

# MASTEROPPGÅVE

Masterstudium i organisasjon og leing – helse- og velferdsleing og  
utdanningsleing

## Utdanningslinja, -èi linje?

-med fokus på overgangen barnehagen-skule frå eit profesjonsperspektiv

av

Siv Oleanna Årdal

Juni 2015



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i:  
Utdanningsleing

Tittel:  
Utdanningslinja, -ei linje?

Engelsk tittel:  
The line of eduction, - one line?

Forfattar:  
Siv Oleanna Årdal

Emnekode og emnenamn:  
MR 690  
Masteroppgåve i organisasjon og leing

Kandidatnummer: 5

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):  
Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.  
Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.  
Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

Dato for innlevering:  
11.06.15

JA X      Nei\_\_

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):  
Kunnskapssamfunnet, Samfunnsmandatet,  
Utdanningslinja, Overgangssamarbeid,  
Læringsomgrepet

Tittel og samandrag:

**Utdanningslinja, -ei linje?**

*-med fokus på overgangen barnehage-skule frå eit profesjonsperspektiv*

Denne studien spør om korleis lærarar og barnehagelærarar forstår samfunnsmandatet sitt om læring og danning, og korleis dette verkar inn på samarbeidet om overgangen frå barnehage til skule. Målet med studien er å få fram om det har skjedd endring, tilnærming og auka forståing mellom barnehage og skule etter dei siste reformene, der læreplanane vart samordna og overgangssamarbeid presisert. Undersøkinga er ein kvalitativ studie der pedagogar i 5-årsgrupper og førsteklassar er intervjuva om føremålet med barnehagen og skulen sine oppgåver og om overgangssamarbeid mellom institusjonane. Funna viser to yrkesgrupper som langt på veg forstår samfunnsmandatet sitt likt, men som også opplever eit krysspress mellom læreplanane sine mange krav. Pedagogane prioriterer ulikt og har lite kjennskap til kvarandre sin praksis. Analysen viser ei spenning mellom to kulturar og ambivalens rundt læringsomgrepet, og spør om både *einskapsskulen* og *barnehagen sitt heilskaplege læringssyn* er under press. Studien konkluderer med å etterlyse leiing av eit systematisk arbeid der det vert avsett tid til møter mellom pedagogar i skule og barnehage, for slik å oppnå forståing og samsyn, ikkje berre på eit praktisk, men også på eit overordna plan.

Title and Abstract:

**The line of education, - one line?**

*- focusing on the transition kindergarten-school from a professional perspective*

This study is investigating how teachers and kindergarten-teachers understand their social mandate when it comes to learning and culture, and how this reflects on the cooperation on the transition from kindergarten to school. The aim of the study is to identify whether there has been any change, and enhanced understanding between kindergarten and school after the latest reforms, where the teaching programs/curriculums were coordinated and work on transition were pinpointed. This is a qualitative research where the teachers of groups of 5-year olds and first graders are interviewed on the purpose of their tasks in kindergarten and in school and on transitional cooperation between the institutions. The findings show two professions who to a certain extent understand their mandate in the same way, but who also experience a conflicting pressure between the many requirements of the teaching plans. The educators have different prioritizations and do not have much knowledge about the practice of each other`s practices. The analysis shows a tension between two cultures and an ambivalence when it comes to the terms of education, and is asking whether both the *comprehensive school* and *the kindergartens holistic view of learning* in the kindergarten are under pressure. The study concludes by a call for leadership to facilitate for systematic structuring time for meetings and planning between educators in school and kindergarten, to achieve understanding and a common view, not only on a practical level, but also on an overarching .

## **Føreord**

Ja, då har oppmodinga om å ta årseining i *Styrarutdanning* munna ut i levering av masteroppgåve. To av oss barnehagestyrarane i kommunen valte å følge eit 4-årig studium i *Organisasjon og leiing* i regi av Høgskulen i Sogn og Fjordane, saman med helse- og skulefolk. Innstillinga til underteikna var relativt avslappa i starten; *eit semester i gangen, ikkje noko stress..!* Undervegs merkar ein at «bordet fangar», og brått har ein skrive prosjektskisse og tenker at *arbeidet er så godt som gjort,-* ei sanning med store modifikasjonar!

Temavalet hadde si gryande oppvakning i bolken *Utdanningspolitikk*, hausten 2012. Audun Offerdal førelas om ulike aspekt ved den politiske kommunen; tilhøve mellom administrasjon og politikk, styring og demokrati, sanning og politikk, det rasjonelle og det rimelege, reformer i kommunar og læring i organisasjonar. Dette fann klangbotn i min erfaringsbakgrunn som styrar i ein kommunal barnehage i over 20 år. Ingrid Syse losa oss gjennom tema som; kven er internasjonale utdanningspolitiske aktørar og korleis har desse vore premissleverandørar for norsk utdanningspolitikk, samanheng mellom forskning og politikk osv. Vi fekk presentert litteratur, styringsdokument, nyare forskning og aktuelle mediasaker. Vi diskuterte utfordringar i tida og korleis vi trudde departementet ville møte desse. Barnehagen fekk sin rettmessige plass i dette biletet. I eit refleksjonsnotat frå denne perioden har eg avslutta slik: *Dette er spennande, og noko eg garantert vil skrive meir om seinare!*

Skrive har eg gjort. Det har vore ein balansegang mellom å vere ansvarleg leiar i eigen organisasjon og samstundes dedikert student. Ei til tider krevjande øving, men også gjevande, kjekt og lærerikt. Eg vil sende ei takk til både dei nemnde og unemnde førelesarane, og ikkje minst til mine medstudentar, med Gunnfried og Gro i *innersirkelen*.

Det er tid for å sjå opp frå tastaturet og få auge på dei andre støttespelarane rundt meg; Først og fremst takk til nestleiar i barnehagen, Nina Anette, som kort og godt har vore avgjerande for at eg har nådd målet. Også informantane fortener takk for å ha gjeve meg grunnlag for arbeidet. Takk også til kommuneleiinga som gjev studerande medarbeidarar handlingsrom, og ikkje minst; takk til rettleiar Hedvig Neerland Abrahamsen for ros, raude strekar og konstruktive tilbakemeldingar undervegs. Til slutt; takk til familien min og til gode vener, - for tålmod, støtte og heiarop.

Florø 11.06.15 Siv Oleanna Årdal

## Innhold

<b>Innleiing</b> .....	7
<b>1.1 Tema</b> .....	7
1.2 Avgrensing og problemstilling .....	8
1.3 Oppbygging av oppgåva .....	8
2 Bakgrunn .....	11
2.1 Forskingsstatus .....	11
2.2 Historisk tilbakeblikk .....	14
2.3 Reform eller endring .....	15
2.4 Utdanningspolitiske føringar .....	15
2.5 Oppsummering .....	19
3 Teori .....	21
3.1 Barnehagen sitt samfunnsmandat .....	21
3.2 Skulen sitt samfunnsmandat .....	22
3.3 Mandata sett i samanheng .....	23
3.4 Leiing av utdanningsreformer .....	24
3.5 Organisasjonsteori for offentlig sektor .....	25
3.5.1 Det instrumentelle perspektivet .....	26
3.5.2 Kulturperspektivet .....	28
3.5.3 Myteperspektivet .....	29
3.6 Oppsummering .....	31
4 Metode .....	33
4.1 Design og forskingsspørsmål .....	33
4.2 Det kvalitative forskingsintervjuet og hermeneutikken .....	34
4.3 Datainnsamling og empirisk framgangsmåte .....	35
4.4 Førebuing .....	37
4.5 Intervju og dataanalyse .....	38
4.6 Etske aspekt, reliabilitet og validitet .....	41
4.7 Oppsummering .....	42
5 Empiri .....	43
5.1 Utvalet .....	43
5.2 Forståing av mandat .....	43
5.3 God overgang barnehage-skule .....	46

5.4	Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen.....	50
5.5	Kva påverkar praksisen .....	54
5.6	Oppsummering .....	59
6	Drøfting .....	63
6.1	Forståing av samfunnsmandat .....	63
6.2	God overgang .....	69
6.3	Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen.....	73
6.4	Kva påverkar praksisen .....	75
6.5	Oppsummering .....	80
7	Oppsummering og avslutning.....	81
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>84</b>
	Vedlegg 1 NSD tilbakemelding	
	Vedlegg 2 Brev til rektor/ styrar	
	Vedlegg 3 Brev til informant	
	Vedlegg 4 Intervjuguide	

## Innleiing

### 1.1 Tema

I 2006 fekk vi i Norge innført to viktige utdanningspolitiske reformer: *Barnehageløftet* og *Kunnskapsløftet*. Det vart slått fast at barnehagen er første steg i utdanningslinja.

Internasjonal og norsk forskning hadde peika på at eit samfunn i rask endring fordra nye krav til kompetanse, der livslang læring vart halde fram som viktig for den enkelte sin livskvalitet og moglegheit til å delta i kunnskapssamfunnet. Innhaldet i opplæringa skulle vere tilpassa behova i eit samfunn og arbeidsliv prega av stadig ny læring, utvikling og endring ( Meld. St. 30 (2003-2004)).

Aktuelle utdanningspolitiske styringsdokument har etter denne tid framheva den viktige overgangen mellom barnehage og skule, då samanheng og trygghet i overgangsfasen mellom barnehage og skule vil vere med på å gje barna eit godt grunnlag for vidare utdanningsløp. Etter reformene har ein fått rettleiarar og overgangsplaner frå både statleg og kommunalt hald, og den enkelte barnehage skal ha overgangsarbeid nedfelt i sine årsplaner (Rammeplanen (RP), 2011, s. 59).

Har vi så nådd intensjonane om eit heilskapleg utdanningsløp? Diskusjonar på området kan gje inntrykk av at her er ulike oppfatningar av kva kunnskap i eit kunnskapssamfunn er, om kva innhald ein skal legge i læringsomgrepet for små barn, om kva som vert barnehagen og skulen si rolle, om kva som skal vektleggast for å skape gode overgangar osv. Trass samordna samfunnsmandat har vi framleis to ulike profesjonar med ulik utdanningsbakgrunn i skular og barnehagar, og det kan sjå ut til at ulik kultur og tenkemåte framleis pregar ordskifte i samfunnsdebatten, saman med internasjonale vindar.

Denne studien spør om det har skjedd endring, tilnærming og auka forståing mellom institusjonane etter dei siste reformene. Korleis føregår egentleg dette politisk ønska samarbeidet? Kva samarbeider ein om, og til fordel for kven? Har dei samordna læreplanane ført til at barnehage og skule dreg saman mot eit felles mål? Eller kan det tenkast at dei utdanningspolitiske forventningane om *saumlaus overgang* kan gje utfordringar, fordi dei to institusjonane har sterke historiske kulturar, spesielt innan diskursar om læringsomgrepet?

## 1.2 Avgrensing og problemstilling

Knytt til dette bakteppet er målet for denne studien å undersøke praksisfeltet når det gjeld tolking av samfunnsmandat, og overgangssamarbeidet mellom barnehage og skule. Det har gått nokre år sidan reformene vart innført, og eit interessant spørsmål knytt til dette er om det har skjedd reelle endringar og utvikling mot ein *saumlaus overgang*. Basert på ei kvalitativ tilnærming vil studien løfte fram temaet gjennom å søke informasjon frå dei som arbeider med 5-årsgrupper og førsteklassingar. Problemstillinga har fått denne formuleringa; *Korleis forstår lærarar/barnehagelærarar samfunnsmandatet sitt (føremålet med barnehagen og skulen sine oppgåver), og korleis verkar dette inn på samarbeidet om ein god overgang frå barnehage til skule?* Vidare er det ein intensjon at det som kjem fram av data, gjev grunnlag for diskusjon om implikasjonar for leiing.

Undervegs i oppgåva vert det ei kort framlegging av historie og tradisjon, styring og politikk, - det som måtte ligge til grunn for dei mentale bileta dei som arbeider i feltet, lærarar/ barnehagelærarar, har rundt godt overgangssamarbeid. Sjølve forskinga vert basert på eit kvalitativt studium, der det, gjennom eit strategisk utval lærarar og barnehagelærarar med erfaring frå og ansvar for overgangsarbeid, vert gjennomført semi-strukturerte intervju. Empirien skal beskrive korleis dei som arbeider i feltet forstår samfunnsmandata sine og korleis dei opplever samarbeidet med overgangen, sett frå kvar sin ståstad, barnehagen og skulen. Dette skal så haldast opp mot føringar og retningslinjer som styringsdokument og handlingsplaner gjev, og sjåast på i lys av organisasjonsteori. Målet er at dette skal gje kunnskap som kan bidra til at leiinga i kommunen og ved institusjonane kan forstå korleis dei kan sikre ei god tilrettelegging for godt overgangssamarbeid, for slik å ha ein praksis som harmonerer med intensjonane i styringsdokumenta.

## 1.3 Oppbygging av oppgåva

Kapittel 1 forklarar bakgrunn for val av tema, målet og oppbygging av oppgåva. Kapittel 2 skildrar bakgrunnen grundigare. Her følger eit tilbakeblikk på historie og tradisjon, samt oppsummering av forskingstatus og utdanningspolitikk.

Kapittel 3 handlar om teorien som rammar inn studien. Først eit samandrag av *Rammeplanen* og *Kunnskapsløftet*, deretter kort om systemperspektivet til Michael Fullan (2014), ein teori



om kraftfull leiing i høve utdanningsreformer. Som utgangspunkt for analyse av empiri vert tilslutt organisasjonsteori presentert, med referanse til Jacobsen og Thorsvik (2002), Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg ,D.A. og Ludvigsen, K. (2011) og ikkje minst Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., Røvik, K.A.(2009). Sistnemnde sine perspektiv som skil instrumentell og institusjonell organisasjonsteori, kan bidra til å forklare og forstå kva som kan skje med reformer og endringar i offentlege organisasjonar.

I Kapittel 4 vert det gjort greie for val av kvalitativ metode som grunnlag for datainnsamling, samt vitenskapleg ståstad. Teorigrunnlaget her er Thagaard (2013) og Kvale og Brinkmann (2009). Empirien vert presentert i kapittel 5, og i kapittel 6 drøftar eg empirien i høve teorigrunnlaget. Til slutt, i kapittel 7; ei oppsummering av funn, og konklusjonar etter drøfting.



## 2 Bakgrunn

I 2006 vart det innført nye reformer i både barnehage og skule. Mange år med fokus på kvalitet i barnehage og skule hadde reist spørsmål kring oppvekst og læring. Internasjonale testar hadde vist behov for auka læringsfokus i norske skular. I barnehagen hadde ein nådd målet om barnehageplass til alle, og ein ville no løfte innhald og kvalitet. *Barnehageløftet* munna ut i at Kunnskapsdepartementet overtok ansvaret for sektoren, samstundes med at rammeplan for barnehagen vart revidert. I skulen innførte ein reforma *Kunnskapsløftet*. Samfunnsmandat/ formålsparagraf i barnehage og skule vart samordna. Ein kunne sjå auka fokus på læring og læringsresultat, og samheng mellom barnehagen sine fagområder og dei grunnleggande ferdigheitene i skulen. Mange nasjonale dokument la no vekt på *tidleg innsats*, *livslang læring* og samheng og progresjon i læringsarbeidet, og ein snakka om eit heilskapleg utdanningsløp. Ein viktig del av dette var også tiltak som skulle redusere betyding av familiebakgrunn og foreldre si utdanning i høve barna sine læringsresultat og vidare utdanningsløp. Målet var at barnehagen og skulen skulle bidra til utjamning av sosiale skilnader som utdanningssystemet fram gjennom tidene synest å ha oppretthalde.

I lys av denne bakgrunnen kan det vere interessant å undersøke korleis utdanningsreformene vert oppfatta i praksisfeltet i dag. Før eg går vidare med å presentere den teoretiske ramma vil eg plassere problemstillinga inn i ein forskingskontekst. Kva forskning er gjort på området frå før, og kva er status pr. i dag? Kva kan eventuelt mi undersøking bidra med? Ei kort oppsummering av skule- og barnehagetradisjonen vil også gje nyttig bakgrunnskunnskap. Etter å ha definert skilnad på reform og endring finn eg det også interessant og relevant å sjå meir på kva styringsdokument og rapportar seier om utdanningspolitikk for området som har med overgangssamarbeid å gjere.

### 2.1 Forskingsstatus

Dette kapittelet presenterer eit utval forskning og litteratur med utgangspunkt i feltet om overgangssamarbeid og problemstillinga mi.

Ein finn ikkje eintydige svar på utfordringar knytt til det å begynne på skulen, men det synast å vere fleire spor som tyder på at overgang til skulen har ei betydning for barnet sitt vidare læringsarbeid og resultat (Rine, Kaufman og Piante 2000, Wagner 2000 i Aukland og Berge, 2006). Ein del forskning rundt samarbeidet mellom barnehage og skule i Norge vart gjort på 90-talet, i samband med *Reform -97*. Peder Haug publiserte artiklar og bøker, og Dag Skram ga ut artikkelsamlinga; *Det beste fra barnehage og skole* (red.) (1997). Det vart drøfta kor vidt det var politisk eller pedagogisk fundamentert å senke skulealderen, og det vart halde fram eit varsko mot «intellektualisering» av barn sin leik i denne tida. Fagfolk var ikkje udelt samde om kor vidt det var mogleg eller ønskeleg å sameine dei to pedagogiske tradisjonane (Skram 2007). I ettertid har ein sett at leiken har hatt dårlege vilkår i skulen, i alle fall i pedagogisk samanheng (Haug 2003, 2013).

Vi har også fått aukande internasjonal merksemd kring *Early Childhood Education* (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) 2001, 2006), knytt til oppseding og læring for dei yngste i samfunnet. Denne merksemda har ført til større medvit om kor viktig det er med samanheng og kontinuitet i det tidlege lærings- og omsorgstilbodet for barna i samfunnet.

I 2006 kom prosjektet *Barnehage + skole = sant*, ved Fylkesmannen i Rogaland, eit prosjekt om å sikre gode samanhengar og pedagogisk kraft i læringsløpet for barn i alderen 4-8 år (Aukland og Berge, 2006). Her vert det i kapittel om forskingsstatus vist vidare til fleire arbeid frå 2002; kommunikasjon mellom foreldre og lærarar i overgangen, betydninga av foreldre si deltaking i overgang til skulen, ulike perspektiv på det lærande barnet i overgang til skule og korleis ein kan legge til rette for å styrke barnet si evne til å meistre overgang til skulen (Brostrøm, Johansen, Dunlop og Fabian 2002 i Aukland og Berge, 2006).

I *Nordisk Barnehageforskning*, vol. 2 nr. 1 2009, har Alvestad, M., Johanson, J-E., Moser, T. og Søbstad, F. artikkelen *Status og utfordringar i norsk barnehageforskning*. Her kan vi lese at det er mange viktige prosjekt på gang, men at det trengs, når ein tek omsyn til sektoren sin storleik og betydning for samfunnet, ei større satsing på forskingsbasert kunnskapsproduksjon. Generelt ser ein samanheng i metodisk og tematisk tilnærming mellom norske forskarar og kollegaer i Europa og verda. Nærast er ein andre land i Norden, samt New Zealand og Australia, medan det er noko andre interesser i USA og Storbritannia (Alvestad et al. 2009). Her kan ulik tolking av læringsomgrep spele ei rolle; i sistnemnde land dominerer ein meir

skuleførebuande tradisjon, medan den norske og nordiske barnehagetradisjonen er forankra i ein sosialpedagogisk tradisjon, noko som inneber at omsorg, oppseding og læring vert sett på i samanheng. Denne tradisjonen ser på leiken som sentral, og *medverknad* vert også sett på som viktig omgrep i barn sine læringsprosessar (KD, 2006). Alvestad et al. nemner overgangen barnehage - skule som eit av fleire prosjekt det vert forska på, saman med læring av språk og matematikk, barn frå minoritetsgrupper, barns bruk av digitale medium, læring i naturen, fysisk fostring, kvalitetsvurdering og profesjonsutvikling, vurderingsarbeid, demokrati og medverknad m.m. (Alvestad et al. 2009).

Stig Brostrøm har gjort mange ulike undersøkingar i Danmark, og mellom anna viste ei evaluering om kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom barnehage og skule at barnehagelærarane har berre avgrensa kunnskap om skulen, og vise versa (Brostrøm, 2009).

I ei masteroppgåve frå 2010 undersøker Haukland (2010) lærarar i barnehage og skule sine forventningar til barn sin kompetanse i overgang frå barnehage til skule. Denne studien finn at usikkerheit i å dele erfaringar og synspunkt i syn på kompetanse mellom yrkesgruppene, kan vere eit teikn på at barnehage og skule opprettheld sine skilnader ved å beskytte kvart sitt felt, og konkluderer med at det må arbeidast meir med å komme til ei felles forståing.

Einar Juell ga i 2010 ut ei bok der han drøftar barnehagen sin plass i utdanningssystemet. Han held fram barnehagen sitt særpreg i synet på lek, vennskap, omsorg og læring, og meiner særpreget har ei verdimeisig forankring som må drøftast i møtet med skulen. Utfordringar som å ivareta barndommens eigenart, barna sine behov og barnehagen sitt institusjonelle særpreg i kunnskapssamfunnet må undersøkast. Dette ligg i skjæringspunktet mellom ideologi og praksis, seier han, og konkluderer med at samfunnet treng meir kunnskap om korleis barnehagen skal oppfylle sitt mandat (Juell, 2010).

Hilde Dehnes Hogsnes, stipendiat ved Høgskulen i Vestfold, forskar på *Overgang og barns opplevingar av sammenheng mellom barnehage og skole* (2014), altså overgangen frå eit barneperspektiv. Hogsnes har blant anna bakgrunn i ei pilotundersøking som ho gjennomførte saman med Thomas Moser ved Høgskolen i Buskerud og Vestfold. Piloten var ei casestudie (ei spørjeundersøking etterfølgt av tre fokusgruppeintervju), der dei undersøkte kva tiltak som vart vektlagt av dei ulike gruppene; pedagogiske leiarar, 1.klasselærarar og skule og fritidsordning (SFO)-leiarar i ein kommune i Vestfold. I april 2014 kom *Nordisk*

*barnehageforskning* med ein artikkel på bakgrunn av denne undersøkinga. Her viser resultatane at det er ei særskild utfordrande oppgåve å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet, - samstundes som denne kontinuiteten har avgjerande betydning for barn sin medverknad og kjensle av fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet i overgangen frå barnehage og skulefritidsordning (Hogsnes og Moser, 2014).

Elin Eriksen Ødegaard, professor ved Høgskolen i Bergen, har *Barnehagen som dannelsesarena* som forskingsfelt. Ho er opptatt av at barnehagen må få arbeide som sjølvdefinierende institusjon, og vil bort frå ordet *skuleførebuande*. Ho åttvarar mot eit samarbeid mellom skule og barnehage der skulen får definisjonsmakt over barnehagen sitt innhald. Tvert i mot bør ein ha eit ressursperspektiv på barn, uansett kvar dei er i utviklingsprosessen sin, og legge vekt på at skulen førebur seg på å ta i mot ulike barn (Ødegaard, 2015).

Tidlegare forskning viser altså, med ulik vinkling, at overgangen frå barnehage til skule har betydning for barnet sitt vidare læringsarbeid. Nokre av studiane syner faktorar som verkar inn på korleis ein kan legge til rette for å styrke barnet si evne til å meistre overgangen, medan andre held fram utfordringar det må arbeidast meir med. Lite forskning fokuserer på samfunnsmandatet til førskulelærarar og lærarar, om korleis forståing av oppdraget til dei to samfunnsinstitusjonane kan farge haldning og praksis i overgangssamarbeidet, noko denne studien legg opp til. Ein viktig del av bakteppe er også institusjonane sine ulike tradisjonar.

## 2.2 Historisk tilbakeblikk

Barnehagen har ein tradisjon med røter tilbake til den tyske filosofen Friedrich Fröbel sine idèar om oppseding, fri leik og positive læringsprosessar, i frå barneinstitusjonar på 1800-talet. Omgrepet *barnehagen sin eigenart* skriv seg herifrå; ein skil ikkje mellom leik, læring, omsorg og oppseding, men har eit *heilskapleg* syn på barn og barndom (Juell, 2010). Sjølv pedagogikken har vore munnleg og utan overordna planer til langt fram på 1900-talet. Den første barnehagelova kom i 1975, og det var først i 1996 at ein fekk eit klart samfunnsmandat, ved innføringa av den første *Rammeplan for barnehagen*. Barnehagane har gjennom dei siste 50-åra vore knytt til fleire politikkområde, med vekslende vektlegging; frå sosial-, familie- og likestillingspolitikk til barne- og utdanningspolitikk (Fasting et al. 2011).

Skulen har i ca. 200 år hatt klare oppgåver for born i opplæringspliktig alder; å fungere som reiskap for demokratisk oppseding, å fungere sosialt integrerande, å fungere allmenndannande, å forsvare det norske kulturfellesskapet og å ha eit nytteperspektiv ut frå eit økonomisk eller instrumentelt motiv (Telhaug i Fasting et al.2011). Første skulelova kom allereie i 1739, og frå 1936 fekk ein omgrepet *einskapskulen* (Fasting et al. 2011). Skulen har hatt ei utvikling gjennom overordna læreplaner framgjennom tidene. Formidling har vore i framgrunnen, der læraren har ei aktiv rolle i systematisk læringsarbeid med fag (Haug i Skram (red.),1997). L-97 slo fast at det pedagogiske innhaldet på småskulesteget skulle vere prega av tradisjonane både frå barnehage og skule. Skram hevdar at ein slik tankegang er etter kvart innarbeidd i skulen og til dels også nedfelt i *Kunnskapsløftet* (Skram, 2007, s.157).

### 2.3 Reform eller endring

Denne studien støttar seg til Christensen et al. si forståing av omgrepa endring og reform:

- Reformar er meir omfattande enn endringar, og kan forklarast som *planlagde forsøk på å endre strukturelle og kulturelle trekk i ein organisasjon, initiert frå politikarar og administrasjon* (Christensen et al. 2009, s.149).
- Endringar er det som faktisk skjer med slike trekk. Endringar skjer ofte over tid på grunn av kontinuerleg aktivitet og utviklingsarbeid, men kan også skje raskt, til dømes som resultat av reformer eller fordi den må tilpasse seg ytre forhold (ibid) .

### 2.4 Utdanningspolitiske føringar

Kvifor er barnehagen blitt ein del av utdanningssystemet, og kvifor er samarbeid rundt overgangen mellom barnehage og skule ein viktig del av utdanningsreformene frå 2006? I det følgjande vil eg freiste å kaste lys over dette, ved å vise kva nokre viktige politiske styringsdokument har uttalt om forventingar og føringar rundt temaet. Årsaka til dette er at det skal fungere som ein del av bakteppe for å forstå resten av studien. Dokumenta blir omtala i kronologisk rekkefølge, frå reformåret og til i dag.

Ei retningsgjevande utdanningspolitisk melding kom i 2007; Melding til stortinget 16... *og ingen stod igjen. Tidleg innsats for tidleg læring* (2006-2007). Denne meldinga hadde som målgruppe alle sektorar som har med opplæring av barn og unge, inkludert barnehagen.

Hovudbodskapen her er korleis utdanningssystemet i større grad skal bidra til sosial utjamning, og korleis nå målet om at alle skal tileigne seg grunnleggande ferdigheiter i grunnskulen og at flest mogleg skal gjennomføre vidaregåande opplæring med gode resultat. Det vert slått fast at utdanning, kunnskap og kompetanse bidreg til inkludering i arbeidslivet, til betre økonomi og betre helse, større samfunnsdeltaking og lågare kriminalitet, samt at utdanning bidreg til større sjølvrealisering og eit godt liv. Denne meldinga har, som tittelen seier, fokus på *tidleg innsats*, - og vert forklart både som innsats på eit tidleg tidspunkt i barn sine liv, og tidleg inngrep når problem vert avdekket. Tiltaka knyter seg særleg til førskulealderen og dei første årstrinna i grunnskulen. Ein viser at det, allereie i førskulealderen, skal avdekkast behov for støtte i språkutviklinga og settast inn konkrete stimuleringsiltak der det er behov. Departementet understrekar kor viktig det er med dialog mellom sektorane i arbeidet med oppfølging (ibid).

I Melding til stortinget 41, *Kvalitet i barnehagen (2008-2009)*, vert det slått fast at god kvalitet og samanheng i utdanningssystemet kjem alle barn til gode og at det er særleg viktig for grupper og individ som står i fare for ikkje å lukkast i utdanningssystemet. Vi vert gjort merksame på at barnehagar og skular er pedagogiske institusjonar med ulik historie og til dels ulike fagspråk, men at dei begge er institusjonar for omsorg, danning, leik og læring. Barn vil altså møte både likskapar og skilnader i institusjonane. Det vert uttalt at barnehagen og skulen har eit felles ansvar for at barn kan møte skulen med nysgjerrigheit og tillit til eigne føresetnader, og for at barn skal unngå å oppleve overgangen til skolen som eit kultursjokk. Dette kan nemleg føre til sosial og kjenslesmessig uro og avbrot i læreprosessar (ibid).

Det vert vist til OECD-rapporten *Starting Strong II*, som også peikar på at både barnehage og skule bør vere opptatt av ei einenskapleg tilnærming til læring, og til utfordringar ved barn sin overgang frå barnehage til skule. *Overganger er for de fleste barn stimulerende, men dersom den blir for brå og ikke tilfredsstillende tilrettelagt, kan overgangen ha en negativ virkning på barnets utvikling*, kan vi lese (Meld.St. 41, (2008-2009), s.81). Vi finn at det er viktig å legge til rette for at barnet får ta avskjed med barnehagen på ein god måte. Vidare vert det halde fram at ein vellukka overgang betyr at skulen har ei sentral rolle i overgangsarbeidet, ikkje minst ved å bygge vidare på det barna har lært og erfart i barnehagen.

Av dette forstår vi at det ikkje berre er barnet som skal førebu seg til å begynne på skulen, men at både barnehagen og skulen har ansvar for å førebu seg på å møte det enkelte barnet



sitt behov. Vi les at departementet ønskjer å auke institusjonane sin kunnskap om og forståing for kvarandre (Meld. St. 41. (2008-2009). Barnehagen sitt innsteg i kunnskapsdepartementet og den reviderte rammeplanen for barnehagen sitt innhald og oppgåver skal bidra til å sikre heilheit og samanheng i borna sitt oppvekstmiljø og utdanningsløp, og barnehagen og skulen har felles verdigrunnlag. Meldinga viser oss også at rammeplanen for barnehagen og læreplanen i grunnopplæringa har ein større grad av kontinuitet og samanheng enn tidlegare. Dei nye formålsparagrafane for barnehage og skule er bygd opp på same måte for å tydeleggjere både samanhengar og ulikheiter mellom dei to samfunnsinstitusjonane. Rammeplanen stiller krav om kva barna skal få oppleve og erfare, og klargjer personalet sitt ansvar for læringsmiljøet, medan skulen sine mål er formulert som kompetanse- og ferdigheitsmål i kvart fag. Sjølv om barnehagen og skulen har ulike mål, kan altså tema for oppleving og læring sjåast i samanheng (ibid).

Ein har trappa opp forskinga, og utviklinga har skjedd med raske steg. Departementet utarbeidde i 2008 rettleiaren *Fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Som tittelen seier vert sjølvve overgangsproblematikken grundig understreka her. Også denne rettleiaren peikar på nyare forskning som har vist at overgangsprosesser er sårbare, og at den kan støtte eller svekke eit barn si utvikling, sjølvbilete og livskompetanse. Då ein har komme fram til at førebuing til skulelivet må innehalde eit vidare perspektiv på «skuleklar» enn det vi tradisjonelt har hatt, må ein sjå på heile samanhengen; barnet sine omgjevnader, familien, jamaldringar, barnehagen og lærarane i skulen.

Det vert viktig å erkjenne at aukande merksemd på læring for de yngste barna har ført til større medvit om kor viktig kontinuiteten er i det tidlege lærings- og omsorgstilbodet. *Målet er ikke å unngå overganger, for overganger er en del av livet. Målet er å unngå at de blir for store og å legge tilrette for at barnet kan mestre dem og komme styrket gjennom dem*, heiter det i innleiinga. Heilt konkret føresler dei tiltak som; god avskjed, bli kjend-treff, besøk, fadderordning, bli-kjend-opplegg for tilsette, foreldremedverknad, informasjons - utveksling og avklaring av barnehageansvarlege sine roller. Det vert, som i *Kvalitetsmeldinga*, også her halde fram at i arbeidet med å legge til rette for samanheng, samarbeid og ein god overgang vert det viktig å oppretthalde særpreget for både barnehagen og skulen. Bodskapen er nok ein gong at at både likskapar og skilnader i barnehage og skule skal takast vare på, samtidig som

begge institusjonane har ansvar for å samarbeide om å ta i vare samanhengen i opplæringsløpet til borna (KD, 2008).

Brennautvalet leverte i 2010 ein rapport om systematisk pedagogisk tilbod til alle førskulebarn; *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010: 8, 2010). Utvalet viser her til at internasjonal forskning viser ein ubalanse mellom pedagogane sin gode vilje og kva dei faktisk får til i praksis når det gjeld overgangshandlingar. Utvalet meiner at suksesskriterier for eit godt samarbeid er at det vert sett av tids- og personressursar til dette arbeidet. Dei ønsker å legge føringar på både skule og barnehage om å prioritere samarbeid, og peikar på at overgangssamarbeid er pålagt i barnehageføreskriftene, men ikkje i skulen sine føreskrifter (ibid).

Dei listar også opp konkrete overgangsrutinar, som samsvarar med dei ein finn i rettleiaren frå 2008, og dei poengterer skulen og læraren si viktige rolle. Utvalet meiner elles at noko av det viktigaste barna kan ha med seg til skulen, er sosial kompetanse, handlingskompetanse, språkleg kompetanse og lærelyst. Dei held fram at det er viktig at barnehagen tilbyr dei eldste barna mangfaldige og varierte aktivitetar, som kan bidra til å gjere overgangen til skulen lettare. Samtidig meiner utvalet at dei skuleførebuande aktivitetane for dei eldste barna ikkje må bli så omfattande at dei ikkje får delta i det ordinære kvardagslivet i barnehagen, og at dei framleis må ha tid til å leike med yngre barn og inngå som ein del av heile barnegruppa (NOU 2010: 8, 2010).

Øieutvalet leverte i januar 2012 eit utkast til ny lovgjeving for barnehagane; NOU 2012:1- *Til barnas beste*. Her kan vi lese at dei ser det som positivt at samarbeidet mellom barnehage og skule synast å vere styrka siste åra, og dei støttar haldning og tiltak slik det kjem fram i *Kvalitetsmeldinga* og rettleiaren *Fra eldst til yngst*. Dei seier også at dei har merka seg forslaga til Brennautvalet, men ventar vidare på oppfølging i kunnskapsdepartementet, til dømes om endringar i grunnskulelova eller i spørsmålet om overføring av dokumentasjon (ibid).

Melding til stortinget 24 - *Framtidas barnehage*, kom ut våren 2013. Her finn vi under kapitlet *Samarbeid om overgangen frå barnehage til skule* også støtte til dei tidlegare nemnde styringsdokumenta. Vi kan også lese at dersom det skal innførast plikt om at opplysningar overførast, må det innførast ein klar lovheimel for dette. Dei viser til at dette

vert vurdert i arbeidet med å tydeleggjere reglane om dokumentasjon og vurdering i barnehagelova (Meld.st. 24 (2012-2013)).

Ei *Rammeplangruppe* fekk av Kunnskapsdepartementet i oppdrag å revidere rammeplanen frå 2006. Slutføringa er blitt utsett, grunna at ein ønsker å sjå denne i samanheng med gjennomgang av lova. Før dette vart kjent la gruppa fram nokre utkast til høyring, som viser retning. Mellom anna vil dei at ny rammeplan skal ha prosess-mål også i kapitlet om omsorg, leik og læring, og den skal tydeleggjere progresjon og få fram ulik vektlegging i høve dei yngste og dei eldste. Dei vektlegg gode samanhengar, og peikar på gode overgangar, - både til å bli barnehagebarn og til å bli skulebarn. Dei skuleførebuande aktivitetane skal bygge på barnehagen si mangfaldige tilnærming (KD, 2013).

## 2.5 Oppsummering

Etter dette kapitlet kan vi først og fremst slå fast at temaet overgang barnehage - skule framleis er eit område som er svært aktuelt, og at det vert forska på med ulik vinkling. Vi har sett at skule og barnehage har utspring i kvar sin tradisjon og at dei har hatt ulike oppgåver i samfunnet. Vi har også sett at der har skjedd ei tilnærming, noko likskapstrekk i dagens samfunnsmandat for dei to institusjonane vitnar om. Mange viktige styringsdokument gjev føringar for området. Dei er eintydige og forsterkar kvarandre, frå OECD og til dei mange nasjonale dokumenta. Trass dei mange og sterke likskapstrekk er der samstundes påfallande skilnader mellom institusjonane sine føringar frå styringsmaktene. Ein slik skilnad er til dømes at overgangssamarbeid er pålagt i barnehageføreskriftene, men ikkje i skulen sine føreskrifter.



### 3 Teori

Målet med denne studien er å undersøke korleis ein viktig del av dei siste utdanningsreformene, vert oppfatta og praktisert ute i praksisfeltet. I det følgande vil det teoretiske rammeverket som er relevant for problemstillinga bli forklart. Først vil eg utdjupe nokre omgrep og politiske føringar som er viktige kontekstuelle. Årsaka til at Rammeplanen og Kunnskapsløftet vert presentert i teorikapittelet er fordi det gjer det mogleg å utdjupe omgrepet *samfunnsmandatet*, noko som er sentralt i denne undersøkinga. Derneft omtalar eg Michael Fullan, ein aktuell utdanningsforskar som har utvikla ein teori om kraftfull leiing i høve utdanningsreformer, kalla *systemperspektiv*. Analysen av empiriske data nyttar eit perspektiv med vekt på forståing, handling og haldning i skule og barnehage, to formelle offentlege organisasjonar. Difor har eg valt organisasjonsteori som utgangspunkt for forskning og analyse. Eg viser til Jacobsen og Thorsvik, Børhaug et al., Røvik et al. og ikkje minst Christensen et al. Sistnemnde sine perspektiv, som skil instrumentell og institusjonell organisasjonsteori, bidreg til å forstå meir om kva som skjer med reformer og endringar i offentlege organisasjonar.

#### 3.1 Barnehagen sitt samfunnsmandat

*Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling. Barnehagen skal bygge på grunnleggende verdier i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfrihet, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd og solidaritet, verdier som kommer til uttrykk i ulike religioner og livssyn og som er forankret i menneskerettighetene... (Barnehagelova § 1).*

Rammeplanen utdjupar mandatet, verdigrunnet og oppgåvene til barnehagen. Det vert slått fast at barnehagen er ei pedagogisk verksemd med eigenart og tradisjonar som må ivaretakast. Å akseptere at barndomen har ein verdi i seg sjølv er ein del av dette. Det heilskaplege synet vert poengtert, der omgrepa omsorg, lek, læring og danning går saman i gjensidige samhandlingsprosessar mellom barn og vaksne, med vekt på sosial og språkleg kompetanse.

Barnet sin rett til medverknad, jf. FN sin barnekonvensjon, skal takast omsyn til ved til dømes å sette av tid og rom for å lytte og samtale, og ved å balansere vaksenstyrt og barneinitiert aktivitet. Samarbeid med heimen er vektlagt. At barnehagen er ei pedagogisk verksemd inneber mellom anna at ein skal ha ei pedagogisk leiing, utarbeide årsplan og sjå verksemda i samanheng med skule. Overgangssamarbeid skal nedfellast i årsplanen. Det fysiske miljøet skal vere tilrettelagt, og ein skal sikre eit inkluderande fellesskap med plass til det enkelte barnet. Barna skal få erfaringar, opplevingar og støtte i utvikling av kunnskap, evner og haldningar. Dette skal dei få gjennom dei sju fagområda, som i stor grad er dei same som barna seinare møter att i skulen. Måla vert omtala som prosessmål. Personalet har ei omsorgsplikt, og omgrepet danning vert brukt om oppseding til verdiar, normer, uttrykks- og handlingsmåtar. Leiken er ein del av barnekulturen, og må gjevast gode vilkår. Personalet må også ha eit aktivt forhold til læreprosessar, og utfordre og utforske på alle område. Planlegging, dokumentasjon og vurdering skal legge grunnen til barnehagen som lærande organisasjon (KD 2006).

### 3.2 Skulen sitt samfunnsmandat

*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.*

*Opplæringa skal byggje på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen, på åndsfridom, nestekjærleik, tilgjeving, likeverd og solidaritet, verdiar som òg kjem til uttrykk i ulike religionar og livssyn og som er forankra i menneskerettane... (Opplæringslova §1-1).*

*Generell del av læreplanverket utdjupar verdigrunnlaget, kunnskaps- og læringssyn og dei overordna måla som skal ligge til grunn for opplæringa. Den skal bidra til å binde saman dei ulike læreplanane for fag, og utdjupe forståinga for korleis måla for opplæringa er konkretisert i dei enkelte faga.*

*Prinsipp for opplæringa tydeliggjer ansvaret for ei opplæring som er i tråd med lov og føreskrift. Prinsippa gjeld for alle fag og alle nivå i grunnopplæringa, og handlar om betydinga av sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategiar, elevmedverknad, tilpassa opplæring, likeverdige muligheiter og samarbeid med heimen og*

lokalsamfunnet. Prinsipp for opplæringa er nedfelt i *Læringsplakaten*. Overgangssamarbeid med barnehagen er ikkje pålagt.

*Læreplaner for fag* skildrar den kompetansen som det er forventa at elevane skal oppnå. Kompetansemåla er formulert innanfor kvart hovudområde, etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskulen. Kompetansemåla er utforma slik at dei skal kunne tilpassast elevane sine ulike føresetnader. Måla er utforma slik at dei fleste elevar skal kunne nå dei, men i ulik grad.

*Læreplanen* er tydeleg målorientert, og fem grunnleggande ferdigheiter er vektlagt; å kunne uttrykke seg munnleg, å kunne lese, å kunne uttrykke seg skriftleg, å kunne rekne, å kunne bruke digitale verktøy (KD 2006).

Om vi held samfunnsmandata opp mot kvarandre, ser vi at dei har både skilnader og likskapstrekk.

### 3.3 Mandata sett i samanheng

Vi kan sjå at mandata bygger på det same kristne og humanistiske verdisynet, samt menneskerettskonvensjonane. Likeeins vert *eit heilskapleg læringssyn* lagt til grunn begge stader. Barnet vert sett på som aktivt og nysgjerrig, og barnet sin eigen kultur har ein verdi i seg sjølv. Læringsplakaten handlar om innhald og arbeidsmåtar. Vi ser at fagområda i barnehagen og i begynnaropplæringa på skulen samsvarar. Rammeplanen viser til personalet sitt ansvar for innhald og læreprosessar, og kallar mål som gjeld barna for *prosessmål*. Kunnskapsløftet skil mellom innhald, arbeidsmåtar og fag, og har *kompetansemål* for borna innan kvart fag. Rammeplanen legg vekt på den vaksne som rollemodell og tilrette-leggjar i barnehagen, medan læreplanen viser til læraren sine evner og ferdigheiter i undervisning.

Lillemyr konkluderer, i *Lek- opplevelse- læring i barnehage og skole* (2011), med at det felles grunnlaget som finnast i dei to tradisjonane, borgar for å få til ei felles plattform, når det gjeld intensjonen om danning. Dette føreset gjensidig respekt, og medvit om at begge partar har bidrag å gje til samarbeidet. Han meiner omgrepa leik og læring er sentrale i dette arbeidet (Lillemyr, 2011).

### 3.4 Leing av utdanningsreformer

Sjølv om Fullan (2014) sitt systemperspektiv ikkje kjem i kategorien « teori», så presenterer han eit syn på leing i høve kvalitetsutvikling i skulen, som er interessant i denne samanhengen. Denne studien nyttar desse perspektiva opp mot overgangssamarbeid mellom barnehage og skule, for å diskutere korleis leing blir viktig for å få til gode overgangar.

Michael Fullan er ein internasjonalt anerkjend utdanningsforskar. Han har i den seinare tida vist, ved forsøk i fleire land, mellom anna i Ontario, Canada, at det er mogleg å skape utviklingskraft ved at politikk, administrasjon og profesjon dreg i same retning, og at ei slik felles mobilisering av engasjement verkar heilt inn til møte mellom lærar og elev. Dette kallar han eit *systemperspektiv*. Lagkjensle og kollektiv kapasitet er viktige stikkord i hos Fullan, - då dette gjev identitet og samkjensle mellom lærarar og rektorar og mellom skular og skuleeigar. Ein er stolt av eige og kollegaer sitt arbeid, lojaliteten er sterk, og ein får til samarbeidsbasert konkurranse, noko som påverkar til stadig sterkare prestasjonar. Fullan omtalar lærarar, rektorar og skuleeigarar. I denne samanheng vert det naturleg å dra ein parallell til barnehagelærar, styrar og barnehageeigar, og eg vil vidare føye til dette der det er naturleg.

I Fullan sitt systemperspektiv kan ein betre eit heilt utdanningssystem, ved at både stat, kommune/ fylkeskommunar, skule -/ barnehageeigarar og skular / barnehagar utøver rollene sine på ein slik måte at ein forsterkar kvarandre. Ein har høgt medvit rundt den gode praksis ute i feltet, og anerkjenner og oppmuntrar denne. Dette harmonerer godt med dei siste reformene i skule og barnehage, som nettopp framhevar det lokale nivået si betyding for kvalitetsvurdering og praksisnær utvikling. Ansvarleg-gjering er eit anna stikkord hos Fullan. Effektiv ansvarleg-gjering har best vilkår for å lukkast om den vert praktisert og forsterka som eit kollektivt ansvar, hevdar han. Han seier at motivasjons- og læringsproblem startar tidleg i utdanningsløpet, truleg før grunnskulen. Difor er det viktig å ha heile utdanningssystemet i siktet (Fullan 2014). Leiarskap må baserast på framdrift (*motion leadership*). Fullan har vist korleis leiarar kan oppnå positiv framdrift ved å ta i bruk eit knippe gjennomslagskraftige strategiar som gjev høgt utbytte av positive resultat, og presenterer nokre "store tankar" bak den heilskaplege systemreforma:



- Alle barn kan lære
- Nokre få nøkkelmål
- Sterk leiing/ halde seg til budskapen
- Kollektiv kapasitet
- Målretta strategiar
- Intelligent ansvarleggjering

### 3.5 Organisasjonsteori for offentleg sektor

Jacobsen og Thorsvik definerer organisasjonar som *et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål* (2002, s.12), og dei forklarar organisasjonsteori som læra om korleis organisasjonar er bygd opp og korleis dei fungerer. Teorien skal *beskrive og forklare hvordan enkeltindivider og grupper tenker og handler innenfor rammene av det vi kaller organisasjoner* (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s.11).

Børhaug et al. (2011) seier det slik ; *Ein grunntanke i organisasjonsteorien er at organiseringa påverkar korleis menneska tenker, vurderer, handlar og samarbeider. Dvs. at mykje av det vi gjer i organisasjonar, ikkje berre er eit resultat av den enkelte si vurdering og kompetanse, men også eit resultat av reglane og rutinane, maktrelasjonane og det ytre presset organisasjonen er prega av. Den enkelte vil alltid fungere innanfor organisatoriske rammer eller føringar. Det kan variere mellom organisasjonar kor stramme desse er* (ibid, s.20).

Christensen et al.forklarer i boka *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (2009) at organisasjonsteori for offentleg sektor skil seg frå meir generell organisasjonsteori ved at dei er meir knytt til offentleg politikk og administrasjon. Desse organisasjonane har ei politisk valt leiing, og er involvert i både utforming og handheving av lover og regelverk, politisk, fagleg og profesjonell rådgjeving, tenesteyting og ressursmobilisering. Sjølv om økonomi vert stadig viktigare også innan offentleg sektor, er offentlege organisasjonar sett til å løyse viktige og krevjande fellesoppgåver, oppgåver som ikkje er lette å gjere meir kostnadseffektive. Sentralt er førestillinga om *avgrensa rasjonalitet*. Dette vil seie at dei som tek avgjerd *har begrenset tid, oppmerksomhet og analysekapasitet i forhold til de oppgavene og problemene de står overfor, og deres holdninger og handlinger preges av den organisasjonsstrukturen de er plassert i og det ytre handlingsmiljøet de er knyttet til* (Christensen et al. 2009, s.27).

I organisasjonsteorien kan vi velje kva vi rettar merksemda mot. Om ein ser på organisasjonar frå eit instrumentelt perspektiv er ein opptatt av organisasjonsstrukturen, av korleis ein kan styre åtferda til organisasjonsmedlemene for å nå mål og resultat. Institusjonelle perspektiv fokuserer derimot på at vi har med menneske å gjere, som ikkje så lett let seg styre. Dei legg vekt på kva rolle, haldningar og handlingar spelar i utvikling av organisasjonen.

### 3.5.1 Det instrumentelle perspektivet

Bakgrunnen for det instrumentelle perspektivet skriv seg attende til kjende teoretikarar første halvdel av 1900-tallet. Fredric Taylor prøvde å komme fram til kva organisasjonsformer og arbeidsteknikkar som ville gje maksimalt resultat med minst mogleg innsats i fabrikkar. Max Weber utvikla den hierarkiske byråkratimodellen. Kjenneteikn var sterk arbeidsdeling og regelstyring, og eit styringssystem som innebar at kvart trinn opp i pyramiden gav meir autoritet (Røvik, 2007).

Organisasjonsstruktur er definert som *ein struktur som består av posisjonar og reglar for kven som skal gjere kva, og korleis oppgåver skal eller bør utførast* (Christensen et al. 2009, s.34). Kjenneteikna er mellom anna at organisasjonane skal utføre oppgåver på vegne av samfunnet, og slik kan handle formålsrasjonelt ved å utføre desse oppgåvene. Teorien om begrensa rasjonalitet hevdar derimot at nokre mål må veljast framfor andre, og at mål er eit resultat av forhandlingar, tautrekking og kompromiss. Organisasjonsstrukturen er viktig i eit instrumentelt perspektiv fordi ein kan forme mål-middel i tråd med skiftande behov, slik at organisasjonen står fram som effektiv. Endring vert forstått som rasjonell tilpassing til nye mål og styringssignal etter skiftande ytre krav. I den hierarkiske varianten, er mål-middel bestemt ovanfrå, og reformer i organisasjonar vert sett på som planlagde forsøk på endringar frå leiinga si side (Christensen et al. 2009). I dette perspektivet vil vi altså sjå på korleis samarbeidet formelt er organisert, og i kva grad der føreligg formelle avtaler, regelverk og prosedyrar som styrer korleis samarbeidet skal føregå, og kva det skal dreie seg om. I denne samanhengen har vi sett at toppen av hierarkiet, dvs. styringsmaktene, har gitt påbod og føringar. Gjennom reorganisering av styringsstruktur og offentlege styringsdokument har vi fått tydelege signal om at læring er ein viktig del av samfunnsmandatet til barnehagen og at også samarbeid barnehage-skule er viktig. Det vert forventat at kommunane og institusjonane

følger opp forventningane. På den andre sida kan vi forvente at institusjonane tilpassar dei offisielle målsettingane til lokale tradisjonar og praksisar, og at utviklinga går sakte og ikkje alltid føremålsretta (Børhaug et al. 2011).

Christensen et al. utdjupar det instrumentelle perspektivet med *forhandlingsvarianten*. Her kan ulike undereiningar (eller organisasjonar, som det her vert tale om) samarbeide, kompromisse og forhandle. Det kan vere snakk om grupper med motstridande mål, interesser og kunnskap, eller koalisjonar som har ulike ressursar for interessehevdning. I vårt tilfelle ser vi at skulen er obligatorisk, med lang tradisjon som kunnskapsinstitusjon, med klart departement og styringslinjer, medan barnehagen yter ei friviljug betalingsteneste, og har hatt ulike samfunns mål og ulike retningslinjer opp gjennom si relativt korte historie. Læreplaner, rutinar, oppgåver, personalsamansetting, arbeidsvilkår, årshjul, dagsrytme osv. er døme på strukturelle skilnader mellom dei to organisasjonane. Vi ser også at skulen og barnehagen er, trass felles handlingsplan i overgangssamarbeidet, to ulike organisasjonar med kvar si gruppe fagfolk. Mål og framgangsmåte kan difor vere ulikt vekta, og vil truleg prege samarbeidet.

I følge Christensen et al. prioriterer offentlege organisasjonar mange og ulike omsyn på ein gong. Dette har delvis med at dei er ein del av eit komplekst politisk-administrativt system, der mange omsyn skal vegast mot kvarandre. Måla kan difor bli komplekse og vage . Christensen et al. seier vidare at omgivnadane vil påverke dei strukturelle trekka, og leiinga vil i ulik grad påverke handlingsrommet til organisasjonane. Dette inneber både rasjonell kalkulasjon, men også evne til politisk og sosial kontroll. Eit problem kan i denne samanheng vere ein oppfatta avstand mellom ein ønska og ein verkeleg tilstand (ibid). Skulen og barnehagesamarbeidet vil til dømes vere avhengig av ressursar ein får til rådvelde, som avsett tid, personale og kompetanse. Her vert det relevant å undersøke i kva grad vi finn samsvar/ avstand mellom ideal-samarbeidet og det yrkesgruppene meiner dei får til.

Børhaug (2011) hevdar at den styringsoptimismen som det instrumentelle perspektivet bygger på når det gjeld ønska samarbeid mellom barnehagar og skular viser seg å ha sine avgrensingar, og vi må ta omsyn til fleire perspektiv for å forstå kva som faktisk føregår i praksis i høve politiske føringar. Vi har omtala *avgrensa rasjonalitet*, og vil snart sjå at dei institusjonelle perspektiva forsterkar Børhaug si utsegn ytterlegare. Det er Selznick (1957) som vert rekna som grunnleggaren av institusjonell teori. Han observerte at organisasjonane

freista å tilpasse seg eksterne omgivnader (Kvello 2013). Først skal vi sjå at institusjonell teori også handlar om kva som skjer innanfor ein organisasjon.

### 3.5.2 Kulturperspektivet

*Human Relations* - teoriane på 1930-talet kom som ein motpol til dei føregåande teoriane. Dei klassiske teoriane fekk samleomgrepet *Scientific Management*, og vart skulda for å sjå organisasjonar som maskiner. Den nye retninga var meir menneskeorientert. Ein var opptatt av individuelle og sosiale prosessar, og hevda at ein mellom anna måtta ta omsyn til motivasjonsfaktorar hos arbeidarane ved utforming av leing, løn, maskiner osv. På 1980-tallet vart det igjen ei stor interesse for organisasjonskulturen, då ein fann ein klar samanheng mellom ein sterk organisasjonskultur og ein organisasjon sin effektivitet (Jacobsen og Thorsvik, 2002, s.24).

Når ein formell organisasjon utviklar uformelle normer og verdiar, i tillegg til dei formelle, får dei institusjonelle trekk, og ein snakkar om institusjonaliserte organisasjonar (Christensen et al.2009, s.52). Organisasjonskultur er noko dei tilsette vert sosialisert til over tid, og vert ofte karakterisert som *korpsånd* og at *det sit i veggane*. Christensen et al. nemner March og Olsen, som har utvikla ein teori om handlingslogikk, kalla *passande åtferd*. Det går kortfatta ut på at heller enn å ta ei instrumentell avveging over kva handling som er rasjonell i ein situasjon, gjer ein det ein oppfattar som rimeleg åtferd. Ein koplar situasjonen med gjenkjenning /erfaring, og spør seg kva som er viktigaste identitet og kva som vert forventa. Slik finn ein handlingsreglar, og det heile skjer meir eller mindre intuitivt.

Ein organisasjonskultur vert påverka av, og tilpassar seg, internt og eksternt press. Det vert eit samvirke med den formelle strukturen i høve haldningar og handlingar. Et institusjonelt syn på organisasjonar er at kulturdanning skjer gradvis og over tid, og i dette biletet må reformarbeid ta omsyn til at dei etablerte og relativt stabile kulturelle trekka i ein organisasjon påverkar organiseringa av endringsprosessane og også innhaldet av endringane (Christensen et al.2009). *Sti-avhengighet* er eit anna sentralt resonnement i denne faglitteraturen. Det vil seie at sjølv om kultur vert utvikla gradvis, vil normene og verdiane som er etablert tidleg i ein organisasjon vere som eit varemerke for organisasjonen, og få stor og førande betydning.

Dette kan gje organisasjonen stabilitet, medan ulempa er at slike institusjonelle trekk er hemmande i høve endring (ibid).

I dette perspektivet vil ein vektlegge dei meir uformelle sidene ved organisasjonen, til dømes understreke korleis historiske tradisjonar, verdiar og normer vil prege organisasjonen sitt tilhøve til andre organsasjonar. Myndigheitene har, som vi har sett, hatt ein politikk som har forsterka synet på barnehagen som utdanningsinstitusjon dei seinare åra. I det kulturelle perspektivet vil ein likevel sjå på på kor vidt barnehagepersonalet handlar på bakgrunn av sin identitet og sine tidlegare handlingsval. Det har vist seg at der er viktige skilnader mellom identitetane knytt til skule og barnehage. Verksemdene er basert på ulike kompetanse, og dei er utdanna i ulike avdelingar innan høgskulen. Vurderinga av samarbeidet kan avspegle at det framleis er ulike verdigrunnlag, og målsettingar knytt til verksemdene, slik at myndigheitene sitt mål om å omdanne barnehage til opplæringsverksemd kan støyte mot andre mål og normer som dei tilsette identifiserer seg med (Børhaug et al.2011).

### 3.5.3 Myteperspektivet

Myteperspektivet er også eit institusjonelt perspektiv, og kjem i kategorien ny-institusjonell teori, som på 1970-talet vart introdusert av amerikanske organisasjonsteoretikarar som: Meyer og Rowan, Di Maggio og Powell, samt Scott (Christensen et al. 2009).

Medan kulturperspektivet understrekar at kulturelt mangfald fører til at organisasjonar over tid utviklar ulikskap, viser myteperspektivet det motsette. Her er ein oppteken av at sosialt skapte normer og verdiar raskt spreier seg, i form av *idèar* eller *oppskrifter*, og at dette fører til at organisasjonane tilsynelatande vert meir like. Definisjonen på myter er: *En legitimert oppskrift på hvordan en bør utforme utsnitt eller deler av en organisasjon* (Christensen et al. 2009, s.76). Organisasjonane vil halde seg til påverkinga frå dei samansette institusjonelle omgivnadane, ta det inn over seg, for så å reflektere det utatt. Av og til er det symbolkraft det er tale om. Det handlar gjerne om at organisasjonar vil vere moderne og tidsriktige. Om «alle» vert opptekne av dei same idèane over ein tidsperiode snakkar vi om *motar*. Spreiinga går gjerne føre seg ved at nokre sterke aktørar leier an med utforming og formidling, til dømes internasjonale organisasjonar (OECD), eller norske departement, konsulentar, høgare utdanningar, medium osv.

Det finnast mange teoriar om samanhengen mellom inntak og praksis i ein organisasjon, og eg vil her nemne nokre som Røvik har forklart (2007). *Virusteorien*: Det første som skjer med populære organisasjonsoppskrifter er gjerne at eit nytt språk får fotfeste, så følgjer nye omgrep og nye resonnement. Etter kvart vil praksis endre seg. I translasjonsteorien skisserer Røvik desse oversettingsreglane: *Reproduserande modus*: Ein skaper praksis så nøyaktig som mogleg i den nye konteksten. *Den modifierande modus*: Ein omformar og tilpassar ved at ein legg til noko, eller trekker i frå litt. Dette kan gjerast rasjonelt-strategisk, eller uintendert. *Den radikale modus*: Ein nyttar opphavelig idè berre som inspirasjon, og omformar i ein slik grad at ein kan snakke om forvandling. Han forklarar *kontekstualisering* som: *Idèer, som i varierende grad er representasjonar av praksiser frå bestemte kontekster, forsøkes introdusert i en ny kontekst* (Røvik, 2007, s.293).

Han viser at den hierarkiske oversettingskjeden er oppbygd av 5 antakelsar: *Top-down* orientering; øvste leiing er den viktigaste krafta, og spreier idèen nedover i systemet. *Problem-betinga søking etter løysingar*: Leiinga vel ut idèar som kan vere svar på det som til ei kvar tid vert oppfatta som problem. *Avgrensa fridom til oversetting*: Dei underliggande einingane får visse føringar frå leiinga når dei skal sette i verk eller tilpasse idèar. *Stimulus-respons-basert sekvensialitet*: Idèar rykker etappevis nedover etter stimulus-respons-logikk. Ein idè som er oversett på eit hierarkisk nivå vert send nedover, der den vil utløyse aktivitet og ytterlegare oversettingar. Slik får ein ein nedovergåande serie, utløyst ovanfrå og utanfrå. *Frå det abstrakte til det konkrete*: Idèane kan vere noko utydelege i starten, men får stadig meir konkret innhald på vegen nedover i hierarkiet.

Det finnast arenaer for oversetting av idèar også utanfor hierarkiet, ifrå ulike nivå, som kurs, seminar og studiar. Dermed vert den hierarkiske kjeden broten. Ei førestilling er at det vert utleda mange lokale variasjonar, eventuelt ein masteridé, i toppen. Det kan også førekomme idéstraumar utanfrå, slik at variasjonane i ein organisasjon ikkje nødvendigvis stammar frå berre ein masteridé frå toppen. Den hierarkiske modellen vert også utfordra av studiar som viser at idéar bevegar seg ikkje berre som ein kjede nedover, men ofte som ein spiral. Erfaringar frå praksis vert løfta opp igjen til den idéberande utviklingsarenaen, omarbeidd og

knytt til nye idéar for så å stå fram som ein ny-utvikla idé som vert send nedover igjen (ibid).

Myteperspektivet har vore mykje brukt i høve reformprosessar i offentleg sektor. På området eg har fokusert på har vi sett at styringsdokumenta vitnar om ei *top-down* orientering, der øvste leiing gjev føringar nedover i systemet. Teoriframlegginga viser elles at den hierarkiske modellen er utfordra på mange vis, slik at ein ikkje skal ta for gitt at det går «beine vegen», etter intensjonen. Vi har sett og høyrte mykje om *tidleg innsats* og *livslang læring* siste åra. Det er ikkje godt å seie kven som først kom med omgrepa, men dette er nok eit eksempel på *virusteorien*; populære organisasjonsoppskrifter, eit nytt språk får fotfeste, så følgjer nye omgrep og nye resonnement.

Slik kan ein halde fram med å sjå strøymingar i tida opp mot myteperspektivet. I denne samanheng står det att å sjå på korleis det ser ut i praksisfeltet. Tek organisasjonane til seg dei nye oppskriftene, heilt eller delvis? Eller kan det tenkast at ein gjennomfører samarbeid mellom barnehage og skule som ritual, og inkorporerer det i praksis mest for å vise fram at ein er på høgde med krav i tida, like mykje som for å endre forståing og praksis? Men om oppskriftene er meiningsberande symbol, vil vel dette medføre diskursar og påverke haldningane våre over tid? Det vi har sett etter dei siste skule og barnehagereformene er at ulike diskusjonar fører til nye idear og nye oppskrifter igjen. Diskursar som gjeld i feltet barnehage-skule no for tida er til dømes innhaldet i *læringsomgrepet*. Dette kjem eg inn på seinare i oppgåva.

### 3.6 Oppsummering

Vi har i dette kapitlet gått gjennom relevant teorigrunnlag i høve problemstillinga om korleis overgangssamarbeid, ein del av dei siste utdanningsreformene, vert oppfatta og praktisert ute i praksisfeltet. Rammeplanen og Kunnskapsløftet, viser både særtrekk og likskap, noko ein må vere medviten om i eit samarbeid. Leiing er viktig ved reforminnføring, og her har Fullan ein spennande og relevant teori om systemperspektiv. Ei organisasjonsteoretisk tilnærming, med hovudvekt på Christensen et al. sine tre perspektiv til offentlege organisasjonar; det instrumentelle-, kultur- og myteperspektivet, borgar for eit spennande analysearbeid etter forskning i feltet.





## 4 Metode

Kvantitativ og kvalitativ metode er rekna som to hovudretningar innan forskingsstrategi. Følgjande kapittel vil forklare kvifor kvalitativ metode er valt som grunnlag for datainnsamling for å få svar på forskingsspørsmålet. Dette inneber også ei klargjering av vitskapleg ståstad, då dette vil påverke korleis underteikna som forskar vil tolke empiriske data.

### 4.1 Design og forskingsspørsmål

Design skal klargjere kva som vert undersøkt, og korleis dette vert gjort (Thagaard, 2013). Kva metode ein vel avheng av formålet med studien. Denne studien har problemstillinga; *Korleis forstår lærarar/ barnehagelærarar mandatet sitt (føremålet med barnehagen og skulen sine oppgåver), og korleis påverkar dette samarbeidet om ein god overgang frå barnehage til skule?* Prosjektidèen handlar om å få fram og beskrive korleis dei som faktisk står i feltet forstår og praktiserer arbeidet sitt, etter dei siste utdanningspolitiske reformene. Dei skal få ei røyst,- få komme med sine oppfatningar, meiningar, motiv, haldningar og handlingar. Det skal vere eit djupdykk, der tema skal både beskrivast og forståast. Dette fører fram til ei kvalitativ tilnærming, der datainnsamling føregår ved observasjon, samtale eller intervju.

Det kvalitative forskingsintervjuet freistar å forstå verda frå intervjupersonen si side, å få fram betydinga av folk sine erfaringar, og å få fram deira opplevingar av verda, før vitskaplege forklaringar (Kvale og Brinkmann 2009). Denne metoden krev nærleik til den som produserer data som skal analyserast, og det vert viktig å opprette ein god og tillitvekkande relasjon mellom intervju og informant.

Denne vinklinga fører også til eit sosialkonstruktivistisk vitskapssyn, som ser på kunnskap som noko som vert skapt i møte mellom menneske, basert på språk, erfaring og aktiv deltaking i ein kulturell samanheng (Thagaard, 2013).

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet og hermeneutikken

I følge Kvale og Brinkmann er det kvalitative intervjuet ein produksjonsstad for kunnskap (2009). Med det meiner dei at eit intervju skapar ein personleg relasjon mellom deltakarane, og at dei gjennom samtalen skaper ny kunnskap.

Innanfor det hermeneutiske perspektivet forstår ein meining som noko som er skapt og tolka på grunnlag av tidlegare erfaringar, grunnleggande oppfatningar og språk. Dette kallast *forforståing*, og er det som dannar mottaksapparatet vårt i møte med ny kunnskap og erfaring (Thagaard 2013). Enkelt sagt betyr det at vi alltid vil møte verda med visse forventingar.

Forforståing er nødvendig, og eit vilkår for å tolke verda. Det å forske på eit felt ein er oppteken av og har erfaring med frå yrkeslivet, vil prege kunnskap og erfaringar i utgangspunktet, og dette er det viktig å vere bevisst og open om. I løpet av 20 år som barnehagestyrar har underteikna sett mykje godt arbeid med førskulegrupper, og overgangsarbeid, men til tider har det vore teikn som tyder på eit spenningsforhold mellom to ulike kulturar. Ein kan oppleve at skulane har dominans, medan barnehagen vert «veslebror».

Etter reformene i 2006 har mandata til dei to felte nærma seg, læringsfokuset i barnehagen si rammeplan har auka og overgangssamarbeid er i meir vektlagt i styringsdokument.

Barnehagen er rekna som utdanning. Det verkar fornuftig å støtte forskning som seier at overgangsarbeid er viktig, men ein kan spørje seg om vi som arbeider i skule og barnehage meiner det same med dei same formuleringane; som «godt samarbeid» barnehage-skule eller «skulemoden», om vi tolkar mandata våre likt og om vi har nok kjennskap til kvarandre sine læreplaner og praksisfelt. Det er ikkje sikkert at reformene har påverka praksis på dette området svært mykje, men kanskje noko..? Er det kanskje litt tilfeldig og personavhengig kor vidt overgangssamarbeid vert prioritert og arbeidd grundig med? Det er dette eg vil finne ut meir om.

Medviten denne forforståinga har eg gått ut til informantane med desse, og mange fleire spørsmål, for å få innsikt i og kunnskap om deira syn. Det har nok farga oppfatninga mi av ny empiri, og det har vore viktig å vere merksam og reflektert i høve dette. Eg har måtte strekke meg etter å sjå med forskarbriller, dvs.- freiste å ha distanse til mi eiga forforståing, og ha innleving i informantane si forståing.

Også kontekst og samanheng er viktig for meningssskaping, dvs. at kulturen vi er ein del av pregar vår måte å sjå og ta i mot ny erfaring og vitskap, - vi prøver å få det nye til å passe inn. Desse faktorane gjer tolking og forståing mogleg, og det kan vere meir eller mindre bevisst hos den enkelte (Thagaard 2013). Dette seier meg at pedagogane si utdanning, personlege erfaring og den kultur og tradisjon dei arbeider i vert ein viktig del av deira forståing av mandatet sitt, både i barnehagen og i skulen. Eg er også klar over at eg sjølv har ei avgrensa forståing av kontekst. Eg har noko praksis frå ein første- og andre-klasse i ein få-delt skule for vel 20 år sidan, men det er heilt klart barnehagen eg kjenner best til. Eg tenker at tida har forma kulturane i begge institusjonane, men at dei framleis er ulike. Vidare tenker eg at det truleg også er ulike kulturar barnehagane imellom og skulane imellom.

I følge hermeneutikken startar tolkinga med forforståinga til forskaren, som vidare dannar grunnlag for mål, problemstilling og forskingsspørsmål. Desse vert så analysert og tolka saman med empiriske data, informantane si forståing, og med teorien som er valt, i ein hermeneutisk spiral. Tolkinga vil veksle mellom å sjå på del og heilheit, og mellom det som skal tolkast og samanhengen det vert tolka i. I denne prosessen vert det viktig å vere bevisst det Tove Thagaard skildrar som ein balanse mellom innleving og systematikk (2013). Ein må møte informanten med innleving for å få forståing for situasjonen deira, og samstundes arbeide mot ein systematisk framgangsmåte i det vidare forskingsarbeidet ved mellom anna å ta grunnjevne val. Dette vert utfordringa i drøftingsdelen av oppgåva.

### 4.3 Datainnsamling og empirisk framgangsmåte

Kvale og Brinkmann kallar det *semistrukturert livsverdenintervju*, når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå intervjupersonen sitt eige perspektiv (2009). Denne forma for intervju freistar å hente beskrivingar av intervjupersonane si livsverd, og særlege fortolkingar av meininga med fenomen som vert beskrive. Det ligg nær opp til ei samtale i dagleglivet, men har som profesjonelt intervju eit formål. Det er ikkje ei samtale mellom likeverdige partar, ettersom forskaren er den som definerer og kontrollerer situasjonen. Forskaren har både valt tema og spørsmål til oppfølging. Det at det er semistrukturert vil seie at det er verken ei åpen samtale eller eit lukka spørjeskjemasamtale. Ein tek utgangspunkt i ein intervjuguide, som sirklar inn bestemte tema med forslag til spørsmål. Intervjuet vert transkribert, og den skrivne teksten og lydopptaka utgjer så materialet for den påfølgande meningsanalysen.

Kvale og Brinkmann (2009) beskriv 12 aspekt ved kvalitativt intervju, som inneber krav til struktur i sjølve intervjusituasjonen og krav til intervjuaren sine kommunikative evner:

- Livsverden; Tema for det kvalitative forskingsintervjuet er den intervjuas si livsverd og hans eller hennar forhold til den.
- Mening; Intervjuet har som formål å tolke meininga med sentrale tema i intervjupersonane si livsverd. Intervjuaren registrerer og fortolkar meininga med det som vert sagt, og måten det vert sagt på.
- Kvalitativt; Intervjuet har som mål å innhente kvalitativ kunnskap, gjennom vanleg språkbruk. Det prøvar ikkje å kvantifisere.
- Deskriptivt; Intervjuet skal samle inn opne og nyanserte skildringar av ulike sider ved intervjupersonane si livsverd.
- Spesifisitet; Skildringar av spesifikke situasjonar og hendingar vert innhenta, ikkje generelle meiningar.
- Bevisst naivitet; Intervjuaren viser openheit overfor nye og uventa fenomen, og unngår ferdigoppsette kategoriar og fortolkingskjema.
- Fokuserert; Intervjuet fokuserer på bestemte tema; det er verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller «fullstendig ikkje-styrande».
- Tvetydigheit; Intervjupersonane sine uttaler kan av og til vere tvetydige, noko som kan avspegle motsetningane i personane si livsverd.
- Endring; Intervjuprosessen kan gje ny innsikt og bevisstheit, og intervjupersonen kan i løpet av intervjuet komme til å endre sine egne beskrivingar og fortolkingar av eit tema.
- Kjenslevarheit; Ulike intervjupersonar kan framkalle ulike uttale om det same intervjutemaet, avhengig av deira kjenslevarheit el kunnskap om tema.
- Interpersonleg situasjon; Kunnskapen som vert innhenta, vert produsert gjennom den interpersonlege interaksjonen i intervjusituasjonen.
- Positiv oppleving; Eit vellukka forskingsintervju kan vere verdfull og rik oppleving for intervjupersonen, som kan få ny innsikt i eigen livssituasjon.

Med dette som bakgrunn skjønar ein kvifor Kvale og Brinkmann omtalar gjennomføring av eit intervju som ei kunstform. Forskaren har ei krevjande rolle, som inneber at ein er godt førebudd og har ei god plan samstundes som ein er fleksibel og open. Ein skal ha kunnskap,

men også nytte intuisjon og vere empatisk. Grunnleggande kjennskap til tema og kontekst er ein føresetnad for å nytte intervju som forskingsmetode. Samstundes har vi sett at dette kan påverke forskaren si eiga forståing.

#### 4.4 Førebuing

Første steg var å søke Norsk samfunnsvitskaplege datateneste (NSD) om godkjenning av forskingsarbeidet. Deretter var det viktig å tenke over kva som kunne vere eit passe utval informantar. Det Thagaard definerer som *eit strategisk utval* vart valt; utvalte deltakarar som har eigenskapar og kvalifikasjonar som er strategisk i høve både problemstillinga og teoriperspektivet (2013). På denne måten kan ein som forskar få innsikt i praksisfeltet utan å studere sjølve praksisen. Eg kom fram til at 3 førsteklasseleiarar og 3 barnehagelærarar ville vere eit passe utval. Datamaterialet skal vere overkommeleg med omsyn til omarbeiding, men det skal også vere stort nok til at ein får eit grundig nok djupdykk i problemstillinga. Tanken var at utvalet kunne supplerast, om det skulle vise seg å bli for lite, noko som er mogleg å vurdere undervegs ved kvalitative studia.

Styrarar og rektorar ved 3+3 utvalde barnehagar og skular fekk så ein e-post, med ein kort presentasjon der dei vart bedde om å føreslå kandidatar som passa til oppdraget: *Eit knippe reflekterte lærarar/barnehagelærarar med erfaring frå, og ansvar for, overgangssamarbeid*. Det vart poengtert at det var dei med *rein fagutdanning* som var aktuelle. Dette fordi fleire barnehagelærarar er gått over til skulen, og det høyrer med til underteikna si forforståing at utdanning er ein del av grunnlaget for forståing og utøving av praksis. Den faglege bakgrunnen gjev oss ofte *grunnleggende antakelser om hvordan verden og menneskenaturen er* (Aadland, 2013, s.185). Difor var ønske ulikt utdanna yrkesgrupper.

Etter klarsignal frå NSD, var det klart for neste steg. Tiltrådde kandidatar fekk personleg førespurnad, med presentasjon av forskingsprosjektet og klarering av avtalen, eit såkalla *informert samtykke* (Thagaard 2013). Dette betyr mellom anna at informantane kjenner til dei etiske retningslinjene, som at dei er sikra anonymitet og at dei kan trekke seg når som helst.

Så var det tid for å arbeide med intervjuguiden. Då ein gjennom halvstrukturerte intervju skal få truverdig innsikt i og forståing om verkelegheita sett frå dei involverte sin ståstad, vert det viktig at deltakarane i første runde får komme til orde, referert så korrekt og upåverka som

mogleg (Aadland, 2009). Utfordringa vart då å formulere spørsmål som ville få informantane til raskt å komme «uforstyrra» med sitt, og så å følge opp vidare. Samstundes skulle ein sikre, for vidare analyse, at dei uttalte seg om dei same tema. Tanken var at ved å stille opne hovudspørsmål, så kunne oppfølgingsspørsmål vurderast etterkvart, og at dette truleg ville bli ulikt frå person til person. Dette vart også erfaringa. Opningsspørsmålet er eit eksempel på dette: *I 2006 vart barnehagen lagt til kunnskapsdepartementet, og i ettertid har det vore mykje omtala at barnehagen er første steg på utdanningslinja. Overgang barnehage skule er blitt svært aktuelt. Kva tenker du om det?* Eit såpass vidt startskot førte, innlysande nok, til variert vektlegging frå informantane si side, og hjelpespørsmåla måtte til for å få uttaler som kunne samanliknast.

Thagaard seier at om ein skal få til temasentrert analyse må teksten vi analyserer følge ein ordna struktur, dvs. at deltakarane svarar/kommenterer dei same spørsmåla. Forskaren må ha ei viss styring på kva tema ein skal ha info om, ein let ikkje samtala sitt løp styre heilt, men hentar seg inn på sporet om nødvendig. Dette vart det teke omsyn til ved utarbeiding av intervjuguiden.

Guiden vart utforma slik at dei kunne komme inn på same tema fleire gonger i løpet av intervjuet, for å sikre at alle i utvalet skulle få fleire høve til å snakke om det som skulle analyserast, og for å sikre konsistens i svarea deira. Intervjuguiden hadde ved ferdigstilling 8 hovudspørsmål, som dekkja 4 tema; 1.Forståing av mandat, 2.Syn på god overgang, 3.Kunnskap om, og oppfatning av, den andre institusjonen, 4.Kva som påverkar praksisen.

## 4.5 Intervju og dataanalyse

Etter kvart som det kom positiv respons frå informantane, vart det avtalt tid og stad etter deira ønske. Utvalet var slik: 3 barnehagelærarar og 3 lærarar, alle kvinner, berre ei relativt nyutdanna (3,5 år). Dei andre hadde fleire års erfaring med både læraryrket og med overgangsarbeid.

Det vart først gjennomført eit prøveintervju med ein barnehagelærar. Dette for å prøve ut teknikken med opptakar og tidsberekning, og for å teste responsen på spørsmåla og på sjøve intervjusituasjonen. Teknikken fungerte, og tidsberekninga trefte også bra. Spørsmåla vart opplevd relevante, og såg ut til å spore til refleksjon og engasjement. I ettertid vart

prøveintervjuet teke med i analysedelen, då det ga forsterka tyngd og nyansering av barnehagedelen av datamaterialet.

Dei fleste intervjuar vart utført på dagtid, på informantane sine arbeidsstader. To av intervjuar føregjekk på kveldstid, eit på eit personalrom og eit i heimen til informanten. Underteikna si rolle skulle vere mest å lytte, stille oppfølgingsspørsmål og halde fast ved tema. Dette er ei noko krevjande oppgåve: Etter det opne hovudspørsmålet må oppfølgingsspørsmål avpassast, slik at det vert ei hjelp til å komme vidare og ikkje ei avbryting, og tid til refleksjon fordrar at ein tåler pausar osv. Det er fort gjort å «godta» det ein i ettertid kan sjå som litt lettvind eller overflatisk svar, og ein må erkjenne at ein som intervjuar burde «bora» meir. Det var også utfordrande å følge informantane sine svar på dei relativt opne hovudspørsmåla, samstundes som ein skulle passe på at dei heldt seg til tema, og at alle tema vart med. Det hende at informantane vart ivrige, litt på sida av tema, og vi måtte hente oss inn igjen på rett spor. Undervegs fekk dei oppfølgingskommentarar av typen; *-Kan du utdjupe, -kan du komme med eksempel, -fortel meir om det.* Også dei litt kontrollerande kommentarane; *-forstår eg deg rett når du seier at...? -du meiner at...?* Dette vart gjort for å sjekke om informantane var rett forstått, men med medvit om at det kan verke leiande også.

Eg opplevde alle gongane at det var ei gjensidig oppfatning av at intervjusituasjonen vart greitt avvikla, og at ca. ein time var passe tid, sjølv sagt med noko variasjon mellom kandidatane. Opptakaren affiserte tilsynelatande ingen av deltakarane, og eg opplevde at dei snakka engasjert og oppriktig. Berre ein plass reagerte eg over støy utanfor døra. Eg var redd det kom med på bandet, og at informanten skulle bli forstyrra, noko som viste seg å vere utan grunn. Ei tilbakemelding fekk eg, i etterkant, om at spørsmåla var vanskelege/ krevjande. Dette kan vere fordi eg, etter å ha vege det litt att og fram, valte å ikkje gje ut intervjuguiden på førehand. Eg tenkte at det umiddelbare er «ærlegare» enn det ein har budd seg på, då ein lett kan svare «politisk korrekt» om ein får tenke seg om, eventuelt lese seg opp på førehand. På grunn av dette kunne nok enkelte oppleve at spørsmåla kom bardust på, noko eg kjem tilbake til i empirikapittelet.

I etterkant vart intervjuar transkribert fortløpande, dvs. notert ordrett det dei sa. Dette vart ei igjen-oppleving av samtalen, og ga mange tankar og refleksjonar som vart notert, til hjelp vidare i analysen. Eg opplevde nokre stader, trass mine fortsett om oppfølgingskommentarar, at eg skulle vore betre til å følge opp enkelte uttaler, fått meir utdjupeing eller konkretisering,

gått meir på. Det viser seg at ein, trass førebuing og mykje teori, skal ha trening for verkeleg å bli god til å intervjuje.

Ved å knytte kodeord til utsnitt i teksten, som framheva meiningsinnhaldet, kan ein deretter utvikle kategoriar som inneheld utsnitt av teksten som handlar om same tema. Desse kodeorda må vere meiningsberande, dvs. gje uttrykk for hovudpoeng i deltakarane sine skildringar (Thagaard 2013).

Kategoriane representerer tema i undersøkinga, og inndeling av teksten i kategoriar kan vere eit analytisk utgangspunkt. Ein viktig premis for å samanlikne er at ein har info frå alle deltakarane om det same temaet. Det bør vere passe mange kategoriar, mange nok for å dekke, samt få nok til å nyansere (ibid). Kvale og Brinkmann kallar dette *meiningskategorisering* (2009). Eit anna omgrep Kvale og Brinkmann opererer med er *meiningsfortetting*, dvs. at meiningsinnhaldet vert forkorta. Dette vart også nytta under analyseringa.

Vidare i den analytiske prosessen skifter ein merksemd mellom å utforske meiningsinnhald i empirien og å innarbeide teoretiske omgrep. *Induktiv prosess* vil seie å ta utgangspunkt i empiri for å utvikle ei forståing av dei tema vi utforskar. *Deduktiv prosess* er omvendt; vi knyter begrep frå teori vi har lese til teksten vi analyserer (Thagaard 2013). Kvalitativ tilnærming vil seie at analysen vert utvikla frå empirien, og også at vi innarbeider teoretiske begrep som er relevante for analysen. Vi nyttar omgrep informantane nyttar, og omgrep forskaren knyter til data. Først induktivt perspektiv, sidan deduktivt perspektiv. Konklusjonar som temasentrerte tilnærmingar kjem fram til, kan framheve samanhengar mellom dei tema som er representert i prosjektet (ibid). I skildring av empirien har eg, så langt råd, freista å referere det informantane faktisk har uttalt. Ved bruk av eksempel er det, rett nok, skrive om til nynorsk skriftsspråk og fullstendige setningar. Likevel er meiningsinnhaldet, og måten det vart uttrykt på, mest mogleg intakt.

Å forske på sitt eige felt kan vere utfordrande av fleire grunnar. Forforståinga mi har nok prega kva eg har sett og funne, og det er truleg visse ting eg har teke for gitt (Aadland, 2011). Eg har hatt med meg min eigen ballast av kunnskap, erfaring og språkforståing som har farga oppfatninga og tolkinga mi. Eg har også lese mengder med teori. Samtidig har eg freista å vere open, og ute etter å registrere og skildre det som har vore sentralt i pedagogane si



oppfatning av mandat og utføring av praksis. Heile prosessen har kravd stor grad av reflektert tilnærming.

#### 4.6 Ethiske aspekt, reliabilitet og validitet

Korleis ein går fram for å gjennomføre ei undersøking har med truverde å gjere, og er knytt til at forskinga utførast på ein tillitsvekkande måte (Thagaard, 2013). Det medfører eit etisk ansvar.

Forskaren sitt verdisyn fargar arbeidet, og det gjer det viktig med informasjon og openheit (Bukve, 2013). Kvale og Brinkmann held fram tre etiske reglar for denne typen forskning; det informerte samtykket, konfidensialitet og konsekvensar. Dette er det teke omsyn til, ved mellom anna å følgje NSD sine prinsipp om teieplikt, anonymitet, informasjon om rettar og føreskriftsmessig handsaming av materiale. Det er også andre etiske utfordringar å vere merksam på. Då eg forskar på delvis eige felt, kan det vere at eg identifiserer meg med enkelte i utvalet, meir enn andre. Dette er noko eg har vore medviten om. Likeeins erkjenninga om at kunnskapen aldri er objektiv eller sann, i følge hermeneutisk vitskapssyn, men relativ og underlagt forskaren sine val undervegs. Forskaren har makt og styring i høve problemformulering, teorival, definisjonar osv. Dette er nok det som mest av alt påverkar tolkinga av data, og noko eg også har vore medviten om, og prøvd å klargjere undervegs.

Reliabilitet (pålitelegheit), validitet (gyldigheit) og overføringsverdi/generaliserbarheit er viktige kriterier ved alle undersøkingar. Det er eit vanleg ankepunkt mot kvalitative studiar at dei er for personavhengige til å fylle desse kriteria, noko mellom andre Kvale og Brinkmann drøftar (2009).

*Validitet* vedkjem sanning og styrke i det ein målar, og vert brukt for å vurdere om ein metode er eigna til undersøkinga. Dette må ein sjekke kontinuerleg i prosessen. Ein må heile tida ha fokus på data. Funn må sjekkast opp mot anna forskning, teori og eiga tolking for å sjå om ein har målt det ein vil måle, og om resultatata speglar det ein ønsker å vite noko om (ibid).

*Reliabilitet* dreiar seg om konsistens og truverde av forskingsresultat. I kor stor grad ein får same data ved bruk av same type undersøking, eller kor vidt datamaterialet varierer grunna metodiske skilnader, seier noko om grad av reliabilitet. Det at eit intervju er ein personleg

situasjon, gjer at desse situasjonane aldri vil bli heilt like. Reliabiliteten kan difor vere vanskeleg å måle, og ein bør ikkje fokusere så mykje på dette at det går ut over kreativ tenking og variasjon, jf. Kvale og Brinkmann (2009).

Med kravet til *overføringsverdi/generaliserbarheit* forstår ein at forskinga skal generere kunnskap av generell gyldigheit. Dette kan også vere problematisk å slå fast ved ein kvalitativ metode. Utvalet i denne studien er nok også lite i denne samanheng, men undersøkinga kan likevel, saman med andre studier om same tema, utdjupe og tilføre noko ved at her er ny vinkling.

Kvale og Brinkmann meiner at ein skal kvalitetssikre undervegs, og dei har sett opp sju stadier for validisering av eit studie, frå tematisering til rapportering. Eg freistar, eksempelvis, å tydeleggjere kva som er direkte informasjon frå feltet, og kva som er mine vurderingar og mi tolking. Det skal vere greitt for den som les å følge tema, funn og drøfting av desse. Det har i denne prosessen handla mykje om å få til ei balansert tolking mellom subjektiviteten til informantane og den kreative tolkinga mi.

#### 4.7 Oppsummering

I dette kapitlet har eg vist korleis eg har gått fram ved førearbeid og gjennomføring av datainnsamling, for å svare på problemstillinga. Mellom anna har eg skildra korleis eg forstår, og tek omsyn til, forforståinga i hermeneutikken som eit forstyrrende, men nødvendig, element under intervjuet og i analysefasen. Likeeins har eg forklart korleis eg har følgd dei forskningsetiske retningslinjene som NSD har utvikla, og til slutt drøfta kriterier om reliabilitet, validitet og overføringsverdi.

## 5 Empiri

Eg vil i dette kapitlet presentere data frå intervjurunden. Formålet har vore å belyse korleis dei som arbeider i feltet forstår samfunnsmandatet, og korleis dei opplever samarbeidet med overgangen, sett frå kvar sin ståstad, barnehagen og skulen. For å gjere det oversiktleg, har eg delt spørsmåla inn i 4 kategoriar: 1. Forståing av samfunnsmandat, 2. God overgang, 3. Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen og 4. Kva påverkar praksisen. Funna er formidla gjennom underskrivne sine eigne ord, men formålet har heile tida vore å få fram informantane sine tankar og erfaringar om dei ulike tema. Klipp frå intervjuar innimellom vil la stemmene til informantane sleppe til. Deltakarane er nummerert i kvar yrkesgruppe frå 1- 4. Lærarane er nemnde som L og barnehagelærarane som B. For ordens skuld kjem barnehagelærarane først, så lærarane, under kvart tema. Til slutt kjem ei oppsummering av funna.

### 5.1 Utvalet

Feltarbeidet er gjort i ein kommune på vestlandet i Norge. I utgangspunktet hadde 3 lærarar og 3 førskulelærarar i kommunale barnehagar sagt ja til å delta. Undervegs vart prøveinformanten også spurt om løyve, ein barnehagelærar, då eg såg at dette ville underbygge og nyansere barnehagesida. Av omsyn til anonymisering, gjer eg merksam på at nummereringa er vilkårleg valt, inkludert prøveinformant. Storleiken på skulane og barnehagane har vore ulik, men dette har ikkje vore vesentleg for denne studien. Dei fleste informantane har mange års erfaring frå yrket, også med overgangsarbeid. Berre ein av informantane var relativt nyutdanna (3,5 år), og ho og ein til hadde berre to rundar med erfaring frå overgangsarbeid.

### 5.2 Forståing av mandat

Føremålsparagrafen (*barnehagelova § 1/opplæringslova § 1*) vert også omtala som samfunnsmandatet. Etter reformene i 2006 vart barnehagen lagt til Kunnskapsdepartementet, og styringsplanane; *Rammeplan for barnehagen sitt innhald* og *Kunnskapsløftet*, vart utarbeidd med intensjon om å skape samanheng og progresjon i læringsløpet (KD 2006). Studien har freista å fange opp korleis informantane oppfattar samfunnsmandatet, oppdraget sitt, forklart med deira eigne ord. Dei er også spurt om kva dei forstår med dette grepet frå

myndigheitene si side, om kva dei tenker om utdanningspolitikken, då eg ser dette som ein viktig del av å forstå kva ein er sett til.

På spørsmålet om føremålsparagraf og samfunnsmandat verka samtlege informantar noko overrumpla, og fleire gav uttrykk for at dette ikkje noko dei hadde pugga eller kunne gjere særleg greie for. Det løst imidlertid på oppfølgingsspørsmål om kva dei forstod var jobben dei er sett til å gjere,- forpliktinga til barn, foreldre og samfunn.

Barnehagelærarane uttrykte alle at dei skulle utvikle og styrke *borna sitt ibuande*, i samarbeid med foreldre og andre instansar, og dei nemnde omsorg, leik, læring og sosial kompetanse/danning. Dei utdjupa det på ulike vis. Alle reflekterte ein del over rammeplanen, og vektinga mellom dei ulike delane. Det verka som at alle har ei oppfatning av at fag og læring har fått ein større plass, kanskje på kostnad av leiken:

*B3: -Vi skal styrke ungene sitt ibuande; støtte opp om nysgjerrigheit, kreativitet, vitebegjær... Vi skal også gje ungene omsorg og la dei få medverknad. Vi skal gje dei opplevingar og få dei til å forstå samfunnet rundt seg.*

*B4: -Å syte for trygge barn er det viktigaste, då dette er utgangspunktet for god læring og god leik. Barnehagen si nye rammeplan gjev oss klarare føringar om læring. Det vert peika på kva borna skal vere innom,-fagområda har endra namn, eg kjenner dei igjen frå læreplanen til skulen, frå då eg jobba der.. Eg tenkjer at den viser krav til meir kvalitet i barnehagen. Men leiken er litt nedtona.*

På spørsmålet om kva dei tenkjer myndigheitene vil med utdanningspolitikken kom det fram at barnehagen skal jamne ut sosiale skilje. Fleire meinte at myndigheitene først og fremst vil få bukt med fråfallet i vidaregåande skule. Det vart også nemnd at 90% av alle born går i barnehagen, og det er slutt på at ein betraktar det som oppbevaring. No seier forskning at førskulealderen er ein læringsintensiv periode og dette vil ein nytte for at borna skal klare seg i skuleløpet. Det verka som at alle opplevde at dette heva statusen til barnehagen:

*B3 : -Skifte av departement førte til auka status, og merksemd kring den viktige læringa som skjer i barnehagen. Difor er det bra at barnehagen vert sett på som utdanning. Og difor er overgangen viktig, for å få ein raud tråd gjennom heile løpet.*

Lærarane nemnde også dette med å ivareta heile mennesket, trivsel, trygghet og sosial kompetanse som *botnen i pyramiden* og som ein vesentleg del av samfunnsmandatet.

L1: *-Eg synest at dette med å danne menneske er veldig fint og visjonært. Det viser at vi skal få til så mykje meir enn lesing og matte. Vi skal hjelpe til med å få..eller oppfostre...danne gode samfunnsborgarar.*

Samtlege kom heller raskt inn på *det faglege* og dei store krava til læringsmål heilt frå starten. Eg fekk inntrykk av at dei opplevde dette som eit dilemma; det sosial-emosjonelle opp mot læringstrykk og testar i høve barn i denne alderen. Enkelte uttrykte også otte over dette:

L3: *-Myndighetene har, etter Kunnskapsløftet, lagt veldig vekt på at elevane skal bli tidleg flinke. Det er ikkje på ungane sine premisser, då det er sett standardar frå første klasse, og det vert nye og høgre krav år for år. Undervegs har ein målingar og kartleggingsprøver. Dermed vert det eit press for læraren å oppnå læringsmål frå første dag. Det vert rett på med lesing, skriving, rekning og lekser, slik at ein ikkje skal ligge bakpå vidare i løpet.*

L2: *-Er det rett å sette seksåringane inn i skulen, er ikkje dei litt små? Eg synst dei er vanvittig små når dei kjem! Og dei då som er fødde seint på året...Eg synst dei er altfor små til å komme inn i skulen!*

Utdanningspolitikken forstod samtlege som eit svar på internasjonale krav, -at det i dag handlar mest om å score betre på nasjonale testar. Fleire av dei reflekterte rundt dette, noko eg skjønnte dei også gjorde i personalgruppene sine:

L1: *-PISA- veldet gjer seg gjeldande i landet; utdanning skal vegast og målast. Vi diskuterer mykje det dilemmaet, at vi må passe oss for ikkje å berre trene på det som skal testast. At vi ikkje må velje læreverk kun ut frå kva som kan få oss best i test, men ut frå kva som vil hjelpe oss mest i arbeidet med å få gode matematikarar for eksempel. Vi må også vokte oss for å velje vekk alt som ikkje kan målast, - å danne menneske for eksempel.*

L2: *-Myndighetene sine grep viser at dei er prega av internasjonale vindar, og dei vil at borna skal skore betre på nasjonale prøver. Vi skal heve nivået, og difor må vi komme raskare i gang.*

Eg opplevde at enkelte uttrykte ei tapper haldning til å ivareta eit omfattande samfunnsmandat:

*L2: -Min jobb er å arbeide for trygghet og trivsel OG å få fagleg flinke elevar. Det treng ikkje vere motsetning her, men krev høg bevisstheit på klasseleiing.*

*L1: -Noko meir formalitet rundt lærargjerninga enn det som var ei stund, synest eg er bra. Noko må ein kunne dokumentere og vise av det ein har vore gjennom. Men så vert vi for ivrige... - etter at dei innførte nasjonale prøver..!*

### 5.3 God overgang barnehage-skule

Under dette temaet har eg vore nysgjerrig på om yrkesgruppene er samstemte i kva som er ein god overgang, og korleis dei definerer omgrep som *skulemoden* eller *skuleklar*.

Barnehagelærarane var klare på at det å vere trygg og ha sosial kompetanse er det viktigaste skuleklar-kriteriet. Dette vart utdjupa; å vere i ei gruppe, eigenverd, sjølvtilit, omsyn til andre, skaffe seg venner, ta ordet, handtere utfordringar. Det var også semje om at å ha visse ferdigheiter vil lette situasjonen for barna, som til dømes å vere sjølvhjelpet i toalettsituasjon, klare å få klede av og på og ha blyantgrep. Å forstå grunnleggande omgrep og ha god språkforståing like så. Fleire meinte at leiken bør få meir innpass i skulen.

Enkelte peika på at det har skjedd ei utvikling i reversibel retning sidan seksåringane gjekk over frå å vere barnehagebarn til å bli skulebarn. Eg fekk inntrykk av at dei meinte at *det starta bra*, der intensjonen om ein mjukare førsteklasse vart praktisert, men at det raskt vart skuledominans;

*B2: -Etter -97-reforma skulle første klasse innehalde det beste frå barnehage og skule, og det opplevde vi kanskje første og andre året. Så var plutselig «første klasse» berre blitt eit år yngre. Det gjekk seg fort inn i skulen sine metodar. Leik er framleis ikkje ein prioritert ting i skulen.*

Alle frå barnehagane er samde i at samarbeid og sams forståing mellom lærar og barnehagelærar er viktig for ein god overgang for borna. Det vart poengtert at det må vere på

begge yrkesgruppene sine premisser og at det er grunnleggande for eit vellukka samarbeid at kommunikasjonen er tovegs, noko som tydelegvis ikkje alltid er opplevd.

*B4: -Sjølv om det varierer frå skule til skule, så er tendensen at det er ikkje skikkeleg tovegs. Barnehagen er mest interessert, det er vi som må ringe og ta kontakt.*

*B3: -Det er heller ikkje greitt å få beskjedar av lærarane om kva vi skal og ikkje skal. Det er provoserande med ovanfrå og ned-haldning, og det å ikkje bli lytta til. Eit reelt samarbeid, der vi er likeverdige, møter kvarandre med interesse og prøver å finne fellesnemnarar, er det vi må tilstrebe.*

Dei fleste meinte at det er *begynt å bli litt system på det*, men at heile overgangssamarbeidet er for mykje prega av skilnad i metodar. Dei viser til skilnad mellom skular og skilnad mellom personar. Enkelte skular vart beskrive som *litt mykje på struktur og system -planet*, medan andre som meir engasjerte i innhald og variert tilnærming. Ein informant nemner besøksdagane som eksempel:

*B3: -Det beste mottaket er der vi først vert møtt av ein inspektør, eventuelt rektor, som henvender seg til dei ulike borna med ein kommentar om til dømes forventningar, altså individnivå. Sidan får vi vere med ein klasse som er førebudd, ute eller inne. Eit år hadde elevane gym med oss, eit anna år hadde dei ein opptreden for oss. Eit år var vi med på ei samling, igjenkjennbar og med kjende songar, og eit anna år var vi ute og hadde ballspel fordi vi var så mange. Vi har fått ete nista vår saman med dei, fargelagt og fått nokre kopiar med tilbake i barnehagen. Ungane vert entusiastiske, og det merkast i lang tid at det er skapt ei positiv forventning etter slike besøk.*

Fleire nemner at det har skjedd utvikling på området rundt overgangssamarbeid, men at det framleis er stort forbettringspotensiale. Dei føreslår at ein kan hospitere hos kvarandre, at ein må dra SFO med og at ein bør komme fram til ei felles plattform, slik at det ikkje vert opp til enkeltpersonar kor vidt det skal verte eit godt samarbeid. Dei ønskjer planer som gjev klarare føring på innhald i sjølve skuleførebuingsarbeidet. Slik det er no er det fleire av barnehagelærarane som kjenner seg einsame i jobben, og leitar etter gode måtar å gjere det på. Dei har gjerne oppfatta litt tilfeldig kva dei øver på i førsteklasse, og prøver så å flette dette inn i arbeidet med dei eldste barnehagebarna. Eit eksempel vart nemnd: *Å ta beskjedar i ei handlingsrekke*. Andre gjev uttrykk for å ha funne sin måte, og lever bra med sin suverenitet:

*B2: -Eg får egentleg jobbe på auto, slik eg vil. Det er ikkje mange som utfordrar meg på min måte å jobbe på.*

*B4: -Planen vi har fått burde vore meir detaljert og styrande. Eg ønskjer meg ein mal; kva skal barnehagen legge vekt på, kva skal skulen legge vekt på, kva område gjeld, kva informasjon skal vi overføre til skulen... - altså innhaldet, ikkje berre at vi skal møtast. Og vi bør samarbeide gjennom heile det siste året. Foreldra bør også bli dradd meir med. Fjell kommune har ein slik plan for overgangssamarbeidet sitt. DET fine, enkle systemet. Look to Fjell, seier eg!*

Også lærarane legg vekt på trivsel, trygghet og å etablere god kontakt. Dei gjev elles klart uttrykk for at det er ein fordel at barna, når dei kjem til skulen, kan hjelpe seg sjølv med klede på og av, toalettsituasjon og slike ting. *Elles vert utfordrande for både barna og lærarane*, som ein av dei sa. Ein informant held fram at ein i barnehagen bør begynne å jobbe med talforståing, kunne bokstavar, jobbe med lydar og litt om reglar, medan ein annan seier at det er viktig at ein ikkje stressar dette med tal og bokstavar:

*L1: -Det er litt misforstått når foreldre har forventingar om at dei skal lese før skulestart. Slike ting skal dei begynne med her hos oss.*

Ein lærar seier at *skuleklar* har med fokus, motivasjon og modning å gjere, og at det her kan vere eit veldig stort spenn i ein førsteklasse. Ho erfarer at enkelte elevar har store vanskar med konsentrasjon og det å ta i mot informasjon og læring, eller dei kan ha vanskar med både finmotorikk og grovmotorikk. Å få desse med og opp på ønska nivå i ein stor klasse, opplevast utfordrande.

*L2: -Det kan sjå ut til at enkelte ikkje når «skulemoden», sjølv ikkje i 4.klasse, når dei er 9-10 år.*

Lærarane rosar barnehagane for at dei er blitt gode på skuleførebuing, eller at *dei er begynt å nærme seg skulen*, som ein av dei formulerte det. Det kan merkast på dei få barna som ikkje har denne ballasten. Dei erfarer at barnehagebarna er mykje *flinkare* når dei kjem i første klasse no enn det dei var for ein del år sidan. Dei nemner dette med å vere i gruppe, rette opp handa, sitte stille og lytte. I tillegg kan barna betre å kle på seg, dei er litt meir sjølvstendige og held betre orden på ting sine.



Også fleire av lærarane ser at barnehagane er mest ivrige på samarbeid, men forklarar dette med ufriviljug prioritering frå eiga side. Lærarane kjenner seg pressa av skulen sin struktur og ambisiøse læreplan, og opplever at dei ikkje har anna val enn å komme seg raskt av stad:

*L2: -Det er meir fokus på dette i barnehagen enn det er hos oss på skulen. Vi tar jo berre imot ei gruppe, og så køyrer vi vårt opplegg. Det blir litt slik. Vi har ein bit vi skal gjennom, sant? Vi skal gjennom alle bokstavane på ei viss tid, vi skal komme gjennom den leseboka og den matten... to mattebøker. Vi er veldig styrt. Vi har ikkje veldig med friheit. Skulen er veldig....det blir veldig låst. Når vi har dei tinga vi skal gjennom; vi har friminutt, vi har klokka, og vekedagane... Vi har på ein måte... vi er veldig låst.*

Også informantane frå skulen ser samarbeid som viktig, om barnehagen reelt skal vere første steg på utdanningsvegen. Slik vil ungane kunne bli førebudde til kva som ventar dei, og er forventa av dei, i skulen. Det rår ulike meiningar om kor vidt her er eit reelt samarbeid pr. i dag:

*L3: -System og struktur er bra tilrettelagt. Borna får omvising, førskuledag og fadderordning, og vi tek ein telefon til foreldra etter ei veke.*

*L1: -Erfaringa mi viser at vi samarbeider mest rundt elevar som strevar med noko, der PPT er involvert. Eg veit eigentleg ingenting om korleis kvardagen til dei andre elevane var før dei begynte i skulen.*

*L1: -Vi burde hospitere hos kvarandre, så fekk vi lærarane sjå dei kommande elevane i den settingen dei kjem frå. For eg opplever nok at lærarane kjenner seg overlegne, iallfall på skulelæringsarenaen.*

*L3: -Her er det ikkje godt nok i dag, trur ikkje vi treff heilt. Det fordrar treffpunkt, møter. Dette igjen fordrar at det vert avsett tid og ressursar.*

Eit par av kandidatane nemner foreldresamarbeidet som viktig faktor:

*L1: -Samarbeid mellom heim-skule er ikkje så lett som mellom heim-barnehage, pga. få møtepunkt, og det er synd for desse små menneska som verkeleg treng mange og nære vaksne.*

*L3: -Det er også viktig at foreldra vert følgt opp, då det er ein stor overgang også for dei. Dei må få informasjon og involverast. Kanskje eit møte i barnehagen mot slutten, og på skulen eit tidleg foreldremøte etter skulestart. Det er nye rutinar, som til dømes henting og bringing, og om dei er informert om innhaldet kan dei lettare hjelpe ungane i utviklinga, både fagleg og sosialt.*

Ein av lærarane ser på utviklinga sidan 97-reforma omtrent som ein av barnehagelærarane la det fram: Det var innflytelse av barnehagepedagogikk i starten, men så dempa det seg, og gjekk seg til i skulekulturen:

*L1: -Førskulelærarane fekk innpass i småskulen for nokre år sidan, og prega småskulepedagogikken på ein god måte. Dei fekk inn leik og ute-tid. Det vart den gong mange diskusjonar, om kor vidt første året berre skulle vere ei vidareføring av barnehagen, og vi tilstreba å få til ein allmennlærer og ein førskulelærer på kvart trinn. Over år så ser ein at lærarane har vore dominerande. Det har også med denne testinga og fokuset på å nå læringsmål å gjere. Mitt klare inntrykk er at førskulelærarane har dempa seg, og blitt ein del av skulekulturen.*

#### 5.4 Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen

Under dette tema kjem det fram at ein har ei klar oppfatning av kvarandre sin kultur. Når det kjem til stykket så erkjenner likevel begge grupper at dei faktisk har lite kunnskap om både planer og praksis til den andre institusjonen. Begge yrkesgruppene ser seg sjølv med «dei andre sine briller» temmeleg identisk med det dei andre faktisk svarar.

Barnehagelærarane oppfattar til dømes at det i skulen dreiar det seg mest om ro og orden; gruppedisiplin, sitte ved pulten, rette opp handa, undervisning frå ein lærar som står der framme, fag, vente på tur, samarbeid, lite leik og veldig seriøst for barna:

*B2: -Skulen er opptekne av kunnskaps- og ferdighetsmål, og så skal det målast. Ungane skal kunne og dei skal prestere. Dei skal ta i mot beskjed og høyre etter. Pult,*

*kateter, tavle gjev assosiasjonar til slik eg sjølv hadde det, -men det er vel skjedd litt endring.... Men bevegelse, og ungar som vandrar, synest dei i alle fall ingenting om.*

*B1: -Eg har høyrte dei køyrer dobbelttimar, - forventar dei det av ein 6-åring?!*

Dei gjev også uttrykk for ei viss forståing, og viser til gruppestorleik og fysiske forhold som faktorar som gjer til at skulen nok har meir vanskar med spontane endringar, gruppedeling, flytte på seg, vere inne eller ute osv.:

*B2: -Det som gjer det vanskeleg med ein meir fleksibel skule er jo rammene dei har, èitt klasserom, mange elevar og ingen dagleg kontakt med foreldra. Ungane er med ein gong åleine. Det er ein stor overgang frå å vere størst i barnehagen til å vere yngst på skulen.*

Også læringspresset skulen må halde seg til vert sett av barnehagelærarane:

*B2: -Media snakkar jo også mest om ungar sin kompetanse, nasjonale prøver og skåring på PISA, så ein grunn til at det vert mest viktig er det jo.*

Dei fleste gjev uttrykk for at dei opplever lite interesse frå skulen si side om kva barna har drive med i barnehagen, at lærarane berre vil vite om der *èr noko* med enkeltbarn,- noko som kan influere på ro og orden. Dette vert verkar å vere oppfatta som ugrent:

*B2: -Dei veit nok ikkje alt vi gjer, og gjev ikkje uttrykk for å vere særleg interessert i kva vi driv med heller. Dei veit nok ikkje at vi har såpass mykje fokus på læring, men trur nok det dreiar seg mest om leik og det sosiale. Eg opplever ikkje at vi vert anerkjent som likeverdige pedagogar.*

*B1: -Skulefolka seier vi gjer ein viktig jobb, utan å seie kva gjer vi viktig. Vi har det koseleg ...men vert ikkje tatt så seriøst eigentleg. Media viser oss også slik, feiringar...og bilete frå koselege ting. Ikkje mykje frå alt arbeidet med rammeplan, handlingsplan osv. Dette vil prege samarbeidet. Det vert litt feil, og viser at det er viktig med utveksling, gode planer og dialog. Vi må bekjempe fordommane våre, på begge sider.*

Nokre modererer hovudinstrykket, og seier at det er skilnad på skulane, at ikkje alle er så rigide *som ein vil ha det til*. Dei meiner å vite at det er meir tema- og prosjektbasert arbeid no,

og har opplevd at enkeltlærarar er interesserte i kva barnehagen faktisk har jobba med. Inntrykk eller kjennskap får ein ikkje nødvendigvis frå ordna samarbeidsrutinar, men verkar meir tilfeldig. Det kan vere utsegn frå foreldre ein har hatt i barnehagen, og som ein treffer att seinare, der ein spør om korleis det går. Ein informant viste til lærarforeldre i si barnegruppe som meir interessert i barnehage- og førskulearbeid, også i si profesjonelle rolle, enn dei som ikkje har barn der.

Lærarane sitt hovudinntrykk er at det i barnehagen er meir fritt, både når det gjeld tid og aktivitetar, og at blant anna fleire vaksne på gruppa gjer dette mogleg. Dei meiner at ein i barnehagen legg meir vekt på omsorg, noko dei ser som naturleg i og med at barna er mindre og krev stell. Ein legg også meir vekt på sosial kompetanse, det å få venner, samspel i gruppa. Noko som også vert anerkjent:

*L3: -Eg tenker at barnehagen har veldig fokus på leik og moro, frileik og omsorgsfulle vaksne som har tid til borna og ser dei. Og så vert det eit veldig sjokk for ungane, i forhold til det faglege, og måtane vi jobbar på; det er å sitte stille og rekke opp handa og så er det fram med bøkene. Rett inn i dei tradisjonelle formene. Her er det eit krav å nå måla. Kunnskapsløftet har lagt eit veldig press på skulen. Barnehagefolk synest nok her er for mykje fag og for lite leik, litt mas og stress, kanskje. Eg trur nok at mange opplever at det er to motsette kulturar.*

Ein lærar bekreftar barnehagelærarane sitt hovudsyn, «myten» om skulen:

*L2: -Skule er meir strukturert og klokka bestemmer. Vi har ein veldig kustus, og det er bra for dei som treng å ha alt heilt klart. Skulen er undervisning, og trykk på læring. Det er kanskje litt for hardt for førsteklassen, for dei er jo små ungar. Det vert lange økter, og veldig klokkestyrt. Men rammene gjer det heilt nødvendig å ha skikkeleg kontroll på tinga. Eit klasserom med 28 elevar, det tek jo ein halvtime å få til eit friminutt! Det må gå på skinner!*

Dei meiner at aktivitetane i barnehagen er meir barnestyrt. Dei nemner også at foreldra er meir inne, også bokstaveleg tala, og at dette gjev barnhagelæraren god informasjon og eit heilare bilete av borna. Ein informant meiner foreldra reagerer ulikt på kulturskilnaden, at enkelte likar at det vert meir kustus når dei kjem i skulen.

Eg fekk inntrykk av at fleire hadde eit «realistisk» inntrykk av korleis dei vert sett på med barnehagebriller, dvs. at det bekrefta det informantane frå barnehagen ga uttrykk for, at det er for mykje undervisning og gruppedisiplin:

*L1: -Dei (barnehagefolk) ser på oss som for mykje ytrestyrt, -belønning, undervisning og slikt. Vi tek ikkje nok omsyn til at barnet har eit indre driv. Og så hevdar dei at vi ser for lite individet, vi er for gruppesentrert.*

Bakgrunnen til at lærarane har fått denne forståinga, er nok erfaring frå tida då førskulelærarar begynte jobbe i småskulen. Denne tida var tydelegvis prega av at kulturskilnadar. Det er interessant å notere seg at det også her går fram at skuledominansen har vunne fram:

*L2: -Ein merka godt kulturskilja ei tid då her begynte ein del førskulelærarar, og det var tydeleg sprik mellom yrkesgruppene på korleis ein skulle legge opp undervisninga, kor mykje kustus ein skulle ha i klassane, kor fort ein skulle gå fram... Men no har dei vore her ganske lenge, og er nok meir inne i skulekulturen.*

*L1: -Vi har hatt førskulelærarstudentar inne i skulen, og då slår det meg for ein kulturskilnad vi har. Enda vi tidlegare hadde både uteskule og gjekk mykje på tur, så syntes dei det vart mykje klasserom. Førskulelærarane legg utruleg stor vekt på leik. Eg oppdaga at det er ein stor del av deira utdanning. Det var ingenting i mi lærarutdanning i si tid, men eg håpar inderleg at utdanninga har endra seg noko her.*

Nokre refleksjonar kring SFO si rolle kom også fram. Mitt inntrykk er at informantane, på kvar sine måtar, uttalar at SFO er ei forlenging av barnehagen, men at det ikkje vert rekna som særleg viktig. Den eine meiner at tilbodet burde vore satsa meir bevisst på, av omsyn til dei små borna. Den andre presiserer skulen har *eit pensum*, og SFO vert samanlikna med barnehage som ein *ikkje så seriøs arena*:

*L1: -SFO er ei slags forlenging av barnehagen. Dei har også tettare samarbeid med foreldra, noko som gjev dei meir informasjon og meir heilt bilete av eit barn. Det er elles ei rar løysing, -eller ikkje-løysing. Dei er underbemanna, har lite ressursar og det er hovudsakleg ufaglærte som jobbar der. At dei må bruke eit klasserom, der ein berre ryddar til side ting, for så å gjere det om til «Fritidsordning»..! Eg synest ikkje vi skal tilby 6-åringane våre dette; lange dagar og så tilfeldig. Og så lekser på toppen! Men*

*dette med lekser er eg i mindretal om å meine, i alle fall her på skulen. Lekser er ein del av læringsarbeidet, er mantraet her.*

*L2: -SFO og barnehage er nok meir like, då dei er ikkje så styrt av klokka. Vi har jo eit pensum vi skal gjennom, sant. Så difor har ein mykje meir frihet der, til å gå ut og inn. Det er mykje lausare. Vi ser jo at dei som jobbar på SFO, dei går no ute og tuslar med ungane... prata med dei... og leika litt med dei og sånn.*

## 5.5 Kva påverkar praksisen

Her nyanserte eg ved å spørje om det var planer, tradisjon, erfaring, leiinga eller anna som påverka dei mest i arbeidet. Eg spurte vidare om kva dei såg på som fremjande og hemmande faktorar, og til slutt kvar dei ville plassere ansvaret for at overgangsarbeidet skulle fungere optimalt.

Dei fleste barnehagelærarane sa at dei held seg til den kommunale planen i utøving av overgangssamarbeid, i tillegg til at arbeidet vert farga av erfaring. Det kom fram at sidan planen er såpass overordna, så vert det mykje opp til dei sjølve å gje innhald til det dei kalla «førskulearbeidet». Fleire gav uttrykk for at dei ønska ei meir styrande plan der det skal vere tydeleg skissert kva ein skal gjennomføre, som til dømes «tidleg registrering av språk» (TRAS). Slik vil ein vite kva som vert kravd, i både barnehage og skule. Dette kan ein så kommunisere og samarbeide om.

Alle heldt fram kjennskap til kvarandre sine planer som viktig, og at vi begge veit noko om kvarandre sitt virke. Dei presiserte at det pr. i dag er veldig lite kontakt mellom dei som jobbar direkte med ungane, og å få dette inn i ordna former vart helde fram som største ønske og forbettringspotensiale. Dialog vil vere fremjande for samarbeidet, då dette vil føre til gjensidig interesse og gjensidig kunnskap. Ved å ha ein dialog rundt *det beste ungen kan få med seg frå barnehage til skule* kan ein justere seg noko, begge vegar. Slik kunne ein bryte mange barrierar. Alle partar, ikkje minst ungane, ville vinne på det, vart det sagt.

Mange var inne på at SFO si rolle i overgangen frå barnehage til skule var påfallande lite tenkt på, hittil:

*B1: -SFOèn er veldig undervurdert, og bør få større rolle. Eg har lite peiling, men trur det er oppbevaring. Har dei td nok kunnskap om leiken sine moglegheiter? Håpar skulen veit meir om dei og er nærare. Samarbeid om overgang må inkludere SFO. Korleis..?*

*B3: -SFO synest eg det er viktig at ungane har høyrte om, då ungane møter dei først, faktisk.*

På spørsmål om kva som kan hindre eit godt samarbeid vart det nemnd at vi har antakelsar om kvarandre sin kultur, men at vi manglar eigentleg kunnskap og forståing. Vidare kom det fram faktorar som; urealistiske planer, for lite tid til planlegging, arbeidspress, fysisk avstand, *blanke ark-tankegang*, at ingen tek initiativ slik at samarbeidet fell mellom både nivå og institusjonar, at skulen avklarar seint kven som skal ha førsteklassen og at informasjon difor vert gitt over til *einkvan* som skal overlevere vidare...

At ein ikkje samhandlar nok fører til fordømmar, noko som igjen er eit hinder for samarbeid. Dette vert ein vond sirkel. Det var sjølvvinningsikt i fleire uttaler:

*B2: -Dei har læreplanen og dei må innfri måla, mens vi har rammeplan og meir prosessmål. Det at eg trur at «det er som det har vore» kunne sikkert blitt endra om vi hadde hatt dialog. Kanskje hadde eg blitt fortalt at «verden har gått vidare»..? At eg kanskje har eit forelda syn?*

Ein informant uttrykte seg nærmast åtvarande om kva vi risikerer ved ikkje å ta overgangsarbeidet på alvor, nemleg å produsere skuletaparar. Ho var bekymra for særleg utsette grupper, og tok fleirspråklege, -gjernar fødte seint på året, som eksempel:

*B2: -Eg har ungar som fyller 5 i desember, tospråklege. Og, - vi veit det vi veit... Og det veit skulen og. Dei veit korleis dei vert møtt. Dei veit at i 4.klasse er dei taparar. Det er det som er realiteten. Og eg tenker at; hadde vi sett oss ned og diskutert og sett kva vi kunne gjort med det, og utveksla erfaring... Så kanskje hadde vi fått det til og. Det er mange som kunne jobba førebyggande på det der. Eg trur det hadde vore... gull! Men det er jo klart... -det hadde jo tatt nokre runder. Vi har jo språknettverk, og vi har fleire nettverk. Så kanskje det kunne vore eit nettverk rundt dette også?*

Ho var ikkje åleine om å komme med idèen om nettverksarbeid:

*B2: -Vi skulle fått til eit overgang-barnehage-skule-nettverk. Og det skulle vore pliktig deltaking for dei som har 5-åringar og dei som skal ha 1.klasse. Kanskje kunne vi fått litt meir stabilitet, viss f. eks. den same pedagogen hadde jobba med 5-åringane over tid. Og likeeins på skulen... Då, tenker eg, hadde vi fått det opp å gå, då hadde vi fått ein heilt anna forståing for kvarandre sine utfordringar og kvardagar.*

Barnehagelærarane peikar elles på det viktige med å dra i lag. Alle har ansvar og betydning. Dei nemner ; barnehage, skule, foreldre, SFO, pedagogisk tenestekontor (PPT), utdanningsinstitusjonane og *kommunen*.

Det øvste ansvaret for å legge til rette meiner alle må ligge på eit høgre nivå. Det må ressursar til for å kunne gå i frå ungene for å møtast. Dette må vere leiaransvar, seier dei. Når det gjeld planer, så gjev alle barnehagelærarane uttrykk for at dei kjenner til rettleiaren frå departementet eller at dei *har lese den eingong*. Dei kjenner betre til, og faktisk brukar, den kommunale planen for overgangssamarbeid:

*B2: -Den kommunale planen er kjend, og vi har følgd den. Det var frustrerande då vi opplevde at det ikkje vart følgd opp, og at interessa ikkje var gjensidig. Vi skulle blant anna hospitere og bli kjende... Intensjonen var jo knallgod!*

Dei gjev uttrykk for å vere medvitne rammeplanen si oppmoding til godt overgangssamarbeid. Skulen si læreplan kjenner dei ikkje til, eller dei kjenner litt tilfeldig til den. Det er gjerne slik at dei har eigne barn i skulen, eller, som eine informanten, har jobba i skulen tidlegare. Det at dei ikkje gjer seg kjende med læreplanen gjennom jobben som barnehagelærer med overgangssamarbeid, reflekterer dei litt rundt. Det kjem fram at det ikkje botnar i lite interesse, men at det verken har blitt kravd av dei eller blitt oppmoda til. Når det vert opp til kvar og ein sitt eige initiativ druknar det lett i alt anna ein skal halde seg til, ikkje minst i arbeidet med eigen rammeplan, seier ein av informantane.

Ingen av lærarane eg snakka med kjenner til departementet sin rettleiar, og har frå lite til ingen kjennskap til den kommunale planen. Rammeplanen kjenner eit par av informantane til, men då i kraft av å ha vore barnehageforeldre. Det verkar til at lærarane synes dei har meir enn nok av planer, rettleiarar og arbeid med sin konkrete klasseleiarjobb. Difor prioriterer dei strengt, og plasserer ansvar for til dømes overgangsplan på overordna nivå. Ein informant hadde ikkje stor tiltru til at dei som lagar planer forstår seg på praksis:



L2: *-Eg har sett den kommunale planen ein gong. Men den sklei jo ut og skal reviderast. Vi opplever jo ofte at vi får planer trykt nedover hovudet. At dei som lagar planane gjerne sit på eit kontor og ikkje anar korleis kvardagen er. Det er ikkje alt som er gjennomførbart når vi har stramme rammer, og klassar med 28 ungar, der dei svakaste les 40 ord i minuttet, og dei sterkaste 200.*

Når det kjem til kva som påverkar lærarane mest, vert det nemnd tradisjon og rutinar ved skulen, samt erfaring og tilrettelegging av rammer.

Lærarane sine utsegn om korleis få til ein best mogleg overgang samsvarar med barnehagelærarane; å få kunnskap om kvarandre sine planer og praksis og å få samarbeid inn i ordna former, der ein legg vekt på dialog mellom pedagogane. Dei er samde i at dei i skulen treng vite kva dei har jobba med i barnehagen, og korleis, i tillegg til overleveringssamtale som dreiar seg om barn med spesielle problem. På same måten ser dei at barnehagane kunne ha nytte av å vite kva som ventar barna:

L1: *-Eg trur vegen å gå er at vi kjenner til kvarandre sitt område. Pr. i dag så snakkar vi ikkje same språk. Vi har nok same intensjon, men ser barnet frå så ulikt utgangspunkt. Dialogen er fråverande.*

L2: *-Respekt for kvarandre sin jobb betyr mykje for eit godt samarbeid. Trur kanskje lærarane tradisjonelt har kjent seg overlegne. Vi kunne ha godt av å sjå at førskulelærarane faktisk har gjort ein viktig jobb, noko som vi kan ta med oss vidare og lære noko av. Samstundes som dei kunne ha godt av å sjå inn i skulen, og klasserommet, og sett korleis ting fungerer her.*

L3: *-Treffpunkt, informasjon og god kommunikasjon er viktig for at eg skal kunne utvikle elevane, både fagleg og sosialt; kva har dei jobba med, kva konkret slit enkelte med og korleis kan vi best hjelpe dei.*

L2: *- (...) Og så er det viktig å snakke positivt om kvarandre, snakke kvarandre opp. La borna få ha gode forventningar.*

To av lærarane nemner hospiteringsordning som ein gjennomførbar idè:

L1: *-Alle burde vore pålagt å hospitere hos andre, både over grensene barnehagar og skule, og mellom barnehagar og mellom skular. Å vite meir om kvarandre hadde heilt klart vore ein fordel. Det er mykje godt arbeid som finn stad på ulike nivå, medan vi på kvar vår tue er veldig innanfor våre eigne veggjar. Det vert for trygt,- vi må utanfor komfortsona!*

På spørsmål om kva dei tenker om andre samarbeidspartar vert også her SFO omtala. Dei synest dei har meir informasjonsutveksling enn reelt samarbeid. Om utdanningsinstitusjonen uttaler den relativt nyutdanna av lærarane at dei er veldig separert i lærar- og barnehagelærarseksjon, og at ein med fordel kunne fått noko inn i pensum for å auke kunnskapen om kvarandre, og også innført praksis på kvarandre sine felt. Foreldra fekk av eine informanten mykje ansvar:

L2: *-Eg synest foreldra har hovudansvar for ungane, og er dei som skal førebu dei på det som kjem. Syte for at dei kan kle av og på seg, ta på seg sko, gå på toalettet osv. før dei begynner. Lære dei folkeskikk. Sjå over leksene kvar dag, ta ansvar for at dei er høflege og ok og oppfører seg ordentleg. Eg opplever at mange lener seg litt tilbake og let dette over til barnehagen og skulen. Men foreldre har enormt mykje å seie! Har du foreldre som bryr seg, kan du jobbe saman om eventuelle problem, og det gjev faktisk resultat.*

Det som vert nemnd av hemmande faktorar er ulik kultur, gammal tradisjon, fysiske forhold og at førsteklasselærar ikkje er klar om våren. På eit punkt er alle tydelege og samstemte, og det er når det kjem til rammetilhøva:

L2: *-Tidsrammene er vår største fiende. Vi druknar i arbeid her, og det er sikkert travelt i barnehagen og.*

Dei er også ganske klare i kva som må til. For å få til eit godt overgangssamarbeid, med blant anna dialogmøter mellom pedagogane, må det settast av konkret dag og tidspunkt, elles har ein det for travelt på kvar sin stad til at det vert noko av:

L1: *-Dette må systemiserast om det skal bli realisert. Pr. i dag kjenner alle på at dei ikkje har kapasitet. Og våren er ei travel tid i skulen. Du skal jammen brenne for det,*

*om du skal legge ein tur til barnehagen på toppen av alt anna, utan at det er frigjort ressursar og inne i eit system!*

*L3: -Det er ikkje sikkert vi tenkjer så ulikt, men vi treng snakke saman og ha tettare samarbeid. Då må det settast av tid, -det er avgjerande!(...)Det som hemmar informasjonsflyt mest er tidspress. Det går i eitt heile tida, med undervisning, møter, tilrettelegging for læring og planer som skal skrivast. Ansvar for å betre på dette må ligge på dei som set rammene for kva vi skal gjere. Vi treng meir enn ein plan, vi treng også at det vert tilrettelagt med tid. Eit klart leiaransvar!*

## 5.6 Oppsummering

Det ser ut til at første funn er at verken lærar eller barnehagelærar utan vidare kan ramse opp føremålsparagrafen. Det er likevel ikkje mykje ein skal snu på spørsmåla før dei kjem med overtydande utsegn om jobben dei er sett til å gjere. Ein får eit klart inntrykk av at begge gruppene er klar over, og temmeleg samstemte i at mandatet deira inneber å ivareta både trygghet og trivsel, danning og læring. Hovudintrykket er at barnehagelærarane legg størst vekt på sosial kompetanse-faktorar, og at dei signaliserte noko ambivalens i høve læringsbiten: Vekting av læring i barnehagen gjev auka status, men læring må vere heilskapleg og ikkje føre til så mykje *mas* for barna.

Lærarane var derimot mest opptatt av læringsbiten og krava som her vert stilt til både barna og lærarane. Dei ga uttrykk for at dei opplevde eit «læringstrykk» som ikkje harmonerte med den delen av læreplanen som dreiar seg om danning. Dei gav uttrykk for at dei ikkje syntest dei har anna val enn å *halde tritt* med læringsmåla, for ikkje å *komme bakpå* seinare.

Lærarane var heilt klare på at det er internasjonalt press som ligg bak den siste utdanningspolitiske reforma, medan barnehagelærarane meiner det har med sosial utjamning å gjere, og tidleg innsats som satsing for å hindre fråfall i vidaregåande skule.

Lærarane og barnehagelærarane har langt på veg samanfallande syn på korleis ein kan skildre ein god overgang. Begge gruppene gjev uttrykk for at barna må oppleve trygghet og at å skape eit godt klassemiljø er viktig. I begge gruppene kjem ein fram til at *visse ferdigheiter* bør barna ha, for at overgangen skal gå smidig, som å *halde styr på seg sjølv* og å fungere i ei gruppe. Det er også semje om at å forstå og meistre språk og omgrep er viktig for ein god

skulestart. Begge gruppene ser på samarbeid og gjensidig forståing mellom lærar og barnehagelærar som viktig for ein god overgang for barna. Dette inneber også å kjenne til kvarandre sine planverk. Begge gruppene ser det som positivt at barnehagelæraren førebur borna etter kunnskap om kva som ventar på skulen, medan læraren startar opplæringa på grunnlag av kunnskap om kva barnehagen har arbeidd med. Fleire av barnehagelærarane eg snakka med etterlyser ei felles plattform, slik at det ikkje vert opp til enkeltpersonar kor vidt det skal verte eit godt samarbeid. Dei ønskjer planer som gjev klarare føring på innhald i sjølve skuleførebuingsarbeidet.

Ein kan merke at det innan begge gruppene er skilnad i kor vidt dei synest dei har godt samarbeid i dag. Dette er nok ein følge av at det tydelegvis er ulikt frå skule til skule og frå person til person. Meir konsistens i planer og praksis vert etterlyst, frå pedagogar i begge gruppene. Eit funn er at både barnehagelærar og lærar ser på skulen som den dominerande part, og at dette mellom anna har forma barnehagelærarane som begynte i skulen for nokre år sidan. Begge partar meiner også at barnehagen strekker seg mest for å få til overgangssamarbeid. Fleire nemner SFO og foreldre som viktige for ein god overgang.

Det verkar i utgangspunktet til at pedagogane, både i barnehagen og skulen, har litt forutintatte haldningar overfor kvarandre, *i barnehagen er det leik og friheit* versus *i skulen er det pultar og undervisning*. Dei viser til mellom anna til rammefaktorar som forklaring på kvifor det er slik; i barnehagen er der fleire vaksne og dei har ein friare dagsrytme, og i skulen er der pensum og dårleg med tid og plass. I begge gruppene uttalar dei også at det er snakk om to ulike kulturar. Inntrykket er at lærarane bekreftar myten om skulekulturen; dei innrømmer at det er struktur, klokkestyrt, læringstrykk heilt ned i førsteklasse, og enkelte gjev også uttrykk for at dei synest borna er for små for dette. Barnehagelærarane derimot meiner at dei vert oppfatta feil. Dei gjev uttrykk for at dei har meir fagleg innhald enn det dei vert anerkjent for. Informantane frå barnehagen saknar leiken som metode i skulen.

Barnehagelærarane ser ut til å halde seg til planane som føreligg når det kjem til arbeid med skuleovergang, medan lærarane viser til tradisjonen ved skulen. Det verkar som at dei viser til leiarane når det gjeld planer som er laga om dette området. Begge partar meiner at det som vil påverke arbeidet i positiv retning er kunnskap om kvarandre og dialog mellom pedagogane. Det som kan påverke negativt er fordommar om kvarandre, og tids- og arbeidspress. At skulen avklarar seint kven som skal ha førsteklassen vart også nemnd av fleire i begge

gruppene. Begge partar har konkrete idear og forslag til kva som kan vere *gjennomførbare* grep for å styrke overgangssamarbeidet. Det vert nemnd hospitering, arbeid i nettverksgrupper og felles prosjekt. SFO og foreldre vart halde spesielt fram som viktige partar å involvere for betre overgang. Det var brei semje om at godt overgangssamarbeid er eit leiaransvar, og at det må leggest til rette med avsett tid for pedagogane.

Oppsummeringa viser at det innan alle delkapitla finnast både samsvar og skilnader mellom gruppene. Hovudintrykket er at når mandata er såpass omfattande, vert det vanskeleg å famne alt, og ein kan sjå at prioriteringane i barnehage og skule vert ulik. Vidare er dei «i teorien» samde om kva som er ein god overgang, og om kva som påverkar i positiv og negativ lei. Når det kjem til kjennskap til kvarandre er funna at her er gjensidig mangel på kunnskap og forutintatte haldningar. Nokre spenningar kjem til overflata undervegs, og vert sjølvstøtt diskutert nærare i neste kapittel.



## 6 Drøfting

Denne studien har prøvd å finne ut kva lærarar og barnehagelærarar forstår med samfunnsmandatet sitt og korleis dei opplever praksisen rundt samarbeidet med overgangen frå barnehage til skule. 4 barnehagelærarar og 3 lærarar på barnetrinnet, til saman 7 personar, er intervjuja om forståing, haldingar og handlingar. Deretter er svara tolka, ein prosess som er kalla den hermeneutiske spiral, jf. kapittel 4 om metode. I dette kapittelet vert funna drøfta opp mot organisasjonsteorien som er omtala i kapittel 3, teori. Problemstillinga er delt inn i 4 tema; 1. Forståing av samfunnsmandat, 2. God overgang, 3. Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen, 4. Kva påverkar praksisen.

Som det vart vist til i teorikapittelet er det ein grunntanke i organisasjonsteorien at organiseringa påverkar korleis menneska tenker, vurderer, handlar og samarbeider (Børhaug et al. 2011). Det vil seie at mykje av det vi gjer i organisasjonar, ikkje berre er eit resultat av den enkelte si vurdering og kompetanse, men også eit resultat av reglane og rutineane, maktrelasjonane og det ytre presset organisasjonen er prega av. Den enkelte vil alltid fungere innanfor organisatoriske rammer eller føringar. Det kan variere mellom organisasjonar kor stramme desse er (ibid). Organisasjonsteori for offentleg sektor kan delast inn i to hovudperspektiv, det instrumentelle perspektivet, med hierarki og forhandling som undervariant, og det institusjonelle perspektivet, med det kulturelle og myteperspektivet som undervariant. Målet med drøftingskapittelet er å diskutere samanheng mellom funna i denne studien og desse ulike perspektiva i organisasjonsteorien. Tema og funna vil vise om der er samanheng med eit eller fleire av perspektiva.

### 6.1 Forståing av samfunnsmandat

Empirien viser at begge gruppene forstår mandatet som at dei skal ivareta både trygghet og trivsel, danning og læring. Barnehagelærarane forklarar utdanningspolitikken med ivaretaking av sosial utjamning og tidleg innsats som viktig satsing for å hindre fråfall i vidaregåande skule. Lærarane viser til internasjonalt press som årsak til den siste utdanningspolitiske reforma. Desse svara er i tråd med reformene frå 2006, som nettopp har samordna mandata, som byggjer på det kristne og humanistiske verdisyn, samt menneskerettskonvensjonane. Danning og eit heilskapleg læringssyn vert vektlagt begge stader (KD 2006). Begge yrkesgruppene uttrykker seg altså i seg i tråd med det ein forventar i eit instrumentelt

perspektiv. Dei har oppfatta, og uttrykker, det som lov og direktiv gjev føringar om. Når det gjeld dei dei utdanningspolitiske grepa, så finn ein *ivaretaking av sosial utjamning og tidleg innsats for å hindre fråfall i vidaregåande skule* som ei hovudsak i Meld. St . 16...*og ingen stod igjen* (2006-07), og *internasjonalt press* peikar på dei internasjonale og nasjonale målingane, som mellom anna OECD-rapportar og sidan fleire norske styringsdokument la til grunn for sjølve Kunnskapsløftet. Gruppene uttalar seg framleis i tråd med styresmaktene sine intensjonar.

Likevel viser desse ulike svara at gruppene her har ulikt fokus. Andre skilnader kjem også til uttrykk, ved nærare utspørjing. Barnehagelærarane ser dei som det viktigaste å utvikle og styrke *borna sitt ibuande*, i samarbeid med foreldre og andre instansar, og det kjem til uttrykk ei uro over læringsfokuset. Det kjem uttaler om at læringa må *flettast heilskapleg inn*, og ikkje føre til så mykje *mas* for borna. Lærarane på si side, er opptekne av at dei først og fremst må ta omsyn til *læringstrykket* , sjølv om dei opplever at dette overskuggar den delen av læreplanen som dreiar seg om danning. Det verkar som at dei ikkje har anna val enn å følgje opp det faglege, først og fremst, for å halde tritt med kompetansemåla.

Vi ser at her er skilnad i tilnærminga. Sjølv om det kjem klart fram at barnehagelærarane tek på alvor Rammeplanen sine skjerpa føringar om fagområde og læring, så snakkar dei mest om å *følge opp det ibuande*, å *støtte barnet sitt initiativ*, *den viktige leiken* osv. Lærarane, på si side, uttalar seg positivt om danningdelen, men snakkar mest om *kompetansemål* og *læringstrykk*. Det ser ut til at begge yrkesgruppene lever i eit krysspress mellom samfunnsmandata sine innhaldsdeler som vedkjem danning og læring, og at dei vektar eller prioriterer delane ulikt. Dette krysspresset reflekterer ei spenning mellom det instrumentelle og det institusjonelle perspektivet. Det kan synast som at der er semje om kva som er målet, men at utfordringane viser seg når det kjem til uttrykte haldningar.

Staten har teke i bruk verkemiddel som omorganisering, endra lov- og regelverk, komme med styrande ramme- og læreplan samt rettleiar for overgangssamarbeid. Inntrykket er at pedagogane i begge grupper langt på veg let seg styre gjennom slik formell struktur og avgjerder. Det ser altså ut til at barnehagelærarar og lærarar utøver det faktiske mandatet dei er gitt, og dei krav som vert stilte, noko som viser korleis det instrumentelle perspektivet gjev oss eit reiskap for å forstå utviklinga. Men,- teorien har også vist oss at trass formelle reglar



og tiltak vil det vere rom for endring og tilpassing av handlings- og åtferdsmønster, i tråd med institusjonane sine interne uformelle normer og verdiar (Christensen et al. 2009).

Om vi nyttar det kulturelle perspektivet, kan vi finne forklaring på kva som kan ligge til grunn for ulike normer og verdiar. Barnehagen har ein sosialpedagogisk tradisjon som vektlegg sosiale ferdigheiter og ei heilskapleg forståing av læring. Det vil seie at ein ikkje skil mellom leik, læring, omsorg og oppseding. Skulen har lang tradisjon for, i tillegg til å fungere allmenndannande og forsvare det norske kulturfellesskapet, å ha eit nytteperspektiv ut frå eit økonomisk eller instrumentelt motiv (Telhaug i Fasting et al.2011) Skulen har hatt ei utvikling gjennom overordna læreplaner fram gjennom tidene. Formidling har vore i framgrunnen, der læraren har ei aktiv rolle i systematisk læringsarbeid med fag. Den sosialpedagogiske tradisjonen, som barnehagen er tufta på, tek utgangspunkt i heile barnet, og inneber eit læringssyn som integrerer sosiale og pedagogiske prosessar. OECD kallar dette for *Children as beeings*, i motsetnad til *children as becomings*, som på si side representerer den skuleførebuande tradisjonen (OECD 2001, 2006).

Vi kan sjå at tradisjonane kan synast att i form av kulturtrekk i skule og barnehage, når barnehagelærarane uttrykker skepsis til overdrive læringsfokus, medan lærarane først og fremst synest dei må «halde tritt med» kompetansemåla. Dette finn vi også att i forskinga til Stig Brostrøm , som viser at skilnad på læring i nordiske barnehagar og skular kan vere svært stor (2009). I barnehagen skjer læring stort sett gjennom leik, noko som gjer rolla til barnehagelæraren i barnehagen annleis enn læraren si rolle i skulen. I skulen bestemmer læraren, og elevane må følgje med for å lære å lese, skrive og rekne. Ein skilnad han hevdar fører borna gjennom store endringar ved overgangen frå den eine til den andre institusjonen (Brostrøm, 2009).

Vi ser at både denne og tidlegare studiar synast å bekrefte eit sentralt resonnement i kulturperspektivet, kalla *sti-avhengigheit*. I følge Christensen et al. betyr dette at sjølv om kultur vert utvikla gradvis, vil normene og verdiane som er etablert tidleg i ein organisasjon vere som eit varemerke for organisasjonen, og få stor og førande betydning. Dette kan gje organisasjonen stabilitet, medan ulempa er at slike institusjonelle trekk er hemmande i høve endring (2009). Barnehagen vil altså, trass reformer, halde på sin sosialpedagogiske tenkemåte, der omsorg, leik og læring er deler av ein samanheng, medan skulen på si side stadig vil halde fast i sin tradisjonelle mål- og kompetanseorienterte haldning til læring og

utvikling. Truleg vil desse ulike læringskulturane gje barnehagen og skulen ulikt utgangspunkt for pedagogisk arbeid,- og samarbeid. Reformarbeid må såleis ta i betraktning at etablerte og relativt stabile kulturelle trekk i ein organisasjon påverkar endringsprosessane og også innhaldet av endringane (Christensen et al. 2009).

Framleis er dette berre en del av biletet. Alle informantane frå barnehagen uttrykte på ulikt vis at læring er blitt viktigare i rammeplanen, og at det borga for kvalitet og tyngde at barnehagen no er rekna som kunnskapsinstitusjon. Dette treng ikkje berre ha samanheng med at barnehagen lojalt set i verk det myndigheitene har bestemt. Læringsfokuset kan også forståast som ein legitimerande aktivitet som er viktig for barnehagen for å skaffe oppslutnad i omgivnadane. Vekting av læring i barnehagen oppfattast kort og godt som auka status. Slik kan vi sjå at det institusjonelle perspektivet kompletterer bilete av korleis pålagde lover og vedtak kan tilpassast eller endre etablerte haldningar. Uformelle normer og verdiar vil påverke korleis ein ønsker å stå fram, jf. definisjonen på myter; *En legitimert oppskrift på hvordan en bør utforme utsnitt eller deler av en organisasjon.* (Christensen et al. 2009,s.76).

Pedersen et al. (2012) har sett på studier som er gjort om læringsbegrepet i barnehagen sine læreplaner. Her finn vi igjen at synet på læring i barnehagen har, ut ifrå den sosialpedagogiske tradisjon, handla om å støtte opp om det naturlege. Imidlertid viser dei til Alvestad og Vist (2012), som meiner at der er eit spenningstilhøve rundt *læringskulturar* i barnehagen i dag. Dei hevdar at den sosialpedagogiske barnehagetradisjonen, slik vi kjenner den i dei nordiske landa, står i eit spenningsforhold til den skuleførebuande barnehagetradisjonen, som er meir framme i land som USA, Storbritannia og Australia. Dette spenningstilhøvet meiner dei vi finn også når vi skal tolke korleis ein gjev mening til læringsbegrepet i rammeplanen (ibid).

Også i denne studien har dette spenningstilhøve komme fram. Uttaler som at ein skal *støtte barnet sitt ibuande versus rammeplanen gjev oss faglege krav*, samt at enkelte frå barnehagen etterlyste innhaldsplaner for sjølve skuleførebuingsbiten, kan peike på eit uavklara forhold på dette området. Dette viser diskursen i tida, der mange fryktar at vi er inne i ein prosess der barnehagen skal bli meir lik skulen. Vi har sett at det er blitt teke i bruk fleire ferdigtestar der ein skal sjå om barnehagebarnet når førehandsdefinerte mål, til dømes *Tidleg Registrering Av Språk* (TRAS), som mellom anna er nytta i kommunen eg forska i. Mange hevdar at dette støyter mot barnehagen sine grunnfesta idèar om læring nært knytt til omsorg og leik,

internasjonalt omtala som *educare* (OECD 2001, 2006). *Går vi frå eduCare til Educare?* spissformulerer barnehageforskarar dette i dagens debatt.

I 2011 kom nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (KD 2011) som eit resultat av Bologna-prosessen. Kvalifikasjonsrammeverket skal gje ei generell skildring av kvalifikasjonar kopla til det norske utdanningssystemet. Barnehagen, som no kan seiast å vere ein del av det norske utdanningssystemet, er likevel ikkje med i dette rammeverket. Trinn 1, som er det trinnet i rammeverket der barnehagen høyrer heime, står førebels tomt. Dette kan vise noko av utfordringane og ambivalensen barnehagen står overfor, og korleis dette kan tolkast som spenning rundt læringsbegrepet.

Korleis ein skal forstå læring i barnehagen, og då særleg retta mot 5-åringane, var også tema på konferansen *Nordiske impulser* i Oslo 11.-12.05.2015. Det vart drøfta kor vidt målstyrt læring og instruksjonspedagogikk er det beste for 5-åringane, eller om vi framleis bør ta utgangspunkt i heile barnet og leikande læring. Innleiarar var mellom andre desse nordiske forskarane; Ingrid Pramling Samuelson Sigurd Aukland, Stig Brostrøm og Peder Haug, alle også med bidrag i ei bok som er skriva på bakgrunn av denne konferansen; *5-åringene- mellom lekende læring og undervisning* (Heyerdahl-Larsen (red.), 2015). Turid Pålerud frå *Rammeplanutvalet* sa det slik; *Politikarar og administrasjon på departementsnivå og i kommunane er blitt meir opptatt av barn si læring. Dersom utviklinga av barnehagen som læringsinstitusjon skal skje på små barn sine premisser, er det viktig at dei som kjenner barnehagen sin tradisjon og dei yngste barna si utvikling, har eit medvite og gjennomtenkt tilhøve til kva læring dei vil støtte, stimulere og legge tilrette for, og at dei også vert flinkare til å sette ord på barnehagen sitt læringsbidrag* (2015).

Også i skulen er læringsomgrepet under debatt. Informantane herifrå gav uttrykk for at dei opplevde eit sterkt *læringstrykk*, som resultat av dei nasjonale målingane. Dei la for dagen ei otte for at førsteklassingane er for små til å bli kasta inn i dette frå første dag, og over at dei sjølv vert «fanga» av læringspresset på kostnad av andre sider ved læreplanen: *-Vi må også vakte oss for å velje vekk alt som ikkje kan målast, - å danne menneske for eksempel* (L1). Dette er eit tankekors, og illustrerer at det har gått nokre år sidan idèane var *Det beste frå barnehage og skole* (Skram, red. 1997).

Gert J.J. Biesta er internasjonalt sett på som førande innan utdanningsteori. Han har innført ordet *learnification* (Biesta, 2009, 2011), og forklarar dette som eit misforstått læringsomgrep. Han meiner at den auka målinga av pedagogiske resultat for å samanlikne resultat innanfor og på tvers av land gjev grunn til otte for kvaliteten på utdanning, og at dette fokuset har fortrenget spørsmål om pedagogisk formål. God utdanning er eit spørsmål som krev grunnlag i verdiar, og det kan aldri svarast på ved målingar, hevdar Biesta. Hans svar på dette er å engasjere seg i spørsmålet om hensikta med utdanning, på ein ny og omfattande måte, med eksplisitt fokus på dei etiske, politiske og demokratiske dimensjonane i utdanninga (ibid). Dette er ein interessant og viktig observasjon av den utdanningspolitiske utviklinga. Læringsomgrepet, som tradisjonelt har vore ulikt oppfatta i dei to institusjonane barnehage og skule, er også ein diskurs innan både skule og barnehage. Dette viser at sjølve innføringa av reformer, også er påverka av institusjonelle omgivnader, som utdanningspolitiske trendar i tida og internasjonalt press.

Oppsummert er funna at både barnehagelærarar og lærarar er samstemte i kva mandatet deira inneheld, og at dette er i tråd med føringar frå myndigheitene og det instrumentelle perspektivet. Barnehagelærarane oppfattar rammeplanen som styrande for arbeidet, og held fram det auka fokuset på læring. Dette kan framleis forståast som at det instrumentelle perspektivet er førande for iverksetting av ny politikk, men det kan også forståast som ein legitimerande aktivitet som er viktig for barnehagen for å stå fram med auka status, jf. myteperspektivet til Christensen et al.

Vidare kjem det fram at yrkesgruppene legg ulikt vekt på kva som er meint med utdanningspolitikken, og at det synast som at dei lever i eit krysspess mellom samfunnsmandata sine innhaldsdeler som vedkjem danning og læring. Her kan vi sjå at når det vert mange krav og prioriteringar vel ein det March og Olsen kallar *rimeleg åtferd*, og koplpar situasjonen med gjenkjenning/erfaring (March og Olsen i Christensen et al. 2009). Ulik tradisjon og læringskultur viser her korleis kulturperspektivet kjem inn i biletet.

Endeleg ser det ut til at der er ei spenning om læringsomgrepet, ikkje berre mellom institusjonane, men innan kvar institusjon. Her ser vi strøymingar i tida, jf. myteperspektivet. Sterke aktørar, som t.d. OECD, leier an med utforming og formidling av oppskrifter (Røvik et al. 2014). Nytt språk får fotfeste, og nye omgrep som *tidleg innsats*, *livslang læring*, *children*

*as beeings, children as becomings, learnification og educare* , også kallast *idèar på reise, virus* eller *motar*, vil vere med og påverke utviklinga.

Vi ser at både det instrumentelle og det institusjonelle perspektivet er relevante for å skildre forståing av mandat, og at funna indikerer at det kan vere utfordringar knytt til styringsdokumenta sine føringar om ein god overgang. Det kan også tenkast at begge institusjonane er i ei utdanningspolitisk rørsle, der dei instrumentelle og institusjonelle perspektiva vil bryne seg mot kvarandre, og at institusjonane på sikt vil nærme seg kvarandre.

## 6.2 God overgang

Mange kommunar har utarbeidd lokale overgangsplaner med mål og kriterium for korleis ein skal gå fram i overgangsarbeidet mellom skule og barnehage. Dette kan knytast til at barnehagane er lagt under same departement som skulen, og at det gjennom dette er det gitt tydelege føringar for kontinuitet i utdanninga. Kommunen som denne studien har undersøkt har også utarbeidd ein slik plan for overgang mellom barnehage og skule. I eit instrumentelt perspektiv, hierarkisk variant, er då måla gjevne, og reglar og åtferdsstruktur tenker ein vil falle saman. Den formelle strukturen vil i dette perspektivet dominere det som skjer. Mange tilhøve og prosessar er regulert, til dømes kven har ansvar for å gjere kva, korleis og kor tid skal oppgåver utførast. Prosedyrar for overgangssamarbeid skal etter dette perspektivet ikkje endre seg sjølv om pedagogane skiftar.

Informantane frå begge gruppene etterlyser likevel meir konsistens i planer og praksis. Det kom fram at planen ein har hatt hittil *sklei ut*, og at det difor ligg føre ei ny-revidert plan. Det kom også fram at både skular og personar har ulik praksis, og at det difor er for stor skilnad på korleis det fungerer, innan same kommune. Her kan vi forstå at styringsdokument gjev føringar, men at der alltid vil vere rom for tolking og skjønn. Ein prioriterer gjerne noko framfor noko anna, ein kan vektlegge ulikt. Det kjem an på kor nøye definert eller kor generelt regulert planen er i høve rom for eigen vurdering. Her viser det institusjonelle perspektivet oss at vi ikkje nødvendigvis finn same tilslutning til og oppfølging av myndigheitene sin politikk, lover og reglar, som det instrumentelle perspektivet gjev inntrykk av. Tenesteleiarane, eventuelt dei tilsette, vil vege sine handlingsval opp mot tidlegare erfaring og kva som vert oppfatta som passende i den spesifikke situasjonen og til kva type

åtfærd som har vist seg å ha fungert i liknande situasjonar. Det kan også vere trendar i miljøet som påverkar ein situasjon. Som vi ser er der komplekse prosessar og veging av rett og galt , i høve formelle mål og regelverk og djuptliggande uformelle normer, verdiar og tradisjonar (Børhaug et al. 2011).

Enkelte av informantane ønskjer ei meir styrande plan, meir detaljert på innhaldsbiten. Spesielt på barnehagesida kan ein oppfatte at dei synest at sjølve skuleførebuingsarbeidet er late for mykje over til den einskilde pedagog. Her kan ein anta at «dei lærde stridast», då desse yrkesgruppene er kjenneteikna av relativt stor grad av autonomi i yrkesutøvinga. Å finne fram til kva som vert ei passe detaljert felles handlingsplan i overgangssamarbeidet, for to ulike organisasjonar med kvar si gruppe fagfolk vil truleg bli ei utfordring. Mål og framgangsmåte kan vere ulikt vekta i dei to faggruppene, og mange vil vakte seg vel for å gå på akkord med den profesjonelle autonomien. Kanskje bør fagfolka sjølv vere med å utforme ei slik plan? Dette ville også gje pedagogane eigarskap til planen, jf. informanten som opplever å *få planer trykt nedover hovudet, då dei som lagar planane sit på eit kontor og ikkje anar korleis kvardagen er* (L2). Det ville vere i tråd med Brennautvalet, som mellom anna har peika på ubalanse mellom pedagogane sin gode vilje og kva dei faktisk får til i praksis når det kjem til overgangshandlingar (2010). Dei hevdar at suksesskriterier for eit godt samarbeid er at det vert sett av tids- og personressursar, og peikar på konkrete rutinar som samsvarar med direktoratet sin rettleiar; *Fra eldst til yngst- samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Ein ville slik få ein samanheng mellom politikk og styring på både nasjonalt og lokalt nivå.

Andre funn er at både barnehagelærarane og lærarane meiner at barnehagen strekker seg lengst for å få til overgangssamarbeid pr. i dag, og dei ser på skulen som den dominerande part. Informantar frå begge gruppene meinte at dette har forma barnehagelærarane som begynte i skulen for nokre år sidan. Desse uttalene peikar tilbake til tida då vi fekk 1997-reforma. 6-åringane gjekk over til å bli skulebarn, og det heitte seg den gongen at første året i skulen skulle vere mjukare. Det vart forska mykje på området i denne tida, og mellom anna kom boka med tittelen som er beskrivande for denne epoken sin idè/ virus, nemleg; *Det beste frå barnehage og skule* (Skram.D, red.1997). Mange barnehagelærarar vidareutdanna seg for å bli tilsett i småskulen. Uttalene eg har fått, frå begge leirar, kan tyde på at denne mjukare starten raskt gjekk seg inn i «det skulske».

Peder Haug forklarer det som vidare skjedde slik (Moss P.,red. 2013): Då barnehagetradisjonen etter kvart hadde fått eit fotfeste i skulen, dukka det opp ei plutselig endring. Nasjonale og internasjonale testar vart innført, og målingane viste dårlege resultat. Dette vart forklart med at mjukare start ikkje bidrog effektivt til læring. No ville ein gradvis prøve å flytte skuletradisjonen ned i barnehagen, ved å gjere barnehagen til ein del av utdanninga. Barnehagen vart flytta over til same departement og samfunnsmandata vart samordna. Ein fekk ei forventning om å klargjere barnehageborna for skulen, og fokus på overgangen (ibid). Dette illustrerer myteperspektivet, der organisasjonane vil halde seg til påverknad frå dei samansette institusjonelle omgivnadane, ta det inn over seg, for så å reflektere det utatt. Det vi har sett etter dei siste skule og barnehagereformene er at ulike diskusjonar fører til nye idear og nye oppskrifter igjen.

Haug seier at i ettertid har barnehagepersonalet hegna om barnehagetradisjonen, og har ikkje vore villige til å ha element av skuletradisjonen tett integrert i sitt arbeid. Grunnen til dette meiner han er at skuletradisjonen på mange måtar er på kant med kjerneverdiane i barnehagen, og at der er ei oppfatning av at skuletradisjonen vil skade borna si utvikling heller enn å vere til fordel. I staden, frå barnehagen sitt perspektiv, må tilhøvet mellom institusjonane fokusere på overgangen. Han meiner at dette er dei dominerande mønstera i utviklingssyna. Barnehagen eller skulen er ikkje upåverka av tradisjonane sine, men vil nok gradvis tilpasse seg utviklinga og verte meir like, seier han (ibid). Ein av barnehagelærarane gav uttrykk for at *vi* fekk skulda for det dårlege resultatet ei tid etter førre reform (L-97), og ein annan sa at det var provoserande med *ovenfra-og-ned-haldning*. Desse utsegna kan oppfattast som mindreverdskjensle, og kan tolkast som eit resultat av utviklinga som nett er skissert; barnehagen kjenner skuledominansen som utidig, er skaka av ei rask utvikling og strøymingane i tida, der ein har eit uavklara tilhøve til dei mange idèane rundt læringsomgrepet, jf. myteperspektivet. Det vert til at ein hegnar sterkare om kjerneverdiane og kulturen ein er rotfesta i, og dannar eit *vi* mot *dei*.

Vi ser at det instrumentelle perspektivet når det gjeld ønska samarbeid mellom barnehagar og skular viser seg å ha sine avgrensingar ved at dei institusjonelle perspektiva som går på indre kultur og ytre omgivelser verkar inn. Kva kan så slike spenningar bety for god overgang ? Det finnast nok ikkje enkle svar på dette, men det som synast klart er at funna peikar på

utfordringar ein lyt ta på alvor når ein skal satse vidare på eit godt samarbeid, og ikkje minst; at her er trong for ei vidare satsing!

Elin Eriksen Ødegaard set, som nemnt i kap. 2.1, søkelys på den gode overgangen når ho seier at *skuleførebuande må bort som eit uttalt mål for barnehagen*, fordi barnehagen må få vere ein institusjon på eigne premiss. Ho meiner at vi ikkje må ikkje kaste barnehagen sine arbeidsmetodar over bord når barnet vert 5 år, men halde fram med å arbeide som ein sjølvdefinerande institusjon, slik skulen gjer. Skulen definerer seg ikkje først og fremst i høve barnehagen. *Samarbeid mellom skule og barnehage må ikkje bety at skulen får definisjonsmakt over barnehagen sitt innhald*, seier ho (2015, s.22). Dette er eit viktig argument i diskusjonen.

Informantane i barnehage og skule har elles langt på veg samanfallande syn på korleis ein kan beskrive ein god overgang. Begge gruppene gjev uttrykk for at trygghet og å skape eit godt klasse miljø er viktig for borna i starten. I begge gruppene kjem ein fram til at *visse ferdigheiter* bør borna ha, for at overgangen skal gå smidig, som å klare seg sjølv i garderobe- og toalettsituasjon og generelt å fungere i ei gruppe. Det er også semje om at å forstå og meistre språk og omgrep er viktig for ein god skulestart. I begge gruppene var der også mange som nemner SFO og foreldre som viktige for ein god overgang. Her ser altså ut til å vere mykje å bygge eit tettare gjensidig samarbeid rundt,- sjølv om det å bli like ikkje er eit mål for eit tettare samarbeid. Det vesentlege er at partane ser på samarbeid og gjensidig forståing som viktig, eit kriterium som ser ut til å vere til stades. Inntrykket er at begge gruppene ser det som eit poeng at barnehagelæraren førebur borna etter kunnskap om kva som ventar på skulen, medan læraren startar opplæringa på grunnlag av kunnskap om kva barnehagen har arbeidd med. Dei er også samde i at dette inneber å kjenne til kvarandre sine planverk.

Einar Juell drøftar dette med like eller ulike institusjonar i boka; *Barnehagen som utdanning (2010)*, og som oppsummering på dette kapittelet om *god overgang*, vil eg vise til hans konklusjon om å slå eit slag for mangfaldet . Han seier at det er sjølvsagt at vi skal arbeide for å skape gode overgangar i utdanningssystemet, men på ein slik måte at skilnader må få leve side om side som grunnlag for likeverd (ibid). Dette poenget er det verdt å ta med vidare.



### 6.3 Kunnskap om og oppfatning av den andre institusjonen

Empirien viser at pedagogane, både i barnehagen og skulen, har noko forutintatte haldningar overfor kvarandre: *I barnehagen er det lek og friheit versus i skulen er det pultar og undervisning*. Dei ulike gruppene viser mellom anna til rammefaktorar som forklaring på kvifor det er slik: I barnehagen er der fleire vaksne og dei har ein friare dagsrytme, og i skulen er der pensum og dårleg med tid og plass. I begge gruppene er dei også innforstått med at det òr snakk om to ulike kulturar.

Lærarane bekreftar myten om skulekulturen; dei vedgår at det er struktur, klokkestyrt og læringstrykk heilt ned i førsteklasse. Dei oppfattar også at barnehagelærarane ser på dei som ytrestyrt, med fokus på undervisning og gruppedisiplin. Barnehagelærarane derimot meiner at dei vert oppfatta feil. Dei trur lærarane ser på barnehagen som *koseleg* og ikkje så seriøs, forsterka av media som framstiller dei slik, og gjev uttrykk for at dei har meir fagleg innhald enn dei vert anerkjent for. Desse funna bekreftar Brostrøm sine funn i den danske evalueringa om kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom barnehage og skule (2009). Her viste det seg at barnehagelærarane har berre avgrensa kunnskap om skulen. Vanlegvis trur dei at skulen er slik den var då dei sjølv var elevar der, at elevane sit på ein stol heile dagen. Dei ser læring i skulen som arbeid, medan dei beskriv læring i barnehagen som prega av fridom og lek.

Tilsvarande har lærarane i skulen ein vag kunnskap om barnehagen. Dei ser på barnehagen som ein stad der borna får omsorg, ikkje ein stad der dei lærer noko. Korleis kan ein forstå dette?

Sjølv om skule og barnehage vert definert som pedagogiske tiltak, og betydinga av samarbeidet er understreka i politiske styringsdokument dei seinare åra, ser det altså ut til at institusjonane har tradisjonar som det kan vere vanskeleg å endre. På den eine sida har forståinga av barnehagen som ein utdanningsinstitusjon blitt forsterka av myndigheitene sin politikk, men på den andre sida tyder funna på, ut frå eit kulturelt perspektiv, at dei barnehagetilsette langt på veg har identiteten sin i den kjende barnehagekulturen. Likeeins kan vi oppfatte liknande identitetslojalitet knytt til skulen. Verksemdene vert nok basert på ulik kompetanse og kunnskapsgrunnlag. Mellom anna føregår utdanningane i eigne avdelingar innan høgskulane. Vurderingane av samarbeidet kan tyde på at det framleis er ulike verdigrunnlag og målsettingar knytt til verksemdene, og at myndigheitene sitt mål om å omdanne barnehagen til ei opplæringsverksemd kan støyte på andre mål og normer som dei

tilsette identifiserer seg med. Ein sterk kulturtradisjon vil, som nemnt, seie at ein innan organisasjonen oppfattar at ein har den rette måten å tenke på, ein felles måte å sjå den ytre verda på og ein felles måte å halde seg til denne på (Christensen et al. 2013).

Det vert i intervjuguiden antyda at utdanningsinstitusjonane kanskje kan ha ei rolle å spele her. Dei fleste av informantane hadde ikkje tenkt i dei baner, men eit par av dei, ein frå kvar leir, meinte at å ha deler av utdanninga i fellesskap heilt klart hadde verka positivt for å få kjennskap til kvarandre sine planer og pedagogikk. Den relativt nyutdanna fastslo at det i hennar tid var *tette skott* mellom utdanningane. Dette verkar ikkje til å harmonere med intensjonane om *ein saumlaus overgang*. Om ein vil ta kulturperspektivet på alvor skulle ein tru at det her er eit potensiale for å la yrkesgruppene få grunnleggande kunnskap om kvarandre.

Under intervjuet kom det fram at begge gruppene ga til grunn noko av skilnaden i arbeidsmåtar med rammeforholda. I skulen er der læringstrykk og stramme rammer ang tid, rom og vaksentettheit, medan det i barnehagen er noko ledigare tilhøve. Ein kan tenke seg at om dette ikkje er årsak, så er det heller ikkje formildande på dei opphaveleg kulturelle skilnadane. Truleg er det forklaringa på at barnehagelærarane faktisk trener borna på det som dei i andre samanhengar uttaler at dei ikkje likar; *å få beskjed om kva vi skal gjere*, og også forklaring på lærarutsegn som at *barnehagane er blitt gode på førebuing*. Brostrøm viser til kulturen som forklaring på unødige spenningar i overgangen når han har funne at barnehagen oppmuntrar barns medverknad, fysisk aktivitet og praktisk-estetiske initiativ, i tråd med rammeplanen, medan lærarane kan oppfatte at barn er individualistiske, eigenrådige og at dei har vanskar med å tilpasse seg fellesskapet (2001).

Denne studien viser og at barnehagelærarane meiner at skulen helst vil ha informasjon om tilhøve ved enkeltbarn som kan få føringar for ro og orden i klasserommet, medan barnehagelærarane gjerne vil gje meir utfyllande informasjon om relasjonar og innhald. Igjen ser vi teikn på spenningar i forholdet mellom gruppene. Det kan sjå ut til at samarbeidet mellom barnehagen og skulen må inkludere utfordringar knytt til dei to ulike organisasjonskulturane, og løfte fram myter og fordommar. Slik kan ein kanskje komme fram til ei gjensidig forståing av kvarandre sin praksis og få respekt for kvarandre sine særpreg og skilnader.

Eit institusjonelt syn på organisasjonar er at kulturdanning skjer gradvis og over tid, og at reformarbeid må ta i betraktning at dei etablerte og relativt stabile kulturelle trekka i ein organisasjon påverkar endringsprosessane og også innhaldet av endringane (Christensen et al.2009). Einar Juell seier at innsikt fordrar nye konklusjonar, og at samfunnet treng meir kunnskap om korleis barnehagen skal oppfylle sitt mandat (2010). Det er ei utfordring å etablere og vidareutvikle felles forståing og identitet på tvers av dei ulike nivåa i barnehage- og skulesamfunnet, meiner han. Tradisjonar står sterkt, men er på mange måtar under press. Skulen sin logikk ser ut til å ha overtaket. Han meiner vidare at barnehagen kan bidra med å hevde ideal som å ivareta barnet sine ibuande kvalitetar og interessar, og sjå på utdanningssystemet med eit barneperspektiv (Juell 2010). Her er han på linje med tidlegare omtala Ødegaard (2014), som seier at barnehagen må halde fram med å arbeide som *ein sjølvdefinierende institusjon*.

Som vi såg i Meld. St. 41, *Kvalitet i barnehagen* (2008-2009), og dei andre nemnde styringsdokumenta som omtalar overgangssamarbeid, så finn ein også i desse semje om at det vert viktig å oppretthalde særpreget for både barnehagen og skulen. Både likskapar og skilnader i barnehage og skule skal takast vare på, samstundes som at begge institusjonane har ansvar for å utvikle eit samarbeid som tek i vare samanhengen i opplæringsløpet til borna (KD 2009). Men å vedta nye samfunnsmandat som i ordlyd er meir sameinte, treng ikkje straks føre til at institusjonane tenker likt, som eit instrumentelt perspektiv ville hevde. Pedagogiske tilnærmingar kan bety ulike ting. Det kan, som vi har sett, ligge ulike forståingsmåtar, metodar og tradisjonar innbakt her. *Hvem skal definere hva barn skal ha sett, følt, lært eller opplevd før de begynner på skolen?* spør Juell retorisk (2010, s.142).

#### 6.4 Kva påverkar praksisen

Reformtiltak retta mot fleire organisasjonar kan, som vi har sett, få ulikt løp, utfall og prosessar sett frå ulike perspektiv. Der kan vere mange og klare skilnader mellom perspektiva, men også nokre tilfelle der same observasjonane kan tolkast ut frå fleire perspektiv.

Barnehagelærarane eg intervjuar ser ut til å halde seg til planane som føreligg når det kjem til arbeid med skuleovergang, noko som er i tråd med det instrumentelle perspektivet. Lærarane viser til tradisjonen ved skulen, og dei viser til leiarane når det gjeld planer som er laga om

overgangssamarbeid. Ut frå kulturperspektivet kan ein såleis forvente at det som skjer med overgangsplanane vil avhenge av i kva grad det er samsvar mellom desse og eksisterande normer eller tradisjon i skulane. Tiltak som ikkje samsvarar med den etablerte oppfatninga og innarbeidde måten å gjere det på, kan bli avvist. Vi har tidlegare vore inne på at her er godt festa kulturar i institusjonane. Myteperspektivet viser til oversettings-prosessen, der ein gjerne innfører dei delane som er mest kompatible med det eksisterande, og tilpassar det som kan vere kontroversielt. Vi ser altså at rettleiande og skriftlege prosedyrar ser ut til å vere viktige, men ikkje tilstrekkelege for å få samarbeidet til å fungere etter målsettingane. Rutinar og prosedyrar vert ikkje følgt til punkt og prikke, men kan variere mellom institusjonar og personar.

Begge partar i studien min meiner at det som vil påverke arbeidet i positiv retning er kunnskap om kvarandre og dialog mellom pedagogane. Det som kan påverke negativt er fordommar om kvarandre. Dette peikar mot at dei har sjølvinnsikt og vilje til endring. Det synest rimeleg at for å bli kjende med kvarandre sine områder må ein ha meir enn eit skulebesøk, og at treff mellom pedagogane bør inn i eit strukturert opplegg. Om slike møter skal vere opp til pedagogane sitt eige initiativ, vil det, i ein travel kvardag, mest sannsynleg bli med dei gode intensjonane, noko som også kom fram. Einar Juell er opptatt av at samarbeidet må baserast på likeverd mellom institusjonane (2010). Han seier at meir samarbeid mellom barnehage og skule kàn styrke kunnskapen mellom ulike lærande kulturar, men det kan også true eigenarten dersom den eine vert dominerande. Han meiner det må det settast av tid til å institusjonalisere dette arbeidet, og at vi må satse på å styrke kvaliteten og ei felles forståing for kva heile utdanningssystemet er og skal vere i framtida (ibid). Dette er eit viktig moment å merke seg, då gruppene i denne studien er klare på at skulen hittil har vore den dominerande part. Det er truleg ved å løfte blikket og ta dei meir ideologiske diskusjonane at ein kan få til eit reelt samarbeid, bygd på ei sams forståing av kva som er mål og mening med utdanningslinja, og kva som vert den eine og den andre sitt bidrag inn mot eit felles prosjekt om ein god overgang.

Informantane viser til tids- og arbeidspress, som ein negativ faktor. Likeeins at skulen avklarar seint kven som skal ha førsteklassen. Sistnemnde kan peike på ein sementert tradisjon, men kan også ha med det førstnemnde å gjere, nemleg organisering og prioritering i ein travel kvardag.

Enkelte har sett på korleis kommunestrukturen kan verke inn på styring og koordinering av statleg initierte reformer. Kommunen studien er utført i er ein såkalla to-nivå kommune. Det er ikkje eintydig korleis to-nivåstyring verkar inn på samarbeid mellom verksemdar på kommunenivå. Undersøkingar har vist at koordinering kan bli skadelidande når der vert innført flat struktur og sjølvstendige resultateiningar i kommunane (Opedal, Stigen og Laudal, 2002) Eit fellestrekk ved mål- og resultatstyring og strukturell fristilling er at ein fokuserer på dei vertikale styrings- og samordningsoppgåvene innan sektoren, men har lite å bidra med når det gjeld å styrke den horisontale samordninga i det offentlege (Christensen et al. 2009).

Dette kan vere forklaring på at samarbeidet opplevast ulikt innan same kommune, - at tids- og arbeidspress fører til ulik prioritetering av leiinga i dei ulike tenesteeiningane, slik at dette verkar inn på kor ivrige den enkelte er med tanke på overgangssamarbeidet.

Organisasjonsteorien forklarar dette som *avgrensa rasjonalitet*. Dette betyr at dei som tek avgjerd *har begrenset tid, oppmerksomhet og analysekapasitet i forhold til de oppgavene og problemene de står overfor, og deres holdninger og handlinger preges av den organisasjonsstrukturen de er plassert i og det ytre handlingsmiljøet de er knyttet til* (Christensen et al. 2009, s.27 ).

Mange av informantane frå begge gruppene har konkrete idèar og forslag til kva som kan vere *gjennomførbare grep* for å styrke overgangssamarbeidet. Det vert nemnd hospitering, arbeid i nettverksgrupper og felles prosjekt. Det kan altså synast som at der er vilje til å auke overgangssamarbeidet utover det som er systematisert pr. i dag. SFO og foreldre vart halde spesielt fram som viktige partar å involvere for betre overgang. Det kom også fram at ein del er dei i gang med, til dømes at skulen ringer heim etter ei veke. Ein fekk ikkje inntrykk av at SFO hadde særleg sterk posisjon i samarbeid hittil, men det låg an til ei slags oppvakning med tanke på deira rolle. Det som var den sterkaste og mest eintydige meldinga frå informantane i begge gruppene kjem godt fram i følgjande sitat: - *Ansaret for å betre på dette må ligge på dei som set rammene for kva vi skal gjere. Vi treng meir enn ein plan, vi treng også at det vert tilrettelagt med tid. Eit klart leiaransvar!* (L2).

Dette er klar melding frå ei gruppe fagfolk som har gode intensjonar om å følgje styringsverktya til myndigheitene, men som opplever at dei *ikkje treffer heilt*, som ein av informantane uttrykte det. Peder Haug seier noko om leiing i høve det han karakteriserer som den svake implementeringa av dei siste utdanningsreformene. Han meiner at det ikkje har

vore delegert kraft og mynde over til lokale politikarar og organisasjonar, til at dei kan klare å fullføre politikarane sine intensjonar. Det ser ut til at institusjonelle reformer berre skal skje av seg sjølv, nesten utan noko assistanse, seier han i boka til Peter Moss; *Early Childhood and Compulsary Education. Reform by words instead of reform by support and control* (Haug i Moss, 2013, s.129).

Det er verdt å dvele litt ved det omtala leiaransvaret. For det er ikkje til å komme utanom at innføring av *top-down*-reformer, og endringar, fordrar klar leiing og styring på dei ulike nivå. Kommunen det er forska i har, som tidlegare nemnt, omstrukturert til to-nivå modell. Det vil seie at ein har fjerna mellomleiar nivå mellom rådmann og tenesteeining, og tydeleggjort leiing ved delegering og myndiggjering. Det er mange grunnar til dette har vorte ein trend. Først og fremst at det i 1980-åra vart eit politisk-ideologisk klimaskifte mot større vekt på marknad og kostnader, omtala som New Public Management (NPM), og det utvikla seg til ei moderne «oppskrift» på korleis organisasjonar bør sjå ut. Ein tenkte at moderne organisasjonar skal vere marknads- og brukarorienterte då ein slik raskare vil kunne endre seg, at ein skal vere kostnadsbevisst og at moderne informasjonsteknologi kan erstatte mellomleiar nivået. Slik har ein overført prinsipp frå privat sektor til offentleg sektor, og følgeleg ført inn nye prinsipp for organisasjon og leiing (Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K. og Vanebo, J.O, 2011). I denne trenden er leiar gjort til ein eigen profesjon, med kvalifikasjonskrav som ikkje nødvendigvis avheng av kva bedrifta produserer. Ein har, som følge av denne utviklinga, oppretta sjølvstendige resultateiningar og avbyråkratisert ,ved å gje leiarar større fridom enn tidlegare, og vektlagt organisasjonskultur og utvikling av lærande organisasjonar. Her er personleg meistring, felles visjon, mentale modellar, læring i team og systemtenking «språket». Sist, men ikkje minst har ein innført mål- og resultatstyring, prega av nedbemanning og ny praksis knytt til myndiggjering av medarbeidarar. Inkludert i dette er desentralisering av oppgåver og ansvar og spreiding av informasjon om verksemda sine mål, planer og drift (ibid).

Kan det tenkast at denne utviklinga kan forklare noko av kvifor meir leiing og tilrettelegging vert etterlyst av mange av informantane? Forklaring på kvifor vi finn avstand mellom ideal-samarbeidet og det yrkesgruppene meiner dei får til ? Kan det forklare korleis ansvar og oppfølging for deler av reformer synast å bli borte på vegen frå plan til praksis? Sjølvstendige einingar vil seie fleire og ulike leiarar, og dette med at dei har større fridom er nok eit tve-

egga sverd, sett i høve rasjonalitetskrav, mål- og resultatstyring. Som vi har sett prioriterer offentlege organisasjonar mange og ulike omsyn på ein gong. Dette har delvis med at dei er ein del av eit komplekst politisk-administrativt system, der mange omsyn skal vegast mot kvarandre. Måla kan difor bli komplekse og vage (Christensen et al. 2009). Det er såleis ikkje gitt at dei mange einingsleiarane i skule og barnehage prioriterer overgang barnehage-skule like sterkt. Det kan vere ulik oppfatning om kva som skal prioriterast og kva mål ein skal nå.

Omgivnadane vil påverke dei strukturelle trekka, og leiinga vil i ulik grad påverke handlingsrommet til organisasjonane. Ein kan få ein oppfatta avstand mellom ein ønska og ein verkeleg tilstand (Christensen et al. 2009). Skulen og barnehagesamarbeidet vil t.d. vere avhengig av ressursar ein får til rådvelde, som avsett tid, personale og kompetanse. Sidan informantane seier det varierer mellom skular og personar, kan ein tenkje at det instrumentelle gjev rom for tolking. Etter det institusjonelle perspektivet vil ein då kunne drive overgangssamarbeid i ein viss grad. Ein har gjerne det formelle på plass, og viser slik at ein er med i tida og «politisk korrekt», men tilpassar det etter eigen kapasitet og prioritering. Dette kan forklare kvifor vi finn variasjon mellom skulane.

Johnsen (1984) har sagt at leiinga i barnehage og skule må finne balansen mellom drifts-, tilpassings-, og utviklingsleiing fordi ein stadig vil oppleve at driftsleiing vil ta det meste av tida. Dette fordrar god organisering, godt utvikla felles språk, utnytting av dei ulike leiarrollene og ein styrar/rektor som evnar å leie saman med andre.

Michael Fullan, har utvikla omgrepet *kollektiv kapasitet* (2013). Dette refererer til at ein kan skape politisk kraft ved at politikk, administrasjon og profesjon dreg i same retning, og at ei slik felles mobilisering av engasjement vil verke heilt inn til møte mellom lærar og elev. Dette kallar han eit systemperspektiv. Viktige stikkord er lagkjensle, identitet og ansvarleg-gjering. Fullan presenterer nokre «store tankar» bak den heilskaplege systemreforma, der målet er å få intensjonane i styringsdokumenta til å nå heilt fram i praksisfeltet. Nokre viktige moment her er klart mål, sterk leiing, kollektiv kapasitet og målretta strategiar (ibid).

Kva er så sterk leiing i denne samanheng? Ein relativt fersk SINTEF-undersøking viser at det er gjort lite forskning på leiing i barnehagen, men at det er grunn til å tru at ein kan dra parallellar til kva som er rekna for god skuleleiing i dagens skule (Kommunesektorens organisasjon (KS), 2015). Dei oppsummerer mellom anna at god skuleleiing bygger på ein

distribuert praksis der leiing vert eit kollektivt ansvar, noko som bidreg til at medarbeidar vert ansvarleg-gjort og får medverke og påverke. God skuleleiing føreset også god planlegging, koordinering og evaluering av undervisning og læreplaner. Leiinga informantane etterspør vil då inkludere overgangsplaner i si prioritering, og mellom anna gå inn for å legge tilrette tid til deltaking for sine tilsette. Likevel er det grunn til å tru at det i tillegg vil krevjast ein koordinator for dei ulike aktørane i dialogen.

Studier føreteke av den danske hovudorganisasjonen FTF, som mellom anna omfattar Danmarks lærerforening, viser at fagprofesjonar synest det er vanskeleg å inngå i samarbeidsarenaer som omfattar andre tilsette, politikarar, brukarar osv. (KS, 2015, s.12). Fagprofesjon er dessutan ekspertvitskap, og sjølvstyring vert oppfatta som barrierar i innovasjon. Innovasjonsleiarskap vert derimot trekt fram som ei drivkraft, då ein i det tverrfaglege samarbeidet utfordrar og stiller spørsmål ved dei ulike fagprofesjonane sin vitskap, normer, verdiar og roller (ibid) . Kommuneadministrasjonen har såleis ei viktig omsettarrolle mellom politikarar og kjerneverksemdene, for å få til drivkraft i eit slikt samarbeid.

Kunnskapsdepartementet har erkjent at gjennomføringa av nasjonal utdanningspolitikk kan bli betre, og seier i Meld.St. 20, *På rett veg* (2012 -2013), at grunnopplæringa skal forbetrast gjennom tydeleg retning, lokalt handlingsrom og forankring i kapasitetsbygging og oppfølging. Tiltak og forbetringsinitiativ skal kvalitativt merkast i sektoren gjennom langsiktig jobbing. Dette passar bra til Fullan sitt systemperspektiv for å betre eit heilt utdanningssystem; at både stat, kommune, skular og barnehagar skal utøve rollene sine i eit forsterkande samspel.

## 6.5 Oppsummering

Oppsummert ser vi at her føreligg rutinar og prosedyrar, men at det kan variere mellom institusjonar og personar korleis dei vert følgt opp. Yrkesgruppene er samde i nokre punkt dei hevdar vil påverke samarbeidet. I positiv retning er kunnskap om kvarandre og dialog mellom pedagogane det mest framtrudande. I negativ retning er det fordommar om kvarandre, tids- og arbeidspress og for sein avklaring av kva personar som faktisk skal samarbeide. Det er også ei



samla oppfatning av at det er eit leiaransvar å legge til rette for å få innhaldet i planane realisert. Etter å ha drøfta nokre trekk ved siste åra si utvikling av strukturar og leiing i lys av *avgrensa rasjonalitet* (Christensen et al. 2009), synast det fornuftig å vere samd med Fullan som hevdar at *kollektiv kapasitet* må til for å få endringar til. Det denne studien har vist er at det også fordrar at dei to organisasjonsperspektiva, det instrumentelle og det institusjonelle, svingar saman.

## 7 Oppsummering og avslutning

Til slutt følgjer ei oppsummering av analyse og drøfting av problemstillinga knytt opp mot kva Christensen et al. sin *Organisasjonsteori for offentlige organisasjoner* seier om instrumentelle og institusjonelle perspektiv. 3 lærarar og 4 barnehagelærarar er intervjuar om kva dei forstår med samfunnsmandatet sitt, og korleis dei opplever praksis rundt samarbeidet med overgangen frå barnehage til skule. Det er vist til overordna organisatoriske og strukturelle tiltak, som har ført til at barnehage og skule er samla i eitt departement, samordna mandata og peika på den viktige overgangen (KD, 2008). Empiri og analyse er strukturert i 4 hovudtema;

- Forståing av mandat
- God overgang
- Kunnskap om og oppfatting av den andre
- Kva påverkar praksis

Studien har vist at her er samstemte samfunnsmandat i skule og barnehage, og at vi har styringsdokument, planer og rettleiar på fleire nivå. Også kommunen studien er utført i har ein plan for overgangssamarbeid. Plan og rammer samsvarer med mål og formål, skildra i skulen og barnehagen sine læreplaner. Dette er i tråd med det instrumentelle perspektivet, og noko ein skulle tru gav gode moglegheiter til å få til ein kombinasjon av danning, læring og omsorg, og realisere ideen om *livslang læring*. Det kan likevel synast som at denne kontinuiteten ikkje kjem særleg tydeleg fram i intervjuar med lærarar og barnehagelærarar om forståing og praksis i høve overgangssamarbeid.

Intervjua viser to dedikerte yrkesgrupper, med både fagstoltheit og yrkesetikk intakt. Dei er langt på veg samde om mandat og kva som skal til for ein god overgang frå barnehage til skule. Dei er også samde i kva som vanskeleggjer overgangssamarbeidet, og har klare meiningar om kva som skal til for å forbetre dette. Dei hevdar vidare at det faktum at samarbeidet fungerer ulikt innan ein kommune, viser at vesentlege element av det dei etterlyser, først og fremst avsett tid til dialog mellom pedagogane, må inn i eit system. Dette adresserer dei til *leiinga*. Det kan også synast som at det vide samfunnsmandatet som inneheld både danning og læring, fører faggruppene inn i eit krysspress, der dei institusjonelle perspektiva i organisasjonsteorien viser oss skilnadar og utfordringar.

Kulturperspektivet kjem fram i måten yrkesgruppene forklarar si forståing av mandat og den gode overgangen, og ikkje minst i måten dei snakkar om seg sjølv og «den andre». Ein kan tenke seg at historisk innebygde trekk ved verdiar, arbeidsmåtar og verkelegheitsforståing som kjem fram kan verke inn på samarbeidet. Det kan verke som at identiteten til pedagogane er sterkt knytt til egen institusjon sin tradisjon, kanskje meir enn til overordna målsettingar.

Myteperspektivet har med strøymingane i tida å gjere. Tunge internasjonale aktørar, som OECD, fører til internasjonalt press, og det kjem tydeleg fram at dette merkast heilt inn i klasserommet. Det har danna seg spenningar rundt sjølv læringsomgrepet, og det verkar som at sjølv reformene kan verke truande på den einskaplege skulen vi har tradisjon for. Debatten har dreia seg mykje om *PISA-testar* (Programme for International Student Assessment) og rangeringar i det siste, og dette pregar også informantane frå skulen. Vi har elles i samfunnet sett korleis nyliberale idèar, NPM og andre idèar påverkar oss, og at dette til saman kan verke truande på verdigrunnlaget i den norske fellesskulen (Rørvik et al. 2014). Vi ser at spenninga rundt læringsomgrepet er blitt ein diskurs i barnehagen også.

Barnehagen har hatt skiftande grunnlag for samfunnsmandat framgjennom tidene. I dag er barnehagen definert som pedagogisk verksemd, og barnehagen etablert som integrert del av utdanningspolitikken. Denne studien har mellom anna prøvd å sette søkelys på om dette vert opplevd reelt implementert og avklart ute i praksisfeltet. Forståing av samfunnsmandatmandat, praksis og overgangssamarbeid blant informantane frå begge gruppene kan tyde på at her framleis er ein jobb å gjere. Lærarane synast framleis å sjå seg sjølv som første etappe i utdanningsløpet, og framhevar skulen sine tradisjonelle metodar. Vidare kan det verke som at rammeplanen ikkje heilt har avklart kva rolle barnehagen skal ha

i utdanningslinja. Informantane er tydeleg ambivalente i høve fokus på fag og læring. Ser vi ein barnehage i klemme mellom det den var, forlenging av heimen, og det den er blitt, utdanning? Og kva implikasjonar for leiing bør denne informasjonen frå praksisfeltet få?

Om eg skal antyde ein konklusjon etter å ha drøfta problemstillinga, kan det vere at det synast klokt å freiste å finne svar på følgande spørsmål i den vidare forskinga på området: Korleis kan implementering av styringsdokument og rettleiarar ang overgangssamarbeid forbeistrast ved hjelp av Fullan sin idè om *kollektiv kapasitet* ? Kan ein ved *kraftfull leiing og koordinering* omsette signal frå denne og andre studiar, og å ta grep som vil minske avstanden mellom politiske intensjonar og praksis? Kunne ein klare å mobilisere både politisk, administrativt og fagleg nivå, samt få med foreldreorganisasjonane FUS og FUB, og også utdanningsinstitusjonane, mot målet om *ein saumlaus overgang* ? Er det eit spørsmål om ressursar eller om måten vi tenkjer på?

Kan ein ved å føre pedagogar i skule og barnehage meir systematisk saman, oppnå forståing og samsyn, ikkje berre på eit praktisk, men også på eit overordna plan? Det kan synast som at dette kan vere vegen å gå for å auke generell kunnskap og forståing av kvarandre sine planer og virke, og også for å få ei felles forståing for meir prinsipielle sider ved utdanningssamfunnet. Det vil fordre at leiing må vere sentralt med i eit slikt samarbeid. Slik ville ein kanskje kunne semjast om *eit felles prosjekt* institusjonane imellom. Eit prosjekt som vil sikre profesjonell og fagleg kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skule,- eit viktig bidrag til òi utdanningslinje.

## Litteraturliste

- Aadland, E.(2011). «*Og eg ser på deg...*». *Vitenskapsteori i helse- og sosialfag*. (3.utgåve). Oslo: Universitetsforlaget.
- Alvestad, M., Johanson, J-E., Moser, T., Søbstad, F. (2009). *Status og utfordringer i norsk barnehageforskning*. Nordisk barnehageforskning. VOL 2. Nr1.
- Aukland, S. og Berge, A. (2006). *Barnehage+skole = sant*. Rapport. Stavanger: Fylkeskommunane Rogaland og Hordaland.
- Biesta, G. J. J. (2009, 2011). *God uddannelse i målingens tidsalder-etik, politik, demokrati*. Århus: Forlaget Klim.
- Brostrøm, S. (2001). *Farvel børnehave - hej skole. Undersøgelser og overvejelser*. København : Systime.
- Brostrøm, S. (2009). *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Artikkel. *Første steg*, mai-juni 2009.
- Bukve, O. (2013). *Forskningsstrategiar og metode. MEG-500*. Undervisingskompendium. Høgskulen i Sogn og Fjordane.
- Busch, T., Johnsen, E., Klaudi Klausen, K. og Vanebo, J.O (red).(2011). *Modernisering av offentlig sektor. Trender, ideer og praksiser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Børhaug, K. (2011). *Barnehageorganisasjonen – autonomi eller standardisering ?* Artikkel. FOU i praksis, nr. 2, 2011.
- Børhaug, K., Helgøy, I., Homme, A., Lotsberg, D.A. og Ludvigsen, K. (2011). *Styring, organisering og leiing i barnehagen*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G., Røvik, K.A. ( 2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor*. Oslo: Universitetsforlaget..
- Early childhood education and care. (2001). *Starting strong*. Paris: OECD.
- Early childhood education and care. (2006). *Starting strong II*. Paris: OECD.
- Fasting, M., Doksheim, M., Vatnøy, E. (2011). *Den norske velferden*. Oslo: Civita.
- Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning. Et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget AS.
- Haug, P. (2003) *Evaluering av Reform-97*. Sluttrapport frå styret for program for evaluering av Reform-97. Oslo: Norges Forskningsråd, henta frå [http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex\\_attachment/Sluttrapport\\_evaluering\\_av Reform\\_97-\\_Ve\\_reform97.pdf](http://www.forskningsradet.no/csstorage/flex_attachment/Sluttrapport_evaluering_av_Reform_97-_Ve_reform97.pdf)

- Haukland, A.B (2010). ... «for det er jo de same ungene»...*En studie om førskole-læreres og læreres forventninger til barns kompetanse i overgangen fra barnehage til skole.* Masteroppgåve i Barnehagevitenskap. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Heyerdahl-Larsen (red.) (2015). *5-åringene-mellom lekende læring og undervisning.* Oslo: Pedagogisk Forum
- Hogsnes, H. D. og Moser, T. (2014). *Overgang og barns opplevinger av sammenheng mellom barnehage og skole.* Nordisk barnehageforskning. VOL. 7, nr. 6, 2014.
- Jacobsen, D-I. og Thorsvik, J. (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer.* Oslo: Fagbokforlaget.
- Johnsen, E. (1984). *Introduksjon til ledelseslære.* København: Nyt Nordisk Forlag.
- Juel, E. (2010). *Barnehagen som utdanning.* Oslo: Cappelen.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læringsplakaten . Prinsipp for opplæringa .* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Lov om skoler og videregående opplæring.* nr.48. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.* Rettleiar. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Lov om barnehager.* nr. 828. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Rammeplan –gruppa. Høyringsutkast for Rammeplan for innholdet i og oppgåvene til barnehagen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kommunesektorens organisasjon. (2014). *Framtidas kompetanse.* Temahefte. Oslo: KS
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju.* (2. utgåve). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvillo, Ø. (red) (2013). *Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillemyr, O. F. (2011). *Lek-opplevelse-læring i barnehage og skole.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Meld.St. 30 (2003–2004). (2004). *Kultur for læring.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Meld.St. 16 (2006-2007)(2007). *...og ingen stod igjen. Tidleg innsats for tidleg læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. 41 (2008-2009).(2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. 24 (2012-2013).(2013). *Framtidens barnehage*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St. 20 (2012 -2013).(2013). *På rett veg*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2010: 8. (2010). Brennautvalet. *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- NOU 2012:1.( 2012). Øieutvalet. *Til barnas beste. Ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Moss, Peter. (2013). *Early Childhood and Compulsary Education* . NYC. USA: Routledge.
- Opedal, S., Stigen, I. M., og Laudal, T. (2002). *Flat struktur og resultatenheter*. NIBR-rapport. 2002:21. Oslo.
- Pedersen, L., Engesæther.M., Sandnes Haukedal,K., Hofslundsengen,H. og Fossøy, I. (2012). *Læringsbegrepet i barnehagens læreplaner*. Artikkel. *FOU i praksis*.Trondheim: Akademika Forlag.
- Røvik, K. A. (2007). *Trender og translasjoner. Ideer som former det 21.århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røvik, K. A., Eilertsen,T. V. og Furu, E. M (Red.) (2014). *Reformideer i norsk skole.Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm.
- Sintef. Teknologi og samfunn. (2014). *Leiing i barnehage og skole*. En kunnskapsoversikt. Trondheim: Utdanningsforbundet. Henta frå [www.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/SINTEF%20A26525%20UDF%20Endelig.pdf)
- Skram, D. (red) (1995). *Det beste frå barnehage og skule*. Otta: Tano A.S.
- Skram,D. (2007). *Leik og læring i samspel. Pedagogisk arbeid i småskulen*. Oslo: Det norske samlaget.
- Thagaard,T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. (4.utgåve) Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegaard, E. E., Aukland ,S., Gjems, L., Pålerud, T., Seland, M., Røys, G.H. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagens innhald og oppgaver*. Oslo:Kunnskapsdepartementet.
- Ødegaard, E. E. (2015). *Vil ha nasjonale sentre for barnehagekunnskap*. Artikkel. *Første Steg* nr. 1, 2015.

