som blir presentert i meldingen er elevens evne til å tilegne seg de grunnleggende ferdighetene. Det at eleven krever støtte og tilrettelegging for å kunne tilegne seg disse ferdighetene er et tema som blir tatt opp ved flere anledninger. Meldingen nevner de fem grunnleggende ferdighetene i følgende: «*Læreplanverket definerer fem grunnleggende ferdigheter: lesing, skrivning, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Målet er at alle elever skal mestre de grunnleggende ferdighetene når de går ut av grunnskolen*» (KD, 2019, s.7).

Ifølge meldingen er disse ferdighetene vesentlige: «*(...) grunnleggende ferdigheter og kompetansen som (elever) trenger i møte med samfunnet og senere arbeidsliv*» (KD, 2019, s.32). Til slutt hevder meldingen at læreren skal kunne gi barna og elevene støtte og omsorg «*(...) til å finne seg en venn, delta i lek eller lære seg å lese, skrive og regne og forstå samfunnet vi lever i*» (KD, 2019, s. 8).

4.3.3.2 Inkludering gjennom lek

Det neste tema meldingen legger frem er i utgangspunktet rettet mot kompetansen innenfor SFO. Av den grunn referer sitatet til *ansatte* som aktører og ikke barnehagelærere / lærere. Sitatet kan allikevel vendes og tolkes i en overgangsprosess, sitatet er som følger:

~~Ansatte~~ (førsteklasseleerere / barnehagelærere) som aktivt legger til rette for lek og gode aktiviteter, og som engasjerer seg i lek og samspill med barna, er viktige for at alle barn skal få mulighet til å bli inkludert. Dersom de ansatte skal bidra til læring gjennom lek, må de bli bevisste på hvordan barn lærer gjennom lek. De må kunne bygge opp under denne formen for læring, for eksempel gjennom å tilrettelegge for leken og sørge for at

alle barn blir inkludert (KD, 2019, s.109), (ansatte er strøket ut i det at det refereres til Sfo ansatte).

Dette avsnittet viser til bruk av lek for inkludering og i tillegg bevisstgjøring om hvordan barn lærer gjennom lek. Det sies ikke mye om hva slags type lek det er snakk om, men henvises til lek som en helhetlig tilnærming. Sitatet utfordrer aktøren i en overgangssituasjon, førsteklasselæreren, til å tilegne seg erfaringer om hvordan barn lærer gjennom lek. På denne måten kan aktøren *tilrettelegge for leken og sørge for inkludering*.

4.3.3.3 Grunnlag for overgangsprosess

Det er vanskelig å finne frem konkrete sitater om barnehagelærer og lærerens rolle relatert til en overgangsprosess i meldingen. Det kan imidlertid vises til flere sitater som kan bygge grunnlaget for relasjoner i en overgangsprosess.

Meldingen nevner blant annet det følgende: «~~Ansatte~~ (Førsteklasselærer / barnehagelærer) med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (KD, 2019, s.8). Deretter presiserer meldingen følgende:

Å lytte til barna og elevene og ta dem med på råd er grunnleggende for å lykkes med å legge tilbudet godt til rette. Når barn og elever får påvirke egen læring og hverdag og føler seg sett og forstått, kan de ~~bli~~ (bli) tryggere og mer motiverte. Det gir et godt utgangspunkt for utvikling og læring (KD, 2019, s.12).

Videre presenteres lærer og barnehagelærer planen i fra overgangsplanen.

4.3.4 Overgangsplan: Lærer/ barnehagelærer

Her under vises det til tre funn relatert til barnehagelærer og førsteklasse lærer beskrevet i overgangsplanen. For det første refereres det til førsteklasselærer sin rolle på skolen og de undervisningsmetodene en kan henviser seg til i den forbindelse. Deretter refereres metoden kommunikasjonsorientert pedagogikk for skolen og til slutt refereres til to føringer rettet mot samarbeidet mellom barnehagelærer og førsteklasselærer.

4.3.4.1 Redskaper for å gjennomføre kompetansemål

Når det kommer til lærerens rolle, henviser planen til å forholde seg til kompetansemål basert på hvert års trinn i hvert fag. Under presentasjons-metoden lek, presiserer planen at det er lærerens ansvar å legge til rette for kommunikasjon og samspill. «Lærere kan være kreative i

valg av undervisningsmetoder for å nå kunnskapsmålene. Ved bruk av lek i undervisningen kan lærer legge til rette for kommunikasjon og samspill» (BK, u.d, s.6). Videre presiserer plan at: «Leken er viktig for tilegnelse av kunnskap, språk, samt utvikling av sosial og emosjonell kompetanse» (BK, u.d, s6).

Videre referer planen til metoden *bruk av rommet*, der planen viser til: «Å skape et rom for læring – enten det gjelder barnehage eller skole – er en kreativ oppgave, ikke bare når det gjelder pedagogikk og arkitektur, men også relasjonelle sosiale, kulturelle og politiske overveielser og sammenhenger» (BK, u.d, s.6). Videre stiller planen følgende operasjonalisering verktøy for bruk av rommet.

Når vi planlegger og tilrettelegger et rom for barns læring, blir det derfor viktig å reflektere over – og ta konsekvensen av – følgende spørsmål:

- Hva vil vi at barn skal gjøre i akkurat dette rommet?
- Hvorfor er det viktig og hvilken pedagogisk sammenheng har det?
- Hva ser barn at de kan gjøre i dette rommet – og opplever barn seg velkommen i rommet? (BK, u.d, s.6).

4.3.4.2 Skape sammenheng mellom kunnskapsmål og kompetansemål

Det å skape sammenheng mellom kunnskapsmålene presentert for barnehagen og kompetansemålene presentert for skolen, er ett av de temaene som vektlegges i planen. Det tas utgangspunkt i et *sosiokulturelt læringssyn* der bruk av *språket* vektlegges. Planen foreslår bruk av *kommunikasjonsorientert pedagogikk* som følger:

I det sosiokulturelle læringssynet ansees språket som det viktigste redskapet for tilegning av kulturelle koder og felles kunnskaper. Språket er grunnlaget for personlig introspeksjon, kontroll, selvrefleksjon og bevissthet. Kommunikasjonsorientert pedagogikk har fått stor oppmerksomhet de siste årene. Elevene skal samarbeide, de skal øve på å uttrykke seg muntlig, og oppfordres til prosessorientert skriving. Målet er tilpasset opplæring, hvor alle elever skal strekke seg mot den proksimale utviklingssonen (BK, u.d, s.9)

4.2.4.3 Sammenheng mellom barnehage og skole

I arbeidet for å skape sammenheng mellom barnehage og skole, trekker planen frem arbeidet med et prosjekt. Prosjektet *barnehage + skole = sant*, har som hensikt å ta fatt i erfaringer som

understreker at ansatte på barnehage og skole har lite kunnskap om hverandres institusjon. Planen legger prosjektet *barnehage + skole = sant*, som grunnlag for fokuset i dokumentet og basert på dette presenterer de to føringer:

- *«Felles kompetansetiltak for førskolelærere og lærere i Bergen*
- *Felles møteplasser for drøfting av grunnlaget for samarbeid»* (Bergen Kommune, u.d, s. 10).

4.3.5 Meld, St.6: Barn-elev

Det er imidlertid vanskelig å trekke frem flere konkrete sitater fra meldinger som beskriver barn eller elev sin rolle under en overgangsprosess. Meldingen beskriver det følgende om forvandlingen fra barn til elev:

Når barna begynner på skolen, er det store forskjeller i hvor modne de er, og hva de kan. Regjeringen er opptatt av at opplæringen av de yngste elevene skal være tilpasset deres forutsetninger og behov. De yngste elevene trenger å oppleve omsorg, nærhet og støtte. Det bør være rom for barnas lek og egne initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen. Elevene bør få samarbeide, jobbe undersøkende og være aktive i egen læringsprosess (KD,2019, s.34).

Sitatet over viser til at det finnes store forskjeller mellom hvor modne barn er når de starter på skolen. Av den grunn skal det settes vekt på barns forutsetninger og behov. Sitatet understreker at barna trenger omsorg, nærhet og støtte. I tillegg skal det skapes rom for barns lek og at barn deltar med eget initiativ for at skal kunne ta i bruk sine erfaringer og metoder fra barnehageperioden.

Videre presenteres barn og elevens rettigheter som har betydning for overgang fra barnehage til skole.

4.3.5.1 Grunnlag for overgangsprosess

Ifølge meldingen skal alle barn: *«få like muligheter til et forsvarlig pedagogisk tilbud i barnehage og skole»* (KD, 2019, s.67) og videre legger meldingen til at: *«Barn og elever får det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er. De skal føle at de hører hjemme i samfunnet, og at det er bruk for dem og de perspektivene og meningene de har»* (KD, 2019, s.8). Barns meninger og perspektiver skal vektlegges for deres sosialt og faglig utvikling. I tillegg legger meldingen frem at barn har rett til å bli inkludert angående det følgende: *«Barn har rett til å bli hørt i saker*

som angår dem. Barns mening skal bli vektlagt i tråd med barnets alder og modenhet, og barns mening har en unik betydning uavhengig av andres meninger og oppfatninger på barnets vegne» (KD, 2019, s.82). Disse rettighetene gjelder også i en overgang fra barnehage til skole.

Til slutt trekker meldingen frem Grunnloven §104 som siterer det følgende om barns rett til å delta i eget liv:

Barn har krav på respekt for sitt menneskeverd. De har rett til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling. Ved handlinger og avgjørelser som berører barn, skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Barn har rett til vern om sin personlige integritet (KD, 2019, s.13)

I det neste delkapittel presenteres overgangsplanen sine empirisk materiell om temaet *barn-elev*.

4.3.6 Overgangsplan: Barn-elev

Planen beskriver det følgende om forvandlingen fra barn til elev:

«Skolestart innebærer mange forandringer og forskjeller for et barn. Barnet får en ny identitet, det blir en elev. Den nye statusen innebærer nye atferds krav, barnet må lære seg klasserommets regler og språk, og det må lære å «lese» læreren» (BK, u.d, s.8). Det at barnet får en ny identitet understreker forvandlingen til rollen elev. I tillegg referer sitatet til barnets møte med klasserommet at denne nye rollen innebærer for eleven å etablere kunnskap om klasserommets regler og språk. Til slutt referer sitatet til relasjonen eleven skal skape med læreren.

Videre når det gjelder å tilegne seg klassens regler og språk kan det vises til det følgende sitat: *«(...) barna må få kunnskaper og ferdigheter som gjør dem robuste med tanke på å mestre overgangen og skolestarten. Barn trenger først og fremst forståelse for samspillet, kulturen og reglene som kjennetegner skolen» (BK, u.d, s.8). Dette sitatet refereres videre til relasjonsoppbygging mellom barn-barnehagelærer og elev-lærer. Det kreves at både læreren og barnehagelæreren legge til rette for at barn klarer å skape de nødvendige forståelsene.*

I tillegg legger planen fram at det vesentlig for barn er å kommunisere sammen:

Barnet bør få møte og snakke med andre barn som har erfart overgangen og skolestarten, allerede før det begynner i skolen. Småskoleelever har stor legitimitet blant barnehagebarn. Førstehåndserfaringer som småskoleelever opplever formidles til

Kandidatnr: 348

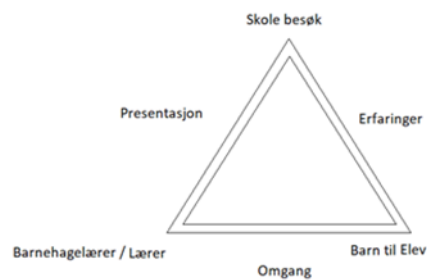
barnehagebarn med troverdighet. Kommunikasjon kan eksempelvis skje ved at elever på første trinn får besøke sin tidligere barnehage (BK, u.d, s.8)

Denne type relasjonsbygging hjelper barn å både tilegne seg erfaringer og etablerer relasjonene på en ny måte med barnehage barna i en overgangssetting

5.0 Tolkning av empirisk materiell

I forrige kapittel, ble det gitt en presentasjon av avhandlingens empiriske materiell. Jeg tok utgangspunkt i to styringsdokumenter og ville fremme empirisk materiell om temaet overgang fra barnehage til skole. Dette kapittelet skal ta utgangspunkt i det som ble presentert i forrige kapittel og tolket dette i forhold til den didaktiske trekanten. Det tas utgangspunkt i tre delkapitler for å fremvise tolkningene.

Før jeg kan begynne med å tolke, er det nyttig å gå gjennom prosessen om hvordan disse situatene ble utvalgt. Først vil jeg vise til de fem spørsmålene som jeg presenterte under kapittel 3.0. Spørsmålene fremvist på neste side har til hensikt å hjelpe meg i prosessen av innsamling av den aktuelle informasjon for å kunne gjennomføre en didaktisk analyse. Her under vil det gis en forklaring på min tolkning av disse spørsmålene i forhold til den didaktiske trekanten og overgangsprosessen.



Figur 4

Her under tas det utgangspunkt i figur 4., tidligere presentert under del kapittel 2.2.4. Figuren har til hensikt å fremme et bilde i henhold til tolkningen av spørsmålene som bli gitt under:

Hvilket innholdsdimensjon klarer jeg å identifisere i overgangsdokumentene?

Dette spørsmålet har til hensikt å samle inn aktuell informasjon om innhold relatert til en overgangsprosess. En overgangsprosess markerer interaksjoner og innhold som tar plass i fra barns siste år i barnehagen til barnet begynner i førsteklasse. Under denne prosessen oppstår ulike settinger tilknyttet til overgangsprosessen. For å kunne sporet dette i fra Stortingsmeldingen, hadde jeg først et generelt søkeblikk på retningslinjer som vil gjelde for barnehage, skole eller for begge disse institusjonene. Disse retningslinjene hadde av den grunn ulike funksjoner, noen av de hadde pedagogiske, andre mer overordnet hensikt som var tilknyttet til rammeplanen og læreplanverket, og til slutt hadde noen retningslinjer juridiske funksjoner. På denne måten ble det samlet opp en del sitater som ville gjelde for en

overgangsprosess. Deretter var jeg på jakt etter mer spesifikke sitater som beskrev noe om de ulike settingene i en overgangsprosess. På denne måten kom jeg frem til tiltaket presentert i meldingen om informasjonsveksling mellom barnehage og skole. Til slutt var jeg på jakt etter sitater om innholdet eller måten innholdet burde bli presentert og tilpasset i en overgangsprosess, der jeg kom frem til forslaget til Stoltenberg-utvalget om førskolegrupper i barnehagen.

Samme rutiner på søk av sitater, gjaldt også for overgangsplanen. I motsetning til stortingsmeldingen som dekket flere tema, gjaldt overgangsplanen for overgang fra barnehage til skole. På samme tid hadde den stort fokus på relasjonen mellom barnehagelærer og lærer. Noe av dette har jeg tatt med i presentasjon av innhold, men jeg måtte se bort ifra deler av planen da disse ikke beskrev overgangsprosessen. Basert på samme fremgangsmåter for å finne frem relevante sitater i fra stortingsmeldingen, kom jeg frem til funksjonen til mange av de teoretiske presentasjonene i planen, hvor denne hadde til hensikt å presentere disse som undervisningsmetode på skolen.

Hvordan beskriver overgangsdokumentene polene førsteklasseleærer/ barnehagelærer og barn-elev sine roller?

For å kunne oppsøke disse polene ifra stortingsmeldingen, søkte jeg først etter alle sammenhenger hvor ordene lærer, barnehagelærer, barn og elev er presentert i meldingen. Ut ifra disse funnene samlet jeg på de sitatene som gjaldt for det generelle perspektivet, eller som kunne anvendes til en generell tolkning i forhold til overgangsprosessen. Dette førte til at sitatene hadde ulike funksjoner. Noen av de beskrev mål og forventninger stilt de ulike aktørene. Andre hadde en mer juridisk funksjon som for eksempel barns rettigheter tilknyttet de ulike settingene. Til slutt søkte jeg etter direkte sitater tilknyttet aktørene i en overgangssetting. Samme rutinene gjaldt også for overgangsplanen.

De neste tre spørsmålene tar sin endelige form under dette kapittelet.

Hvordan beskrives presentasjonsaksen i overgangsdokumentene?

Det å spore opp direkte sitater som beskriver noe som kan tilknyttes direkte til en presentasjonsakse er ikke en lett oppgave. Jeg var det leddet som tolket funksjonen av disse sitatene for å kunne plassere de i presentasjonsaksen. Denne tolkningen gjennomførte jeg ved hjelp av en didaktisk tenkning. Disse spørsmålene er tatt i regi av tabell 1 presentert i kapittel 3.0.

Hva vil meldingen / overgangsplanen med dette innholdet?

Hvem er dette innholdet rettet til?

Hvordan har meldingen / overgangsplanen tenkt å bruke dette innholdet?

Ved hjelp av disse spørsmålene klarte jeg å tolke rollen av de ulike teoretiske perspektivene presentert i dokumentene.

Hvordan beskrives omgangsaksen i overgangsdokumentene?

Når det kommer til omgangsaksen, altså relasjonene mellom barnehagelærer / lærer til barn-elev fant jeg frem noen direkte sitater som ble presentert i forrige kapittel. Igjen måtte jeg henvende meg til tabell 1. for kunne komme frem til en beskrivelse, som blir presentert under.

Hvordan beskrives erfaringsaksen i overgangsdokumentene?

Når det kommer til å kunne beskrive erfaringene elev-barnet skal skape med innholdet, refereres det til de pedagogiske og juridiske retningslinjene fremstilt i dokumentene.

Over ga jeg en forklaring på hvordan jeg kom frem til empiriske materiell presentert i forrige kapittel. Å gjengi en konkret beskrivelse om overgangsprosessen fra stortingsmeldingen eller overgangsplanen er en kompleks oppgave. Likevel kan det spores sitater som kan tilknyttes til å skape en beskrivelse av overgangsprosessen. Dermed kan dette empiriske materiellet plasseres i ulike faser av en overgangsprosess. Basert på dette vil det gis en tolkning av empirisk materiell i forhold til aksene i den didaktiske trekanten.

Dette kapittel er inndelt basert på de tre aksene av den didaktiske trekanten. Først blir det presentert tolkninger av de to dokumentene i forhold til presentasjonsaksen, deretter presenteres tolkninger i forhold til omgangsaksen og til slutt i forhold til erfaringsaksen.

5.1 Presentasjonsaksen

Her under presenteres mine tolkninger av empirisk materiell i henhold til de to dokumentene. Disse tolkningene har til hensikt å fremvise relasjonene mellom lærer og innhold. Først vil det tas utgangspunkt i stortingsmeldingen og deretter i overgangsplanen.

5.1.1 Stortingsmeldingen

For å kunne fremme relevant tolking om presentasjonsaksen tas det utgangspunkt i å gi tolkning om temaet det allmenn pedagogiske tilbudet og forslag om førskoletilbudet.

5.1.1.1 Det allmenn pedagogiske tilbudet

Meldingen legger frem det allmenn pedagogiske tilbudet som skal settes i verk av både barnehagen og skolen. Det allmenn pedagogiske tilbudet kan tolkes som et rammeverk. Dette rammeverket skal i grunn gjelde for alt det pedagogiske arbeidet som blir gjennomført i barnehager og på skoler. Derfor vil dette rammeverket også gjelde for overgang fra barnehage til skole. Tilbudet presenterer kriterier som må tas i betraktning i praktisering av tilbudet. Disse kriteriene kan tolkes som mål for praktisering av det allmenn pedagogiske tilbudet fra barnehage til skole. I forhold til den didaktiske trekanten sine akser blir kun ett av de fire punktene presentert for denne aksen.

En god barnehage og skolemiljø, er det punktet ifra det allmenn pedagogiske tilbudet som kan relateres til presentasjonsaksen. Her vises det til at det pedagogiske tilbudet skal fremme *trivsel, læring og utvikling*. Dette kan da relateres til forventninger stilt til læreren/ barnehagelæreren i forhold til måten de presenterer utdanningsinnholdet, i tillegg til de relasjonsforventingene både læreren og barnehagelæreren etablerer med *barn-eleven* for å fremme trivsel, læring og utvikling.

Basert på en teoretisk antagelse vil det å støtte seg til det allmenn pedagogiske tilbudet krever, påvirke maktbalansen mellom aksene. Dette vil da kreve *en autorativ lærerrolle*, som etablerer en relasjon med innhold, der læreren bestemmer over innholdet og dermed tilpasser innholdet for barns behov. Dette punktet gjelder for hver gang barnehagelæreren eller førsteklasselæreren møter barn-eleven i en overgangssetting. De relasjonene må tas i betraktning for å praktisere det allmenn pedagogiske tilbudet. I en overgangssetting der alle komponentene er til stedet, blir settingen delvis annerledes. Basert på figur 4. vil en overgangssetting der alle komponentene er til stedet, presenterer to ulike praksiser på samme tid. Begge lærerne prøver separat å tilpasse innholdet og det fører basert på en teoretisk antagelse til at barnet møter to innhold. I neste kapittel drøftes tilbudet fra Stoltenberg. -utvalget i forhold til den didaktiske trekanten.

5.1.1.2 Et forslag om systematisk arbeid

Videre legger meldingen frem et forslag fra Stoltenberg-utvalget. Førskolegrupper kan ses på som en overgangssetting, men i motsetning til andre settinger vises det her bare til en trekant for den didaktiske tolkningen. Forslaget kan tolkes som rammeverk som omtaler om å slå fast tidsbruket for førskoletilbudet. I tillegg ut ifra det didaktiske synet, plasserer forslaget lek som metode for presentasjon av innhold, i det at forslaget ønsker «*gratis førskoletilbud med minst fem timer lekbaserte læringsaktiviteter i uken for alle femåringer*» (KD, 2019, s. 28). Forslaget

vil fremme et fast tidsbruk på førskoletilbudet, i tillegg til at dette skal gjelde for alle femåringene. Meldingen presenterer forslaget, men går i forsvar med å presisere at barnehagepedagogikken karakteriseres for sitt frie valg av metode. Meldingen viser til at barnehagen står fritt på *hvordan det pedagogiske arbeidet organiseres i praksis, og barnehagelærerens faglige og pedagogiske skjønn skal legges til grunn (KD, 2019, s.28)*. Av den grunn ble det ikke innført noe tiltak for dette forslaget, og dermed ble ikke forslaget innført. Det å sette tidsbestemmelse for førskoletilbudet, ville sette en ramme for presentasjon av innholdet som kunne legges til grunn for en mer systematisk tilnærming til overgangsprosessen. Mens tilnærmingen til lek kan tolkes som å bruke lek som metode for å formidle innhold, noe som plasserer lek i presentasjonsaksen og langt vekk fra barnet. Det fører til at leken får en objektiv posisjon.

Videre til presentasjonsaksen til overgangsplanen.

5.1.2 Overgangsplanen

En overgangsprosess er en omfangsrik prosess som ikke kun gjelder barns og barnehagelærerens interaksjoner med skolen og førsteklasselæreren. Barn og barnehagelæreren på egenhånd har relasjon til innhold i en overgangsprosess. I tillegg deltar de i sammentreff med skolen og førsteklasselæreren. Planen har et ønske om å skape en helhetlig tilnærming i forhold til samarbeid mellom barnehage og skole. Det kommer frem i form av ulike tilnærminger i forsøk til å skape sammenheng mellom institusjonene og dermed ha mål for å skape kontinuitet i overgangsprosessen.

5.1.2.1 Innføring av barnehagepedagogikk

Slik jeg tolker planen, gis det flere forslag om å innføre barnehagen sine pedagogiske metoder inn i skolen eller nærmere sagt inn på en overgangssetting. Bruk av lek som vil bli tolket for seg selv i neste delkapittel, bruk av rommet som metode, anerkjennende og til slutt kommunikasjonsorientert pedagogikk er blant de forslagene overgangsplanen hadde for skolen. Disse blir, etter min tolkning, presentert som metoder som skolen, nærmere sagt førsteklasselæreren kan benytte seg av, under en overgangsprosess.

Planen viser til eksisterende forskjeller, altså ulike syn og arbeidsmetoder mellom to institusjoner. Det kan virke slik at med bruk av disse metodene, har planen til hensikt å minske ulikheter mellom de to institusjonene. Planen viser til ulike tilnærminger til målsettingene som

en kontrast mellom disse to institusjonene. På samme tid som den viser til at det er i grunn ikke er stor forskjell mellom kompetansemålene og kunnskapsmålene.

I tillegg bør det trekkes frem at en annen forutsetning for å kunne praktisere ved hjelp av disse metodene er å ha et helhetlig pedagogisk syn. Dette fordi hver metodene krever en dyp forståelse av innholdet, samt ulike sosiale settinger der kommunikasjon burde vektlegges.

Disse metodene presentert i planen er det foreslått at førsteklasseleereren kan benytte seg av. Problematikken er førsteklasseleerens kjennskap til arbeid med disse metodene. Disse metodene blir benyttet av barnehagen basert på et helhetlig syn på lek og læring. Barns aktive deltakelse forrustetes for at barnehagelæreren skal kunne bruke disse metodene til å gi barna mulighet til å danne sine egne erfaringer med innhold. I en overgangssetting blir førsteklasseleereren anbefalt å benytte seg av metodene, men uten kanskje ingen eller lite personlige erfaringer med metodene. I utgangspunktet er formålet med metoden å skape kontinuitet i overgangen, men i denne prosessen mister metoden sin grunnleggende helhet. I tillegg er det ikke sikkert at førsteklasseleereren klarer å etablere et subjektivt forhold med metodene og klarer dermed ikke å tilrettelegge innholdet ved hjelp av metoden.

5.1.2.2 Lek i presentasjonsaksen

Dette punktet tar for seg fenomenet lek. Planen mener at bruk av lek som metode kan stilles til hjelp for læreren for å kunne praktisere kunnskapsmålene. Der kunnskapsmålene tolkes som innhold og lek blir til en metode for å formidle dette innholdet. Planen skriver kort og presis at dette er noe de allerede har tatt i bruk i Bergen skolen og viser til tre type lek. Denne tilnærmingen til et fenomen, skaper etter min tolkning et instrumentelt syn på fenomenet lek og dermed mister leken sine egenskaper til å formidle innholdet.

Dette fører til at leken blir da en metode som i grunn presenterer innhold i ulike former som rollelek, regellek og konstruksjonslek. For å kunne bruke lek som metode, er et forutsetningene at læreren er en aktiv deltaker i å presentere innholdet gjennom lek. I tillegg vil det å bruke lek som metode for å formidle et innhold, føre til at fokuset blir basert på en resultatorientert tilnærming, der fokuset i grunn er ikke lekent og barns egne erfaringer med innhold. Men hva har innholdet gjennom lek lært barnet hvis det tas stilling til innholdet sine erfaringer, og ikke barns dannelse av nye erfaringer med innholdet?

5.2 Omgangsaksen

Omgangsaksen har til hensikt å fremme de ulike relasjonssettingene som oppstår mellom barnehagelærer- barn og lærer-elev. I den sammenheng tas det først utgangspunkt i å fremvise stortingsmeldingen, deretter overgangsplanen sin fremvisning av denne aksen, samt mine egne tolkninger i forhold til dette.

5.2.1 Stortingsmeldingen

Når det kommer til stortingsmeldingen finnes det to beskrivelser som kan rettes mot denne aksen. Det første er et punkt i fra det allmenn pedagogiske tilbudet og deretter sitatet i fra gode skoler.

5.2.1.1 Det allmenn pedagogiske tilbudet

Det tilpassede pedagogiske tilbudet, kan ses på i forhold til relasjonen *barn-eleven* danner med barnehagelæreren/førsteklasselæreren. Basert på denne relasjonen skal barnehagelæreren/førsteklasselærer klare å kunne tilpasse innholdet. Videre for å kunne sikre tilpasset innhold viser tilbudet til relasjonen mellom eleven og innholdet.

Dette har til hensikt at barnet får mulighet til å skape egne erfaringer med innholdet der det tas utgangspunkt i at læreren skal kunne etablere *en demokratisk relasjon* sammen med eleven. Her skal elevens tanker og meninger vektlegges. Basert på dette får eleven mulighet til å etablere *en subjektiv erfaringsakse* sammen med innholdet. Dette forutsetter at barnehagelærer/førsteklasselærer tar i bruk de erfaringene de har samlet fra relasjonen til barn-eleven til å tilpasse innholdet, slik at barnet kan danne de subjektive erfaringene.

I teorien kommer problematikken frem ved at hver av disse lærere tilpasser innholdet basert på sine egne erfaringer for barn-eleven, og dette fører til at to ulike tilpasninger av innholdet møter barn-eleven på samme tid og rom.

5.2.1.2 Gode skoler

Meldingen legger frem en beskrivelse på hva som kan tolkes som fellesnevner for et godt læringsmiljø.

Gode skoler vektlegger et godt læringsmiljø. Det er arbeidsro i klasserommet, og elevene har gode relasjoner til lærerne. Lærerne tilpasser opplæringen til ulike elever og situasjoner og har positive forventninger til alle elevenes utvikling, både faglig og sosialt. Kollegaene mestrer utfordringer sammen, evaluerer egen praksis og videreutvikler virksomheten på grunnlag av aktuell forskning (KD, 2019, s.32). Poenget med dette sitatet er å fremme en beskrivelse av hva

et godt læringsmiljø vektlegger. Slik sett kan sitatet bli delt i fire punkter: arbeidsro, gode relasjoner til lærerne, tilpasset opplæring og samarbeid mellom kollegaene.

Første punktet, arbeidsro, kan tolkes som en metode i presentasjon av innholdet i første omgang, men siden den fremmer barns møte med innholdet blir den presentert under del kapittel 5.3.1.1. Det neste punktet referer til elevens evne til å skape gode relasjoner til lærerne. Sitatet kan virke ensidig i det den beskriver den karismatiske lærerrollen, der eleven må se opp til og dermed skape gode relasjoner til. Imidlertid legger samme sitatet frem lærerens autoritative rolle i det å tilpasse innholdet for at det skal være tilpasset til å møte elevens alder og modenhet både faglig og sosialt sett. Det siste punktet referer til et punkt som ikke kan tolkes ved hjelp av den didaktiske trekanten.

5.2.1.3 Lek i omgangsaksen

Lekens posisjon i forhold til det som ble presentert i stortingsmeldingen, blir avklart under erfaringsaksen. Når det kommer til lekens posisjon i forhold til omgangsaksen, sitter barnehagelæreren med kunnskap og erfaringer til å tilrettelegge og skape rom for at barn skal kunne delta i lek. Barnehagelæreren sitter også med kunnskap og erfaringer om hvordan barn tilegner seg erfaringer og deltar i felleskapet. Videre trekker meldingen frem at det er viktig at å ha en støttende voksende for å hjelpe barn i forbindelse med lek. I forbindelse med en overgangssetting, under et fellestreff, sitter barnehagelæreren med den faglige kompetansen om lek. Noe som ikke har en, så naturlig plass på skolen og dens pedagogikk. Meldingen viser til et sitat som nevner: *Dersom de ansatte skal bidra til læring gjennom lek, må de bli bevisste på hvordan barn lærer gjennom lek (KD, 2019, s.109)*. Dette gjelder også for måten førsteklasseleereren møter barnet i en slik setting. Derfor på lik linje som barnehagelærer har nødvendige kunnskapen for å møte barnet og oppbygge en relasjon med barnet, trenger førsteklasseleereren å ha kunnskap om lek, som er den metoden barn benytter seg av for å tilegne seg erfaringer med innholdet.

5.3.2 Overgangsplanen

Når det kommer til kommunikasjonsorientert pedagogikk, hører den til under presentasjonsaksen, omgangsaksen og erfaringsaksen, men avsnittet om alle de tre aksene blir presentert her. Planen presenterer først sammenhengen mellom lek og læring. Deretter betydningen av barns sosiale ferdigheter til å kommunisere gjennom lek og til å lære om et innhold. Videre til den voksnes rolle til å møte barn/ eleven med en anerkjennende væremåte.

Til slutt hvordan man anvender denne metoden i et klasserom der det tas høyde for at «*Elevene skal samarbeide, de skal øve på å uttrykke seg muntlig, og oppfordres til prosessorientert skriving*» siden språkets posisjon i læring er under følgende «*Språket er grunnlaget for personlig introspeksjon, kontroll, selvrefleksjon og bevissthet*».

Etter min tolkning beskriver planen en fortløpende forklaring på hvordan denne metoden har blitt brukt i barnehagen, hvordan den burde brukes av skolen, og ikke minst hvorfor. Det henvises først til erfaringsaksen der barns relasjon med innholdet blir lagt frem og hvor barn lærer gjennom sin sosiale kompetanse gjennom lek om innholdet. Dette fører til at barna danner sine egne erfaringer om lek. Deretter henvises det til omgangsaksen der elevens relasjon med læreren trekkes frem der den anerkjennende væremåten kan refereres til et demokratisk forhold mellom lærer og barn- elev. Her skal læreren gå inn i en subjektiv relasjon med barn-eleven for å kunne kjenne til barns behov.

Språket her tilhører under presentasjonsaksen der språket blir brukt som en metode til formidling av innholdet. Siden fokuset er på kommunikasjon, blir fokuset satt på utvikling av språk som metode i både skriftlig og muntlig form. For at barnet skal kunne tilegne seg kunnskaper til å bruke språk som metode, må den flyttes videre fra presentasjonsaksen til erfaringsaksen. Der det optimale målet er at barn gjennom kommunikasjon enten muntlig eller skriftlig møter den proksimale utviklingssonen, Det vil si at barns egen subjektive relasjon med innholdet fører til læring.

5.3. Erfaringsaksen

Barn-elev har blitt nevnt et par ganger ved ulike sammenhenger i forrige kapittel. Her fremmes fragmenter av sitater der meldingen refererte til erfaringsaksen, det vil si relasjonen mellom innhold og barn-elev

5.3.1 Stortingsmeldingen

Her under presenteres fire punkter relatert til erfaringsaksen, barns relasjon med innholdet. Først vil det gis en drøfting i forhold til arbeidsro i klasserommet. Deretter trekkes det allmenn pedagogiske tilbudet frem. Videre de grunnleggende ferdighetenes rolle i erfaringsaksen og lekens rolle i erfaringsaksen. Til slutt drøftes hva stortingsmeldingen legger fram om forvandlingen fra barn til elev.

5.3.1.1 Gode skoler

Deler av dette kapittelet har blitt presentert under omgangsaksen. Meldingen legger frem en beskrivelse på hva som kan tolkes som fellesnevner for gode skoler. Arbeidsro i klasserommene blir her nevnt som et punkt. Arbeidsro i klasserommene kan tolkes som en forventning stilt i presentasjon av innholdet. På samme måte som kan det tolkes i forhold til barns relasjon med innholdet. Innholdet blir presentert basert på en forhåndsbestemt sett med erfaringer der arbeidsro er et av kriteriene.

Dette kan også reflekteres til en overgangssetting, der arbeidsro blir stilt som et krav av barn-eleven, uten en videre forklaring. Det kan slik reflektere et av punktene ved skolens arbeidsmåter, der klasserommets regler kommer til synet. På samme tid at det kan oppleves som en brøt overgang fra arbeidsmåter i barnehagen til arbeidsro i klasserommet på skolen. I tillegg kan det virke slik at barns egen måte om å skape erfaringer med innhold, blir sett bort ifra, det er arbeidsro som gjelder. Det kan dog nevnes at dette er basert på en teoribasert antagelse og at begrepet arbeidsro ble fremstilt kun én gang i dokumentet uten noe videre forklaring.

5.3.1.2 Det allmenn pedagogiske tilbudet

To av punktene fra det allmenn pedagogiske tilbudet har allerede blitt presentert under de andre aksene. Dette avsnittet gir en tolkning i forhold til de to resterende punktene; *inkludering i felleskapet og kompetanse nær barna og elevene*.

Inkludering i felleskapet kan i dette tilfellet, refereres til *barn-eleven* sin oppfattelse av sin plass og posisjon i en overgangssetting. Det vil si at barn skal danne sine egne erfaringer om overgangssettingen basert på den personlige erfaringen for å finne frem sin posisjon i en slik setting. For dette trengs det tilrettelegging av innhold og ikke minst et demokratisk forhold med barnehagelærer/ førsteklasseleærer. Problematikken i teorien ligger i at barn må forholde seg til to ulike sett med tilpasninger og kunne etablere to sett med relasjon med innhold basert på sine to roller.

Videre vil punktet *kompetanse nær barna og elevene*, at innholdet skal møte barn-eleven både på et faglig og sosialt nivå. Dette punktets har til hensikt å gi barn-elev en type immunitet i møte med innholdet. Denne immunitet er rettet mot maktbalansen mellom barn og innholdet. Der det legges krav at innholdet skal gi barn mulighet for egen dannelse av erfaringer i forhold til innholdet. der barn-elevs rett til et tilpasset innhold står i sentrum. For at tilpasning og inkludering skal ta plass i denne settingen, er den sist nevnte avhengig av relasjonsoppbygging

mellom de to trekantene. To ulike sett med oppfatninger og praksismåter av tolkninger med disse to punktene fører til at det blir det presentert to ulike innhold. Hver av disse innholdene er utviklet basert på hver av læreren sin forståelse om overgangssettingen. Den parallelldanningen av innholdet, tar i grunn ikke hensyn til barnet. I det at barn-eleven, som er samme individet som møter to ulike innhold på samme tid og rom.

I dette tilfellet hjelper det ikke at en av lærerne har en autorativ rolle til innholdet. I en slik overgangssetting er relasjonene mellom komponentene flettet inn i hverandre, spesielt når det kommer til barn-elev sin rolle. Av den grunn vil en tilrettelegging av innhold fra en av lærerne kunne kun bidra med relasjonen vedkommende har med barn-elev i de situasjonene vedkommende er til stede med barn-eleven. Det vil si at den påvirker deler av en setting og ikke hele overgangssettings innhold. Av den grunn vil det oppstå ulike praksis i samme settingen.

5.3.1.3 Grunnleggende ferdighetene som et overordnet mål

Meldingen understreker ved flere anledninger hvor vesentlig det er at elevene tilegner seg de fem grunnleggende ferdighetene. De fem grunnleggende ferdighetene er som tidligere nevnt lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Basert på den didaktiske trekanten, kan det tolkes at disse ferdighetene blir brukt for å formidle utdanningsinnholdet. Disse ferdighetene er på en måte ulike verktøy som eleven benytter seg av for å formidle innholdet. Det å tilegne seg disse ferdighetene er en lang og flerårig prosess. Prosessen gjelder ikke kun for én undervisnings-økt eller et undervisnings-år, men gjelder for hele grunnskoleperioden. Siden disse ferdighetene utvikler seg med elevens alder og modnet for disse ferdighetene en overordnet posisjon og dermed kan de tolkes som prosessmål. Det at eleven tilegner seg disse ferdighetene er vesentlig for elevens fremtidige møte med samfunnet og arbeidslivet. Disse ferdighetene starter i utgangspunkt lenge før barnet starter på skolen. Dermed er de til et viktig punkt å trekke frem i diskusjonen under neste kapittel 6.0.

5.3.1.3 Leken i erfaringsaksen

Lek er et av de temaene som blir tatt opp på flere anledninger under denne meldingen. Lek, slik meldingen legger det frem, er en vesentlig faktor i barns liv. Meldingen presiserer at *barnehagen er forpliktet til å tilrettelegge for lek*. Dermed kan det tolkes at barnehagen er den institusjonen som sitter både faglig og juridisk sett med kunnskap og erfaring om fenomenet lek. Meldingen understreker videre at leken har en grunnleggende posisjon for barns utvikling og tilegning av erfaringer.

Lekens natur tillater barn til å utforske, oppdage og forstå nye sammenhenger. Dermed får lek en fast plass i barnehagepedagogikken. Lek er mer enn kun en metode for å formidle læring. Lekens relasjon med barnet gjør at den får en unik posisjon. Det finnes likevel barn som ikke kommer med i leken eller som ikke lærer å mestre lekekodene. Videre kan det tolkes at lek er en måte som hjelper med å formidle utdanningsinnholdet. Dermed plasseres lek i erfaringsaksen hvor lek er den metoden barn bruker for å skape subjektiv relasjon til innholdet. Lek har en grunnleggende plass i barnehagen og dermed er den måten barn tilegner seg erfaring på. Dermed faller det naturlig i den settingen å nevne at lek har også en naturlig plass erfaringsaksen. Barn leker for å kunne forstå omgivelsene sine og dette innebærer også de nye omgivelsene i en overgangsprosess.

5.3.1.4 Stortingsmeldingens perspektiv om barn-elev

Stortingsmeldingen beskriver det følgende om forvandlingen fra barn til elev:

Når barna begynner på skolen, er det store forskjeller i hvor modne de er, og hva de kan. Regjeringen er opptatt av at opplæringen av de yngste elevene skal være tilpasset deres forutsetninger og behov. De yngste elevene trenger å oppleve omsorg, nærhet og støtte. Det bør være rom for barnas lek og egne initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen. Elevene bør få samarbeide, jobbe undersøkende og være aktive i egen læringsprosess (KD,2019, s.34).

Det markeres at barn er forskjellige og det fremmer ulike modenhet og utviklingsnivåer. Det trekkes frem at barna trenger omsorg, nærhet og støtte som referer til forholdet mellom læreren og barnet der det plasseres under omgangsaksen. I tillegg legger sitatet frem tilpasning i forhold til å gi barn rom til lek som barns måte å tilegne seg erfaringer på. Dette skal bidra til en kontinuitet i overgang. Basert på dette kan det vises til flere punkter som kan bidra med å avklare og understreke barns rettigheter i en overgangsprosess. Noen av disse rettighetene har en overordnet posisjon som gir barn makt i relasjonen med innhold. Dermed kreves det tilpasset innhold for barnet. Grunnloven §104, viser til barns rett til å delta i eget liv, dermed barns rett til å danne egne erfaringer med innholdet.

I tillegg trenger barnet å finne sin plass i forhold til en overgangssetting. Der meldingen trekker frem at «(...) *det beste grunnlaget for å utvikle seg sosialt og faglig, hvis de opplever at de er en verdifull del av fellesskapet og blir godtatt som de er*». Felleskapet kan da tolkes som en overgangsprosess og basert på dette vil barns utvikling, både sosialt og faglig, være avhengig

av barns erfaringsdannelse med settingen. Her får barn mulighet til å legge frem sine meninger og blir tatt på alvor og hørt.

Dette kan konkludere med at barn har i utgangspunktet juridisk makt til å delta i eget liv og avgjørelser, noe som burde vært vektlagt i en overgangsprosess. På samme tid er det opp til barnehagelæreren og førsteklasselæreren å gi rom for at barna skal legge frem sine meninger, samt at disse meninger bli tatt på alvor. På samme måte understrekes det at barn utvikler seg best når det blir inkludert. Da blir det å gi barn rom for lek og utforskning en vesentlig del av denne overgangsprosessen.

5.2.5 Overgangsplans

Forvandlingen fra barn til elev fra overgangsplan perspektivet presenteres ved et par punkter. Planen markerer at denne forvandlingen fører til at barn får en ny identitet, men det beskrives videre at denne nye identiteten innebærer å tilegne seg klasserommets regler og språk. Ved dette får innholdet en forhåndsbestemt posisjon. I tillegg trekker planen frem at eleven skal skape med læreren. Dette beskrives ved "å lese læreren", noe som tilhører omgangsaksen, men det blir presentert her. At barn må lære å *lese læreren* kan tolkes som å etablere en ensidig relasjon. For å kunne danne en subjektiv mening om hva læreren vil frem til ved hjelp av å «lese læreren», kreves det en subjektiv relasjon mellom barnet og læreren der barnet blir kjent med lærerens væremåte.

5.4 Utenfor den didaktiske trekanten

Her under gis en presentasjoner av tolkninger som ikke var mulig å tolke ved hjelp den didaktiske trekanten.

5.4.1 Tverrfaglig samarbeid

Først vil det vises til tverrfaglig samarbeid mellom barnehagelærer og førsteklasselærer. Ifølge meldingen skal tverrfaglig samarbeid bidra til *å skape et miljø der alle inkluderes og opplever fellesskap og mestring*. Grunnen til at dette sitatet har blitt trukket frem er ikke at denne settingen kan tolkes ved hjelp av en didaktisk trekant. Det kan den dessverre ikke, siden barnehagelæreren og førsteklasselæreren sine poler ikke treffes basert på figur 4, og dette kan markeres ved begrensningene til bruk av den didaktiske trekanten.

I en overgangsprosess der barnehagelærer sitter med ulik aktuell kunnskap om metoder og aktuelle erfaringer med barna, blir temaet tverrfaglig samarbeid vesentlig. Det bli vesentlig i

den forstand om å skape et sammenvevd innhold. På samme tid sitter barnehagelæreren med aktuell informasjon om skolen. Denne informasjon kunne ha bidratt til tilpasning av innhold. I tillegg kunne et sammenvevd innhold skape de nødvendige forutsetningene for at barn-elev ikke trengte å forholde seg til to ulike innhold.

5.4.2 Tiltak for informasjonsoverføring

Deretter vil det vises til tiltaket presentert av meldingen:

«Utrede mulige tiltak for bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger».

Sitatet over referer i prinsippet til utarbeiding av flere tiltak for å sikre best mulige overganger. Av den grunn har et mer overordnet prinsipp og litt langt ifra overgangsprosessen i praksis. Det vil si at en slik tiltak vil påvirker overgangsprosesser, men ikke i første omgang. Den må først bearbeides og tilpasses til en eller flere enkelt tiltak. Men siden den sikter til utarbeidelse av nye tiltak, er det viktig å nevne at informasjonsoverføringen kan utvides ifra å bare formilde informasjon om noen aktuelle barn. Basert på den didaktiske trekanten, er tilgang til rett informasjon om de ulike settingene og aktørene en forutsetning for gjensidighet mellom relasjonene mellom aktørene og ikke minst formidlingen av innholdet.

5.4.3 Besøk gjennom året

Videre vil det vises til punktet *besøk gjennom året*. Planen setter ingen rammer eller beskrivelse for dette og gjengir kun en tidsperiode for disse besøkssettingene. Dette fører til åpen tolkning, noe som kan både føre til positive og negative konsekvenser. På den positive siden kan det føre til mange interaksjoner mellom barnehage og skole, hvor barna blir kjent med skolens miljø og får den grunnleggende tilretteleggingen for en god overgang. På andre siden kan dette føre til et minimumskrav av besøkssettinger hvor barna knapt har vært på skolen, og av den grunn mangler den grunnleggende erfaringsbasen for å starte i første klasse.

5.4.4 Perspektiv om tverrfaglig samarbeid

Til slutt refereres to føringene presentert i overgangsplanen. Disse to føringene hadde til hensikt å skape sammenheng i samarbeidet mellom barnehage og skole. De er som følger:

- *«Felles kompetansetiltak for førskolelærere og lærere i Bergen*
- *Felles møteplasser for drøfting av grunnlaget for samarbeid»* (Bergen Kommune, u.d, s. 10).

Ut ifra min skissering av den didaktiske trekanten, velger jeg å tolke disse to føringene som et forsøk til å bringe sammen innholdet som blir presentert i en overgangsprosess. Begge disse

Kandidatnr: 348

føringene har til hensikt å hjelpe institusjonene til å bli kjent med hverandre. Slik føringen siteres, velger jeg å tolke begrepet *felles kompetansetiltak*, som et forsøk på å bringe sammen innholdene som blir det presentert fra barnehagelærer og første klasse læreren til *barn-eleven* til et samlet innhold.

6.0 Avhandlingens sentrale argumenter

Før jeg kan komme videre ved å gi en presentasjon for dette kapittelet er det greit å trekke frem et par punkter. For det første formulerer Klafki (2000) at relasjonen mellom den som underviser, og den som lærer, må bli sett på som prosesser av interaksjoner. Ved dette henvises det til tolkningene over, de forsøker ikke å gi en beskrivelse av noe spesifikke interaksjoner, men referer til et generelt perspektiv til de ulike interaksjonene, settingene som kan oppstå i en overgangsprosess. Disse beskrivelsene er basert på disse dokumentene sine beskrivelser om en slik prosess. Videre henviser Klafki (2000) til at disse overnevnte prosessene skal ivaretas og bli behandlet som prosesser av sosial læring. Ved dette henvises til at en samsetting av disse settingene, skaper det jeg referer til som overgangsprosess i denne avhandlingen.

Videre er det nyttig å poengtere at et dokument er i utgangspunktet bundet til flere dokumenter. Det å forstå å kunne få mulighet til å tolke dokumenter som empirisk materiell krever også forståelse for at dokumenter bør ikke ses på som en separat individuell kilde. Med dette kan det understrekes at et slik dokument som er tilknyttet til andre dokumenter kan også har tilknytning til andre sosiale realiteter (Flick, 2014). Til slutt har denne avhandlingen til hensikt å skape et samlet sett med informasjon hentet fra styringsdokumentene om overgang fra barnehage til skole, for å gi en beskrivelse om denne overgangsprosessen presentert ifra styringsdokumentene. Disse tolkningene er basert på en didaktisk tenkning og må av den grunn bli lest i tråd med den didaktiske tenkningen presentert i denne avhandlingen. I tillegg er det vesentlig å trekke frem at disse konklusjonene er tatt i tråd med dokumentanalyse av Bergen kommune sin overgangsplan og Stortingsmelding 6. Resultatene fremvist i denne avhandlingen er pålitelig og troverdig når det gjelder en didaktisk analyse rettet mot de to spesifikke dokumenter. Likevel bør en trå forsiktig med generalisering av resultatene.

I forrige kapittel, presenterte jeg mine tolkninger i forhold til min skissering av den didaktiske trekanten i forhold til de ulike settingene. Der jeg presenterte hvert av dokumentene for seg selv. I dette kapittelet har jeg til hensikt å presentere en drøfting av de didaktiske argumentene som har blitt fremstilt gjennom mitt empirisk materiell og tolkninger. Avhandlingens problemstilling er som følger:

Hvilke didaktiske argumenter brukes i offentlige styringsdokumenter om overgang fra barnehage til skole?

I prosessen for å kunne fremme de ulike didaktiske argumentasjonene tilknyttet en overgangsprosess, utviklet jeg en didaktisk modell tilpasset til en overgangsprosess. Jeg

skisserte en dobbel trekant for å markere overgangshendelsene som tar plass i samme tid og rom. Min skisserte didaktiske modell hadde til hensikt å markere at barnehagelæreren har et separat forhold til innhold og barnet. På samme tid, etablerer førsteklasseleereren også separate forhold til innhold og eleven. Ut ifra dette markerte jeg utfordringene av å ha to separate innhold presentert i samme tid og rom, og i tillegg at komponenten barn og elev er det samme individet.

Her under vil det bli presentert tre delkapitler. Det første kapittelet har til hensikt å presentere argumenter til det jeg referer som rammeverket til en overgangsprosess. Det vil si at den har hensyn til å markere funn relatert til *innholdet*. Det andre kapittel har til hensikt å presentere argumenter rettet til relasjoner mellom komponentene. Det vil si at den har hensyn til å markere funn relatert til lærerne og barn-elev. Til slutt har det siste kapittelet til hensikt å presentere et overordnet perspektiv om denne prosessen tatt ifra tilnærings måtene til disse to dokumentene.

6.1 Rammeverket for overgangsprosessen

Problematikkene presentert i mine tolkninger fører til tre oppsummeringspunkter angående rammeverket for overgangsprosessen.

- Rammeverket til en overgangsprosess må ta i betraktning gjensidighet ifra alle aksene for å fremme god overgang.

Ved dette siktes til en demokratisk tilnærming mellom lærerne og barn-elev, i tillegg en subjektiv erfaringsbasert relasjon mellom barn-elev og innholdet, og til slutt det kreves at lærerne skaper subjektive relasjoner i forhold til overgangsprosessen.

- Rammeverket til en overgangsprosess må åpne rom for kontinuitet i relasjonen mellom innholdet og barn-elev.

Ved dette siktes det til hva som kreves for å skape kontinuitet i forholdet mellom innholdet og barn-elev. Der lekens og de grunn leggende ferdighetenes rolle trekkes frem.

- Rammeverket til en overgangsprosess må ta i betraktning påvirkningen av to ulike pedagogiske tilnærminger og ulike metoder, på samme tid og rom.

Ved dette siktets det til påvirkning av innføring av ulike pedagogiske tilnærminger fra to ulike institusjoner inn i samme overgangsprosess.

6.1.1 Gjensidighet for å fremme en god overgang

Stortingsmeldingen presenterte det allmenn pedagogiske tilbudet for å sikre tidlig innsats og inkludering. Dette tilbudet består av fem punkter, men jeg tok utgangspunkt i fire av disse. Tidligere i tolkningen henviste jeg til det pedagogiske tilbudet som et rammeverk for en overansetting. Som et rammeverk har det pedagogiske tilbudet til hensikt å sørge for at barns behov er ivaretatt. Praktisering av dette tilbudet vil føre til at barn blir møtt og tatt på alvor i relasjon med innholdet og barnehagelæreren/ førsteklasselæreren. Dette vil si at det oppstår en gjensidig relasjon mellom barnet og barnehagelærer/ førsteklasselærer der relasjonen er basert på en demokratisk tilnærming. På samme tid skal relasjonen mellom innhold og barn, føre til at barn får mulighet til å erfare subjektive erfaringer om overgangsprosessen (Klafki, 2000). For å kunne praktisere det som ble nevnt i forhold til erfaringsaksen og omgangsaksen, må blikket rettes først og fremst til presentasjonsaksen. Det vil si at det kreves ifra begge lærerne at de danner et subjektivt forhold i forhold til overgangsprosessen (Klafki,2000).

Det å sørge for etablering av disse relasjonene er ikke lett i praksis. Dette er fordi det i praksis kreves det et gjensidig forhold mellom alle polene for begge trekantene. Det begynner med lærerne sine forståelse om overgangsprosessen og de personlige relasjonene de danner i forhold til denne prosessen (Roth, 2000). Dette ligger i grunn for at barnehagelæreren eller førsteklasselæreren kan tilby et tilpasset tilbud til barnet. På den andre siden må de begge etablere kjennskap til barnet (Hogsnes, 2019). Det hjelper ikke om den ene kjenner barnet, og den andre ikke har noen subjektive referansepunkter om barnet. Dette i praksis krever flere besøkpunkter imellom barnehage og skole hvor førsteklasselæreren får anledning til å møte barna som skal begynne i første klasse. På samme tid trenger barnet å etablere et sett med erfaringer relatert til denne prosessen. Disse erfaringene vil da i utgangspunkt bidra til å fremme trygghet for barnet (opplæringsloven §13a).

Tolkning av dette rammeverket ved hjelp av den didaktiske trekanten, fører til at praktiseringen av rammeverket møter et dilemma. De ulike pedagogiske syn og praktiseringsmåter i de ulike institusjonene, fører til to forskjellige utgangspunkt for tolkning av overgangsprosessen og relasjonsoppbygging under denne prosessen (Lillejord, mfl., 2015). I praksis vil disse to settingene ta plass i samme tid og rom, og det vil være under det overgangsplanen kaller for besøk gjennom året og det veilederen (KD, 2018), kaller for, *bli kjent-treff*. Deretter presiserer veilederen (KD, 2018), at en slik setting gir barn-elev mulighet til av førstehåndsinformasjon angående overgangsprosessen. I tillegg påpeker veilederen at en slik besøkssetting kan være at de ulike institusjonene besøker hverandre eller at de

planlegger felles aktiviteter. Under en slik besøkssetting, møter alle komponentene hverandre. I tillegg vil barn-eleven møte to sett med ulike innhold og relasjoner, som tar plass i samme tid og rom under en slik besøkssetting. Dette krever tilpasning ifra barn-elev sin side, med tanke på utvikling av sin rolle som elev. I tillegg må barn klare å skape balanse mellom rollene barn og elev i møte med barnehagelærer og førsteklasselærer på samme tid. Mangel på transparens i møte med to tilpassede overgangssettinger kan bidra til uklarhet, noe som ikke alle barn takler like godt (Lillejord, mfl., 2015).

Videre når det kommer til relasjonen barnehagelærer og førsteklasselæreren, som etableres i forhold til overgangssettingen, blir det vesentlig å trekke frem utdanningssubstansen sin rolle (Klafki, 2000). Relasjonsoppbyggingen i forhold til en overgangssetting henvendes til at relasjonen i presentasjonsaksen er avhengig av lærerens forståelse rundt utdanningssubstansen. Uten utdanningssubstansen, stilles det en barriere mellom å komme til kjernen av hva som er overgangssettingens sin hensikt og det overordnede målet med overgangsprosessen og dens betydning for barn senere i livet (Klafki, 2000). Uten klargjøring rundt disse punktene kan ikke lærerne etablere ne reel subjektivt forhold til innholdet som i denne sammenheng er overgangen fra barnehagen til skole.

6.1.2 Åpne rom for kontinuitet i erfaringsaksen

Det neste punktet har til hensikt å fremme funn relatert til kontinuitet i erfaringsaksen. Dens betydning for barn-elev i en overgangssetting. Gjennom de to dokumentene blir det henvist til to metoder barn-elev kan benytte seg av for å danne erfaringer med innholdet. Her under presenteres disse to metodene og problematikken rundt tilnærmingene dokumentene har tatt stilling til.

Lek er et tema som blir tatt opp under begge dokumentene. Lekens natur slik nevnt innledningsvis i denne avhandlingen, gjør at leken er et fenomen for seg selv. Overgangsplanens forsøk til å presentere lek som en presentasjonsmetode inn på skolen, har ført til at lekens egen art har blitt sett bort i fra, mens stortingsmeldingen forsøker å beholde lekens egenart. Lek er den metoden barn bruker i barnehagen for å skape relasjon til innholdet, dermed møte innholdet og forstå innholdet (Winger, 2005; Lillemyr, 2004).

Overgangsplanens forsøk til innføring av lek som presentasjonsmetode har gitt fenomenet lek en instrumental rolle (se punkt 5.1.2.2) og flyttet den til presentasjonsaksen. På samme tid har stortingsmeldingen presentert lek i sin egen art og dermed understreker dens plassering under erfaringsaksen.

I tillegg er det viktig å trekke frem at for å kunne bruke lek i sin egen art, er det ikke nok med kunnskap om lek, skolen trenger også erfaringer om lek. Hognes (2016) viser for eksempel til at forstillinger om skolen som et sted for læring og barnehagen som et sted for lek over lengere tid har ført til oppfattelsen om lek og læring har to separate forståelser. Av den grunn er det interessant å understreke at ved å føre inn lek som metode på skolen, uten at ansatte har relevant kompetanse innenfor lek, forsterker og støtter denne oppfattelsen om lek og læring som to ulike temaer. I det at Stortingsmeldingen presiserer: «*Barn som ikke er med i leken, lærer ikke å mestre lekekodene helt av seg selv dersom det kun tilrettelegges for frilek*» (KD, 2019, 28).

Imidlertid kan barnehagens helhetlige tenkning om omsorg, lek og læring stilles her som en fordel for å gi barn rom og støtten de trenger i læringsprosessen. I dette kommer barnehagelærerens rolle frem. Barnehagelæreren er den komponenten som sitter med mest erfaringer, relasjon og kompetanse om lek og om den aktuelle barnegruppen. Det vises imidlertid at det er vanskelig å praktisere et samarbeid der det er rom for utveksling av pedagogisk kunnskap og erfaringer mellom disse institusjonene (NOU 2012:1).

Som tidligere nevnt skal skolen fra høsten 2020 ta utgangspunkt i den nye overordnet delen av læreplanverket. Denne nye delen, som nevnt i innlendingen, tar utgangspunkt i dybdelæring, der det vektlegges at eleven skal kunne reflektere over egen læring, samt ta utgangspunkt i å utforske flere metoder. Eleven skal i tillegg ta utgangspunkt i ulike sosiale settinger. Dette fører til at utgangspunktet for utviklingen av innholdet og presentasjonen av innholdet er mer basert på en helhetlig tenkning. Dette kan ses på som en fordel og kan da bidra til å styrke overgangsprosessen når det kommer til bruk av lek, som et fellestrekk mellom barnehage og skole.

Videre viser stortingsmeldingen til de grunnleggende ferdighetene ved flere metoder for elever der de kan ved hjelp til med de grunnleggende ferdigheter, tilegne seg erfaringer i forhold til innholdet. I forhold til dette trekkes det frem en studie som hevder at ifølge barna er læring på skolen knyttet til å lære forhåndsbestemte temaer (Einarsdóttir, 2013). I motsetning til barnehagen der barna hadde mer frihet til å velge gruppe og tema. Dette fører til at barn sitter med begrenset informasjon og forstillinger, altså erfaringer om hvordan et undervisningsopplegg burde gjennomføres. De grunnleggende ferdighetene er de ferdighetene som eleven må mestre ved utgang av grunnskolen. I tillegg understreker den nye overordnet delen av læreplanverket (KD, 2020) de grunnleggende ferdighetens sin rolle for : « (...)elevens videre utvikling av identitet og deltakelse i sosiale settinger og senere for deltakelse i samfunnet, utdanning og arbeid». Av den grunn spiller disse ferdighetene en vesentlig rolle i

prosessen av å tilegne seg kunnskap. Derfor vil det være naturlig å involvere deler av disse ferdighetene i en overgangsprosess med det mål om at det skapes en forventning for barn om undervisning og i tillegg sørge for kontinuitet i overgangsprosessen. Dette fører til at de grunnleggende ferdighetene sin posisjon plasseres også i erfaringsaksen.

På denne måten har det blitt presentert to metoder i dette kapittelet som vil bidra med å skape kontinuitet i overgangen mellom disse to institusjonene. Kontinuiteten kommer ved en metode rettet mot erfaringsaksen for plass i hver av institusjonene. Dermed skaper dette en likestilt relasjon mellom disse institusjonene, når det kommer til å sikre at barn tilegner seg subjektive erfaringer om denne prosessen. I tillegg fører dette til at barnet får kjennskap i forhold til de grunnleggende ferdighetene som eleven skal ta i bruk og utvikle igjennom hele grunnskolen. På samme tid at barnet som er på vei til å bli elev får dra med seg erfaringsmetoden lek for å etablere en trygg overgang. På denne måten bidrar begge metodene til å hjelpe barn til å tilegne seg personlige erfaringer i forhold til overgangsprosessen.

6.1.3 Påvirkninger av to ulike tilnærminger

Når det kommer til hva innholdet i overgangssettingene burde bestå av, kan man nevne rammeplanen for barnehage og læreplanverket for skolen. Rammeplanen for barnehage (KD, 2017, s.33-34), adresserer overgangsprosessen ved å markere at barn skal få mulighet til å glede seg til skolen, og at barn skal kunne oppleve sammenheng mellom barnehage og skole. I tillegg nevner rammeplanen at barnehagen skal sørge for at barn har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan legges som grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen. Videre til læreplanverket, adresseres ikke temaet overgang fra barnehage til skole i den generelle delen av læreplanverket (KD,2015). Overgangsprosessen blir derimot nevnt i den nye overordnet delen for læreplanverket der behovet for systematisk samarbeid mellom barnehage og skole understrekes, og at de ulike lærerrollene har felles ansvar å legge til rette for utvikling på skolen (KD, 2020).

Disse beskrivelsene gir et vidt rom for etablering av innhold i en overgangssetting. Når det kommer til valg av innhold, velger begge dokumentene å fokusere på valg av presentasjonsmetoder og rammeverk for denne prosessen. Mangel på kontinuitet mellom disse institusjonene, fører til at overgangsplanen fokuserer på innføring av barnehagens presentasjonsmetoder som har til hensikt å bli benyttet av begge institusjonene.

Det som blir lagt frem av presentasjonsmetoder, er metoder som har en naturlig plass i barnehage. En av grunnene er at barnehagen har et helhetlig syn på omsorg, lek og læring. Dette gir barnehagelærer frihet i valg av metoder og tilpasning av disse metodene. På den andre siden kreves det arbeid med disse presentasjonsmetoder, tilpasning og ikke minst tid for å bli kjent med de nye metodene i praksis og danne egne erfaringer i forhold til dem. Etter min tolkning forsøker overgangsplanen å innføre barnehagens presentasjonsmetoder inn på skolen og uten å nevne eller ta hensyn til å gjøre det samme for barnehagen. Slik Hogsnes (2019) viser til at en overgangsprosess ikke handler om å gjøre barnehagen mer som skole eller i dette tilfelle det omvendte. Poenget er å skape et likeverdig samspill, der presentasjonsmetoden og innholdet er kjent for begge parter. Basert på dette kan lærerne arbeide mot de samme målene.

På samme tid kan det virke som at stortingsmeldingen motsier seg selv i målet for å skape et helhetlig syn på overgangsprosessen. Hvor lenge barnehage praktiserer sin egen pedagogikk og skolen gjøre det samme vil det være et altfor stort mellomrom mellom disse to institusjonene til å danne et kontinuerlig og helhetlig syn på overgangen. Dette vil også stilles som hinder for praktisering av tilpasset pedagogikk og tidlig innsats. Tidlig innsats vil ikke komme til syne når det ikke ligger en gjensidig bro mellom disse to institusjonene. Det som gjennomføres i praksis er en parallell praktisering av pedagogikk i en overgangsprosess som fører til uro og utrygghet for barna.

Derfor vil det henvises til Stoltenberg-utvalget sitt forslag om førskoletilbudet, der målet var å danne kontinuitet i overgangsprosessen. Forslaget ble sett bort ifra av stortingsmeldingen, og det kan tolkes som om det står i kontrast i forhold til barnehagepedagogikken, og et forsøk om å gjøre barnehage mer som skolen. Hvis det ses bort ifra tilnærmingen til lek ved dette forslaget, ville dette forslaget bringe frem systematisering for førskolegruppetilbudet i barnehagene. Et fast tidsbruk rundt førskolegruppetilbudet, hadde vært til hjelp for å skape kontinuitet både i forhold til evaluering av førskoletilbudet, og til forhold til å skape en setting som kan være gjenkjennbar for barnet under et skolebesøk, og for å hindre at overgangen skal oppleves som brå for barnet (NOU 2019: 3).

Det kan da konkluderes med at praktisering av pedagogikk basert på to ulike grunnlag ikke fører til kontinuitet. Overgangsprosessen trenger felles knagger basert på metoder og tilnærminger fra begge institusjonene. Lærerne trenger forståelse og erfaringer om disse tilnærmingene for at det skal bringe frem et helhetlig syn om denne prosessen.

Videre vil det vises til oppsummeringer rett mot relasjonen mellom komponenter i en overgnagsprosse.

6.2 Relasjoner i en overgangsprosess

Problematikkene presentert i tolkningen fører til to oppsummeringspunkter rettet mot relasjoner mellom komponentene.

- Relasjoner mellom lærere i en overgangssetting må åpne rom for gjensidig tverrfaglighet og sammenvevd innhold.

Ved dette siktets til muligheten om faglig samarbeid mellom lærerne i mål til å arbeid mot et felles innhold.

- Forvandlingen fra barn til elev må gi barn rom til utforskning og danning av egne erfaringer.

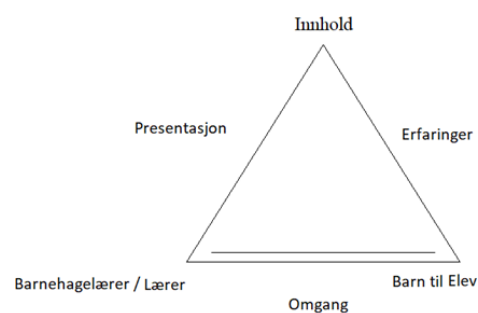
Dette sikter til barns rettigheter til deltagelse i egen praksis under en overgangsprosess.

6.2.1 Gjensidig tverrfaglighet

Tverrfaglig samarbeid er et tema som blir løftet frem av både stortingsmeldingen og overgangsplanen. Stortingsmeldingen vil fokuserer på å skape et miljø der alle inkluderes, opplever felleskapet og mestring. I en overgangssetting der barnehagelæreren sitter med kompetanse om lek og informasjon om barnegruppen, og der førsteklasselæreren sitter med informasjon om skolen, kreves det tverrfaglig samarbeid for å skape en helhetlig tenkning. Den parallelle skisseringen av innholdet i en overgangssetting bidrar til forvirring i barns forsøk til utveksling av to roller under samme tid og rom (Lillejord, mfl., 2015).

Det tverrfaglige samarbeidet i mål til å danne et felles innhold, vil være til hjelp for begge lærerne ved at de kan skape en felles forståelse av overgangsprosessen og dens innhold. Det at både barnehagelærer og lærer jobber mot et felles innhold, kan bidra med å tilpasse innholdet basert på barn-elevens behov. Tilpasning av tema basert på barn-elevens behov, krever en gjensidig relasjon med barn-eleven, for å kunne markere barn-elevens behov i forhold til overgangsprosessen. Dette tette relasjonen gjør at førsteklasselæreren blir bedre kjent med eleven (Hogsnes, 2019).

På samme tid tilegner barnehagelæreren seg informasjon om skolen i forhold til overgangen. Et felles innhold i den forbindelse, ville gi barn-eleven mulighet til å skape subjektive forhold til innholdet. I tillegg vil det fjerne den parallelle praktiseringen av pedagogikk basert på to utgangspunkter. Dette vil da påvirke den fremstillingen av den didaktiske skisseringen om overgangsprosessen, som ble presentert i del kapittel 2.4.4. Dette felles innholdet fører til at den doblingen av trekantene forsvinner. Barn-eleven kommer likevel til å ha et parallelt forhold til lærerne, men istedenfor forholder barn-eleven seg til ett innhold. På samme tid som lærerne forholde seg til ett innhold. For å være tydelig nok med denne forklaringen, skisserte jeg følgende trekanten for å markere forholdene mellom aksene.



Figur 5

Figur 5. over, viser til et bilde der barnehagelærer og førsteklasselærer etablerer hver sin relasjon i forhold til barn-eleven. Poenget er å arbeide mot samme innhold både i forhold til presentasjonsaksen og erfaringsaksen. Veien for å kunne oppnå en slik setting møter et par hinder. For det første det faktumet at barnehagen er et frivillig tilbud og skolen er et obligatorisk tilbud skaper en maktubalanse. I tillegg har skoleeier ansvar for å sørge for samarbeidet, og dette ansvaret er i prinsipp ikke delt mellom barnehage og skole (Opplæringsloven § 13-5).

Dette fører til et ubalansert utgangspunkt for å skape et gjensidig forhold mellom disse to institusjonene. Når det kommer til overgangsplan og stortingsmelding fremvises et forhåndsbestemt innhold, noe som stilles til hinder for at lærere og barnehagelærere skal kunne etablere en personlig relasjon til innholdet (Klafki, 2000). Styringsdokumenter skal telles som utdanningsinnhold, og dette skaper et hinder for at barnehagelæreren og førsteklasselæreren skal skape en samlet forståelse av innholdet. Det igjen påpeker problematikken Klafki (2000) viser til ved et forhåndsbestemt innhold, som tar vekk muligheten til å tilpasse innholdet. Det faktumet at en gruppe mennesker har tatt avgjørelser, som i sitt pedagogisk resonnement har ført til dannelse av utdanningsinnholdet for denne settingen, fører til at store deler av utdanningsinnholdet er forhåndsbestemt. Det vil si når det kommer til å oppsøke grunnen for

disse avgjørelsene, og hva er hensikten bak de avgjørelsene, er disse punktene ikke inkludert i et slik dokument. Dermed stiller dokumentet seg som en barriere mellom å forstå utdanningsinnholdet og kunne oppsøke utdanningssubstansen. Dette igjen stiller en barriere for å skape gjensidig tverrfaglighet mellom disse to institusjonene.

6.2.2 Forvandlingen fra barn til elev

Det faktumet at komponentene barn og elev presenteres ifra det samme individet, er viktig å understreke i en overgangssetting. Forvandlingen fra barn til elev er en prosess som krever tid og rom for utforskning.

Overgangsplanen gir en beskrivelse om forvandlingen ifra barn til elev, ved å markere at denne prosessen fremmer: *«forandringer og forskjeller for et barn. Barnet får en ny identitet, det blir en elev. Den nye statusen innebærer nye atferds krav, barnet må lære seg klasserommets regler og språk, og det må lære å «lese» læreren»* (BK, u.d, s.8).

Stortingsmeldingen markerer det følgende om denne forvandlingen:

Når barna begynner på skolen, er det store forskjeller i hvor modne de er, og hva de kan. Regjeringen er opptatt av at opplæringen av de yngste elevene skal være tilpasset deres forutsetninger og behov. De yngste elevene trenger å oppleve omsorg, nærhet og støtte. Det bør være rom for barnas lek og egne initiativ, slik de har vært vant til i barnehagen. Elevene bør få samarbeide, jobbe undersøkende og være aktive i egen læringsprosess (KD,2019, s.34).

Overgangsplanen legger fokus på de kriteriene som må være på plass for en elev. Det kommer frem i det at den understreker at den nye rollen krever at barn tilegner seg klasserommets regler og språk. Den står i kontrast til det stortingsmeldingen legger ut i forhold til å gi barn rom for lek og omsorg, nærhet og støtte slik at det skapes en kontinuitet i denne overgangen.

På denne måten kan det refereres til at på den ene siden referer overgangsplanen til det som forventes av eleven. På den andre siden referer stortingsmeldingen til behovet for å skape rom for at eleven skal kunne tilpasse seg til den nye omgivelsen. Til sammen danner de et sett med forventninger og tilpasninger for forvandlingsprosessen (Gundem B. B., 2011).

For at en overgangsprosess skal være preget av kontinuitet, trygghet og tilpasset barns behov må barnet få mulighet til å erfare overgangsprosessen basert på sine egne forutsetninger. Dette er dermed avhengig av demokratiske lærerroller som gir barna mulighet til utforskning (Klafki, 2000). På denne måten kan barna tilegne det som trengs for å kunne møte skolestart. Dette

forutsetter også tid og rom, samt at kontinuitet er preget av systematisk planlegging både når det gjelder førskoletilbudet og skolebesøkssettingene.

6.3 Et overordnet blikk på overgangsprosessen

Problematikkene presentert i tolkningen fører til et oppsummeringspunkt rettet mot et overordnet blikk på dokumentenes føringer til overgangsprosesser.

- Det overordnet rammeverket for overgangsprosesser må åpne rom for pedagogisk overlapping.

Ved dette siktes på å ha forståelse for behovet om innføring av hver av disse institusjonens pedagogikk i den andres. På denne måten vil det skapes en bro basert på begge institusjonens pedagogikk for overgangen fra barnehage til skole

Når det kommer til føringene innført Bergen kommune sin overgangsplan, henvises til to føringer rettet mot å skape tverrfaglighet mellom lærerne, her under vil det gis en drøfting om disse føringene.

Overgangsplanen ønsket gjennomføring av disse innføringene:

- *«Felles kompetansetiltak for førskolelærere og lærere i Bergen*
- *Felles møteplasser for drøfting av grunnlaget for samarbeid»*

Disse innføringene hadde til hensikt å sørge for tverrfaglighet. Planen hadde hensikt til å sette opp tre møtepunkter for å gi barnehagelærere og førsteklasse læreren rom for denne overlappingen. Det som planen referer til som felles kompetanse tiltak. Ved disse møtene hadde plan hensikt til å skape en felles forståelse om overgangsprosessen.

Videre presenterte stortingsmeldingen sine føringer mot utredning av mulige tiltak om informasjonsoverføring i en overgangsporsess.

«Utrede mulige tiltak for bedre informasjonsoverføring mellom utdanningsnivåer og tjenester for å gi barn og elever best mulige overganger».

Sitatet over har til hensikt å sørge for utredning av et eller flere tiltak i forhold til informasjonsoverføring om noen aktuelle barn. Dette var for å ha innføringer om utveksling av informasjon mellom disse institusjonene.

I forrige del kapittel drøftet jeg frem behovet for tverrfaglig gjensidighet mellom barnehagelæreren og førsteklasseleereren. Stortingsmeldingen (KD, 2019, s90), referer til at tverrfaglig samarbeid fungerer dårlig i praksis. Derfor burde blikket rettes videre mot samarbeid mellom disse to institusjonene basert på et overordnet blikk.

Forskning og retningslinjer peker på behov for kontinuitet i samarbeidet og et helhetlig syn om overgangsprosessen (Hogsnes, 2016; Udir, 2015 og Nordahl-utvalget, 2018). På samme tid påpekes på ulike praksiser mellom disse to institusjonene som fører til ulike praktiseringsmåter for overgangsprosesser i overgangen fra barnehage til skole. Hvis det henvises tilbake til figur 5 (Se del kapittel 6.2.1), vil ett samlet innhold kan bidra til kontinuitet mellom komponentene.

Ett samlet innhold kan oppnås ved tverrfaglig gjensidighet og tett samarbeid mellom barnehagelærer og førsteklasseleerere. På samme tid må det ligge mange forutsetninger i grunn for at det skal kunne funke i praksis. Der blant annet lærerens personlige erfaring om overgangsprosessen er en viktig forutsetning i å kunne tilpasse overgangsprosessen etter barns behov.

I den forbindelse henvises det tilbake til føringene som dokumentene legger i grunn for å sikre kontinuitet i denne prosessen. Tiltaket om utredning av informasjonsoverføring må kunne dekke et større område enn noen aktuelle barn. Det samme gjelder Bergen kommune sitt forsøk på kompetanse tiltak. Et slik tiltak trenger tid og rom fra begge lærere til å kunne etablere et tett forhold i arbeid mot et fellesmål. Disse føringene alene kan i teori ikke føre til kontinuitet i overgangsprosessen.

Dette kan forsvares ved det relasjons ubalansen mellom disse to institusjonene. Der barnehagen er et frivillig tilbud versus skolen som er et obligatorisk tilbud. Som fører til at skolen har de juridiske restriksjonene for å lede samarbeidet, imens barnehagen skal kun delta.

Basert på dette kan det understrekes at et felles plan utarbeidet fra kommunene er påvirkende for å skape en balansert relasjon mellom disse to institusjonene. I den sammenheng kan kommunen stilles som en nøytral arena for utarbeiding av en overgangsplan. På samme tid kan en slik plan fremvise et instrumentelt rolle i overgangen fra barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.33).. I det at en slik plan blir konstruert for bruk av alle barnehager og skoler i en kommune og ikke tilpasset til de spesifikke behovene ved de spesifikke barnehagene og skolene. Det er selvsagt rom for utarbeiding av enda en plan som

de spesifikke barnehage og skolen kan etablere i regi av den kommunale planen. Dette vil da i teori kreve enda mer tid og rom, og i tillegg basert på en teoretisk forankring føre til at det stilles enda flere hinder mellom lærerne og deres forståelse av overgangsprosessen (Klafki, 2000). I tillegg kan det tolkes som om en kommunal overgangsplan er en måte å spare tid på, men på samme tid forsikre oppfølgingen av samarbeidsplikten (Opplæringsloven §13-5).

Til slutt er det vesentlig å trekke frem mangel på en fellesforståelse mellom institusjonene om hverandres pedagogiske tilnærminger. Mangel på en helhetlig forståelse om både overgangsprosessen og institusjonenes pedagogiske tilnærminger hos begge institusjonene kan understrekes som en av de grunnleggende problematikene for overgangen fra barnehage til skole. Dette er noe som må bearbeides fra flere ledd for å kunne fremme et helhetlig syn og praksis om overgangen fra barnehage til skole. Med flere ledd sikter jeg på alt fra det praktiske leddet altså barnehage og skole og helt opp til det politiske og utdaningsmessige leddet som kan påvirke og endre praksisen.

Dette krever flere systematiske planlegging, gjennomføring og evaluering prosesser som kan ta flere å gjennomføre. Det første startpunktet kan være å gi barnehagen som institusjon rom, mulighet og juridiske restriksjoner til å kunne etablere og utvikle institusjonen som første ledd av utdanningsløpet, uten å true det helhetlige synet på omsorg, lek og læring.

7.0 Referanser

Askling, B., Dahl (leder), T., Heggen, K., Iversen Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausestaden (sekretær), S., Qvortrup, L., Salvanes, K. G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F. W. (2016) *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>

Bailey, K. (1994). *Methods of social research* (4. utg.). New York: The free press.

Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Barnehageloven – bhl. (2010). Lov om barnehager (barnehageloven). (res. 18 juni 2010 nr. 827). hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1

Bergen kommune. *Plan for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole i Bergen kommune*, hentet fra

https://www.bergen.kommune.no/bk/multimedia/archive/00187/Plan_for_samarbeid_18773_9a.pdf

Bonsack, R. (2014). Documentary Method. I U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 217-233). London: SAGE Publications Ltd.

Børhaug, K. (leder for ekspertgruppen), Berntsen Brennås, H., Fimreite, A., Havnes, A., Hornslien, Ø., Hoås Moen, K., Moser, T., Myrstad, A., Sylvi Steinnes, G., Bøe, M (sekretær). (2018) *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag: Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen*. (Rapport 12:2018) Bergen/Notodden:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://nettsteder.regjeringen.no/barnehagelarerrollen/rapporter/>

Coffey, A. (2013). Analysing Documents. I U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, (ss. 367-379). London: SAGE Publications Ltd.

De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra

<https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Digitaliseringsdirektoratet. (2019). Styringsdokumenter. Prosjektveiviseren, hentet fra:
<https://www.prosjektveiviseren.no/begreper/styringsdokument>

Einarsdóttir, J. (2013). Transition from preschool to primary school in Iceland from the perspective of children. In K. Margetts & A. Kienig (Eds.), *International perspectives on transition to school*. Reconceptualising beliefs, policy and practice (pp. 69–78). New York: Routledge

Flick, U. (2014). Mapping the Field. I U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 3-18). London: SAGE Publications Ltd

Flick, U. (2011). What is Qualitative Research? I U. Flick, *Designing Qualitative Research*, (ss. 2-15). London: SAGE Publications, Ltd.

Foros, P. B. (2016). Skolens etos Nivå eller retning? Lydighet eller motstand? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, (V.2), s. 33-46.

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey: PRENTICE-HALL, INC.

Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk: tekning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gisle, J. (2018), Melding til stortinget., Store norske leksikon. Hentet 28.mai 2020 fra
https://snl.no/melding_til_Stortinget

Gisle, J. (2018), Proposisjon., *Store norske leksikon*. Hentet 28. mai 2020 fra
<https://snl.no/proposisjon>

Grunnlova – Grl. – nynorsk. (2014) lov om Kongeriket Noregs grunnlov(res. 20 juni 2014 nr. 778.) hentet fra

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>

Have Ten, P. (2011). Ethnomethodology. I P. Have Ten, *Qualitative Research Practice* (ss. 139-153). London: SAGE Publications Ltd .

Hogsnes, H. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: samrbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole* (Doktoravhandling). Kongsberg: Høgskolen i Sørøst-Norge

Hogsnes, H., & Moser, T. (2014, 04, 24). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. Tidsskrift for nordisk barnehageforskning: Nordic early childhood education research journal, s. 1-24.

Hopmann, S., & Riquarts, K. (2000). Starting a Dialogue: A Beginning Conversation Between Didaktik and the Curriculum Traditions. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a Reflective Practice, The German Didaktik Tradition* (ss. 15-40). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Jonassen, T. (21.06.2017). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. *Barnehage*. Hentet fra <https://www.barnehage.no/artikler/seksarsreformen-20-ar-etter-gi-seksaringene-forskolen-tilbake/427214>

Klafki, W. (2000). Didaktik Analyses as the Core of Preparation of Instruction. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: The german didaktik tradition* (ss. 139-160). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum associates, publishers.

Kleven, T. A. (2011). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. In T. A. r. Kleven (Ed.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering*, 2. utg. (pp. 103-121). Oslo: Unipub.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Endringer i barnehageloven mv. (minimumsnorm for grunnbemanning, plikt til å samarbeide om barnas overgang fra barnehage til skole og SFO mv.)*. (Prop. 67 L (2017 –2018)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-67-l-20172018/id2595870/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2018). Fra eldst til yngst, Veileder. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren Rollen og utdanningen*. (St.meld. nr. 11 (2008–2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del-verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. (Meld. St. 6 (2019–2020)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Künzli, R. (1997). Common Frame and Places of Didaktik. I G. & Bjørg.B, *Didaktik and /or Curriculum-an International Dialogue* (ss. 29-46). New York: Peter Lang Publishing.

Künzli, R., & Horton-Krüger (Trans.), G. (2000). German Didaktik: Models of representation, of intercourse, and of experience. I I. Westbury, S. Hopmann, & K.

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

Lie, M. H. (2020), dokument., *Store norske leksikon*. Hentet 28. mai 2020 fra <https://snl.no/dokument>.

Martens, D. M., (2014). Ethical Use of Qualitative Data and Findings. I U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 510-523). London: SAGE Publications Ltd

May, T., Perry, B., (2014). Reflexivity and the Practice of Qualitative Research. I U. Flick, *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis* (ss. 109-122). London: SAGE Publications Ltd

Nordahl, T., (2019). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/det-spesialpedagogiske-tilbudet-til-barn-og-unge-er-for-darlig/id2595915/>

Kandidatnr: 348

NOU 2019: 3. (2019). Nye sjanser – bedre læring — Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>

NOU 2012: 1. (2012). Til barnas beste — Ny lovgivning for barnehagene:

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?ch=1>

OECD. (2001). *Starting Strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

OECD. (2017b). *Starting Strong V. Transition from early childhood education and care to primary education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Opplæringslova – oppl. (2016). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (res. 17 juni 2016 nr. 679) hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15

Opplæringslova – oppl. (2018). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) (res. 8 juni 2018 nr. 827) hentet fra

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_15

Payne, G., & Payne, J. (2004). *Key concepts in Social Research*. London. Thousand Oaks. New Dehli: SAGE publications.

Regjeringen, (2019) Regjeringens publikasjoner, Hentet fra:

<https://www.stortinget.no/no/Stortinget-og-demokratiet/Arbeidet/Om-publikasjonene/Regjeringens-publikasjoner/6>

Riquarts (eds.), *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (ss. 41-54). New Jersey: L. Erlbaum Associates.

Roth, H., & Horton- Krüger (Trans.). (2000). *The Art of lesson Preparation*. I I. Westbury, S. Hopmann, & K. Riquarts, *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition* (ss. 127-138). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Tight, M. (2019). *Documentary Research in the Social Sciences*. London: SAGE Publications Ltd.

Kandidatnr: 348

Uljens, M. (1997). *School Didactics And Learning*. East Sussex: Psychology Press Ltd.

Winger, N. (2005). Ole-Fredrik Lillemyr: Lek, opplevelse og læring i barnehage og skole.

Norsk pedagogisk tidsskrift, 89(1), 78-80. Hentet fra

https://www.idunn.no/npt/2005/01/bokmelding_3

Østrem, S., Bjar, H., Rønning Føsker, L., Dæhnes Hogsnes, H., Thorsby Jansen, T., Nordtømme, S., & Rydjord Tholin, K. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold blir innført, brukt og erfart*. (Rapport 1/2009) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/evaluering-av-rammeplan-for-barnehagens-/id550637/>