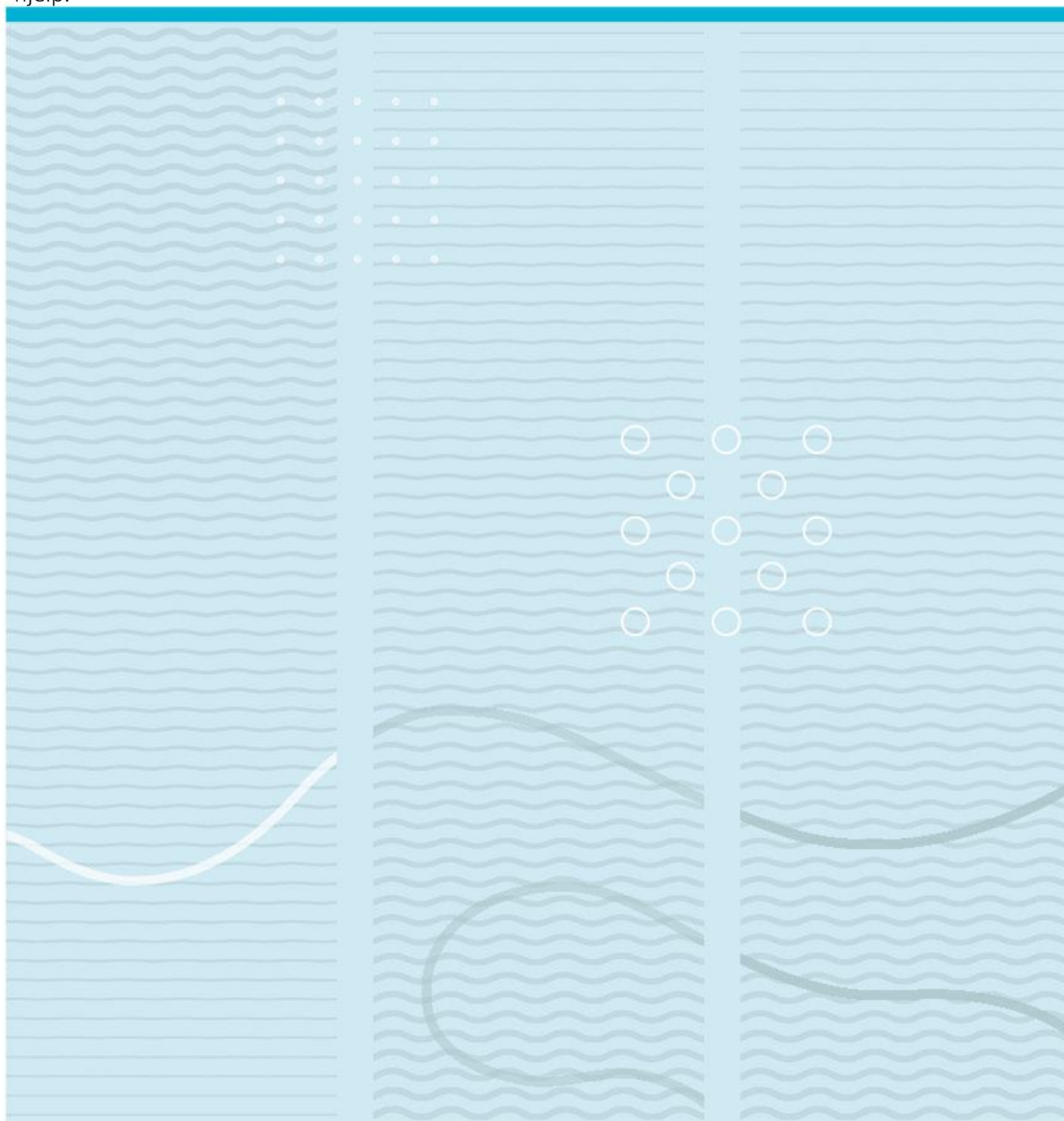


Henriette Berg Gustafsson  
Kandidatnummer: 9013

## Overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.

En kvalitativ undersøkelse om barnehage- og grunnskolelæreres erfaringer omkring samarbeidet for å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Henriette Berg Gustafsson

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er fokuset på sammenhengen mellom barnehagen og skolen, og den faglige og politiske diskusjonen som foregår, og har foregått, de senere årene omkring evalueringen av seksårsreformen og sammenhengen mellom de to arenaene generelt. Hensikten med studien har vært å beskrive barnehage- og grunnskolelæreres erfaringer med det pågående samarbeidet dem imellom for å sikre gode overganger fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogiske behov. Det teoretiske rammeverket for studien er bygget i hovedsak på Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell og støttes opp av ulike teorier og perspektiver på overganger, samarbeid, sammenhenger og kontinuitet.

Studiens problemstilling er; *hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?* For å finne svar på problemstillingen er følgende forskningsspørsmål benyttet; *Hva vektlegger barnehage- og grunnskolelærerne i arbeidet med barns overgang fra barnehagen til skolen og Hvilke utfordringer og muligheter erfarer barnehage- og grunnskolelærerne i overgangsarbeidet?*

For å besvare problemstillingen ble studien gjennomført som en kvalitativ undersøkelse med et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted. Metoden som ble benyttet er semistrukturert intervju. Informantene ble utvalgt gjennom tilgjengelighets- og strategisk utvalg. Fire informanter deltok i studien, to barnehagelærere og to grunnskolelærere. Dataene er analysert med Braun og Clarke sine retningslinjer for tematisk analyse.

Studien viser at barnehage- og grunnskolelærere i stor grad har sammenfallende synspunkter og erfaringer på hva som er viktig å vektlegge i overgangsarbeidet. Det savnes dog noe mer oversiktlig og helhetlig fokus på samarbeidet om overgangen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Studien viser videre at barnehage- og grunnskolelærerne uttrykker mangel på tydelige lokale og nasjonale retningslinjer og rammer for arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole. Barnehagelærerne virker til å føle seg til en viss grad alene om å ta ansvaret for, og initiativet til, å drive samarbeidet dem imellom, og de savner en tydeligere deltakelse fra skolen sin side. Funnene viser til en eksisterende spenning mellom å sikre at nødvendig informasjon overføres mellom barnehagen og skolen og barnets mulighet for å starte med «blanke ark».

Funnene fra studien innebærer et behov for å klargjøre tydeligere samarbeidsrutiner mellom barnehagen og skolen, igangsatt fra ledelsen på nasjonalt og lokalt nivå, og implementert i samtlige ledd som deltar i overgangsarbeidet. Funnene fører til behovet for å inneha kunnskap om hverandre, lærerne må vite noe om hva barnets erfaringer bygger på og hva barnet skal møte videre i livet for å kunne skape en bedre sammenheng mellom barnehagens og skolens innhold og arbeidsmåter.

## Abstract

The study's background is the focus on the coherence between preschool and primary school, and the academic and political discussion that has taken place, in recent years about the evaluation of the six-year reform and the coherence between the two arenas. The study's purpose has been to describe the experiences of preschool and primary school teachers with their ongoing collaboration to ensure good transitions from preschool to primary school for children with special needs. The theoretical framework for the study is based mainly on Bronfenbrenner's ecological development model and is supported by various theories and perspectives on transitions, collaboration, coherence and continuity.

The thesis statement is; *«how do preschool and primary school teachers experience collaboration on the transition between preschool and primary school for children in need of special educational help»?* The research questions are: *«What emphasises the kindergarten and primary school teachers in the work on children's transition from preschool to primary school?»* and *«What challenges and opportunities do preschool and primary school teachers experience in the transition?»*

This study was conducted as a qualitative study with a hermeneutic philosophy point of view. The method used is semi-structured interview. The informants were selected through accessibility and strategic selections. Four informants participated in the study, two preschool teachers and two primary school teachers. The data has been analysed using Braun and Clarke's guidelines for thematic analysis.

The study shows that preschool and primary school teachers have largely coincided with views and experiences on what is important to emphasize in the transition. However, there is a need for more focus on the collaboration on the transition for children with special needs. The study also shows that preschool and primary school teachers express a lack of evident local and national guidelines and frameworks. The preschool teachers seem to feel, to some extent, alone in taking responsibility for, and the initiative to drive the collaboration, and they seek more participation from the school. The findings point to an existing tension between ensuring that necessary information is transferred between preschool and primary school and the child's ability to start with a "clean slate".

The findings from the study entail a need for evident collaborative routines between preschool and primary school, initiated from national and local levels, and implemented at all stages participating in the transition. The findings lead to the need to have knowledge about each other, teachers need to know something about what the child's experiences are based on and what the child will meet further in life in order to create a better coherence between the content and working methods in preschool and primary school.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Innledning</b> .....	<b>8</b>
1.1 Tema og bakgrunn for problemstillingen .....	8
1.1.1 Barnehagen og skolens likheter og forskjeller .....	8
1.1.2 Seksårsreformen .....	9
1.2 Aktuelle styringsdokumenter .....	10
1.3 Rettigheter .....	12
1.4 Begrepsavklaringer .....	13
1.5 Problemstilling og forskerspørsmål .....	13
1.6 Oppgavens avgrensninger .....	14
1.7 Oppgavens oppbygging .....	14
<b>2 Tidligere forskning</b> .....	<b>15</b>
2.1 «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole» - Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr (2015) .....	15
2.2 «Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition til preschool class» - Ackesjö (2013) .....	16
2.3 «Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning» - Hogsnes og Moser (2014) .....	17
2.4 «Successful kindergarten transition : your guide to connecting children, families and schools» - Pianta og Kraft-Sayre (2003) .....	17
2.5 «Hva skjer i overgangen mellom barnehage og skole?» - Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003) .....	18
2.6 «Starting Strong V: transitions from early childhood education and care to primary education.» - Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017)	18
<b>3 Teoretisk rammeverk</b> .....	<b>19</b>
3.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell .....	19
3.1.1 Mikrosystemet .....	20
3.1.2 Mesosystemet .....	22
3.1.3 Eksosystemet .....	27

3.1.4	Makrosystemet .....	29
<b>4</b>	<b>Metoder .....</b>	<b>31</b>
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring .....	31
4.1.1	Hermeneutikken .....	31
4.1.2	Forforståelse .....	32
4.2	Valg av metode .....	33
4.2.1	Kvalitativ metode .....	34
4.3	Kvalitativt forskningsintervju .....	34
4.3.1	Semistrukturert intervju .....	35
4.4	Utforming av intervjuguide .....	36
4.5	Utvalg .....	36
4.5.1	Strategisk utvalg .....	37
4.5.2	Tilgjengelighetsutvalg .....	37
4.6	Gjennomføring av intervju .....	38
4.7	Transkribering .....	39
4.8	Forskningsetikk .....	40
4.8.1	Krav om informert og fritt samtykke .....	41
4.8.2	Konfidensialitet .....	41
4.8.3	Konsekvenser av deltakelse i undersøkelsen .....	42
<b>5</b>	<b>Analyse .....</b>	<b>43</b>
5.1	Tematisk analyse .....	44
5.2	Analyseprosessen .....	45
5.2.1	Fase 1; bli kjent med datamaterialet .....	45
5.2.2	Fase 2; koding og kategorisering av datamaterialet .....	46
5.2.3	Fase 3; søken etter temaer i datamaterialet .....	46
5.2.4	Fase 4; gjennomgang og revidering av temaene i datamaterialet .....	47
5.2.5	Fase 5; definering og navngiving av temaene i datamaterialet .....	48
5.2.6	Fase 6; forskningsrapporten .....	48
5.3	Presentasjon av empiri .....	49
5.3.1	Betydningen av sammenheng .....	49
5.3.1.1	Informasjonsoverføring .....	50
5.3.1.2	Overgangen som prosess .....	51

5.3.1.3	Kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet .....	52
5.3.2	Betydningen av tidlig innsats .....	53
5.3.2.1	Individuell tilrettelegging .....	54
5.3.2.2	Tidsperspektivet .....	54
5.3.2.3	Trygghet og relasjoner .....	55
5.3.3	Betydningen av å ta felles ansvar .....	57
5.3.3.1	Kunnskap om hverandre .....	57
5.3.3.2	Forventningsavklaring .....	59
5.3.3.3	Ansvarsfordeling .....	60
<b>6</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>62</b>
6.1	Utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape sammenheng i overgangen.....	62
6.2	Utfordringer og muligheter ved informasjonsoverføring .....	67
6.3	Utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet .....	70
6.4	Felles ansvar?.....	72
6.5	Oppsummerende refleksjoner .....	74
<b>7</b>	<b>Vurdering av studiens kvalitet .....</b>	<b>75</b>
7.1	Reliabilitet .....	75
7.2	Validitet .....	75
<b>8</b>	<b>Avsluttende ord.....</b>	<b>77</b>
8.1	Videre forskningsmuligheter .....	77
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>78</b>
	<b>Vedlegg 1 NSD godkjenning .....</b>	<b>82</b>
	<b>Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring .....</b>	<b>85</b>
	<b>Vedlegg 3: Intervjuguide.....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg 4: Utdypende intervjuguide .....</b>	<b>89</b>



## Forord

Da var en epoke i livet over, og to år med heltidsjobb og heltidsstudier samtidig er forbi. Det har til tider vært tøffe tak å gjøre begge deler 100%, men det har absolutt vært verdt det. Nå er det rart å skulle skrive de siste ordene på en oppgave som har vært en så stor del av livet mitt over så lang tid.

En stor takk må rettes til min fantastiske veileder Hilde Dehnæs Hogsnes for mange gode råd, oppmuntrende ord og motivasjonspåfyll. Din faglige kompetanse og ditt engasjement har vært enormt inspirerende underveis i oppgaveskrivingen. Uten deg vet jeg ikke om jeg hadde kommet i mål med denne oppgaven.

Takk skal også arbeidsgiver og kollegaer ha, som har lagt til rette for at jeg har kunnet gjennomføre dette masterstudiet, og som har tatt i et ekstra tak på jobben når jeg har vært borte.

Neste takk må gå til studievenninner, venner og familie. De som de senere årene har blitt nedprioritert på grunn av jobb og studier. Venner som har lyttet til frustrasjoner og iver underveis, som har oppmuntret og heiet på sidelinjen. Studievenninner på gruppe 4, dere har satt deres spor både faglig og sosialt. Takk for godt samarbeid, støtte, gode faglige diskusjoner og et samhold jeg sent kommer til å glemme – fra nå av er tallet 4 mitt lykketall. Min samboer og våre to barn fortjener også en takk. De som har levd med en spisestue som til tider ble overfylt av bøker og artikler, en mamma og kjæreste som kanskje ikke alltid var helt til stede når hodet var i oppgaven og som innimellom måtte la være å bli med på familieutflukter for å skrive.

En siste, og kanskje den største, takk går til informantene som har deltatt i denne studien. Takk for at dere tok dere tid i en hektisk hverdag for å bidra med deres kunnskap og erfaringer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven eksistert.

Nå leverer jeg fra meg en oppgave jeg håper kan være innbydende å lese for de der ute som enten jobber med, ønsker mer kunnskap om eller har et brennende engasjement for barna som skal begynne i sin nye epoke på skolen med noe ekstra vekt i ryggsekken.

Drammen, 29.05.2021

Henriette Berg Gustafsson

# 1 Innledning

I disse dager finnes det mange barn rundt omkring i Norge som kjenner på en ekstra spent magesfølelse og som både gleder, og kanskje gruer, seg til det som snart skal skje. Førskolebarna, som de ofte kalles, de eldste barna i barnehagen som snart skal ta farvel med det kjente og trygge og stupe ut i det ukjente. De skal over i en ny epoke av sitt liv, med alt det måtte innebære. Det er også en del ansatte i barnehager og skoler som legger inn en kjempeinnsats om dagen, for å skape best mulige overganger mellom arenaene for disse barna.

## 1.1 Tema og bakgrunn for problemstillingen

Denne masteroppgaven vil ta for seg overgangen mellom barnehagen og skolen for barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, og som i mange tilfeller er ekstra sårbare for overgangen. Formålet med oppgaven er å finne ut av hvilke erfaringer barnehagelærere og grunnskolelærere har med samarbeidet mellom disse to arenaene i overgangsarbeidet. Jeg vil søke å finne ut av hvordan de opplever at samarbeidet fungerer og hva de vektlegger i sitt arbeid med overgangen.

Bakgrunnen for problemstillingen til denne oppgaven kommer av min interesse for feltet, både gjennom egne erfaringer og eget arbeid, men også av det stadig økende fokuset på sammenhengen og overgangen mellom barnehagen og skolen i faglige og politiske diskusjoner og føringer.

### 1.1.1 Barnehagen og skolens likheter og forskjeller

Historisk sett finnes det er tydelig skille mellom barnehagen og skolen på flere områder (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6). Selv om de to institusjonene har ulike særpreg og bakgrunn har barnehagen og skolen i Norge de senere årene nærmet seg mer med tanke på pedagogikken og organiseringen. Begge institusjonenes mandater baseres på omsorg, danning, læring og lek. Det er likevel noen viktige forskjeller mellom disse to institusjonene som fremkommer i de tilhørende rammeverkene. Skolen har tradisjonelt sett vært målstyrt og med kompetanse- og fagorientert læring. Barnehagen, med sitt fotfeste i den sosialpedagogiske tradisjonen, har hatt fokuset rettet mot barns interesser og ikke samfunnets behov når det kommer til læring (Thoresen & Aukland, 2020, s. 33). Disse forskjellene fremkommer blant annet gjennom Rammeplanen for barnehagers (Kunnskapsdepartementet, 2017b) prosessmål som fremhever målsettinger som vektlegger barnas muligheter til å få opplevelser og erfaringer innenfor ulike områder. Dette i motsetning til skolens læreplaner i fag, som innebærer kompetansemål for hva hver elev skal kunne på hvert enkelt trinn (Kunnskapsdepartementet, 2020; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Barnehagens egenartsfundament finnes i den helhetlige forståelsen av barnet, relasjonenes betydning samt barns

væremåter og behov (Thoresen & Aukland, 2020, s. 35). Skolen på den andre siden har et fundament bygget på elevenes behov for å inneha en viss kompetanse for å imøtekomme samfunnets krav videre i livet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 33).

Den fysiske utformingen av barnehager og skoler er også ulik og innbyr til ulike muligheter. Barnehagens bygninger og rom er utformet etter tanken om å skulle gi barna utfoldingsmuligheter, gi rom for å utforske og være i aktivitet. På den andre siden er skolens mer tradisjonelle klasserom utformet med bakgrunn i en mer stillesittende aktivitet hvor elevene skal sitte ved sine pulter over lengre tid (Larsen, 2006, s. 84).

### 1.1.2 Seksårsreformen

I august 1997 trådte Reform 97 (Kirke-, utdannings- & forskningskomiteen, 1996) i kraft, noe som innebar at grunnskolen ble utvidet fra 9 til 10 år og at seksåringene nå skulle inn i grunnskolen. Bakgrunnen for innføringen av seksåringen på skolen var et ønske om å tilby et likeverdig pedagogisk tilbud til alle barn uavhengig av bosted og sosioøkonomisk bakgrunn. Det skulle skapes en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Opplæringen på første trinn skulle være førskolebasert og bære preg av lekbaserte tradisjoner fra barnehagen sammen med skolens pedagogiske tradisjoner. Det skulle også legges til rette for å få førskolelærere ansatt på skolens første trinn (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1993; NOU 2003:16). Ved Regjeringsskiftet 2001 ble imidlertid sjokket fra PISA undersøkelsene, som viste at Norge ikke lå så godt an som politikerne trodde, påvirkningskraften for å få læringen inn i politiske dokumenter for barnehage og skole. Førskolelærernes muligheter for å jobbe i skolen ble også begrenset (Thoresen & Aukland, 2020, s. 24). Seksårsreformen fikk aldri helt fotfeste før den ble erstattet med Kunnskapsreformen og Læreplanverket 2006 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

Allerede i 2018 ble det vedtatt at seksårsreformen skulle evalueres. Først i 2020 fikk OsloMet i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet å gjennomføre denne evalueringen. Evalueringsarbeidet er planlagt å pågå frem til og med 2023. Utdanningsdirektoratet (Hølland et al., 2021) publiserte 15. april 2021 den første arbeidsrapporten i evalueringsarbeidet av seksårsreformen. Den sammenstiller den nordiske og norske fagfelleverderte forskningen på overgangen mellom barnehage og skole samt hvilke pedagogiske praksiser som foregår i første klasse. Hovedfunnene i rapporten viser at forskningen påpeker at det eksisterer ulike syn på lekens plass i barnehage og skole samt lekens rolle i undervisningen. Det fremkommer at barn er mest opptatt av vennskap ved skolestart og at det er usikkerhet omkring delingen av informasjon om enkeltbarn (Hølland et al., 2021).

## 1.2 Aktuelle styringsdokumenter

Det finnes ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 6) mange offentlige skriv om overgangen mellom barnehage og skole, men ikke like mange som omhandler spesifikt barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp.

I oversikten under vil jeg trekke frem styringsdokumenter som jeg opplever er aktuelle for oppgavens problemstilling: *Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.*

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) har i kapittel 6 viet et eget underkapittel til overgangen mellom barnehage og skole. Her kommer det frem at barnehagen skal sørge for at barna får en trygg og god overgang fra barnehagen til skolen, i nært samarbeid med skolen og hjemmet. Videre vises det til at barnehagen skal gi barna mulighet til å glede seg til overgangen og at de har med seg erfaringer, ferdigheter og kunnskaper som vil skape et godt grunnlag for skolestart. Det har ikke vært like mye fokus på dette i skolens rammeverk. I overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18) skrives det at «godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole ... bidrar til å lette overgangen mellom trinnene». Ansvar er fra 2018 forankret i opplæringsloven §13-5 (1998) der skoleeier gis hovedansvaret for samarbeidet.

I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008) har Regjeringen laget en veileder som vektlegger sammenhengen mellom innholdet i barnehagen og skolen, og omhandler institusjonenes oppgaver i overføringsarbeidet. Betydningen av denne sammenhengen skal være med på å ivareta barnets behov for trygghet samt sørge for tilrettelegging for hvert enkelt barn fra første skoledag. Videre fremhever veilederen at samarbeidet om overgangen skal omfatte alle barn, i tillegg bør barnehage- og skolepersonalet ha særskilt fokus på barn som har særlige behov i planlegging, gjennomføring og vurdering av overgangsarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). Kunnskapsdepartementet (2008) understreker i veilederen at skolen skal gjøre seg godt kjent med hvert enkelt barn, og ikke bare barnets diagnose eller spesialpedagogisk behov. Det presenteres, på bakgrunn av manglende kontinuitet i overgangen mellom barnehagen og skolen, et behov for å komme med retningslinjer som sikrer kvalitet i arbeidet samt legger opp til et helhetlig opplæringsløp der samtlige barn opplever gode og trygge overganger.

I *Med forskertrang og lekelyst* (NOU 2010:8) ble det avdekket at barnehager var mer innstilt på samarbeid enn skoler, og at kommunale barnehager var mer aktive enn private. Gjennom arbeidet med NOU'en ble det klart at det er behov for å iverksette et systematisk pedagogisk arbeid i

barnehagene i landet for å sikre et bedre samarbeid mellom barnehagene og skolene. Arbeidet må baseres på en gjensidig balanse mellom motoriske, sosiale, språklige og intellektuelle ferdigheter. På denne måten vil man kunne sikre like muligheter for alle barn og bidra til et godt utgangspunkt for barna til å klare seg i skolen og videre livet.

I Stortingsmelding 19 *Tid for lek og læring – bedre innhold i barnehagen*

(Kunnskapsdepartementet, 2016) kommer det frem at et flertall av kommunene har allerede etablerte samarbeidsrutiner for overgangsarbeidet mellom barnehagen og skolen. Det som dog ikke fremkommer er hvordan kvaliteten på rutinene og innholdet i overgangen er, og om disse er med på å skape gode og trygge overganger for barna som sikrer sammenheng og kontinuitet. Det viser seg også at det finnes kommuner som ikke har etablerte samarbeidsarenaer og -rutiner for de ansatte i barnehagene og skolene. Meldingen påpeker store variasjoner i kvaliteten i barnehagens tilbud som kan føre til at enkelt barn vil få et vanskeligere utgangspunkt for overgangen til skolen. Det savnes regler for overgangen, og behovet for å lovfeste samarbeidsplikten fremmes

(Kunnskapsdepartementet, 2016). Et av de vurderte tiltakene som trekkes frem er muligheten for hospitering i hverandres arenaer, for å sørge for å øke kompetanse om «den andre» og dens arbeidsmåter og -metoder (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 68).

I Stortingsmelding 21 *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Kunnskapsdepartementet,

2017a) gjorde Regjeringen det klart at skolen skal være forberedt på erfaringene barna har gjort i barnehagen og bygge videre på disse. Det fordrer at skolen gjør seg kjent med barnehagens tradisjoner, innhold og hva barna har med seg fra barnehagen som skolen kan bygge på.

Regjeringen uttrykker i meldingen et ønske om å gi samtlige barn en sjanse til å utvikle seg til å bli den beste versjonen av seg selv. For å oppnå dette legges det føringer for at barnehagene og skolene må bidra til at alle barn og elever gis like muligheter for å sikre at utdannelsen de får møter kravene de trenger for å mestre fremtiden og livet videre.

Stortingsmelding 6 *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*

(Kunnskapsdepartementet, 2019) bygger videre på og forsterker politikken som ble fremmet i blant annet Stortingsmelding 19 (Kunnskapsdepartementet, 2016) og Stortingsmelding 21

(Kunnskapsdepartementet, 2017a). Meldingen har et ønske om å presentere tiltak Regjeringen mener vil bedre dagens utdanningssystem, blant annet i overgangen mellom utdanningsnivåene. Det kommer blant annet frem at relevant og aktuell informasjon formidles i overgangsarbeidet til aktuelle parter samtidig som personvernet ivaretas. Dette gjennomføres på ulike lokale måter, og Regjeringen mener det kan være behov for å se på hvordan informasjonsoverføringen kan forbedres

lokalt innenfor de rammer og retningslinjer som eksisterer. Det gis i oppdrag til Utdanningsdirektoratet å utrede mulige tiltak for å sikre bedre informasjonsoverføring (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27).

Regjeringen hevder at barnehagene og skolene må ha ekstra fokus på å sikre gode og trygge overganger for barn som har behov for særskilt tilrettelegging. Det fremheves at det er behov for økt kunnskap om hvordan overgangene fungerer for disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 27). Videre viser meldingen til en nedgang i andelen elever som mottar spesialpedagogisk hjelp i overgangene mellom utdanningsnivåene samtidig som andelen igjen øker utover i barnehage- og grunnskoleløpet. Sammenliknet med femåringene i barnehagen er det færre førsteklasinger som mottar spesialpedagogisk hjelp. Dette kan tyde på at det er for lite sammenheng i det spesialpedagogiske tilbudet i overgangen mellom barnehagen og skolen. Predikatorene kan også komme av en vent og se holdning i overgangene, hvor hjelpen kommer for sent i forhold til barnets behov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 42).

Det stilles forventninger til at både barnehagen og skolen skal involvere foreldrene og styrke samarbeidet mellom hjemmet og barnehagen eller skolen. foreldrene skal sikres at de får delta og bidra i spørsmål som angår deres barn (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 24-25). Det er videre en forventning om at skolene skal være klare for å ta imot barnet for å sikre en vellykket overgang og trygg skolestart. Skolene skal også bygge opplæringen videre på barnets erfaringer fra barnehagen og tilpasse opplæringen til barnas forutsetninger og behov (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 33-34).

### 1.3 Rettigheter

Barnehageloven §31 (2005) sier at «barn under opplæringspliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har særlige behov for det». Videre fremkommer det at kommunen har ansvar for å utforme sakkyndig vurdering samt fatte vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 34-35). I skolen har elevene krav på spesialundervisning jamfør Opplæringsloven § 5.1 (1998).

I følge veilederen for overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2015) har barnehageeier og skoleeier det overordnede ansvaret for å tilrettelegge for samarbeid mellom barnehage og skole. Barnehagen plikter ikke å melde fra til skolen om hvert enkelt barn, men de to institusjonene har et felles ansvar for at barn får møte skolen med nysgjerrighet og tillit til egne forutsetninger. Særs viktig er det å ha et nært samarbeid mellom barnehagen og skolen for de barna som har behov for særskilt tilrettelegging i omsorg- eller læringsmiljø samt spesialundervisning. (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 5).

## 1.4 Begrepsavklaringer

### Overgang

Det finnes flere ulike beskrivelser av hva overganger er og innebærer, jeg har i denne oppgaven valgt å støtte meg til Dunlop og Fabian (2002; 2007) sin definisjon av utdanningsovergang som forklarer overganger som prosessen av endringer i omgivelsene og relasjoner som barnet skaper fra en setting eller fase i utdanningen til en annen over tid. En ferd barnet tar gjennom ulike opplæringsarenaer. Videre skiller Broström (2009, s. 24-25) overgangene i horisontale og vertikale overganger. De horisontale overgangene er overganger som foregår i hverdagslivet, hvor barnet går frem og tilbake mellom stadiene, som for eksempel ved overgangen mellom hjemmet og barnehagen ved den daglige leveringen. Vertikale overganger kan sees på som overganger som foregår oppover, fra et nivå til et annet, som for eksempel overgangen mellom barnehagen og skolen. I disse overgangene vil det typisk foregå brudd i eksisterende relasjoner.

### Barn med behov for spesialpedagogisk hjelp

Enkelte elever vil ikke ha et tilfredsstillende utbytte av undervisningsinnholdet gjennom allmenn tilpasset opplæring, og noen barn i barnehagen har behov for mer enn hva det allmennpedagogiske arbeidet kan tilby (Omdal & Thygesen, 2018, s. 18). Disse barna vil kunne ha rett på spesialundervisning i skolen jmfør Opplæringsloven § 5-1 (1998) og spesialpedagogisk hjelp i barnehagen jmfør Barnehageloven § 19 a (2005).

I denne studien er det nettopp disse barna det skal handle om, de barna som ikke kan tilrettelegges for kun gjennom det allmennpedagogiske tilbudet og som har fått fattet enkeltvedtak på krav om spesialpedagogisk hjelp.

## 1.5 Problemstilling og forskerspørsmål

Formålet med oppgaven er å finne ut mer om hvordan samarbeidet mellom barnehagen og skolen oppleves for pedagogene som arbeider i de to institusjonene. Jeg ønsker å belyse de sidene som barnehage- og grunnskolelærerne opplever at fungerer godt i samarbeidet, og hvilke områder de opplever behov for utvikling eller endring på.

Problemstillingen for denne oppgaven lyder som følger: *Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?*

For å finne svar på problemstillingen har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

*Hva vektlegger barnehage- og grunnskolelærerne i arbeidet med barns overgang fra barnehagen til skolen?*

*Hvilke utfordringer og muligheter erfarer barnehage- og grunnskolelærerne i overgangsarbeidet?*

## **1.6 Oppgavens avgrensninger**

Da det i barnehagen, i motsetning til skolen, er frivillig å benytte seg av tilbudet, vil det være barn med behov for spesialpedagogisk hjelp som ikke går i barnehagen. Disse barna har krav på spesialpedagogisk hjelp i hjemmet, på lik linje som barna som går i barnehagen jamfør Barnehageloven § 19 a annen setning (2005). De skal gjennom den samme overgangen til skolen, men for disse barna vil ikke overgangen foregå mellom to institusjoner, derimot foregår den direkte mellom hjemmet og skolen. Disse barna er derfor ikke tatt med i denne oppgaven grunnet oppgavens tema og problemstillingens ordlyd.

Oppgavens tema er overgangen mellom barnehagen og skolen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Jeg har valgt å konkretisere dette til barn som har fått et enkeltvedtak med sakkyndig vurdering fra Pedagogisk psykologisk tjeneste i barnehagen, og som skal fortsette med den spesialpedagogiske hjelpen i skolen.

Det finnes flere aktører i overgangsarbeidet enn bare barnehagen og skolen. Foreldre og barna selv er deltakende aktører i tillegg til eventuelle samarbeidende instanser. Jeg har i denne oppgaven valgt å sentrere det rundt erfaringene barnehagelærere og grunnskolelærere gjør i samarbeidet mellom de to institusjonene, og det er derfor ikke inkludert andre aktuelle parters erfaringer. Jeg har også valgt å holde meg til overgangen mellom barnehagen og skolen, og ikke involvert Skolefritidsordningen (SFO) selv om det er en arena mange barn starter på før selve skolestarten.

## **1.7 Oppgavens oppbygging**

I første kapittel av oppgaven vil jeg redegjøre for bakgrunnen for valg av tema og problemstilling, før jeg videre legger frem tidligere forskning på temaet i kapittel 2. I kapittel 3 vil jeg gjøre rede for det teoretiske rammeverket rundt studien. Videre i kapittel 4 vil jeg redegjøre for mine vitenskapsteoretiske og forskningsmetodiske valg, og beskrivelse av selve gjennomføringen av selve studiet. I kapittel 5 synliggjør jeg hvordan jeg har arbeidet under analyseprosessen og presenterer studiens empiri. Videre vil jeg drøfte empirien jeg har funnet opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel 6. Kapittel 7 vil foreta seg en vurdering av studiens kvalitet.

Masteroppgaven avsluttes med avsluttende kommentarer videre forskningsmuligheter i kapittel 8.



## 2 Tidligere forskning

Det er gjort en del internasjonal og noe nasjonal forskning på overgangen mellom barnehage og skole de senere årene, men det savnes dog mer forskning på overgangen for de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp. I min søken på tidligere forskning har jeg derfor sett på forskning som både omhandler overgangen mellom barnehage og skole generelt og det som har rettet seg spesifikt inn mot barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.

I dette kapittelet vil jeg fremstille forskning jeg har funnet som særlig relevant for min studie.

### 2.1 «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole» - Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr (2015)

Lillejord m.fl. (2015, s. 3) har gjennom en kunnskapsoversikt undersøkt hvilke tiltak som har positiv innvirkning på barns overgang mellom barnehage og skole samt hvilke forutsetninger som må til for at tiltakene skal lykkes. Kunnskapsoversikten baserer seg på gjennomgang og analyse av 42 fagfelleurdert studier publisert etter 2010. Lillejord m.fl. (2015, s. 21) identifiserte i sin undersøkelse fire hovedtemaer som de kunne kategorisere studiene i. Disse fire temaene er Aktørperspektivet, asymmetriske relasjoner, ulike arbeidsmåter samt skoleforberedende aktiviteter. Innenfor aktørperspektivet trekkes Ackesjö sin forskning frem som en av kjerneartiklene. Et av funnene i de gjennomgåtte studiene viser at kontinuitet i læringsprosessen skapes gjennom å gjøre skolen til en reel fortsettelse av det barnet har lært i barnehagen og de erfaringene de har med seg (Lillejord et al., 2015, s. 30). Gjennom samarbeid og utveksling av informasjon om barnet og dets tidligere læring, vil de to institusjonene kunne skape kontinuiteten barna trenger. Funnene viser, ifølge Lillejord m.fl. (2015, s. 4) at det eksisterer en underliggende spenning mellom curriculum tradisjonen fra det Angloamerikanske på den ene siden, som fokuserer på å gjøre barna skoleklare, og på den andre siden den helhetlige tenkningen i den kontinentale danningstradisjonen. Videre fant Lillejord m.fl. (2015, s. 31-32) spenninger mellom de ansatte i barnehagene og skolene når det kommer til overgangen mellom de to institusjonene. Spenningene ble kategorisert under asymmetriske relasjoner og ulike arbeidsmåter i institusjonene. De asymmetriske relasjonsspenningene bel tilskrevet en opplevd eller reell ubalanse, som gjerne stammer fra ulike tradisjoner, status, kunnskaper, holdninger og verdier. Hognses og Moser (2014) sin casestudie trekkes frem som sentral innenfor kommunikasjonsmessig kontinuitet. Spenningene i de ulike arbeidsmåtene tilskrives i stor grad ulikhetene mellom lekbasert pedagogikk i barnehagen og lærerstyrte arbeidsmåter i skolen. En av studiene som fremheves i dette hovedtemaet er Alatalo,

Meier og Frank (2016) som viser til at lærere fra begge institusjoner mener det ikke skal overføres for mye informasjon om det enkelte barnet. Dette kan henge sammen med barnehagelærernes ønske om at informasjonen som deles skal komme til nytte for barnet i overgangsprosessen, og grunnskolelærernes ønske om å møte barnet uten fordommene som kan oppstå ved å motta for mye informasjon.

I det siste hovedtemaet skoleforberedende aktiviteter finner Lillejord m.fl. (2015, s. 45) at overgangen fra barnehage til skole vil kunne påvirkes av flere sider ved de skoleforberedende aktivitetene, for eksempel utvikling av sosial kompetanse, tidlig utvikling av leseforståelse og støtte i hjemmet. Studien til Ahtola m.fl. (2011) trekkes frem som en av undersøkelsene som støtter funnene ved å vise til at den vellykkede overgangen til skolen omhandler forbedring av relasjonene mellom de ulike aktørene ved bruk av overgangspraksiser som er passende. Det vektlegges overføring av nødvendig informasjon om barnet fra den ene institusjonen til den andre og fremheves at ikke bare barnet skal bli skoleklar, men også skolens ansvar for å være klar for barnet.

## **2.2 «Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition til preschool class» - Ackesjö (2013)**

I Ackesjö (2013, s. 407) sin studie kom hun frem til at overgangen mellom barnehagen og skolen begynner i god tid før den fysiske overgangen finner sted. Barna orienterer seg mot skolen samtidig som de skaper en identitet som *forhenværende* barnehagebarn. Det vil derfor være hensiktsmessig å se på overgangen som en prosess, bestående av flere hendelser som oppstår samtidig eller påfølger hverandre. Videre trekkes det frem at det kan være vanskelig for barna å forstå at de kan være tilhørende to ulike kontekster på samme tid, både som avtroppende barnehagebarn og påbegynnende skolebarn. Derfor er det viktig at personalet i barnehagen hjelper barna med å forstå at de er i en overgangsprosess. Ackesjö (2013) foreslår overgangsaktiviteter som planlegges og gjennomføres i tett samarbeid mellom barnehage- og grunnskolelærerne. Hun påpeker at ved å skape overgangsaktiviteter som baserer seg på barnas interesser og perspektiv vil man kunne gi barna en opplevelse av kontinuitet mellom de to arenaene. Ackesjö fant at dagens praksis fokuserer på at barnet skal tilpasse seg skolens kultur. Videre finner hun også at barnehagelærerne engasjerer seg for lite i overgangen. De snakker ikke med barna om hvorfor de gjør ulike overgangsaktiviteter som for eksempel besøk på skolen (Ackesjö, 2013).

### **2.3 «Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning» - Hogsnes og Moser (2014)**

Hogsnes og Moser (2014) gjennomførte en casestudie hvor de gjennom spørreundersøkelse undersøkte pedagogiske ledere, sfo-ledere og førsteklasselæreres prioriteringer av hensiktsmessige tiltak for å fremme gode overganger for barn og gi dem opplevelse av sammenheng i overgangen mellom barnehage og skole. Tiltakene diskuteres innenfor fire typer kontinuitet; sosial, fysisk, kommunikasjonsmessig samt filosofisk (Hogsnes & Moser, 2014, s. 1). Funnene viste at de asymmetriske relasjonene mellom barnehage- og grunnskolelærere vil kunne skape en diskontinuitet i overgangen mellom de to institusjonene. I den forbindelse fremmes viktigheten av kommunikasjonsmessig kontinuitet, at aktørene fra institusjonene har kunnskap om hverandre og ikke baserer sin innsikt i den andre på fordommer og antakelser. Det kommer også frem en mangel på prioritering av faglige møteplasser for utveksling av erfaringer om kunnskapsdannelse og arbeidsmåter i barnehage og skole (Hogsnes & Moser, 2014).

### **2.4 «Successful kindergarten transition : your guide to connecting children, families and schools» - Pianta og Kraft-Sayre (2003)**

Pianta og Kraft-Sayre kom i sin undersøkelse frem til tre viktige momenter for å skape godt samarbeid om suksessfulle overganger til skole. For det første fremhever de at skolen må være klar til å ta imot barnet. Videre er det viktig at barnet opplever engasjement, støtte og deltakelse fra sin familie og nære relasjoner. Til sist trekkes det frem at barnehagen har forberedt barnet på overgangen. For at dette skal kunne oppnås er det en viktig forutsetning at barnehagelærere og grunnskolelærere har innsikt og kunnskap om hverandres virksomhet og innhold. En barnehagelærer som vet hva som skjer i skolen og hvordan det arbeides i klasserommene vil være kapabel til å forberede barn på det som skal komme. Likeledes bør grunnskolelæreren vite noe om hva som foregår i barnehagen og hvilke arbeidsmetoder som er benyttet der. Videre i undersøkelsen finner Pianta og Kraft-Sayre (2003) at det kan virke som om barnehagelærere og grunnskolelærere har ulike forståelser av begreper som læring og lek. De hevdet at dersom partene ikke har gjensidig forståelse for hverandres praksismål og mandat vil samarbeidet kunne oppleves som vanskelig. Man vil også oppleve ved å ha denne innsikten en gjensidig respekt for hverandre særpreg og ulikheter. De trekker også frem at overgangen er svært viktig fordi den legger grunnlag og er bestemmende for barnets selvbylde, i skolegangen og senere livskompetanse (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 85-87).

## **2.5 «Hva skjer i overgangen mellom barnehage og skole?» - Løge, Bø, Omdal og Thorsen (2003)**

Løge m.fl. (2003) utarbeidet en prosjektrapport etter tre grunnskoler i Oslo deltok i et evalueringsprosjekt som hadde som mål å lage rutiner for kunnskapsoverføring som sikrer en best mulig overgang fra barnehage til skole samt forebygge risikoatferd hos barn ved overgangen. Spørreundersøkelser ble gjennomført blant skole- og barnehageansatte, i tillegg til samarbeidende instanser som Pedagogisk psykologisk tjeneste. Funnene viste at barnehage- og grunnskolelærerne sine svar samsvarer på flere områder. Blant annet er begge partene mest opptatt av informasjonsoverføring om barn med særskilte behov samt informasjonsutveksling om språkkompetanse, sosial fungering og utvikling generelt. Videre fant de at for å oppleve overgangen som god, bør barn oppleve god sosial og faglig mestring samt gode relasjoner. Dette vil påvirke barnets følelse av selvtillit som er et videre godt utgangspunkt for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter samt sosial kompetanse (Løge et al., 2003, s. 89). Et annet interessant funn i rapporten er at de administrative enhetene tilknyttet barnehager og skoler i Oslo virket til å inneha en perifer rolle i utfordringene ved overgangsarbeidet (Løge et al., 2003, s.90).

## **2.6 «Starting Strong V: transitions from early childhood education and care to primary education.» - Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (2017)**

OECD rapporten (2017, s. 3) viser til internasjonal forskning gjort i 30 OECD land og samarbeidende land. Gjennom rapporten ønsker OECD å lage en konsolidert internasjonal kunnskapsbase med effektive strategier og retningslinjer for å sikre kontinuitet i barns læring og skape gode overganger mellom barnehagen og skolen. Rapporten inneholder et sammendrag av den siste forskningen på overganger i de deltakende landene. I rapporten konkluderes det med å trekke frem seks viktige retningslinjer som skal veilede og inspirere landene i sitt overgangsarbeid. De seks retningslinjene innebærer; 1) å ha fokus på å gjøre skolene klare for barnet, og ikke barnet klart for skolen, 2) avkrefte myter og misforståelser omkring overganger, 3) overkomme strukturelle hindringer for samarbeid og kontinuitet, 4) oppfordre til lokalt lederskap med klare nasjonale politiske rammeverk, 5) ta skritt mot integrering av overganger til eksisterende forvaltningskapital og 6) støtte forskning på overganger for å sikre bedre politiske avgjørelser og beslutninger. (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017, s. 16-17).

### 3 Teoretisk rammeverk

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg det teoretiske rammeverket studien er bygget på, og som senere skal drøftes i lys av problemstillingen; *Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?*

Mitt teoretiske rammeverk vil i stor grad basere seg på Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell for å vise til den gjensidige påvirkningen de to institusjonene har både direkte og indirekte overfor barnets overgang samt hvordan samarbeidet mellom dem gjensidig påvirker hverandre og prosessen. Videre har jeg valgt å støtte opp under Bronfenbrenners systemer med annen teori relevant for studien. For å se nærmere på hvordan overgangen bør tilrettelegges for barn med spesialpedagogiske behov har jeg sett til Scheving og Egeberg (2015) sin artikkel. Videre har jeg valgt å støtte meg til OECD rapporten *Starting Strong V* (2017) sine perspektiver om samarbeidet mellom barnehagen og skolen, med videre støtte fra Aukland (2013) og Aukland & Thoresen (2020). Kontinuitetsperspektivet i oppgaven er basert på Hogsnes (2016, 2019) og Broström (2009) sine redegjørelser og funn.

#### 3.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell

Urie Bronfenbrenner (1979, s. 20-21) har utviklet en utviklingsøkologisk modell, en systemisk modell som innebefatter et flertall av aspektene ved menneskets utviklingsprosesser. Modellen viser hvordan aktørene beveger seg i de ulike systemene de deltar i og som vil være av utviklingsmessig betydning. I modellen er alle ledd gjensidig avhengig av hverandre, og bevegelse i ett ledd vil påvirke og få konsekvenser for resten av systemet. Det vil videre virke tilbake på den opprinnelige bevegelsen og kan slik skape en forandring. Gjensidigheten i påvirkningen innebærer at det ikke vil være mulig å forstå enkeltdelene uavhengig av hverandre. Videre viser Bronfenbrenner (1979, s. 21-22) til at denne gjensidige påvirkningen vises ved at utviklingspersonen ikke bare sees på som en passiv mottaker av påvirkninger, men som en dynamisk person som beveger seg inn i og endrer miljøene han eller hun er deltagende i. Gjensidigheten inntreffer også i de ulike miljøene og mellom miljøene og personene som deltar i disse. Relevante miljøer er ikke bare de umiddelbare miljøene til utviklingspersonen, men også forbindelsen mellom disse miljøene, i tillegg til de mer omfattende omgivelsenes innflytelse. Individet blir altså ikke bare påvirket av miljøene, de påvirker også miljøene i retur (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell kan ifølge Aukland (2013, s. 314) brukes som et verktøy til å kartlegge hvilke forhold som er avgjørende for at barna skal oppleve at det er

sammenheng og godt samarbeid mellom miljøene. Og hva som vil være med på å gjøre det lettere å mestre overgangen fra barnehagen til skolen. Den kan også være et godt redskap for avdekking av ulike faktorer som bør være tilstede for at barnet skal lykkes. Videre for å avdekke behov for kompensierende tiltak og for å vurdere samhandling og informasjonsflyt mellom instansene. Modellens grunnstrukturer deles inn i fire systemer; mikro-, meso-, ekso-, og makrosystemet.

### 3.1.1 Mikrosystemet

Bronfenbrenner (1979, s. 22) definerer mikrosystemet som «et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner opplevd av utviklingspersonen i en gitt setting med spesielle fysiske og materielle egenskaper». Dette systemet brukes om miljøer som utviklingspersonen er i direkte kontakt med. I et barns liv vil dette kunne gjelde hjemmet, barnehagen, skolen, lekeplassen, nære familierelasjoner og venner. Mikrosystemet bygger ifølge Gulbrandsen (2006, s. 54) på flere grunnsteiner, som ikke bare dreier seg om et fysisk og materielt miljø, men også aktiviteter, mellommenneskelige relasjoner og roller. Aktiviteter omhandler det som deltakeren i mikrosystemet gjør, det være seg sammen med andre, hver for seg eller gjennom observasjon av hva andre gjør. Det kan også dreie seg om rutiner som barnet erfarer, både helt faste rutiner som å spise kveldsmat når man ser på barne-tv, men også de mer sjeldne rutinene som kun baserer seg på at de skjer på et visst tidspunkt. Mellommenneskelige relasjoner oppnås ved at en person deltar i eller retter oppmerksomheten mot en annens aktiviteter. Dersom to personer retter gjensidig oppmerksomhet mot hverandre eller deltar i hverandres aktiviteter vil det oppstå en dyade ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 56). For barn vil de kunne delta i flere ulike dyader, den tidligste og mest omtalte er mor-barn dyaden, men også lærer-elev, barnehagelærer-barn og venner-venninner er dyader som barn er deltakende i, i løpet av deres første leveår. Dyadene kan også videreutvikle seg til triader og tetrader ved at flere relasjoner tilkommer dyaden. Dette kan man for eksempel se ved overgangsarbeidet der de ansatte i barnehagen og barnet har en gjensidig relasjon som lærer ved skolen involveres i, eller i triaden mellom foreldre-barn-barnehage/skoleansatt. Den siste byggesteinen betegner Bronfenbrenner (1979, s. 85) som roller, «et sett med aktiviteter og relasjoner som forventes av en person som innehar en bestemt posisjon i samfunnet og som forventes av andre i forhold til denne personen». Barnet vil inneha ulike roller i sine mikrosystemer, som sønn eller datter i hjemmet, venn i vennsrelasjoner, elev i skolen osv. Der flere mikrosystemer er i forbindelse med hverandre, gjennom mesosystemer, vil barnet oppleve å ha flere ulike roller samtidig, som for eksempel både sønn og elev.

Dunlop og Fabian (2002) hevder at barn har en større sjanse for å lykkes i skolen dersom de er forberedt på det som skal skje i den nye situasjonen. Det er derfor viktig at ansatte i barnehagen forbereder barna med ferdigheter og kunnskaper som vil gjøre dem robuste til å møte overgangen som kommer. Kompetansen som trekkes frem som mest sentral er forståelse for samspill og normer gjeldende for skolehverdagen. Barnet bør få bli kjent med det fysiske miljøet på skolen, kjennskap til hvem læreren er, forståelse for hvilke aktiviteter man skal delta i på skolen og lære om forventninger, regler og system som danner klasseromskulturen. Gjennom å introdusere barnet for disse sidene ved skolehverdagen allerede i barnehagetiden vil barnet kunne gå ut av barnehagen med tro på seg selv og en opplevelse av å være mest mulig klar for alle sider ved skolehverdagen. Gjennom det siste året i barnehagen kan barnet besøke skolen sammen med barnehagen, i tillegg til bli-kjent treff mellom barnehagebarn og skoleelever i de lavere trinnene (Dunlop & Fabian, 2002).

Det er ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 7) viktig at barnehagen ikke skal tilstrebe å bli som skolen, men beholde sitt fokus på arbeidet med sosiale og kunnskapsmessige erfaringer som foregår gjennom at barnet får mulighet til å delta i utforskende miljøer, motiverende lek og sosialt samspill med andre. Disse erfaringene er viktige for motivasjon, læring og sosial fungering i skolen. Forskning understreker viktigheten av å ha utviklingsmessig passende innhold basert på alder og modenhet, da det vil gi større effekt på barnets sosiale og kognitive utvikling. Ved å innføre skolebaserte aktiviteter i barnehagetiden, vil man kunne risikere å gi barn utfordringer de ikke er modningsmessig klare for å gjennomføre (Litjens & Taguma, 2010, s. 27).

Det som derimot blir viktig er å bygge bedre broer mellom barnehagen og skolen slik at barna opplever sammenheng og kontinuitet i arbeidet som er gjennomført i barnehagen og som skal gjennomføres i skolen (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017). I hvor stor grad skolen klarer å imøtekomme det enkelte barnets behov og forutsetninger er svært avhengig av skolens tidligere erfaringer med og holdninger til inkluderende opplæring. Skolens tro på barnets mestrings- og læringsmuligheter samt holdningen om at barnets deltakelse med andre barn er positivt for både barnet selv og de andre elevene er av stor betydning (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6).

Informasjonsoverføring fra de ulike eksisterende mikronivåene til barnet vil påvirke hvilken informasjon skolen, som det nyeste mikronivået i barnets liv, mottar i forkant av oppstarten (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). For at barnehagen skal kunne overføre informasjon om barnet til skolen kreves det et informasjonssamtykke kreves fra foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Hogsnes og Moser (2014) fant i sin studie at dialogen mellom barnehage- og

grunnskolelærere ble prioritert over dialog med foreldre i overgangen mellom barnehagen og skolen. Dette viser også en svensk undersøkelse blant foreldre til barn med spesialpedagogiske behov (Wilder & Lillvist, 2017) der samarbeidet viser seg å involvere foreldrene lite i selve overgangsprosessen, selv om foreldrene opplever godt samarbeid med barnehageansatte før overgangen og skoleansatte etter overgangen. Pramling Samuelsson og Sheridan (2008) mener det er urovekkende at foreldrene ikke involveres mer i overgangsarbeidet, og særlig i dialogen om barnet. Barn fremstilles gjerne ulikt gjennom synet til de ulike involverte aktørene. Det bør derfor prioriteres å belyse alle sider av barnet og dets tidligere erfaringer i dialogen.

### 3.1.2 Mesosystemet

«Et mesosystem omfatter forbindelsene mellom to eller flere miljøer som utviklingspersonen deltar aktivt i slik som, for et barns vedkommende, forbindelser mellom hjemmet, skolen, jevnaldrende barn i nabolaget» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Der skolen, barnehagen og hjemmet er mikrosystemer i barnets utviklingsprosesser, vil forholdet mellom disse utgjøre mesosystemet. I denne sammenhengen vil samarbeidet mellom de to mikrosystemene barnehagen og skolen fremstå som et mesosystem som kan analyseres på bakgrunn av hvordan de to institusjonene forholder seg til hverandre. Forholdet mellom barnehagen og hjemmet, i den siste tiden i barnehagen, og hjemmet og skolen i den første tiden av skolestarten, vil også være mesosystemer som gjensidig påvirker barnets overgangsprosess og igjen blir påvirket av andre mikro- og mesosystemer.

Økologiske overganger oppstår når barnet gjør et skifte fra et miljø til et annet, eller barnet bytter rolle innenfor et miljø de allerede deltar i. Den økologiske overgangen mellom utdanningsnivåene kan representere både konsekvens av tidligere erfaringer og stimulans til ny utvikling. Når et barn begynner på skolen vil barnet tre inn i rollen som elev, en rolle med et sett forventninger knyttet til. Dersom barnet gjennomgår denne overgangen alene, vil det ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 26) etableres en enkel direkteforbindelse mellom de to mikrosystemene. Hvis foreldrene derimot følger barnet til innskrivningsdagen og første skoledag etableres en dobbel direkteforbindelse mellom hjemmet og skolen. Har barnet et søsken som allerede går på skolen vil det være enda flere direkte forbindelser mellom mikromiljøene og det vil oppstå et flerlenket mesosystem (Gulbrandsen, 2006, s. 59). Ved at personer fra det ene mikrosystemet blir med barnet over i det nye kan overgangen styrkes og gjøre den mindre sårbar (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dette vil for eksempel kunne vise seg ved at personalet fra barnehagen følger barnet over i skolen, enten som en midlertidig løsning i startfasen eller som en permanent løsning hvor den ansatte bytter arbeidsplass. For barn med spesialpedagogisk behov er dette en ekstra trygghet som for mange kan være avgjørende for å



trygge overgangen mellom barnehagen og skolen og sikre kontinuitet i arbeidet som allerede har blitt gjort (Gulbrandsen, 2006, s. 59).

Aukland (2013, s. 297) påpeker at for å unngå at barn og foreldre opplever avslutningen i barnehagen som et «bråstopp» må skolen aktivt og målrettet bygge videre på grunnlaget som er lagt i barnehagen. Barnehagen skal sikre at alle barn får et grunnlag for å lykkes, oppleve trivsel og mestring. Barn som har behov for iverksatte tiltak må barnehagen informere skolen om, slik at de kan videreføre tiltakene og planlegge for gode mestringsopplevelser for barnet i skolehverdagen. Det kan, ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 4), være utfordrende for mange barn å gå gjennom overgangen fra barnehagens lekende pedagogikk, hvor det finnes gode muligheter for å få individuelt tilrettelagt innhold og spesialpedagogisk tilrettelegging, til skoledagen med nye forventninger og krav til atferd og læring. Barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp, har varierende kognitive og fysiske forutsetninger for å mestre læringsaktiviteter og ulike behov for tilrettelegging slik at de kan delta og få utbytte av opplæringen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 4).

Ifølge Starting Strong V rapporten (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017, s. 19-21) inkluderer kvalitetssikrede overganger en mengde aktiviteter som involverer personlig kontakt med foreldre og barn samt andre samarbeidspartnere. Disse foregår både før, under og etter barnet overføres fra barnehagen til skolen. Dette kan være for eksempel når barnehagen drar på besøk til skolen med barna eller førskoledager der foreldrene følger. Det blir svært viktig med god planlegging og et systematisk arbeid med overgangen mellom barnehagen og skolen for å nyttiggjøre seg kunnskapene og erfaringene som ligger hos de ulike fagpersonene inkludert barnets foreldre. Dette vil kunne være med på å skape en trygghet og legge til rette for et godt læringsutbytte allerede fra første skoledag (Scheving & Egeberg, 2015, s. 5-6). Kunnskapen skolen får gjennom dette arbeidet vil gi en bedre forutsetning for å vite noe om barnets forutsetninger og behov, slik at planleggingen av tilrettelegging kan komme i gang i god tid før skolestart. Planleggingsfasen kan by på mange utfordringer og særlig også den praktiske gjennomføringen av overgangen. Skolen må derfor sette av tid til samarbeidet med barnehagen og andre fagpersoner, slik at de tidligst mulig blir klar over ulike muligheter og utfordringer overgangen vil gi for det enkelte barnets forutsetninger og behov. Tidlig start på samarbeidet vil gi gode muligheter for skolen til å tilpasse seg barnet både med kunnskap og forutsetninger og behov, tilrettelegging for fysiske forhold, personalplanlegging og pedagogisk tilpasning. Dette samarbeidet må ofte settes i gang mer enn ett år før barnet skal begynne på skolen ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 6).

Selv om mange av situasjonene barnet møter i skolen er nye, vil det også være situasjoner barnet kan gjenkjenne fra barnehagen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 7). Med bakgrunn i ulike arbeidsmåter og læringsmål bør det likevel være sammenheng og progresjon i det barnet møter når det begynner på skolen. Særlig viktig er dette for barn som kan ha utfordringer med å forstå, har lite motivasjon og lett blir urolige. Dersom arbeidsmåtene og innholdet i undervisningen, rutiner eller kommunikasjonsmåter endres for mye, kan disse barna få utfordringer med å kommunisere og lære. Derfor blir det viktig at det kommer tydelig frem fra barnehagen, og foreldrene, hvilke arbeidsmåter som har vært benyttet tidligere som skolen kan bygge videre på (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Dette kan innebære ulike modeller som har blitt brukt, metodiske tilnærminger eller alternativt supplerende kommunikasjonsmåter. Ved at læreren planlegger og tilrettelegger barnets skolehverdag ut fra kunnskaper om hva som har vært prøvd ut tidligere, både med og uten hell, vil det gi større muligheter for tilpasninger som vil gi barnet mestringsfølelse og en opplevelse av å gjenkjenne innhold og rutiner i den nye hverdagen.

Er det omfattende pedagogiske metoder og tilnærminger barnet har behov for, vil det være en hensiktsmessig vurdering om en ansatt som har fulgt barnet i barnehagen blir med over i skolen den første tiden. På den måten skaper man forutsigbarhet for barnet, kontinuitet i arbeidet og trygghet for både barnet, foreldrene og personalet som overtar i skolen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8).

Det er ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 10) en fordel at planlegging og gjennomføring av overgangen og skolestarten organiseres gjennom et team som samordner prosessen fra siste år i barnehagen over til skolen. I teamet bør det sitte representanter fra ledelse og fagpersoner fra barnehagen og skolen, foreldrene til barnet samt representanten fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste. Tidligere erfaringer tilsier, ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 10) at rektors deltakelse i dette teamet er svært viktig da det er mange avgjørelser som må tas som angår personal, organisering og økonomi. Spesialpedagog fra barnehagen og spesiallærer i skolen bør også delta i teamet, og starte med overføringen av det spesialpedagogiske arbeidet så tidlig som mulig. I samarbeidsteamet vil man kunne avklare forventninger, muligheter og løsninger for å gi barnet et best mulig utgangspunkt for overgangen fra barnehagen til skolen (Aukland, 2013, s. 310).

Dersom skolen ikke har på plass, tidlig i samarbeidet, hvilke personer som blir sentrale rundt barnet, vil det være vanskeligere å igangsette samarbeidet tidlig nok og direkte til de personene det vil gjelde. Skolen tar, ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 14) ikke alltid høyde for hvor mye tid det trengs for å gjennomføre en god overføring fra barnehagen til skolen samt tiden det tar for å få til et godt samarbeid mellom de som jobber med barnet. Dersom skolen har behov for å ansette nytt

personale som skal jobbe direkte med barnet, vil det være nødvendig å komme i gang med denne prosessen så tidlig som mulig, slik at vedkommende får god tid til å sette seg inn i og gjøre seg kjent med barnets forutsetninger og behov (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Det er viktig å unngå opphold i det spesialpedagogiske arbeidet og endringer i de metodiske tilnærmingene ved skolestart, derfor må personalet være på plass i tide til å kunne gjøre seg kjent med dette arbeidet. Barnets kontaktlærer bør også være på plass så tidlig som mulig, slik at vedkommende kan delta i forberedende møter og samarbeidsteam under planleggingen av overgangen, samt koordinere og videreføre opplæring til barnets faglærere, spesialpedagog, assistent og andre aktuelle voksenpersoner i skolen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 9)

Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) fremhever at barn ikke skal vurderes etter fastsatte kriterier, og dermed vil ferdigproduserte sjekklister og verktøy kunne være problematisk å benytte seg av for å gi skolen innsikt i enkelte barnets grad av måloppnåelse. Disse ferdigproduserte sjekklister viser ofte bare målbare forhold mot fastsatte kriterier som for eksempel språk og matematikk, mens personlige kvaliteter preferanser og interesser lett kan falle utenfor. De er stort sett laget for å frem utviklingsområder hos barnet og dreier seg, ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 104), mer om hvordan barnet skal tilpasse seg skolen enn motsatt. Informasjonsutveksling som foregår gjennom samtale og dialog vil gi muligheter for flere nyanser. Det bør også regelmessig belyses og drøftes utfordringene omkring informasjonsutveksling knyttet til enkeltbarn. Er det alltid nødvendig å informere om enkelt barnets funksjonsnivå? Og er bildet rett? Vil denne informasjonen fra barnehagen skape forutinntatte holdninger hos læreren? Det vil være nødvendig at mottakeren av informasjonen tar i betraktning at barnehagekonteksten for barnet ikke nødvendigvis er direkte overførbart til skolekonteksten (Aukland, 2013, s. 315).

Sluttrapporten til prosjektet *Barnehage + skole = sant!*, gjennomført av Fylkesmannen i Rogaland (2006), viser til at barnehagelærere og grunnskolelærere vektlegger ulike sider ved barnet i informasjonsoverføringen. Barnehagelærerne har et ønske om å informere om relasjonskompetansen til barna, mens lærerne er mer opptatt av hvordan barnet tilpasser seg og deres faglige funksjonsnivå. Dette kan forårsake utfordringer i informasjonsoverføringen. Aukland (2013, s. 316) fremmer at det bør uansett være sentralt at informasjonen som utveksles skal være til barnets beste samt vise frem både barnets sterke sider, utviklingsområder og interesser. Thoresen og Aukland (2020, s. 101-102) viser til at foreldre i stor grad er opptatt av at det overføres informasjon om hvordan deres barn fungerer sosialt, hvordan de skal få seg nye venner og trives på skolen, i motsetning til informasjon om hva barnet har lært i barnehagen.

Hogsnes (2019, s. 23) hevder at samarbeid mellom barnehager og skoler som ligger i samme geografiske området kan være lettere å få til enn der det er store avstander mellom dem. For mange kommuner er samarbeidet vanskelig å få etablert. Det finnes i de fleste tilfeller planer på kommunalt nivå som sier noe om hva som skal skje i overgangsarbeidet, og ferdig skjemaer som forteller noe om barnets ferdigheter og kunnskaper. Rutiner er en nødvendighet for å utvikle et samarbeid, men det vil likevel ikke bidra til samarbeidet i seg selv. Begrepet samarbeid henviser til å arbeide sammen om noe, på tvers av de grensene som skiller dem. Når man arbeider sammen om overgangen vil informasjonen som deles mellom barnehagen og skolen fungere som dialog, og ikke bare kommunikasjon ifølge Hogsnes (2019, s. 23-24).

I sluttrapporten fra *Barnehage + skole = sant!* (Fylkesmannen i Rogaland, 2006) kom det frem at det i de fleste tilfeller var instansen som var avgivende, altså barnehagen, som tok mest initiativ til samarbeidet mellom de to instansene. Ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 57) kan dette komme av at barnehagepersonalet har opparbeidet seg en sterk emosjonell relasjon med barna de skal sende fra seg og er reelt opptatt av å sikre barnas framtid.

Broström (2009) fremmer i sin artikkel *Tilpasning, frigjøring og demokrati* en inndeling av kontinuitet i fem kategorier. Han baserer seg på Fabian (2002) sine tre inndelinger, og har tillagt to egne. Kategoriene er fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, samt måten barna vurderer barnehagen og skolen (Broström, 2009, s. 25-26). Mangel på kontinuitet i alle disse fem kategoriene kan være med på å skape en diskontinuitet mellom barnehagen og skolen, og være med på å gjøre overgangen vanskeligere for enkelte barn ifølge Broström (2009).

Fysisk kontinuitet berører de fysiske forskjellene i miljøene barnehagen og skolen eksiterer i samt ulikhetene i mengden barn og voksne i skolearenaen kontra barnehagen (Broström, 2009, s. 25). De ansatte i barnehagen og foreldrene til barnet bør ifølge Scheving og Egeberg (2015, s. 9) inneha kunnskap om skolen barnet skal begynne på. Både hvor den ligger, hvordan den er utformet, hvilke personer som er sentrale på skolen og hvordan det ser ut der. Det kan være en fordel om barnet får dra på turer til skolen i forkant, for å utforske miljøet, kanskje hilse på noen av de voksne som vil være en del av barnets hverdag og hvor de ulike rommene barnet får en tilhørighet til er.

Sosial kontinuitet viser seg i barnets identitetsskifte fra barnehagebarn til skoleelev og de nye sosiale samspillene og relasjonene barna skal inn i (Broström, 2009, s. 26). Det bør etterstrebes, så langt det er mulig, at barnet begynner i klasse sammen med barn de kjenner fra før av, enten gjennom barnehagen eller nabolaget. Dette skaper en trygghet for barnet, og vil kunne være en

fordel i tilretteleggingen av det sosiale samværet i undervisningen, friminuttet og skolefritidsordningen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 9).

Filosofisk kontinuitet beskrives som ulikhetene i læringsmetodene som benyttes i barnehagen og skolen. Den lekbaserte innlæringen som barnehagen preges av, går over til lærerstyrt innlæring i skolen (Broström, 2009, s. 26). Mjaavatn (2018, s. 118) hevder at det generelt sett er en utfordring for mange barn å skulle gå fra å være eldst og størst til yngst og minst. Barnet går fra å være størst og «ekspert» på lek i et barnehagemiljø som er lekpreget, til minst i et skolemiljø lite preget av lekens egenart. Fra å være en del av en ambulerende tilværelse med utforskning i fokus, til å finne sin pult i klasserommet og bli sittende der (Mjaavatn, 2018, s. 121). Bort fra seksårsreformens opprinnelige mål som skulle la barna få en glidende overgang med innhold av de beste elementene fra begge instanser (Kirke- et al., 1996), over til en plan der leken erstattes med tidlig innsats og intensiv opplæring i kunnskapsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten fokuserer på samarbeidet mellom aktørene i barnets overgang, nemlig barnehagen, skolen, foreldrene og SFO. Det henvises til en dansk evaluering som viste at førskolelærerne kunne for lite om hva som foregikk i skolen, og skolen hadde for lite kunnskap om barnehagens mandat og innhold (Broström, 2009, s. 26). Det påpekes i OECD rapporten (2017) at god kvalitet i barnehagen må følges opp videre i skolen for å sikre at barnet ikke mister de positive erfaringene de har fått i barnehagen. Det betyr at planene for overgangen ikke bare kan lages og implementeres i barnehagen, men at det er et felles ansvar for både barnehagen og skolen. Kvaliteten er vel så viktig i begge institusjonene. Hogsnes (2016, s. 11) fremhever at gode overganger forutsetter gode relasjoner mellom de involverte partene. De profesjonelle aktørene, foreldrene så vel som barnet i seg selv må betraktes som likeverdige partnere i overgangssamarbeidet.

Den siste kategorien Broström (2009, s. 26) trekker frem, den måten barna vurderer barnehagen og skolen, henviser til barns egne forståelse av, forventning til og inntrykk av hva skole innebærer og hva som skal foregå på den arenaen. Dette kan være både rettmessige forestillinger, men for noen barn kan det også være en forestilling av at man for eksempel får kjeft hvis man gjør noe feil, at man kan bli slått av lærerne og at man bare må sitte stille og lære hele tiden.

### 3.1.3 Eksosystemet

Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 25) er eksosystemet et overordnet perspektiv som referer til «en eller flere settinger som ikke involverer utviklingspersonen som en aktiv deltaker, men hvor det skjer aktivitet som påvirker, eller blir påvirket av, settingen som innehar utviklingspersonen». Disse

settingene, eller miljøene, innehar sjelden eller aldri deltakelse fra utviklingspersonen, i dette tilfellet barnet. Dette er miljøer på kommunalt nivå som fatter beslutninger eller tar valg som påvirker barnet uten at det får mulighet til å delta i prosessen. Ledere i barnehagen og skolen, rådgiver i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og andre offentlige organer vil være typiske eksempler på eksosystemer. Deres måte å prioritere og legge til rette for overgangsarbeidet på, føringer og retningslinjer, vil ha konsekvenser for og påvirke barnets overgangspågang i større eller mindre grad (Aukland, 2013, s. 313).

Kriteriene for å tilskrive eksosystemet utviklingsmessig betydning er at det må kunne knyttes hendelser i eksosystemet til prosesser i mikrosystemet til utviklingspersonen. Disse prosessene må kunne knyttes til utviklingsmessige forandringer hos utviklingspersonen (Gulbrandsen, 2006, s. 59).

For å sikre god overgang mellom barnehage og skole må samarbeidet foregå tverrfaglig og tverretattlig og være tett på individnivå så vel som systemnivå (Aukland, 2013, s. 299).

Midlertidigutvalget (NOU 2009:18) viste til den positive betydningen av sammenhengen i tiltakskjeden for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp og hevdet at grunnleggende utfordringer ved samarbeidet i utdanningssektoren var mangel på samarbeidskompetanse og samordning. Videre pekte utvalget på kommunens organisering av sine tjenester vil kunne fremme eller hemme samarbeidet mellom de ulike aktørene. Dersom organiseringen legger opp til distanse mellom aktørene vil det kunne være til hinder for å skape gode læringsmiljø og sammenheng i læringsmetoder. Ofte har de ulike aktørene lite innsikt i hverandres arbeid, og tiltak som igangsettes kan mangle samordning i et helhetlig perspektiv (Omdal & Thygesen, 2018, s. 19)

Noen ganger kan det være vanskelig å få i gang et tverrfaglig samarbeid dersom dette ikke er satt på dagsorden. Den mest avgjørende enkeltfaktoren for vellykket samarbeid mellom barnehage og skole er, ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 62), prioritering av tid. For at lærerne skal kunne drøfte og planlegge tiltak som skal være med på å styrke samarbeidet dem imellom, sammenheng i arbeidsmåter og læringsinnhold, er de nødt til å få avsatt tid til å møtes på felles arenaer. Det er en forutsetning at skoleeier tilrettelegger for at grunnskolelærerne får tid og anledning til å møte barna før skolestart og ha kontakt med barnehagelærerne (Aukland, 2013, s. 319).

For å sikre en bedre sammenheng mellom barnehage og skole kan det være nødvendig å etablere planer som viser ansvarsfordeling og fastsatte gjøremål (Thoresen & Aukland, 2020, s. 96). Dette kan knyttes opp til skoleeiers ansvar for å lage en plan for overgangsarbeidet, slik det er forankret i opplæringslovens krav (1998, § 13-5). Planen bør vise til hvilke oppgaver og gjøremål som skal

gjennomføres, til hvilken tid og hvem som har ansvaret for gjennomføringen. Det bør fremkomme, i planen, hvilke målsettinger man har for samarbeidet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 97).

Ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 98) vil man gjennom å lage egne, overordnede og kollektive innholdsplaner i hver kommune, kunne sikre sammenheng i barns læring fra rammeplan til læreplan. Målet for en slik plan vil være å sørge for at skolene har kunnskap om, og kjennskap til, hva barnehagen arbeider med det siste året i barnehagen samt at barnehagen har oversikt over hva skolen prioriterer i deres pedagogiske planer for første skoleåret. På denne måten kan begge instansene justere egne planer og opplegg på bakgrunn av målene, innholdet og arbeidsmetodene i instansen som er avgivende eller mottakende.

I NOVA undersøkelsen fra 2009 viste det seg at det var 35% av kommunene som i 2004 hadde etablert samarbeidsrutiner for barnehage og skole. I 2008 hadde tallet økt til 62% (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). Kommunen har i oppgave å bidra til kontinuitet og progresjon i all læring. Kommuneledelsen må derfor ta tak i samarbeidsutfordringer og nedfelle planer med gjennomførbare tiltak som støtter dette samarbeidet lokalt (Aukland, 2013, s. 321).

I sluttrapporten til prosjektet *Barnehage + skole = sant!* (Fylkesmannen i Rogaland, 2006) kom det frem at formelle føringer for samarbeidet mellom barnehage og skole var i større grad fremtredende og eksplisitt innenfor barnehagesektoren enn skolesektoren.

Kommunen har også i oppgave å initiere felles tiltak, som for eksempel felles møtearenaer for de ulike instansene. Disse møtearenaene kan være av ulike sammensettinger, som for eksempel en arena for alle ansatte på tvers av instansene, en arena hvor barnehagelærere som jobber med de eldste barna i barnehagen kan møte grunnskolelærere som jobber med de yngste elevene i skolen eller arenaer hvor man kan møtes for å lage felles planer som begge instansene jobber etter (Thoresen & Aukland, 2020, s. 59-60). Ved å skape disse felles møtearenaene vil en av intensjonene være å øke forståelse for hverandres oppdrag og roller. Det må derfor være tydelige forventninger om at begge instanser skal bidra i samarbeidet, og at for- og etterarbeid gjennomføres av begge parter. Sist, men ikke minst, må det kreves at det som arbeides med i disse møtearenaene implementeres og modelleres fra deltakerne og videre til personalgruppene (Thoresen & Aukland, 2020, s. 60-61).

### 3.1.4 Makrosystemet

Makrosystemet beskrives som «overensstemmelser, i form og innhold av lavordenssystemer som eksisterer, eller kan eksistere, på nivået av subkulturen eller kulturen som helhet, sammen med ethvert trossystem eller ideologi som ligger til grunn for slike overensstemmelser»

(Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dette systemet vil ligge høyere opp i samfunnets strukturer, og eksemplifiseres best ved reformer, lovendringer, økonomiske rammer og andre politiske føringer som igjen kan påvirke hvordan overgangen mellom barnehagen og skolen oppleves og erfares for hvert enkelt barn. Makro systemet, som består av kulturelle og politiske mønstre og aktører, vil også gjennom sine prioriteringer av planer og økonomisk bevilgning kunne påvirke barnets muligheter for å oppnå en god overgang fra barnehage til skole (Aukland, 2013, s. 313). Det er ikke slik at makrosystemet omgir de andre systemene, men det gjennomsyrrer alle prosessene i de øvrige systemene. Dette uttrykkes i hverdagslige valg og begrunnelser, i sosiale samhandlinger, væremåter og gjensidige forventninger og vurderinger. Gulbrandsen (2006, s. 62) hevder at vi kan analysere samtlige prosesser i den utviklingsøkologiske modellen med tanke på dens makroaspekter.

Aukland (2013, s. 306) fremhever at barna skal oppleve progresjon og sammenheng i læringsinnholdet i overgangen mellom de ulike instansene. Fagområdene i rammeplanen for barnehager og fagene i læreplanen for grunnskolen har en klar sammenheng. Det blir viktig for barnehage- og grunnskolelærere å finne felles arenaer for å klargjøre felles og delte læringsinnhold, slik at læringsinnholdet fra begge instanser ivaretas samtidig som det skaper kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet barna møter. Det er kommunens oppgave å gjennomføre de nasjonale føringer for utdannings- og oppvekstpolitikken samt innlemme disse inn i de lokale mulighetene, behovene og prioriteringene. (Aukland, 2013, s. 320).

Både barnehagesektoren og grunnskoleopplæringen er underlagt Kunnskapsdepartementet. Denne måten å organisere på viser at sammenheng og helhet i læringsløpet også er prioritert fra det nasjonale nivået (Aukland, 2013, s. 322). Ansvar for å sikre et godt samarbeid har vært klargjort tydelig i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Først i 2018 ble det dog lovfestet at det er skoleeier som har ansvaret for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole, og det er kommet tydeligere frem i skolens planer samt i Opplæringsloven §13-5 (1998).

Ifølge Thoresen og Aukland (2020, s. 31) må barnehage- og grunnskolelærere ha kjennskap til hvilke påvirkningskrefter som finnes i norsk barnehage- og utdanningspolitikk.

OECD legger, ifølge Hogsnes (2019, s. 16-17), premisser for norsk utdanningspolitikk. Rapportene fra OECD beskriver hva som gjøres i medlemslandene og hva forskningen kan fortelle om hvilken betydning det vil ha. De gir også anbefalinger om forbedringstiltak til praksisene. Blant annet er OECD kjent for PISA undersøkelsene, som har påvirket politikerne til endringer i den norske utdanningspolitikken, blant annet gjennom endringene som førte til overgangen fra seksårsreformen til kunnskapsreformen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).



## 4 Metoder

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske og metodologiske forankring før jeg tydeliggjør valgene jeg har tatt innen metode og design. Deretter vil jeg gjennomgå gjennomføringen av undersøkelsen og presentasjon av utvalg for studien. Til sist vil jeg gjøre rede for etiske betraktninger relevant for denne studien.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring

I hovedsak skilles det mellom to ulike vitenskapelige forankringer, naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Naturvitenskapen søker å forholde seg til fenomener som ikke innehar språk eller forståelse for egne omgivelser og seg selv. Samfunnsvitenskapen ønsker å studere mennesker som innehar meninger og oppfatninger om en selv og andre samt innhente kunnskap om den sosiale virkeligheten. Den samfunnsvitenskapelige metoden søker å finne ut på hvilken måte man må gå frem for å innhente informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan man analyserer informasjonen og hva den forteller oss (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 44) har kvalitativ forskning i utbredt grad vært preget av en fenomenologisk tilnærming. I postmoderne tidsalder blir også hermeneutikk og pragmatisme trukket frem som relevante for det kvalitative intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Forskerens vitenskapsteoretiske forankring får «betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler» (Thagaard, 2013, s. 37).

I denne oppgaven har jeg, på bakgrunn av min problemstilling, valgt å gå ut fra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk ståsted.

#### 4.1.1 Hermeneutikken

Hermeneutikk er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 73) «læren om fortolkningen av tekster».

Den hermeneutiske tradisjonen vektlegger fortolkningen av mening som det fundamentale i deres arbeid og begrepene tekst og samtale får en vesentlig rolle. Hensikten med den hermeneutiske fortolkningen er å komme frem til en allmenn og gyldig forståelse av betydningen av en tekst. Tekst kan, som i denne studien, være transkripsjoner av intervjuer. Ved å fortolke informantenes utsagn gjennom å fokusere på det dypere meningsinnholdet og ikke bare det som trer frem umiddelbart vil jeg kunne forstå budskapet i en større helhet og sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73).

Forforståelsesprosessen omhandler en vekselvirkning mellom å forstå den enkelte del gjennom helheten, men også ved å tilpasse helheten til den enkelte delen. Dette karakteriseres som den

hermeneutiske sirkel. Den hermeneutiske tolkningen vil videreutvikles gjennom det pågående samspillet mellom del og helhet, teksten og forskeren samt forskerens forforståelse, som i en hermeneutisk spiral (Dalen, 2004, s. 18). Gjennom ny kunnskap vil jeg forstå det som studeres stadig bedre for hver runde jeg tar i spiralen (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 188). I følge Gadamer er vår forståelse avhengig av fordommer og en tekst vil oppnå mening gjennom konteksten den befinner seg i. Disse fordommene vil være med på å forme min kunnskapstilegnelse gjennom å analysere eller konstruere begreper. På den måten vil man kunne si at jeg som forsker ikke vil kunne oppnå objektiv kunnskap, men at uansett hvilken metodisk tilnærming jeg velger, vil være subjektiv (Gadamer i Høgheim, 2020, s.169).

I følge Thagaard (2013, s. 41) legger den hermeneutiske tilnærmingen vekt på at det ikke egentlig finnes en sannhet, men at de ulike fenomenene fortolkes på flere nivåer. Hermeneutikken representerer en viktig inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger, der fortolkning er sentralt. Denne tilnærmingen innebærer ikke bestemte retningslinjer for fortolkninger, men har som mål å presentere tykke beskrivelser av sitt materiale. Det vil si beskrivelser som ikke bare fremhever det konkrete som ble uttrykket, men også utsagn om forskerens tolkninger av hva informantene kan ha ment og deres egne fortolkninger, altså et meningsaspekt ved det innsamlede datamaterialet (Thagaard, 2013, s. 41).

#### 4.1.2 Forforståelse

Kleven og Hjordemaal (2018, s. 190) viser til Gadamer når de beskriver forforståelse som det grunnlaget leseren har for å forstå en tekst. Dette grunnlaget vil avhenge av hvem jeg, som forskeren, er som leser og hvilken bakgrunn jeg har. Min forforståelse vil alltid prege den fortolkningen jeg gjør av teksten. For å forstå noe som helst, mener Gadamer at jeg er avhengig av denne forforståelsen, den bygger en nødvendig bro mellom meg selv, mine omgivelser og andre mennesker som inkluderes i disse. Tolkningsprosessen vil kontinuerlig gå mellom innholdet i teksten og mine egne referanserammer, en sammensmeltning av forståelseshorisonter ifølge Gadamer (i Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 190). For å kunne oppnå en slik sammensmeltning er jeg avhengig av å fortolke i et åpent og empatisk møte med det som oppleves annerledes. Det vil være vanskelig å få i gang en utvikling av egen forforståelse dersom jeg stiller sterke motforestillinger mot tekstens innhold, dette hinderet vil skape en blokkerende forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 191).

I mitt første år på masterstudie skrev jeg en oppgave inspirert av dokumentanalyse. Dokumentene jeg analyserte var offentlige styringsdokumenter for barnehage og skole og hva de formidlet om betydningen av arbeidet med overgangen mellom de to institusjonene. Gjennom dette arbeidet

utviklet jeg en forståelse av at overgangen var mer omtalt i styringsdokumentene tilhørende barnehagen enn skolen. Som barnehagelærer selv, har jeg sittet på den ene siden av denne overgangen, og opplevd både ting som har fungert godt og mindre godt. Min forforståelse var derfor preget av egne erfaringer og kunnskap. Det var særlig vesentlig for meg å være bevisst på denne forforståelsen da jeg skulle formulere intervjuguiden og gjennomføre intervjurundene med informantene. Det ble viktig for meg at jeg ikke gikk inn med en fastlåst forståelse av hvordan overgangen oppleves, men heller med en åpenhet om at jeg kanskje underveis i prosessen ville endre min egen forståelseshorisont.

## 4.2 Valg av metode

Forskningsmetoder skiller mellom kvantitative og kvalitative metoder. Kvalitative tilnærminger har, ifølge Dalen, som overordnet mål å skape forståelse av ulike fenomener knyttet til personers sosiale virkelighet (2004, s. 15). Denne type undersøkelser gir et rikt og dyptgående datamateriale, i motsetning til kvantitative tilnærminger som baserer seg i større grad på store mengder data som gir målbare resultater for videre statistiske analyser og utregninger (Høgheim, 2020, s. 29). Kvalitative og kvantitative metoder har samme målsetting, nemlig å tilegne seg kunnskap basert på vitenskapelige prinsipper, men skiller seg fra hverandre i hvilket formål de tjener. Der den kvalitative metoden vil egne seg til å gjøre eksplorerende undersøkelser, vil den kvantitative metoden være best egnet til konfirmerende undersøkelser (Høgheim, 2020, s. 30).

For å finne den rette metodiske tilnærmingen til forskningsprosjektet man skal gjennomføre måtte jeg finne ut hvilke metoder som er relevante i forhold til den valgte problemstillingen. I tillegg måtte jeg stille meg spørsmål til om det vil være mest hensiktsmessig å benytte seg av allerede eksisterende data eller å gå ut og utvikle ny data? Dersom valget falt på å utvikle ny data, vil intervju eller observasjon, eller en kombinasjon av disse, være gode metoder å benytte seg av. Intervju vil i særlig grad kunne gi meg informasjon om informantenes opplevelse og forståelse av sine omgivelser og seg selv, ifølge Thagaard (2013, s. 58).

I denne studien er formålet å utforske hvilke erfaringer barnehage- og grunnskolelærere har med samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole. Det vil derfor være riktig å gjøre eksplorerende undersøkelser som går i dybden av informantenes egne perspektiver, tanker, erfaringer og opplevelser. For problemstillingen i denne studien vil det derfor være en kvalitativ tilnærming som er mest formålstjenlig, og intervju den mest egnede metoden.

### 4.2.1 Kvalitativ metode

I de kvalitative metodene prioriteres nærheten mellom forskeren og informantene, i motsetning til kvantitativ metode som ønsker å holde en viss distanse mellom de to. Det vil derfor være mulig for meg, gjennom denne nærheten samt fleksibiliteten i datainnsamlingsstrukturen, å få tilgang til kunnskap det ellers er vanskelig å få tak i (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-22). Disse ulikhetene mellom de to metodetradisjonene finnes også til en viss grad i analysearbeidet. Det tillegges større positiv betydning av forskerens subjektivitet i analysen innenfor kvalitativ metode, noe som har sammenheng med det mindre tydelige skillet mellom innsamlingsprosessen og analyseprosessen. Den kvalitative metoden styrkes i den helhetlige vurderingen av enkeltkasis, men egner seg i mindre grad til å sammenligne ulike kasis. Det er også vanskeligere å benytte kvalitativ metode ved store mengder med data (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

I følge Thagaard (2013, s. 197) preges kvalitativ forskning av induktive og deduktive tilnærminger. Den induktive tilnærmingen går ut fra empirien, og er basert på en rekke enkeltsaker som hevder at en forbindelse observert i alle disse enkeltsakene også generelt er gyldig. Den deduktive tilnærmingen går ut fra teorien, baserer seg på en generell regel og hevder at denne forklarer et bestemt individuelt tilfelle av interesse (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 54-55). Et sted i midten finner vi abduksjon, som går ut fra empiriske fakta, på lik linje som induktiv tilnærming, men som ikke avviser teoretiske forforståelser. I denne tilnærmingen kan empirien kombineres med tidligere forskning for å danne grunnlag for nye teoretiske perspektiver. Under forskningsprosessen skjer det en bevegelse mellom tidligere teori og empiri (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 56). En hermeneutiker kan, i følge Alvesson og Sköldberg (2008, s. 59), hevde at abduksjon innebærer en slags hermeneutisk spiral, gjennom å være en tolkning av fakta som vi allerede har en viss forforståelse av.

### 4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) beskriver et intervju som «en samtale som har en viss struktur og hensikt». I forskningsintervjuer går man dypere enn den hverdagslige spontane meningsutvekslingen. I intervjuet konstrueres det kunnskap i interaksjon mellom informanten og meg som intervjuer. Det foregår et kontinuerlig vekselspill mellom de som konstruerer kunnskap og kunnskapen som blir konstruert, mellom de som vet og det som vites samt mellom aktørene som iscenesetter konteksten og konteksten som legger føringer for hva aktørene sier (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 21-22).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) er formålet med et kvalitativt forskningsintervju «å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv». Strukturen på forskningsintervjuet minner som den dagligdagse samtaler, men med en bestemt spørreteknikk og metode. I intervjuet foregår en utveksling av synspunkter mellom to individer som deltar i en samtale med tema som engasjerer dem begge to, og hvor kunnskapen konstrueres i samspillet mellom meg som forsker og informant. Samtalen er dog ikke mellom to likeverdige deltakere, i denne studien er det meg som intervjuer som kontrollerer og definerer innholdet i samtalen. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). I det kvalitative intervjuet skal jeg, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), oppfordre informantene til å beskrive deres opplevelser, følelser og hvordan de handler mest mulig nøyaktig og nyansert.

#### 4.3.1 Semistrukturert intervju

Intervju kan, ifølge Dalen (2004, s. 25), deles inn i strukturert, semistrukturerte og ustrukturerte intervjuer. Graden av fleksibilitet skiller de ulike intervjuformene fra hverandre. Ved et strukturert intervju er fleksibiliteten lav og jeg som forsker har på forhånd definert lukkede spørsmål som skal være innholdet i intervjuet. Semistrukturert intervju tar ofte utgangspunkt i en intervjuguide, hvor temaene for intervjuet og forslag til spørsmål er nedfelt, men med større grad av fleksibilitet for både meg som forsker og informant til å gå utover de forhåndsdefinerte spørsmålene og temaene. Det ustrukturerte intervjuet er en krevende form for intervju der jeg som forsker ikke har nedfelt noen spørsmål på forhånd, men jeg har som mål at informantene skal fortelle mest mulig fritt om egne erfaringer. Det semistrukturerte intervjuet ligger mellom det strukturerte og ustrukturerte intervjuet, og er den mest benyttede formen for intervju ifølge Dalen (2004, s. 25-26). I denne studien er semistrukturert intervju benyttet da jeg var ute etter å få så mye som mulig informasjon om informantenes erfaringer med samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg ønsket å la informantene få fortelle delvis fritt, innenfor noen gitte temaer.

Fordi det semistrukturerte intervjuet ikke innehar helt fastsatte prosedyrer for hvordan man skal gjennomføre intervjuet, vil jeg måtte foreta flere metodologiske beslutninger underveis i intervjuet. Dette krever at jeg som forsker har god kunnskap om temaet det intervjues om, og hvilke metodologiske muligheter som foreligger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35). Det semistrukturerte intervjuet vil kunne gi meg en større mulighet for å komme i dybden på det jeg forsker på fordi fleksibiliteten vil kunne gi muligheter for å plukke opp interessante temaer som dukker opp underveis i samtalen og spille videre på disse (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

## 4.4 Utforming av intervjuguide

Det semistrukturerte intervjuet innebærer at jeg som forsker på forhånd har utarbeidet en intervjuguide med sentrale temaer og spørsmål som jeg ønsker at informantene skal gi svar på underveis i intervjuet (Dalen, 2004, s. 26).

Ifølge Dalen (2004, s. 26-27) kan en intervjuguide utarbeides etter traktprinsippet. Det vil si at jeg starter med å stille innledende spørsmål som får informanten til å føle seg vel og slappe av, og som bygger seg opp til det mer sentrale delen av undersøkelsens tema. Mot slutten av intervjuet bør spørsmålene igjen åpnes opp slik at det igjen handler om mer generelle forhold ved det forespurte temaet.

Spørsmålene som stilles i intervjuguiden må sørge for at jeg som forsker kan få informanten til å åpne seg og bruke egne ord til å beskrive sine erfaringer. Datamaterialet fra informanten bør være så fyldig og rikt som mulig. Spørsmålene må være tydelige, åpne, ikke ledende og gi rom for at informanten kan komme med egne synspunkter som kan være utradisjonelle (Dalen, 2004, s. 27). Jeg utformet intervjuguiden etter traktprinsippet som Dalen beskriver, ved å først la informantene få beskrive sin «ideale» overgang mellom barnehagen og skolen. Dette skulle være med på å sette i gang tankeprosessen til informantene på en åpen måte. Videre kom spørsmål som var mer spesifikt rettet mot temaer som jeg ønsket at vi skulle snakke om. Avslutningsvis åpnet jeg nok en gang opp for at informantene kunne komme med innspill som gikk generelt på temaet for intervjuet.

Jeg hadde en intervjuguide med de overordnede temaene og forskningsspørsmålene som ble sendt til informantene på forhånd (Vedlegg 3). I tillegg hadde jeg en utdypet intervjuguide til meg selv, med noen tilleggsspørsmål og forslag til utdypningsspørsmål ved behov (Vedlegg 4). Ved å sende intervjuguiden til informantene i forkant kunne de forberede seg noe på temaene for intervjuet og på forhånd tenke gjennom de erfaringene de har hatt. Flere av informantene påpekte under intervjusituasjonen at de opplevde dette som svært positivt.

Intervjuguiden ble innsendt til godkjenning hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) på forhånd (Vedlegg 1).

## 4.5 Utvalg

Når jeg som forsker skulle finne mine informanter måtte jeg stille meg spørsmål om hvem som kunne være relevante å få informasjon fra (Thagaard, 2013, s. 60). I motsetning til de kvantitative studiene vil ikke representativitetsprinsippet være relevant fremgangsmåte når det kommer til utvelging innenfor kvalitative studier. «Det avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen» (Thagaard, 2013, s. 65). Utvalgets størrelse vil

vurderes opp mot de analytiske målene forskningsprosjektet har. Et prinsipp å følge er at antallet informanter må være innenfor det som gjør det mulig å gjennomføre dyptgående analyser, som er både ressurskrevende og tidkrevende (Thagaard, 2013, s. 65). Postholm (2010, s. 43) hevder at det rår ulike meninger om antall informanter som er nødvendig å inkludere i studien. I mindre studier vil det være hensiktsmessig, med tanke på tidsramme og omfang, å velge ut et mindre antall informanter. Videre trekker hun frem at med tre informanter kan forskeren finne felles essens og fellesnevner i informantenes erfaringer innenfor rammene for studien (Postholm, 2010, s. 43). I min studie valgte jeg ut fire informanter, to fra barnehage og to fra skole. Dette for å få frem nyanser innen den enkelte institusjonen, men også for å sørge for at analysearbeidet og gjennomføringen av studien var overkommelig innenfor de gitte rammene.

#### 4.5.1 Strategisk utvalg

Ifølge Thagaard (2013, s. 60) baserer kvalitative studier seg på strategiske utvalg, altså der forskeren velger ut informanter som har kvalifikasjoner eller egenskaper som gjør de godt egnet i forhold til problemstillingen og det teoretiske rammeverket for forskningsprosjektet.

I min undersøkelse var det essensielt for meg å få tak i informanter som hadde et spesifikt sett med kvalifikasjoner, nemlig utdanning som barnehage- eller grunnskolelærer og erfaring med overføringsarbeid for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I tillegg ønsket jeg å intervju informanter som arbeidet ved barnehager og skole i samme bydel innenfor en gitt kommune. Dette på bakgrunn av en tanke om at informantene da ville jobbe etter noenlunde samme prinsipper og rutiner, samt at informantene i de spesifikke barnehagene faktisk overfører barn til informantene i de spesifikke skolene. I min utvelgelsesprosess håpet jeg at dette ville bidra til å kunne gi et klarere bilde av om informantene, som allerede samarbeider, oppfatter sammenhenger mellom arenaene i overgangsarbeidet de gjennomfører. Dette ville også kunne være med på å utelukke feilkilder som kunne forekomme av at skoler og barnehager i ulike kommuner eller bydeler har forskjellig utgangspunkt for overføringsarbeidet.

#### 4.5.2 Tilgjengelighetsutvalg

Det ville være hensiktsmessig for meg som forsker å rekruttere informanter ved å rette en formell henvendelse til en spesifikk setting der jeg kunne finne potensielle informanter som var tilgjengelige for meg. For å få frem informasjonen om forskningsprosjektet måtte jeg etablere kontakt med en person i denne spesifikke settingen som kunne opptre som bindeledd mellom meg og de potensielle informantene (Thagaard, 2013, s. 61). Informanter som var villig til å delta i forskningsprosjektet kunne så settes i kontakt med meg som forsker enten via kontaktpersonen eller

få kontaktinformasjon direkte til meg. I følge Thagaard (2013, s. 61) er det derimot ikke alltid at slike formelle henvendelser når frem til de potensielle informantene.

For å finne informanter som hadde relevant erfaring og som kunne være med på å gi meg et rikt datamateriale sendte jeg eposter til rektorer ved tre barneskoler samt styrere i seks barnehager. I epostene forhørte jeg meg om de kunne videresende forespørselen til ansatte som kunne være aktuelle for deltakelse. To av rektorene sendte umiddelbart svar tilbake om at eposten var videresendt til en eller to av de ansatte som var mest aktuelle ved denne skolen.

Det tok noe tid før jeg fikk tilbakemeldinger fra alle de aktuelle kandidatene, men begge grunnskolelærerne sendte meg direkte epost om at de gjerne ville stille til intervju. Fra styrerne i barnehagene fikk jeg ikke noe direkte svar, så jeg valgte å sende epost direkte til pedagogiske ledere på storbarnsavdelingene i barnehagen i tillegg. Derfra fikk jeg svar fra to informanter som kunne tenke seg å delta i studien, og det ble avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervju med alle fire informantene.

## **4.6 Gjennomføring av intervju**

Da jeg hadde fått tak i informanter, søkt NSD om tillatelse, sendt informasjonsskriv og samtykkeskjema til informantene og avtalt tidspunkt for intervjuene satt jeg i gang med å planlegge gjennomføringen av intervjuprosessen.

Intervjuene ble gjennomført i perioden februar-april 2021. Det ble en viss spredning på tidsintervallene mellom de fire intervjuene på grunn av informantenes muligheter til å stille til intervju. En informant ble syk og måtte utsette intervjutiden. I tillegg tok det noe tid å få svar fra den siste informanten om vedkommende ønsket å delta i studien. Intervjuene varte mellom 35 og 55 minutter, noe som var innenfor tidsrammen informantene ble forespeilet på forhånd.

På grunn av covid-19 situasjonen vi stod midt oppi informerte jeg alle potensielle informanter om at det ville være mulig å gjennomføre intervjuene både ved personlig fremmøte eller digitalt via Teams eller Zoom. To av informantene ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt i lokaler på sine respektive arbeidsplasser med muligheter for å holde smittevernstiltakene. De to andre informantene ønsket å gjennomføre via Teams. Derfor ble det to ulike måter å gjennomføre intervjuene på, som jeg på forhånd var spent på om kom til å påvirke intervjuprosessen i større eller mindre grad. Jeg opplevde dog ikke noen markante forskjeller på gjennomføringen av intervjuene, hverken i samtaleflyten eller dialogen. Det eneste jeg opplevde som annerledes var at man ikke kunne kjenne på følelsen i rommet da man gjennomførte via Teams. Begge informantene virket til å



være svært bekvemme med digitale møter, så jeg opplevde ikke at dette var til noen hindring i arbeidet.

Informantene ble innledningsvis minnet på betydningen av fritt samtykke og muligheten for å trekke seg når som helst i studiens forløp. Det ble også signert samtykkeskjemaer, før intervjuet startet hos de som ble gjennomført på arbeidsplassene, og på forhånd for de som ble gjennomført på Teams. Så åpnet jeg opp med å la informantene komme med eventuelle spørsmål eller kommentarer først. Dette for å gi muligheter for å avklare eventuelle usikkerheter, avklare begreper eller andre ting informantene mente var viktig å få frem. Informantene ble også informert om bruk av lydopptaker, og hvordan opptaket ville bli destruert rett etter transkriberingen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) hevder at lydopptak er det vanligste hjelpemiddelet for å registrere intervjuer, da det gir forskeren muligheten til å konsentrere seg om å lytte til informanten, følge med på dynamikk og kroppsspråk. Via lydopptaket vil man få med pauser, tonefall, ordbruk og andre verbale uttrykk som forskeren kan lytte til i flere omganger i analyseprosessen. For meg viste det seg å være svært nyttig i både transkriberings- og analysearbeidet som skulle komme. I tillegg gjorde det at jeg kunne frigjøre meg fra notatskriving og være helt tilstede i intervjuet som pågikk. Det ble gjennomført en lydtest med lydopptaket før alle intervjuene, slik at jeg var sikret at det tekniske var på plass. Deretter foregikk intervjuet i samsvar med intervjuguiden. Avslutningsvis takket jeg for deltakelsen og oppfordret informantene til å ta kontakt om de hadde spørsmål, kommentarer eller andre ting de ønsket å drøfte i etterkant av intervjuene. Det var ingen av informantene som tok kontakt i ettertid.

## 4.7 Transkribering

Etter gjennomføringen av intervjuene startet jeg arbeidet med å transkribere, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) betyr «å transformere, skifte fra en form til en annen». Ved å transkribere intervjuene blir datamaterialet gjort mer tilgjengelig for analyse, det blir mer oversiktlig og strukturert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Transkriberingsprosessen er ofte tidkrevende og anstrengende, da det er viktig å få nedskrevet alle detaljer i det som ble sagt under intervjuet. Jeg ble nødt til å stoppe lydopptaket flere ganger, for å spole frem og tilbake og sikre meg at jeg hadde fått nedskrevet alt riktig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

I mitt tilfelle satte jeg meg ned enten samme kveld eller dagen etter at intervjuet var gjennomført for å transkribere. Dette gjorde jeg for å ha intervjuprosessen friskt i minnet, og dermed kunne jeg lettere notere ned de tankene jeg gjorde meg underveis med tanke på for eksempel informantens kroppsspråk. Jeg lyttet til opptakene, skrev ned og spolte tilbake for å høre at nedskrivningen stemte

overens med lydopptaket. Jeg brukte datamaskinen til å transkribere og transkriberingen utgjorde 23 sider med skrift fordelt på de fire intervjuene.

Det finnes ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) ingen universelle transkripsjonskoder eller -regler, men det er likevel noen valg som må tas. Skal man velge å skrive transkripsjonene ordrett med alle non-ord som «ehh» og «hmm», eller skal man gjøre det om til en mer formell stil? Jeg valgte å transkribere alle pauser, lyder, non-ord og kroppsspråk for å få med det detaljerte bildet, og for ikke å miste noen non-verbale uttrykk som kunne påvirke det som ble sagt. Noen av disse non-ordene i starten av setningene ble fjernet da datamaterialet ble skrevet inn i analyseskjemaet, men flere steder ble de beholdt for å vise for eksempel at informanten tok seg en tenkepause eller virket noe usikker på hva vedkommende skulle svare.

Under transkriberingsprosessen ble jeg gjort oppmerksom på flere ting informantene uttrykte som jeg ikke la like godt merke til underveis i intervjuprosessen. Det kunne være innskutte bisetninger eller ord og uttrykk som forsterket det informanten fortalte. Dette viste meg viktigheten med å transkribere og gjøre lydopptak for å sikre at ikke slike små meningsfortettende deler forsvinner på veien. Jeg ble også mer oppmerksom på tonefallet og bruken av pauser da jeg lyttet på opptakene etter intervjuene var gjennomført.

Da jeg hadde gjennomført transkriberingen begynte analyseprosessen av datamaterialet jeg nå satt igjen med.

## 4.8 Forskningsetikk

I følge Thagaard (2013, s. 24) krever all vitenskapelig virksomhet, også kvalitative prosjekter, at jeg som forsker forholder meg til de etiske prinsippene tilhørende forskningsmiljøet og i relasjon til omgivelsene. Kvale og Brinkmann (2015, s. 95) hevder at en intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. Moralske spørsmål knyttes til både intervjuets midler og mål. Intervjupersonene blir påvirket av det menneskelige samspillet i intervjusituasjonen og kunnskapene produsert under intervjuet vil påvirke synet vårt på menneskets situasjon. Dermed kan vi si at intervjuundersøkelser er fylt av etiske og moralske spørsmål. De etiske spørsmålene som oppstår i intervjuforskning, oppstår typisk grunnet asymmetrien i maktrelasjonen mellom intervjuer og informant, der jeg som intervjuer er den sterkeste parten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110). Etiske problemstillinger dukker opp i alle faser av intervjuundersøkelsen og jeg må derfor ha dette med meg fra tidlig planleggingsfase til endelig rapport er forelagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). Når det kommer til etikk, vil det ikke være mulig å bare hake av i begynnelsen på alle punktene på et skjema og

motta godkjenningen fra etikktutvalget. Det kan skje svært mange uforutsette ting underveis når man forsker på handlende, tenkende og levende mennesker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 110).

#### 4.8.1 Krav om informert og fritt samtykke

Prinsippet om krav til informert samtykke baseres på respekten for informantenes råderett over eget liv, og krav til å få ha kontroll over egenopplysninger som deles med andre. Det frie informerte samtykket betyr at informanten er informert om hva deltakelsen innebærer og at samtykket er gitt uten ytre press (Thagaard, 2013, s. 26). Det finnes dog noen begrensninger for hvor mye informasjon forskeren kan gi til informantene i forkant, uten at det påvirker hvordan informantene vil svare eller opptre i undersøkelsesfasen. Det vil heller ikke kunne være mulig for meg som forsker å gi informantene, på forhånd, et helt korrekt bilde av hvordan dataene informanten bidrar med vil analyseres og drøftes. Derfor er det svært viktig at jeg er klar over disse etiske dilemmaene og forbereder meg på at det vil kunne være nødvendig å forhandle om informantenes samtykke underveis i forskningsprosessen. Informantene må også få opplyst om muligheten til å trekke tilbake sitt samtykke, og på hvilken måte vedkommende går frem for å gjøre dette (Thagaard, 2013, s. 27).

Informantene mottok i forkant av intervjuet et informasjonsskriv (vedlegg 2) som beskrev den frivillige deltakelsen i studien samt informantens rettigheter til å trekke seg fra studien, når som helst i prosessen, og uten noen konsekvenser. I tillegg ble dette satt ord på helt i starten av intervjuet. I informasjonsskrivet ble også informantene opplyst om studiens formål, gjennomføringsprosessen og kontaktinformasjon for å få mer informasjon hvis nødvendig. Dette informasjonsskrivet ble også sendt inn under søknaden til NSD.

#### 4.8.2 Konfidensialitet

Prinsippet om konfidensialitet innebærer at informantene har krav på at forskeren behandler all informasjon de gir konfidensielt. Det vil si at forskeren må hindre at informasjonen brukes eller formidles på en måte som kan skade informantene som deltar i undersøkelsen. Datamaterialet må anonymiseres og dokumenter som kan identifisere informantenes opplysninger må oppbevares og tilintetgjøres etter strenge krav (Thagaard, 2013, s. 28). Konfidensialitetsprinsippet omfatter også spørsmålet om lagring og gjenbruk av datamaterialet. Det er ikke mulig for meg å gjenbruke datamaterialet uten samtykke fra informantene som deltok i undersøkelsens første omgang. Hvor lenge det er nødvendig å lagre informasjon som kan identifisere de ulike informantene skal også vurderes nøye (Thagaard, 2013, s. 29-30). I denne studien ble alle opplysninger om informantene

som kunne være gjenkjennbare oppbevart separat i hele forskningsprosessen. Koder ble brukt for å skille datamateriale, og færrest mulig personopplysninger ble innhentet. Datamaterialet ble destruert etter innlevering av oppgaven.

#### 4.8.3 Konsekvenser av deltakelse i undersøkelsen

Prinsippet for konsekvens ved deltakelse i undersøkelsen gir meg som forsker et ansvar for å sørge for at informantene ikke utsettes for skade eller belastninger ved deltakelse. Jeg skal beskytte informantenes integritet, unngå negative konsekvenser for informantene som er påvirket av deltakelsen og vurdere hvordan informantene beskyttes mot disse uheldige konsekvensene (Thagaard, 2013, s. 30).

I denne studien vil en potensiell konsekvens av deltakelse for informantene kunne være at det fremkommer holdninger hos informantene som ikke går overens med deres arbeidsgivers uttrykte holdninger eller at informanten uttrykker negative holdninger overfor sin arbeidsgivers rutiner eller arbeidsmåter. Dette vil kunne være med på å skape en solidaritetskonflikt, ifølge Postholm (2010, s. 149). I slike tilfeller må jeg passe på hva som formidles videre i forskningsrapporten. Det vil også være med på å minimere risikoen for slike konsekvenser for informantene at jeg har forholdt meg til konfidensialitetsprinsippet og anonymisert informantenes utsagn slik at de ikke vil bli gjenkjennbare for andre.

## 5 Analyse

I dette kapittelet vil jeg legge frem hvordan analysearbeidet i studien har foregått og presentere empirien fra studien.

I følge Postholm (2010, s. 105) er dataanalyse en gjentatt og dynamisk prosess hvor «forskeren får mening ut av sine data». Ved å plukke helheten fra hverandre og analysere materiale vil jeg ikke nødvendigvis bare forstå de ulike delene bedre, men denne økte forståelsen kan være med på å bidra til en dypere og helhetlig forståelse av det jeg studerer. Analysen gjennomføres dermed for å få en bedre forståelse for kompleksiteten og helheten. Det første intervjuet er der den kvalitative analysen begynner. Det er etter innsamlingen av data at dataanalysen kommer i større fokus, selv om den har vært gjennomgående i hele datainnsamlingsprosessen. Jeg kan dermed ikke sette et tydelig avgrenset tidsområde hvor analysen har foregått i forskningsarbeidet. Derimot kan jeg sette et skille mellom analysearbeidet som har foregått under forskningsarbeidet og analysen som er gjennomført av det innsamlede materialet (Postholm, 2010, s. 87). Et lignende skille kan settes mellom deskriptive og teoretiske analyser. Postholm (2010, s. 91) definerer deskriptive analyser til å inneholde analyseprosesser som strukturerer datamaterialet, slik at datamaterialet gjøres forståelig, oversiktlig og rapportvennlig. Teoretiske analyser derimot omfatter forskerens bruk av substantiv teori for å analysere enkelte deler av materialet. Analysen farges av mine erfaringer og opplevelser eller de individuelle og subjektive teoriene som jeg bringer inn i analyseprosessen. Dermed preges analysene av mine egne perspektiver. Intensjonen derimot er likevel at jeg som forsker skal i størst mulig grad møte datamaterialet med et åpent sinn og legge vekk mine allerede ervervede perspektiver.

Min analyseprosess knyttes opp mot det vi kjenner som den hermeneutiske sirkel eller spiral (Postholm, 2010, s. 105). Den hermeneutiske sirkelen gjør seg gjeldende i hele forskningsprosessen og skapes i interaksjonen mellom teksten som helhet og dataene, kategoriene eller delene. Ved å starte med en ofte uklar forståelse av teksten, i denne studien datamaterialet, så vil man ved å fortolke de ulike delene kunne sette disse nye fortolkningsdelene i relasjon til den helhetlige teksten på ny (Kvale & Brinkmann, 2015). Innen hermeneutikken ser man ikke på denne sirkelen som noe negativt, men heller en «spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Den helhetlige oppfatningen jeg som forsker har der jeg er i forskningsforløpet vil bli påvirket av de ulike datasekvensene som samles inn underveis. Samtidig vil også helhetsoppfatningen jeg har få betydning for hvordan jeg forstår det neste datamaterialet som samles inn. Selv etter de deskriptive

analysene er over vil denne toveisprosessen fortsette. Kategoriene som dannes, som både samler og splitter datamaterialet, vil være til hjelp for meg for å utvikle en større forståelse for forskningstemaet, helhetlig sett (Postholm, 2010, s. 105).

I min undersøkelse har jeg valgt å støtte meg til Braun og Clarke (2006) sine retningslinjer knyttet til gjennomføring av tematisk analyse.

## 5.1 Tematisk analyse

Tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 6-7) en metode for å analysere, identifisere og rapportere mønster, eller temaer, i datamaterialet fra en undersøkelse. Metoden vil være med på å minimalisere, organisere og beskrive datamaterialet i detalj. Det er en utbredt metode, men det er ingen tydelig enighet om hva tematisk analyse egentlig er, og hvordan man skal gjennomføre en slik analyse. I stedet henvises det ofte til andre allerede eksisterende analysemetoder eller til en ikke navngitt analysemetode.

Braun og Clarke (2006) gir i sin artikkel «Using thematic analysis in psychology» et klarere bilde av hva tematisk analyse er, og ønsker å gi studenter og lærere et lærings- og undersøkelsesverktøy innenfor kvalitativ analyse. De forsøker å bringe frem fordeler og ulemper ved tematisk analyse, svare på kritikken analyseverktøyet har fått og lage oversiktlige retningslinjer til de som ønsker å benytte seg av tematisk analyse i sine undersøkelser. En av fordelene ved tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 4-5) dens fleksibilitet og mulighet for å gi rike, detaljerte samt komplekse mengder med datamateriale. Noe av kritikken analysemetoden har fått har også gått på nettopp dette med fleksibiliteten, at det har vært en slags «alt er lov» holdning innenfor retningen. Det er dermed behov for å lage retningslinjer, som ikke begrenser fleksibiliteten ved analysemetoden, men som gir visse kriterier for gjennomføringen. Det viktigste er at den ferdige analysen inneholder en redegjørelse for hva som ble gjort og hvordan (Braun & Clarke, 2006, s. 15).

Datamaterialet i tematisk analyse kan kodes og identifiseres på to ulike måter, enten induktivt eller deduktivt. Den induktive kodingen vil si at temaene som identifiseres er sterkt koblet til datamaterialet i seg selv. Dataene som er samlet sammen spesifikt for undersøkelsen, gjennom for eksempel intervjuer, og temaene som identifiseres kan ha liten kobling til de spesifikke spørsmålene som ble stilt til deltakerne. Temaene vil heller ikke være drevet av forskerens teoretiske interesse innenfor et tema eller område. Induktiv analyse er derfor en analyseprosess hvor man koder datamaterialet uten å forsøke å få det til å passe inn i preeksisterende koderammer eller forskerens analytiske fordommer. Dog kan ikke forskeren løsrive seg fra sine teoretiske og epistemologiske forpliktelser, og datamaterialet er ikke kodet i et epistemologisk vakuum. I motsetning vil den

deduktive kodingen ha tendensen til å bli drevet av forskerens teoretiske eller analytiske interesse innenfor området og datamaterialet vil ofte være sentrert mot et spesifikt område. Datamaterialet vil kunne bli mindre rikt enn ved den induktive kodingen (Braun & Clarke, 2006, s. 12).

## 5.2 Analyseprosessen

Noen av fasene Braun og Clarke (2006) legger opp til, har likheter med faser i andre kvalitative undersøkelsesmetoder og er dermed ikke bare unike for tematisk analyse. Analyseprosessen starter når jeg som analytiker begynner å legge merke til, og leter etter, mønster av mening og potensielt interessante spørsmål i datamaterialet. Dette kan foregå allerede under innhenting av datamaterialet. Endepunktet er i rapporteringen av innholdet og temaene. Analyseprosessen innebærer en konstant bevegelse frem og tilbake i datamaterialet som helhet, de kodede utdragene og analysen av datamaterialet du produserer (Braun & Clarke, 2006, s. 15).

Retningslinjene for analyseprosessen er nettopp fleksible retningslinjer som kan endres til å passe forskningsspørsmålene og datamaterialet. Det er ikke regler som må følges til punkt og prikke (Braun & Clarke, 2006, s. 16). Analyseprosessen er heller ikke en lineær prosess hvor man går fra den ene fasen til den andre, men en tilbakevendende prosess hvor forskeren går frem og tilbake, etter behov, gjennom alle fasene. Gjennom min analyseprosess har jeg beveget meg mellom de ulike fasene av den tematiske analysen, samtidig som jeg også har beveget meg mellom de ulike delene av undersøkelsen.

### 5.2.1 Fase 1; bli kjent med datamaterialet

I denne fasen måtte jeg som forsker fordype meg i datamaterialet mitt, slik at jeg var godt kjent med innholdet. Dette ville innebære gjentakende lesing av datamaterialet, og aktiv lesing for å søke etter mening og mønstre. Det var nødvendig å lese gjennom hele datamaterialet minimum en gang før jeg gikk i gang med kodingen, siden mine ideer og identifisering av mønstre ville skapes mens jeg leste gjennom datamaterialet. Denne prosessen ville ta tid og krevde at jeg som forsker underveis i prosessen tok notater, markerte ideer til koding og dannet grunnlaget for den videre analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 16-17).

Mitt datamateriale var bestående av transkriberingen av de gjennomførte intervjuene. Disse leste jeg gjennom flere ganger, før jeg begynte å se etter felles mønstre og meninger. På grunn av covid-19 situasjonen ble det et lite opphold mellom de to første intervjuene og de to siste, og dette var med på å spre transkriberingsarbeidet utover en lengre periode. Jeg var dermed godt kjent med datamaterialet fra de første intervjuene, da jeg begynte på gjennomføringen av de siste. Dermed

startet kodingsprosessen noe tidligere i de siste intervjuene, som Braun og Clarke (2006) påpekte, allerede under gjennomføringen av intervjuene.

### 5.2.2 Fase 2; koding og kategorisering av datamaterialet

Denne fasen begynte når jeg som forsker hadde gjort meg kjent med datamaterialet og hadde begynt å lage en innledende oversikt med ideer over hva som befant seg i datamaterialet og hva som er interessant ved disse. Deretter gikk jeg videre med å produsere koder utfra innholdet i materialet (Braun & Clarke, 2006, s. 18). Kodingen ville identifisere spesifikke områder eller aspekter ved datamaterialet som jeg opplevde som interessante. Det kodede datamaterialet skilte seg dog fra analyseenhetene, eller temaene, som ble med videre. Det fantes ulike måter å kode utdrag fra datamaterialet på, blant annet ved å skrive notater i teksten man analyserer eller bruke markører og farger for å indikere potensielle mønstre. Det viktigste var å sikre at alt aktuelt datamateriale ble kodet, og så sortert sammen innenfor hver enkelt kode. Kodene kunne legges inn under flere ulike temaer, alt ettersom hvor de passet inn. I denne fasen var det også viktig å se etter motsigelser og eventuelle spenninger innenfor og på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 18-19). Jeg startet med å markere utdrag fra datamaterialet i ulike farger, basert på aspekter og områder som jeg opplevde som gjennomgående, gjentakende og interessante for min undersøkelse. Hver av fargene fikk tilhørende kode med nøkkelord for hva utdragene inneholdt. Dette var nøkkelord som «foreldresamarbeid», «rutiner», «møteplasser», «ansvar» og «utfordringer». Etter jeg hadde gått gjennom hele datamaterialet med fargekoding og nøkkelord, gikk jeg på ny i gang med å gjennomgå de eksisterende nøkkelordene for å endre ordlyden, fjerne og erstatte noen av nøkkelordene samt sortere nøkkelord sammen.

### 5.2.3 Fase 3; søken etter temaer i datamaterialet

I denne fasen var alt datamaterialet mitt innledende kodet og sortert. Jeg satt igjen med en lang liste med ulike koder som jeg videre skulle sortere inn i mulige temaer og gruppere de ulike kodede utdragene fra datamaterialet inn i de identifiserte temaene. Her kunne jeg begynne å analysere kodene og vurdere hvorvidt ulike koder kunne sammensettes til et overordnet tema. I denne delen av prosessen kunne det, ifølge Braun og Clarke (2006, s. 19) være lurt å bruke visualiseringsverktøy for å hjelpe til i sorteringsarbeidet. Jeg kopierte opp de kodede utdragene, og klippet de ut, slik at jeg kunne ha de foran meg. Deretter laget jeg et slags oversiktskart hvor jeg kunne flytte de ulike utdragene rundt, for å se etter sammenhenger og mulige kombinasjoner. På denne måten fikk jeg en bedre oversikt over de ulike utdragene, og kunne se mer på det helhetlige bildet jeg opplevde at dannet seg.



I det videre arbeidet så jeg på forholdene mellom de ulike kodene, temaene og de ulike nivåene for temaene. Noen temaer krystalliserte seg som overordnede og andre som undertemaer innenfor disse. Det var noen koder som ikke så ut til å tilhøre innenfor noen av hovedtemaene på dette stadiet i arbeidet, og derfor laget jeg et eget tema med usorterte koder, som per nå ikke så ut til å finne sin plass innenfor noen av hovedtemaene. Disse kunne likevel være relevante for undersøkelsen. På slutten av denne fasen hadde jeg en bedre oversikt over hvilke temaer som trådte frem som hovedtemaer og undertemaer, og hvilke utdrag fra datamaterialet som var kodet innunder hvilke temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 19-20).

I løpet av denne prosessen forminsket antall nøkkelord seg til sortering i grupper med koder, da for eksempel nøkkelordene «utfordringer» og «positive sider» ble slått sammen til en kode «utfordringer og muligheter». Noen av utdragene som for eksempel ble kodet under «utfordringer» ble også satt inn under koden «møteplasser» da de viste seg å være gjeldene for begge kodegrupperingene. En kodegruppering ble kalt «spenninger og motsigelser» for å sikre at jeg også kodet disse til senere bruk. På slutten av denne fasen hadde jeg syv kodegrupperinger som jeg kunne se for meg som ulike temaer i analysen.

#### 5.2.4 Fase 4; gjennomgang og revidering av temaene i datamaterialet

I denne fasen gjennomgikk og reviderte jeg de mulige temaene som ble identifisert i fase 3 (Braun & Clarke, 2006, s. 20-21). Her fant jeg temaer som kanskje ikke var temaer likevel, som burde slås sammen med andre eller som måtte deles opp. Datamaterialet i de ulike temaene skulle ha meningsfulle sammenhenger, mens det skulle være tydelige og identifiserbare ulikheter mellom de ulike temaene. Fasen involverte to nivåer av gjennomgang og revidering. Den første var å gjennomgå alle utdragene tilhørende hvert tema for å vurdere om de virket til å danne et sammenhengende mønster. Gjorde de ikke det ble jeg nødt til å se på nytt om temaet var problematisk eller om noen av utdragene innenfor temaet ikke passet inn der. Hvis utdragene dannet et sammenhengende mønster gikk jeg videre til nivå to. Nivå to innebar å vurdere validiteten til de individuelle temaene i forhold til datamaterialet som helhet, men også om de mulige temaene reflekterte nøyaktig de meningene som var tydelige i datamaterialet. Avslutningsvis i denne fasen hadde jeg en relativt god oversikt over hvilke ulike typer tema jeg hadde, hvordan disse passet sammen og den overordnede historien de fortalte om datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 20-21).

Jeg tok med meg oversiktskartet videre i denne fasen, og begynte nå å gjennomgå utdragene og sitatene enda mer i dybden. Nok en gang ble noen sitater fjernet vekk fra temaer, flyttet over til andre temaer eller forkastet. Temaene ble også revidert og det var noen temaer som ble slått

sammen igjen, noen valgte jeg å la stå som de var og noen ble lagt vekk. Da dette arbeidet var gjort satt jeg igjen med tre temaer som jeg ønsket å ta med meg videre. Tre temaer jeg følte hadde utsagn og sitater med sammenhengende mønstre, og som ga mening i det totale helhetsbildet av datamaterialet.

### 5.2.5 Fase 5; definering og navngiving av temaene i datamaterialet

Før den femte fasen satt jeg igjen med et tilfredsstillende tematisk kart. I denne fasen definerte og redefinerte jeg temaene jeg ønsket å presentere i analysen, samt analyserte dataene innenfor disse. Det vil si at jeg identifiserte essensen av hva hvert enkelt tema handlet om og avgjorde hvilke aspekter av datamaterialet hvert tema omfavnet. For hvert individuelle tema måtte jeg gjennomføre og skrive en detaljert analyse (Braun & Clarke, 2006, s. 22-23). Her var det viktig å både identifisere historien hvert tema fortalte, men også hvordan det passet inn i den videre helhetlige historien som jeg skulle fortelle om datamaterialet i forhold til forskningsspørsmålene i undersøkelsen. Dette gjorde jeg for å sikre at temaene ikke overlappet for mye, og for å finne ut om det fantes undertemaer i hvert av hovedtemaene. En avsluttende test for å kvalitetssikre temaene jeg bestemte meg for var å forsøke å beskrive omfanget og innholdet i hvert enkelt tema med bare et par setninger. Hvis jeg ikke kunne dette, måtte jeg vurdere å gjennomføre en videre definering av temaet. Det var også her jeg tenkte på å gi temaene endelige navn til den avsluttende analysen. Navnet måtte være konkret og gi leseren en umiddelbar forståelse av hva temaet handlet om (Braun & Clarke, 2006, s. 22-23).

I denne prosessen ble det viktig for meg å sørge for at de tre temaene jeg hadde valgt i forrige fase hadde tydelige sammenhenger med utdragene og sitatene det inneholdt, samt at de skilte seg tydelig fra de andre temaene. Også i denne prosessen var det noen utsagn og sitater som forsvant ut av temaene, da jeg opplevde at de ikke passet helt inn og heller ikke var tydelige på å understreke poengene jeg ønsket å få frem under hvert enkelt tema. I siste liten endret jeg navn på de siste temaene til *ansvarsfordeling* samt *kunnskap om hverandre* da jeg opplevde at det ville gi leseren et bedre bilde av hva temaet skulle inneholde og at det var mer treffende for alle utsagnene og sitatene som var lagt inn under denne kategorien.

### 5.2.6 Fase 6; forskningsrapporten

I denne delen av analyseprosessen hadde jeg kommet til den avsluttende analysen og skulle skrive forskningsrapporten. Arbeidet med å skrive forskningsrapporten var å fortelle den komplekse historien til datamaterialet på en måte som overbeviste leseren om validiteten og troverdigheten i analysen. Det var viktig at analysen ga konkrete, sammenhengende, logiske og interessante

beretninger om historien datamaterialet fortalte, både innenfor og på tvers av temaene. Her brukte jeg billedlige eksempler som omfavnet essensen i poenget som demonstreres. Disse eksemplene skulle underbygge analysen og den analytiske historien måtte ikke bare beskrive datamaterialet, men også understøttes gjennom forskerspørsmålene for undersøkelsen (Braun & Clarke, 2006, s. 23). Nå satt jeg igjen med det jeg selv opplevde som gode utsagn fra datamaterialet som ville være med på å støtte oppunder forskningsspørsmålene mine og problemstillingen for denne undersøkelsen.

I det neste kapittelet vil jeg fremstille empirien i de tre temaene som kom frem under analyseprosessen. Dette utvalget er basert på mine perspektiver, fortolkninger og kunnskaper, og det vil kunne være sannsynlig at andre forskere ville identifisere andre utsagn eller temaer som viktig ut fra det samme datamaterialet.

### **5.3 Presentasjon av empiri**

Etter analyseprosessen satt jeg igjen med tre temaer som jeg tar med meg videre i analysen og drøftingen. Disse temaene var; *betydningen av sammenheng*, *betydningen av tidlig innsats* og *betydningen av å ta felles ansvar*. Innunder disse temaene ble analysematerialet igjen sortert i undertemaer.

I dette kapittelet vil jeg legge frem empirien innenfor de tre temaene, som eksemplifiserer og understøtter mine forskningsspørsmål og problemstilling; *hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?* Senere i neste kapittel vil jeg drøfte denne empirien opp mot teorien jeg har redegjort for tidligere.

Utsagnene og sitatene er transkribert og fremlegges så nøyaktig og detaljert som mulig, og gir uttrykk for informantenes egne erfaringer, tanker, holdninger og meninger omkring overgangsarbeidet mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I utsagnene er informantene anonymisert via beskrivelsene Barnehagelærer 1 og 2, Grunnskolelærer 1 og 2 samt forkortningskodene BL1 og BL2 for barnehagelærerne, og GL1 og GL2 for grunnskolelærerne.

#### **5.3.1 Betydningen av sammenheng**

I intervjuene ble alle informantene spurt om hva de vektlegger i overgangsarbeidet mellom barnehagen og skolen. Sammenheng var et gjennomgående tema. Alle informantene virker til, i

større eller mindre grad, å vektlegge sammenheng gjennom *informasjonsoverføring, overgangen som prosess og kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet.*

### *5.3.1.1 Informasjonsoverføring*

God kommunikasjon trekkes frem av flere av informantene som essensielt for å få gjennomføre en god overgang mellom barnehagen og skolen. Herunder ser informasjonsoverføring ut til å være en fellesnevner for informantene, uavhengig av hvilken arena de tilhører.

*«For å få en god overgang er vi på skolen opptatt av å få nok informasjon om barnet fra barnehagen, og foreldrene, til at vi kan klare å legge opp skolestarten etter barnets behov allerede fra første dag» (GL1)*

*«Ved at vi får god informasjon fra barnehagen om barnet og dets behov, vil vi lettere kunne finne den best egnede læreren for akkurat dette barnet» (GL2)*

*«Det er viktig å skape arenaer hvor barnehagen, foreldre og skolen kan møtes for informasjonsoverføring, med eller uten andre påkoblede instanser. Det er viktig å få foreldrene med på laget, for å skape en helhet i overgangen» (BL2)*

Informantene utdyper at informasjonsoverføringen i stor grad foregår på felles møtearenaer hvor man kan snakke sammen om barnets behov og hvilke tilrettelegginger skolen må gjøre. Dette referer de til som samarbeidsmøter eller ansvarsgruppemøter, og det fremkommer at dette er møter hvor skolen, barnehagen, foreldrene og eventuelle andre tverrfaglige instanser deltar.

*«Ehh... vi har invitert skolen på samarbeidsmøter, ansvarsgruppemøter, fra og med det siste året i barnehagen.» (BL1)*

*«Jeg ønsker at samarbeidet med barnehagen og foreldrene skal være best mulig, at vi kommuniserer om det som er nødvendig, og at vi som skole både blir invitert og prioriterer å delta på samarbeidsmøter som foregår i barnehagen» (GL2)*

Samtlige informanter uttrykker at den største utfordringen viser seg i de tilfellene der man ikke får overført informasjon om barnet fordi foreldrene ikke samtykker til dette. Samtalen omkring dette med flere av informantene viser at dette tydelig er en problemstilling de har vært borti flere ganger.

*«Det er noen utfordringer, for eksempel hvis det ikke fungerer godt med kommunikasjonen mellom barnehagen og skolen, eller mellom foreldrene, barnehagen og skolen. Det hender jo noen ganger at foreldre ikke ønsker at barnehagen skal fortelle om barnet til skolen, at de vil at de skal få starte på nytt i skolen. Jeg opplever det som til tider utfordrende å ikke*

*kunne dele informasjon med skolen og jeg føler det blir feil ovenfor barnet at det ikke er noen voksne som kjenner og kan hjelpe hen hvis det er behov for det» (BL2)*

*«Vi sender jo et overgangsskjema og ehh... så hender det noen ganger at foreldrene ikke samtykker i at vi sender det til skolen. Og det er litt sånn vanskelig synes jeg, for da mangler jo skolen kunnskap om barnet for å tilrettelegge best mulig» (BL1)*

*«Hvis man ikke møter åpenhet fra foresatte er det utfordrende for oss å tilrettelegge for barn med spesielle behov. Dersom barna kommer til skolen uten at vi har fått noe informasjon kan det gå riktig så galt, det kan faktisk bli katastrofalt. Mange foreldre vil at vi som skole skal møte barna deres med friske øyne, det gjør vi uansett, vi lar ikke informasjonen vi får ødelegge for inntrykket vi har tenkt til å danne oss» (GL1)*

*«Utfordringene i arbeidet er der vi ikke får nok informasjon, eller kanskje for mye informasjon. Det er en viktig balansegang, at vi ikke tillegger barn utfordringer som kanskje ikke vil være aktuelle i skolen. det blir vanskelig å begynne med helt blanke ark, likevel er det viktig at vi ikke svartmaler hele bildet» (GL2)*

Videre trekkes det frem utfordringer ved informasjonsoverføringen mellom barnehagen og skolen.

*«Vi opplever noen ganger at vi i barnehagen gir informasjon om barna, som vi mener er viktig, men som skolen kanskje ikke lytter helt til. Det kan være litt utfordrende iblant» (BL2)*

*«Når vi overfører de skjemaene vi bruker, så er det vanskelig hvis vi ikke får hatt en dialog med skolen om det som står der. De skjemaene er veldig «skolske», og tar opp bare ting som skolen virker til å mene er viktig. Noen barn kommer litt uheldig ut av de skjemaene» (BL1)*

### 5.3.1.2 Overgangen som prosess

Barnehagelærer 2 uttrykker hvor viktig det er med en overgang som oppleves glidende, og ikke stopper opp.

*«Godt overgangsarbeid gir muligheten for å gi barn med spesielle behov en glidende overgang som kan skape trygghet, sammenheng og kontinuitet fra barnehagen til skolen».*

*«For meg er en ideell overgang en overgang som gir barn en rød tråd mellom det den har opplevd i barnehagen og det den skal møte i skolen. Altså at barna opplever det som at de går over fra en arena til en annen, ikke at det er total stopp og så en helt ny start fra scratch»*

Informantene er alle opptatt av at overgangsarbeidet ikke bare eksisterer i den siste måneden før skolestart.

*«Barnehagen og skolen må snakke sammen, både før, underveis og etter overgangen» (BL2)*

*«Hvis vi venter med å tenke på barna som skal overføres til helt på tampen av skoleåret, vil vi ikke klare å være godt nok forberedt på det som kommer. Vi må snakke med barnehagene før dette» (GL1)*

Begge Barnehagelærerne vektlegger å være tilgjengelige for skolen, både i forkant og underveis i overgangsarbeidet, men også i etterkant når barnet har startet på skolen.

*«Vi har alltid sagt at vi som barnehage er tilgjengelig om det skulle være noe, og vi har fått noen telefoner om barn som har begynt på skolen.» (BL1)*

*«Jeg tror det kan være lurt at barnehagene og skolene ikke avslutter overgangsarbeidet for tidlig. Det er fint om skolene har mulighet til å ringe oss i barnehagen hvis det er noe de lurer på etter barna har startet hos dem. Det kan jo hende det er ting vi i barnehagen allerede har jobbet med, og som vi kan ha noen svar på» (BL2)*

Det viser seg også at grunnskolelærerne setter pris på muligheten for å kunne gå tilbake til barnehagen og innhente informasjon selv etter overgangen har funnet sted.

*«Det er veldig fint for oss i skolen hvis vi vet at vi kan ta kontakt med barnehagen, selv etter skolen har startet. De har ofte mye kompetanse om barnet og dets behov og kan komme med ideer eller tilbakemeldinger som er nyttige for oss» (GL2)*

*«Jeg har i etterkant også tatt kontakt med barnehagene når det gjelder barn som har begynt hos oss for å høre om de kanskje har noen tips på ting vi ikke får til å fungere så godt i skolen.» (GL1)*

### 5.3.1.3 Kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet

Det fremheves, fra begge arenaer, viktigheten av å vite noe om hva som har foregått og skal foregå i det spesialpedagogiske arbeidet for barnet.

*«Jeg prøver å være nysgjerrig på hva barnehagen har jobbet med, hva foreldrene har jobbet med og hva som har fungert og ikke i det spesialpedagogiske arbeidet hittil» (GL2)*

*«Spesialpedagogen i barnehagen og spesialpedagogen på skolen må snakke sammen. De må overføre informasjon om hvordan man har jobbet med de ulike tiltakene fra IOP og sakkyndig vurdering, ikke bare den generelle informasjonen som man overfører om alle barna» (BL2)*

En ting som trekkes frem som utfordrende er ulikhetene i ressursbruk for spesialpedagogisk hjelp i de to arenaene. De har ulike måter å disponere ressursene på, noe som kan skape usikkerhet særlig for barnehagelærerne.

*«Vi er jo avhengig av en god sakkyndig vurdering på en måte i overgangsarbeidet, det er litt ymse om man skal vente og se eller ikke i skolen. For om man har hatt et ganske stort vedtak i barnehagen, er det jo rart om man plutselig skal få ingenting ved skolestart og heller vente til etter høstferien for å se om det er behov eller ikke» (BL1)*

*«Generelt opplever jeg at overgangs arbeidet fungerer godt, men det avhenger av hva slags utfordringer barna har. Dersom barna har en diagnose virker systemet til å fungere bedre enn barn som for eksempel strever med det sosiale.» (BL2)*

Grunnskolelærer 1 virker dog til å ha et annet inntrykk av ressursbruken på sin skole.

*«I første klasse pleier vi å være rause med pedagogisk medarbeider timer til barnet fordi det er viktig med nok voksne, og så kan vi heller vurdere utover høsten og våren om det er behov for det eller ikke»*

Det fremheves av en av barnehagelærerne at skolene må være klare for barnet, ikke bare barnet være «skoleklart».

*«Vi har alltid snakket mye om at vi skal gjøre barnet klart for skolestart, og særlig de som har spesielle behov. Men det er neimen ikke bare barnet som må være klart, det må også skolen. De må være klare til å ta imot barnet med de spesialpedagogiske behovene det har, både med tilrettelegging og kompetanse. På den måten kan de videreføre det spes.ped. arbeidet vi har gjort her i barnehagen» (BL1)*

### 5.3.2 Betydningen av tidlig innsats

Informantene er alle opptatt når man skal begynne samarbeidet og hvilke personer som skal delta. Det trekkes frem som betydning av tidlig innsats i forhold til *individuell tilrettelegging, tidsperspektivet samt trygghet og relasjoner.*

### 5.3.2.1 Individuell tilrettelegging

Det kommer frem gjennom intervjuene at barnehagelærerne er ekstra opptatte av at skolen er klare for å ta imot det individuelle barnet, og ikke bare barnegruppen som helhet.

*«Vi må snakke sammen godt, barnehagen og skolen, for at de skal ha nok kunnskap om hvert enkelt barn, så de kan ta i mot alle barna på sine premisser» (BL1)*

*«Det holder liksom ikke bare å fortelle om hele barnegruppa, og si at det er en fin gjeng dere skal få over. Man må ta den individuelle overføringen også, og si noe om hvert barn» (BL2)*

Skolen virker også til å være opptatt av å se på overgangen for hvert enkelt barn, ut fra barnets forutsetninger og behov.

*«Ved å holde samarbeidsmøter hos oss er det også muligheter for å se på rom og om det eventuelt er behov for å gjøre endringer i det fysiske rommet vi har for dette barnet» (GL2)*

*«Vi får jo over ganske mange barn, med ulike behov og forutsetninger. Det er derfor veldig viktig for oss at vi bli kjent med barna på forhånd, ellers vil det ikke være mulig for oss å kunne tilrettelegge for dem individuelt» (GL1)*

*«Vi som skole trenger at barnehagene i forkant av skolestarten forteller oss noe om det enkelte barnets funksjonsnivå slik at vi kan vite hvilke ting barnet vil trenge støtte til. Da kan vi være mest mulig i forkant. Jo mer åpenhet jo enklere er det for oss å gjøre tilretteleggingen best mulig» (GL1)*

Videre forteller Barnehagelærer 1 om barnehagens prioriteringer når det kommer til samarbeid med skolen.

*«Vi tar kontakt med skolen i god tid før barnet skal begynne, for å etablere kontakt og starte på overføringen. Det avhenger av hvor komplekse behov barnet har, når vi oppretter kontakt».*

### 5.3.2.2 Tidsperspektivet

Grunnskolelærerne trekker begge to frem viktigheten av å begynne samarbeidet tidlig nok, for å gi skolen tid på å få på plass tilretteleggingen det er behov for.

*«For oss som skole så er det så viktig at vi, særlig når det er barn med spesielle behov, at vi får kommet oss tidlig inn fordi vi bruker litt tid på å legge til rette med mennesker, rom og andre tilrettelegginger» (GL1)*



*«Noen ganger ønsker vi oss at barnehagen gjerne tar kontakt med oss to år i forveien, hvis det for eksempel er et barn som sitter i rullestol eller må ha på plass lydslynge eller noe» (GL2)*

*«Ved at barnehagene er tidlig ute med å informere oss som skole vil vi også kunne være bedre forberedt. Det er ikke noe godt for lærere som blir kastet inn i en førsteklasse med barn med spesielle behov, som de ikke vet hvordan de best tilrettelegger for» (GL1)*

Dette er også noe barnehagelærerne fremhever som en del av deres tanker om hva de vektlegger i overgangsarbeidet.

*«Vi må starte samarbeidet tidlig nok. Hvis barnet har store utfordringer og behov for fysiske tilpasninger, begynner vi gjerne overføringen 1,5-2 år i forveien. Hvis det ikke er noe spesielt som må tilpasses starter vi opp høsten før skolestart» (BL2)*

Grunnskolelærerne trekker begge to frem at de har en forventning om at barnehagene sørger for, i den grad det er mulig, at skolen får den informasjonen de trenger for å kunne beslutte hvilke tilretteleggingstiltak som er nødvendig å gjøre for de barna som skal begynne hos dem.

*«Vi må få beskjed tidlig nok dersom vi trenger kompetanseløft hos personalet, enten for eksempel tegn til tale eller andre tilretteleggingstiltak» (GL2)*

*«Ta kontakt med oss på skolen i god tid, ikke være redd for å koble oss på for tidlig. Er det for tidlig for oss kan vi heller si ifra om det» (GL2)*

### 5.3.2.3 Trygghet og relasjoner

Grunnskolelærer 2 uttrykker i sitt intervju hva som skal til for å gjennomføre en best mulig overgang mellom de to arenaene.

*«Den beste overgangen må være der barn og foreldre opplever å gå fra den trygge barnehagen over i en like trygg og god skolehverdag uten en haug med fartsdumper på veien dit»*

*«For meg er det utrolig viktig at barna som skal begynne på skolen her hos oss følger en trygghet og har kunnskap og kjennskap til hva det vil si å begynne på skolen. At de ikke er totalt fremmed for hva konseptet skole er»*

Barnehagelærer 1 forteller at de prioriterer å besøke skolen det siste halvåret i barnehagen.

*«Jeg opplever vel alltid når vi tar kontakt med skolen så blir vi møtt på en fin måte, vi avtaler at vi kan komme på besøk flere ganger over en lengre tid. Særlig nærskolen er alltid veldig imøtekommende, men også skoler i andre områder og andre kommuner som vi har overført barn til. Å besøke skolen gir trygghet til barna, da vet de hvordan det ser ut der»*

Dette kan støttes opp av Grunnskolelærer 2 sin uttalelse om å skape trygghet for barna i overgangsprosessen.

*«Der det er mulig ønsker jeg å kunne reise ut til barnehagene som har barn som skal begynne hos oss, for å hilse på dem i det trygge miljøet de er i. Da vil de kunne se ansiktet mitt, og de andre fra skolen da, og vite at det ikke bare er fremmede ansikter når de kommer til oss i august»*

Det fremkommer også av intervjuene at det er viktig å få på plass hvilke personer som skal jobbe med barnet.

*«Det er viktig at barnet kjenner til nøkkelpersoner som skal jobbe med barnet, om det er spesialpedagog, assistent, lærer, ehh... rådgiver, sfo ansatte, avdelingsleder, rektor eller lignende» (BL2)*

*«Det er viktig at de blir kjent med hvertfall ansiktet til rektor, så avdelingsleder og selvfølgelig lærer, spesialpedagog og assistent som skal jobbe med barnet» (GL2)*

Disse nøkkelpersonenes betydning for overføringsarbeidet trekkes frem fra begge instuttsjonene.

*«Vi prøver å sette inn en lærer som kanskje har ekstra kompetanse eller hvertfall er klar for å øke sin kompetanse om eventuelle diagnoser eller vansker barnet har» (GL2)*

*«Altså jeg tenker jo det at hvis jeg får ett eller to barn som da har spesielle behov, må det legges ordentlig til rette og vi må velge ut et godt team i førsteklasse, som er veldig menneskelige og en lærer som er skikkelig god på å møte barn med spesielle behov» (GL1)*

*«Læreren bør være med på overføringsmøtet, om mulig, for å få førstehåndsinformasjon. Samme med spesialpedagogen og eventuelt assistent som skal jobbe med barnet» (BL2)*

*«Nærskolen vår har prioritert å la lærerne komme ut i barnehagene og hilse på barna som skal begynne der, og det synes vi er kjempeflott. Det gir muligheter for at barna kan bli litt kjent med noen ansikter de kommer til å treffe igjen senere» (BL1)*

*«Det er viktig at personene som skal jobbe med barnet har kompetanse på barnets utfordringer før barnet begynner. Erfaringen min tilsier at lærer kabalen ikke er klar før nærmere skolestart. Da bør det prioriteres at læreren tar kontakt med barnehagen og kommer for å hilse på barnet, foreldrene og motta informasjon som kan være viktig» (BL2)*

På spørsmål om når disse viktige personene bør være klare er alle informantene enige om at jo tidligere jo bedre.

*«Det er jo så fort det lar seg gjøre på skolen» (BL1)*

*«Så snart som mulig, og ehh... helst til siste samarbeidsmøte i barnehagen, som ofte er sent på våren» (BL2)*

*«Vi skulle kanskje ønske at vi kunne være tidligere ute med lærerkabalen, men det er ikke alltid så lett å få til å gå opp. Selvefølgelig skulle man jo ønske at læreren var klar i god tid før overgangs arbeidet er over, men det er gjerne ikke klart før i mai/ juni.*

*Spesialpedagogen har vi gjerne klar tidligere, så da blir det viktig at denne personen er mye delaktig i overgangen» (GL2)*

### 5.3.3 Betydningen av å ta felles ansvar

I en slik prosess som overgangen mellom barnehage og skole er, så er det tydelig, gjennom mine intervjuer, at grunnskolelærerne og barnehagelærerne alle har fremmer betydningen om å ta felles ansvar for overgangen er vesentlig. Dette kommer tydelig frem som *kunnskap om hverandre, forventningsavklaring og ansvarsfordeling.*

#### 5.3.3.1 Kunnskap om hverandre

På spørsmål om hvordan man kan sikre at samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole preges i større grad av muligheter enn utfordringer kommer det frem fra grunnskolelærerne at det er viktig med kjennskap til den andre arenaen og dens rammer og forutsetninger.

*«Det er veldig viktig at man har kunnskap om hverandres arenaer, at man vet hva som foregår i barnehagen og skolen og har forståelse for hverandres forutsetninger. Da er det lettere å få til et godt samarbeid og skape gode overganger» (GL1)*

*«Vi er ulike på mange måter, men også like på noen områder. Vi er nok blitt likere de senere årene. Vi må kunne kommunisere godt så ikke disse barna får en dårligere overgang på grunn av dette» (GL2)*

*«Jeg opplever at barnehagen er frempå, men likevel ydmyke på at det er noen ting de kanskje ikke vet hvordan fungerer på skolen, og jeg håper de opplever det samme om oss»  
(GL2)*

Grunnskolelærer 2 fremhever en av de positive sidene ved å kunnskap om hverandre.

*«Overgangsarbeidet byr på mange muligheter, blant annet at vi kan lære mye om en annen arbeidsplass enn vår egen, man kan se barnet i et helhetlig løp når man både ser overgangen fra barnehagen og så videre over i ungdomsskolen etter hvert»*

I tillegg uttrykker begge grunnskolelærerne at det i tidligere år har vært muligheter for å kunne besøke hverandres arenaer, og jobbe i begge arenaene samtidig, som et tiltak for å øke forståelsen for hverandres arbeidsmåter og metoder.

*«Tidligere har det vært sånn at noen skoler og barnehager har hatt personer som har jobbet litt i skolen og litt i barnehagen. Blant annet på en annen skole i bydelen vår var det i fjor en spesialpedagog som ble med fra barnehagen og over i skolen. Dette er noe vi har snakket om at kanskje vi må vurdere å begynne med igjen» (GL1)*

*«Før var det mer vanlig at man hospiterte hos hverandre, og noe vi har snakket om at kunne være spennende å få til engang at en annen som har barnehagen hospiterer i første klasse og andre veien. Vi i skolen hadde også hatt godt av å være mer i barnehagen og se hvordan de jobber, og hvilke muligheter som finnes på denne arenaen» (GL2)*

Også hos barnehagelærerne kommer kommunikasjon og informasjon om hverandres arenaer tydelig frem som betydningsfulle områder i overgangsarbeidet.

*«Jeg tenkte på om samarbeidet kunne vært tydeligere da, hadde det vært ikke sant enda mer sånn at man på en måte drøfta sammen og ble bedre kjent med hverandres arenaer. På en måte sånn at dette er skolen og dens mandat og dette her er barnehagen og vårt mandat»  
(BL1)*

*«Det er viktig at både skolen og barnehagen er koblet på og engasjerte, de må ville vite om hverandres arenaer, hva som jobbes med i barnehagen som skolen kan jobbe videre med og hva skolen kan jobbe med som barnehagen kan forberede barnet til» (BL2)*

### 5.3.3.2 Forventningsavklaring

Informantene som ble intervjuet tilhørte alle samme bydel. Barnehagelærerne var opptatt av at det var viktig med gode rutiner for å ikke skape et skille mellom hvilke barn som opplever gode og mindre gode overganger.

*«Det er også viktig at man lager en god lokal rutine for overgangsarbeidet, slik at det ikke blir tilfeldig for barn om du får en god eller mindre god overgang avhengig av hvilken barnehage du har gått i og hvilken skole du skal begynne i» (BL2)*

Likevel uttrykker Grunnskolelærer 1, som kom tilflyttende fra en nærliggende bydel for få år siden, at det kunne sees forskjeller mellom overgangsarbeidet fra sin tidligere bydel og til denne.

*«For meg som kommer fra en annen bydel og opp hit, så fikk jeg sett hvor stor forskjell det var i overgangsarbeidet fra bare to ulike bydeler i samme by og kommune» (GL1)*

Barnehagelærer 1 uttrykker et ønske om en bedre oversikt over hva skolen mener det er viktig at barna kan før de begynner på skolen.

*«Jeg har alltid tenkt at jeg skulle visst mer om hva det er som det faktisk er lurt å kunne for barnet når det skal begynne på skolen, for det synes jeg ofte er litt diffust. Skulle gjerne hatt at skolen var tydeligere på dette».*

Selv om både barnehagelærerne og grunnskolelærerne alle uttrykker at de ønsker å komme i gang med overføringsarbeidet så tidlig som mulig, er det en av barnehagelærerne som uttrykker at det ikke alltid stemmer like godt i praksis.

*«Kommunen har jo en sånn oversikt over rutine som vi følger, og der står det litt om når man skal ta kontakt. Men så har vi opplevd at vi har tatt kontakt tidlig på grunn av behov for fysisk tilrettelegging og så har skolen ikke skjønt hvorfor vi tar kontakt så tidlig. Litt sånn at skolen og planen ikke er helt samkjørte» (BL1)*

Informantene uttrykker alle at de generelt sett er fornøyde med hvordan overgangsarbeidet fungerte mellom barnehagene og skolene. Likevel kommer det frem at det var enkelte ting de savner fra den motsatte arenaen, eller ting de skulle ønske blir gjort på en annen måte.

*«Plutselig fikk vi bare beskjed om at det var innmari viktig å kunne klippe ikke sant, og så tenkte vi om det her bare var tilfeldig fordi året før så kunne ikke elevene klippe så godt? Vi ønsker oss noe mer overordnet, ikke bare tilfeldig fordi det manglet hos den forrige elevgruppen» (BL1)*

*«Jeg har alltid savnet litt det å få tilbakemeldinger fra skolen i etterkant. Ikke om hvert enkelt barn, men hvordan det gikk med elevgruppen ut fra det vi hadde jobbet med i barnehagen, og om vi hadde forberedt dem på en god måte. Det skulle jeg ønske skolene kunne gjøre» (BL1)*

*«Jeg savner kanskje en tydelig rutine eller retningslinje med oversikt over hvem som har ansvar for hva og når eller at retningslinjene som allerede er på plass følges fra alle parter det føles litt sånn random nå, avhengig av hvem du møter på de ulike skolene» (BL2)*

### 5.3.3.3 Ansvarsfordeling

Barnehagelærerne uttrykker begge to at overgangen mellom de to arenaene oppleves som bedre nå enn tidligere år. De vektlegger at skolene er kommet mer på banen og har tatt mer ansvar i prosessen enn før.

*«Jeg opplever overgangen mye bedre nå enn for 10-15 år siden. Men så har vi i barnehagen stått på for å ta kontakt og opprette kontakt med skolene, og så har de kanskje tatt mer initiativ selv nå» (BL2)*

*«Jeg synes skolen er mye mer på banen nå enn før. De prioriterer det kanskje mer nå enn de har gjort tidligere. Før var det vi i barnehagen som pushet elevene over i skolen, men det er jo skolen som skal ta imot barnet og har behov for å få informasjonen de trenger» (BL1)*

Begge grunnskolelærerne setter ord på hvordan de selv er trygge på at barnehagene i nærområdet tar kontakt med dem dersom det var behov, og de opplever å bli invitert med på viktige møter og informasjonsarenaer.

*«Så vet jeg at barnehagene tar jo kontakt altså det siste året barnet går der og ber meg på ansvarsgruppemøter. Jeg har vært på besøk i barnehagen og hilst på barnet. Fått masse førstehåndsinformasjon om hva de gjør der ute i barnehagene og det hjelper jo veldig når vi skal ta de med over i skolen så vi har ikke noe særlig aktivt arbeid i forkant» (GL1)*

*«Stort sett så blir vi kontaktet av barnehagene som har barn med spesielle behov som skal begynne hos oss. Da tar de gjerne kontakt med rektor eller avdelingsleder på småtrinnet så er det gjerne av avdelingsleder som har ansvar for oppfølging frem til læreren er på plass» (GL2)*

Selv om barnehagelærerne tidligere i intervjuene uttrykte at skolene var kommet mer på banen de senere årene, uttrykker de begge to et ønske om at initiativet ikke kun skal ligge hos barnehagene.

*«Hos oss er det stort sett alltid spesialpedagogen i barnehagen som tar initiativ til kontakt med skolen eller andre instanser for å invitere til et tverrfaglig møte eller samarbeid da.. Savner kanskje at skolen tar mer ansvar for å igangsette et samarbeid etter de har fått vite om barn med spesielle behov som skal begynne på skolen hos dem» (BL2)*

*«Jeg mener det er viktig å vektlegge tydelig kommunikasjon mellom alle parter, og at alle parter tar ansvar for å sikre dette, slik at det ikke blir enveis kommunikasjon. Her inkluderes foreldre og instanser i tillegg til barnehage og skole» (BL1)*

Ledelsen trekkes også frem som aktører som man trenger at kommer tydeligere frem på banen i overgangsarbeidet som skal foregå.

*«Lederne i de ulike arenaene må også ta ansvar og være delaktig i arbeidet, for det kommer ikke nødvendigvis så langt med tilrettelegging og tilpassing for eksempel hvis ikke rektor er til stede på samarbeidsmøter eller andre møtearenaer» (BL2)*

*«Jeg opplever at barnehagene er veldig samarbeidsvillige og gode på jobben de gjør. Det kunne kanskje vært mer systematisk ovenfra, fra de over oss på en måte, men det har blitt bedre med rutinene som har blitt laget. Det må implementeres hos alle» (GL2)*

## 6 Drøfting

I dette kapittelet vil jeg drøfte empirien fra analysen i lys av studiens teoretiske rammeverk og svare på min problemstilling; *Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?*

For å kunne svare på problemstillingen for studien vil jeg dele inn drøftingen i fire kategorier. Først vil jeg drøfte *utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape sammenheng i overgangen*.

Deretter tar jeg for meg *utfordringer og muligheter ved informasjonsoverføring*, Videre drøftes *utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet* før jeg til slutt vil drøfte lærernes erfaringer med og betydningen av *felles ansvar*.

Under disse overskriftene vil jeg forsøke å finne svar på mine forskningsspørsmål; *Hva vektlegger barnehage- og grunnskolelærerne i arbeidet med til skole og hvilke utfordringer og muligheter erfarer de i overgangsarbeidet?*

### 6.1 Utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape sammenheng i overgangen

Det fremkommer av dataene at alle informantene er opptatt av at det er barnehagen og skolens felles ansvar å gi hvert enkelt barn en god overgang. Barnet skal oppleve en overgang som forbereder dem på det som skal skje, bygger på det de allerede har lært og erfart i barnehagen, og som spiller videre på dette i skolen. Dette sammenfaller godt med det Fabian og Dunlop (2002) trekker frem som hovedmomenter for barnets sjanse for å lykkes i skolen. De viser til at de voksne i mikrosystemene må ta ansvar for å forberede barna på hvilke ferdigheter og kunnskaper som vil være med på å gjøre overgangen best mulig for dem. I overgangsarbeidet vil det si at barnehagelærerne må legge opp til et siste år i barnehagen som kan være med på å skape sammenheng til det barnet skal møte i skolen. På samme måte må grunnskolelærerne se til barnehagen og dens arbeidsmetoder for å kunne bygge sitt arbeid på det som allerede er blitt jobbet med. Det viser seg videre i dataene fra studien at alle informantene vektlegger sammenhengen mellom de to arenaene i sitt arbeid, noe som kan antas at baserer seg på at deres forståelse av arbeidet er forankret i og i tråd med oppdragene fra lovverk og styringsdokumenter for begge arenaer (Barnehageloven, 2005; Kunnskapsdepartementet, 2008, 2017a, 2017b; Opplæringslova, 1998).

Samtlige informanter i studien påpeker at overgangsarbeidet starter lenge før skolestarten og pågår også i tiden etter barnet har begynt på skolen. Det trekkes frem av både barnehagelærerne og



grunnskolelærerne at det er en stor fordel at man holder overgangsarbeidet åpent over lengre tid, for å kunne sikre et best mulig samarbeid om barnet. Denne praksisen finner jeg beskrevet i OECD rapporten *Starting Strong V* (2017, s. 21) som påpeker at overgangsarbeidet må foregå som en prosess som foregår både før, under og etter skolestarten er et faktum for barnet. Det er også noe Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 9) trekker frem som en sentral del ved samarbeidet mellom alle de involverte aktørene i overgangsarbeidet. Dette kan sees i lys av Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell som viser til gjensidige påvirkninger i forholdene mellom barnets ulike mikronivåer. Ved å se på overgangen som en prosess og ikke en enkeltstående hendelse vil man kunne ta hensyn til de ulike påvirkningene arbeidet i mikrosystemet barnehagen har på barnets oppstart og videre utvikling i mikrosystemet skolen.

Det trekkes også frem i dataene at den ideelle overgangen vil gi barnet en overgang som er preget av en «rød tråd» fra det han eller hun har opplevd i barnehagen, og videre inn i det som skal møtes i skolen. Informantene ønsker å skape trygghet for barna som skal forlate det kjente og gå over i det ukjente. Dette henger godt sammen med Auklands (2013) anmodning om at for å unngå en «bråstopp» i avslutningen på den ene instansen må det arbeidets aktivt og målrettet for å bygge videre på det grunnlaget barnet allerede har med seg. OECD rapporten *Starting Strong V* (2017) løfter også frem betydningen av å videreføre barnets erfaringer fra barnehagen til skolen for å sikre at styrkene barnet har med seg fra barnehagen ikke skal forsvinne i løpet av de første årene på skolen. Dette arbeidet vil dannes i Bronfenbrenners (1979) mesonivå, der de to mikronivåene, barnehagen og skolen, samarbeider om overgangen og skaper et forhold seg imellom. En slik praksis støttes også av Scheving og Egeberg (2015) som påpeker viktigheten av at skolens innhold bygger videre på det barnet har med seg av erfaringer fra barnehagen. Samlet sett er det slik at lærernes forståelser av betydningen av sammenheng i overgangen samsvarer med teorien og tidligere forskning. Det viser seg at det verdsettes å ha personer i de ulike arenaene som prioriterer å videreføre arbeidet fra den ene arenaen til den andre.

Studien viser at flere av informantene vektlegger nettopp dette samarbeidet om å skape sammenheng mellom arenaene, på tross av ulikhetene som skiller dem. Det blir hevdet av en av informantene at det kan være mye positivt med et tett samarbeid, da det vil kunne gi muligheter for å øke sin egen kompetanse om hvordan den andre arenaen arbeider og hva de vektlegger i sitt arbeid. I denne sammenhengen er det interessant å trekke inn hva Mjaavtn (2018) skriver om å være nysgjerrig på hverandre og se barnet i et helhetlig perspektiv. Dette vil være med på å gi barn en helhetlig utvikling og læringsløp, noe som igjen vil ha stort betydning for hvordan barnet vil

klare seg videre i skoleforløpet. Ved at de ansatte i enten barnehagen eller skolen åpner opp sin egen synsvinkel og trekker inn viktige sider ved «den andres» arenaer, vil de selv kunne løfte egen kompetanse samtidig som de tilrettelegger for en overgang som vil oppleves for barnet som helhetlig og uten brudd i kontinuitet. Basert på denne drøftingen er det naturlig å se til Broströms (2009) beskrivelse av hvordan mangel på kontinuitet på flere områder vil påvirke hvordan barnet opplever overgangen mellom barnehagen og skolen. Det er tydelig for meg at informantene i studien har hatt gode erfaringer med å tenke helhetlig og samarbeide med hverandre, og at de har implementert dette som arbeidsmåte i overføringsarbeidet sitt.

Når jeg derimot ser på utfordringene som informantene løfter frem, ser jeg at de kanskje ikke er like samstemte i sine oppfatninger av tidsperspektivet. Det presiseres at barnehagene og skolene har noe ulikt syn på når det er tidlig nok å starte overgangsarbeidet. Informantene har ønsker og tanker om å starte tidlig slik at de får tilrettelagt i god tid før skolestart. Samtidig viser de at dette ikke fungerer like godt i praksis. Ser jeg dette opp mot det Thoresen og Aukland (2020) sier om at det må prioriteres å sette av tid til samarbeidet, og at skolene ikke alltid beregner god nok til, vil man kunne si at mangelen på samsvar mellom informantenes ønsker og selve praksisen som foregår er med på å skape en usikkerhet i hva man kan forvente seg i samarbeidet. Det vil kunne være med på å skape en spenning i samarbeidet mellom de to arenaene.

Lærerne løfter fram viktigheten av barnehagene og skolene må kommunisere med hverandre før, under og etter overgangen fysisk har skjedd. Det fortelles om positive erfaringer med å motta besøk fra nærskolen, samt å dra på besøk for at barna blir kjent med skoleområdet, og at dette gjerne starter allerede et halvt år i forveien. Fra skolens side prioriteres det å sette av tid til å komme ut i barnehagene for å hilse på barna der de er, og for å bli kjent med barna før de møter første skoledag. Dette støttes av Starting Strong V rapporten (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017) som påpeker at kvalitetssikrede overganger inkluderer flere prosesser med samarbeid i en lengre tidsperiode, og som kan foregå på de ulike arenaene gjennom besøk. Betydningen av en slik praksis ser vi også hos Scheving og Egeberg (2015) som påpeker at barnehagen må hjelpe barnet med å bli kjent med det fysiske miljøet på skolen, slik at barna har en viss anelse om hva som møter dem der. I denne sammenhengen kan det være interessant å trekke frem det Broström (2009) skriver om mangel på kontinuitet i måten barnet vurderer barnehagen og skolen på. Barnet har behov for hjelp fra voksne som gir dem kunnskap om skolen som arena, slik at de unngår diskontinuitet ved å ha en vurdering av skolen som er langt unna virkelighetsnær. Dette kan ses i lys av Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell vil vi se at det

proessorienterte samarbeidet styrker de mellommenneskelige relasjonene som pågår i mesonivået hvor barnehagen og skolen er involvert. Samtidig får barnet oppleve å være i flere roller samtidig, både som avtroppende barnehagebarn og påtroppende skolebarn. Dette vil være med på å forberede barnets overgang på en positiv og god måte, og kan skape gode sammenhenger mellom arenaene.

Det viser seg også at det finnes en usikkerhet hos barnehagelærerne på hva skolen ønsker at barnehagen skal jobbe med for å gjøre barna så klare som mulig til skolestart. Dette kan være et mulig svar på barnehagens ønske om å sikre en best mulig overgang for barnet, men det kan også henge igjen i oppfattelsen av å gjøre barnet «skoleklart slik som OECD rapporten (2017) refererer til begrepet. I den hensikt å gjøre barnet «skoleklar» adapterer barnehagen innhold fra skolen. Dette problematiseres ved at barn har behov for å møte innhold i barnehagen som er tilpasset det nivået de er på der og da, og ikke et eller flere modningshakk forbi. Litjens og Taguma (2010) understreker viktigheten av å ha utviklingsmessig passende innhold basert på alder og modenhet.. Om vi tenker oss at barnehagene har et ønske om å gjøre barna best mulig forberedt til skolestart, og de opplever å være usikre på hva de skal vektlegge, vil det kunne forekomme at barn fra ulike barnehager og til og med ulike avdelinger i barnehagen får helt ulike forberedelser til den nye skolehverdagen. Her vil det oppstå diskontinuitet i mesoforbindelsene (Bronfenbrenner, 1979) til barnet, da manglende samarbeid mellom de to mikronivåene, barnehagen og skolen påvirker hvordan barnets opplevelser av overgangen blir. Dette ser jeg i sammenheng med det Scheving og Egeberg (2015) skriver om at barnehagene ikke skal bli likere skolen, men beholde sitt særpreg. Likevel vil man måtte forsøke å bygge en bro som kan gi barnet muligheten til å vandre mellom de gamle og nye erfaringene i livet sitt.

Samtlige informanter hevder at det er vanskelig å si nøyaktig hvor tidlig man må begynne et overgangsarbeid mellom barnehagen og skolen, men at det kommer an på hva slags og hvor store tilretteleggingsbehov hvert enkelt barn har behov for. Dette samsvarer med Scheving og Egeberg (2015) som sier at tidlig start på samarbeidet vil kunne gi skolen gode muligheter for å tilpasse for de ulike behovene barnet har. De påpeker at samarbeidet ofte må settes i gang mer enn ett år før barnet begynner på skolen. Videre kommer det frem at dersom det er behov for fysiske tilrettelegginger eller andre store endringer erfarer lærere at skolen må ha beskjed tidligere enn ellers, slik at de får mulighet til å omgjøre rom eller andre tilpasninger som lydslynger til hørselshemmede. Betydningen av dette støttes av Aukland (2013) som påpeker viktigheten av at alle instanser og aktører knyttet opp til barnet involveres i god tid og at det må prioriteres et tett samarbeid mellom barnehage og skole for barn som har behov for særlig tilrettelegging.

En annen side av tilretteleggingsbehovene kommer fra lærerne i skolen som påpeker at de er avhengig av å starte overgangsarbeidet tidlig dersom det er behov for at personalet på skolen må få kompetanseheving eller de må ansatte noen som har den rette kompetansen for å imøtekomme det enkelte barnet. Denne praksisen støttes også av Scheving og Egeberg (2015) der de sier at skolen må komme i gang med prosessen med å ansette nytt personale eller gjøre en kompetanseheving hos eksisterende personale tidlig nok. Dette vil kunne være med på å hindre unødvendig opphold i det spesialpedagogiske arbeidet og store endringer i metodiske tilnærminger for barnet. Samtlige informanter er også opptatt av at barnet i forkant skal få bli kjent med nøkkelpersonene som skal jobbe med barnet, som lærer, spesialpedagog og assistent. Dette kan skape en spenning mellom skolens ønske om å få på plass lærer til barnet tidlig nok, og de lokale føringer og praktiske utfordringer det måtte ha som hindringer. De er derfor avhengig av å få på plass føringer, i tråd med de lokale bestemmelsene, som sikrer mulighetene for å fatte disse avgjørelsene tidsnok.

Informantene fra lærersiden er åpne om at de ønsker å være tidligere ute med å få på plass personalet som skal jobbe med enkeltbarnet enn det de per dags dato klarer. Dette kan sees i lys av Scheving og Egeberg (2015) som hevder at kontaktlærer for barnet bør være på plass så tidlig som mulig slik at vedkommende kan delta på overføringsarbeidet. Dersom personalet ikke er på plass vil det være vanskelig å igangsette det direkte samarbeidet tidlig nok og sikre at det er de ansatte som skal jobbe med barnet som mottar informasjonen. Dog er dette ikke en avgjørelse som nødvendigvis kun kan fattes i mesonivået der lærerne i barnehagen og skolen forholder seg til hverandre. Her kan det være nødvendig å gå videre til ledelsen eller kommunale føringer, og det som dermed vil være avgjørelser som fattes i Bronfenbrenners (1979) eksonivå som vil kunne påvirke hvor tidlig barnet vil ha kontaktlærer og andre viktige personer på plass. Her viser informantene hvor viktig det er at ledelsen er en del av samarbeidet om overgangen mellom barnehagen og skolen, slik at hindringer som dette kan løses underveis i prosessen.

Videre vises det til at det må skapes møtearenaer hvor det er mulig å treffes for personalet som har arbeidet med barnet i barnehagen og personalet som skal ta over barnet i skolen. Scheving og Egeberg (2015) støtter oppunder dette når de sier at planlegging og gjennomføring av overgangen bør organiseres gjennom et team som samordner prosessen i tidsrommet det foregår i. Informantene påpeker at det i teamet bør være foreldrene til barnet sammen med spesialpedagog fra både barnehagen og skolen, eventuell assistent og ledelse og fagpersoner fra de to arenaene. I tillegg trekkes Praktisk Pedagogisk Tjeneste (PPT) fram som en viktig samarbeidende instans som bør delta i teamet. Også dette kan sees i lyst av Scheving og Egeberg (2015) sine argumenter for at

spesialpedagogene bør være en del av teamet for å kunne starte overføringen av det spesialpedagogiske arbeidet så tidlig som mulig. I tillegg til behovet for at skoleeier deltar da det kan oppstå avgjørelser som må tas som berører personal, organisering og økonomi. Det er dermed tydelig hvor viktig det er for informantene at samarbeidet kommer i gang tidlig nok, slik at skolen ikke opplever å komme skjevt ut og blir hengende etter i tilretteleggingen for barnet med spesialpedagogiske behov.

## 6.2 utfordringer og muligheter ved informasjonsoverføring

Analysen viser at samtlige informanter har opplevd utfordringer med informasjonsoverføringen når det kommet til å få samtykke fra foreldrene. De uttrykker at det blir vanskelig å gjennomføre et godt samarbeid og en god overføring dersom foreldrene ikke ønsker at det skal deles informasjon mellom de to arenaene. Det synes som om mangel på informasjon vil kunne være med på å skape utfordringer med å sørge for at hvert enkelt barn har voksne rundt seg som kan hjelpe, støtte og veilede på de områdene det måtte være behov for. Dette uttrykkes av flere av informantene som sier at de opplever det som vanskelig når foreldrene ikke samtykker i overføring av informasjon, og at dette kan påvirke barnets overgang på en negativ måte. Kravet om samtykke fremkommer i Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017b) der det er nedfelt at all informasjon som overleveres fra barnehagen til skolen skal være godkjent av foreldrene til barnet. Her kan det finnes en spenning i det Thoresen og Aukland (2020) viser til om at foreldre i større grad ønsker en overføring av informasjon som berører barnets sosiale fungering og hvordan barnet skal skaffe seg venner, enn informasjon om hvilke ferdigheter barnet har lært i sin tid i barnehagen. Dette kan være et mulig svar på hvorfor informantene opplever å ikke motta samtykke til overføring av informasjon om barnets funksjonsnivå til skolen. For foreldrene er det viktigere at kommunikasjonen mellom barnehagen og skolen inneholder informasjon om sosiale aspekter.

I denne sammenhengen er det interessant å se til hva Pramling Samuelsson og Sheridan (2008) skriver om hvordan de ulike aktørene i barnets liv vil gi ulike beskrivelser av barnet og dets tidligere erfaringer. Et annet interessant perspektiv er Wilder og Lillvist (2017) som viser til foreldre som ikke opplever å være en del av samarbeidet som foregår under informasjonsoverføringen mellom barnehagen og skolen. Denne praksisen finner vi også i Hogsnes og Moser (2014) som viser til at dialogen mellom lærerne på de to arenaene ble ansett som viktigere enn dialogen med foreldrene i overgangsarbeidet.

Hvis vi ser på drøftingen i lys av disse perspektivene, vil dette kunne være noe av bakgrunnen for hvorfor foreldrene ikke alltid samtykker til overføring av informasjon mellom barnehagen og

skolen. Foreldrene selv opplever ikke å bli involvert og vil kunne ha en annen beskrivelse av barnets behov, forutsetninger og erfaringer enn det fagpersonene i barnehagen har.

En av informantene forteller at vedkommende overfører et skjema med informasjon om hvert enkelt barn til skolen og at dette ikke alltid er så enkelt da det ikke gir et helhetlig bilde av barnet bak skjemaet. Dette samsvarer med Thoresen og Auklands (2020) argumenter om at ferdiglagde skjemaer i stor grad vil føre til en vurdering av barnet opp mot fastsatte kriterier basert på måloppnåelse. De hevder at skjemaene i større grad vil dreie seg om hvordan barnet skal tilpasse seg skolen og ikke hvordan skolen skal tilpasse seg barnet. Videre uttrykker informanten utfordringer ved et overføringskjema som oppfattes som «skolsk» i områdene det dekker, som virker til å være viktig for skolen, men ikke nødvendigvis barnehagen. Dette er en av utfordringene ved informasjonsoverføringen som belyses i rapporten fra prosjektet *Barnehage + skole = sant!* (2006) som viser at barnehagelærere og grunnskolelærere vektlegger ulike sider ved barnet i overleveringsfasen. Barnehagelærerne har et ønske om å fremme relasjonskompetansen hos barnet, mens det kan oppleves som om grunnskolelæreren ønsker informasjon om barnets funksjonsnivå innenfor områder som er direkte tilknyttet skolens mandat og innarbeidede arbeidsmetoder. Ut fra dette kan det argumenteres for at de ansatte i barnehagen og skolen går i dialog med hverandre om hvilken informasjon som er vesentlig å dele med hverandre i samarbeidet. Det vil være hensiktsmessig for skolen å lytte til barnehagen, som sitter med mer erfaring om barnet, for å kunne danne seg det beste mulige bildet av barnet som snart blir deres elev.

En annen informant legger frem behovet skolen har for å få nok informasjon om barnet for å kunne tilrettelegge fra starten av, men at det dog kan være utfordrende både å få for lite og for mye informasjon om et barn gjennom slike skjemaer. Dette kan sees i lys av et ønske om å gi barnet muligheten til å starte på skolen uten at utfordringer som var fremtredende i barnehagen nødvendigvis skal fastsettes som utfordrende i skolen. Dette perspektivet kan vi se hos Thoresen og Aukland (2020, s. 104) som understreker betydningen av at informasjonen som overføres i aller høyeste grad bør dreie seg om barnets styrker, og at mottakeren av informasjonen må ta i betraktning at barnehagekonteksten for barnet ikke nødvendigvis er direkte overførbart til skolekonteksten. Likevel er det interessant å merke seg at flere av informantene kun påpeker utfordringer ved for lite informasjonsoverføring i intervjuene. Dette kan komme av tidligere erfaringer som tilsier at de har opplevd å mangle informasjon for å kunne tilrettelegge for barn som har behov for det. De ulike synene er med på å skape kontraster i betydningen av informasjonsoverføringen mellom de to arenaene.

I dataene løftes det frem hvordan skolen jobber for å ikke la informasjon de mottar om enkeltbarnet ødelegge for å se barnet med friske øyne. Gjennom å evaluere og gjennomgå hvilke rutiner man har for overføring av informasjon vil man skape en bevisstgjøring. Bevisstgjøringen vil kunne forhindre at informasjonen bare blir overført som enveiskommunikasjon, og at det skapes dialog omkring informasjonen som foreldre og barnehagen mener det er viktig at skolen vet noe om. Dette kan sees i lys av Aukland (2013, s. 315) som påpeker at informasjonsutveksling som foregår gjennom samtale og dialog vil gi muligheter for flere nyanser enn overføring via et skjema. Innholdet og metoden for informasjonsutveksling bør også regelmessig belyses og drøftes. Er det alltid nødvendig å informere om enkelt barnets funksjonsnivå? Og blir bildet av barnet i en barnehagekontekst rett sett i lys av skolekonteksten? Vil denne informasjonen fra barnehagen skape forutinntatte holdninger hos læreren? Svaret på spørsmålene kommer dermed an på viktige etiske vurderinger som både barnehagelærere og grunnskolelærere må vurdere i forkant av informasjonsoverføringen.

Samtlige informanter uttrykker at det meste av overføringen av informasjon foregår gjennom en eller flere overføringsamtaler i løpet av det siste året i barnehagen. Lærerne viser til at både barnehagen og skolen inviterer til overføringsmøter på sine arenaer. En av informantene i skolen inviterer barnehagen og foreldre til samarbeidsmøter på skolen slik at samarbeidspartene rundt barnet kan bli kjent med området og få hilse på personalet. En slik praksis finner jeg også beskrevet hos Thoresen og Aukland (2020, s. 103) som hevder at overføringsamtalene foregår i flere omganger og faser som vedvarer over tid. På denne måten vil overføringen få et prosesspreg, hvor man kan involvere flere av de relevante personene som er, og skal bli, en del av barnets nåværende og framtidig mikrosystem (Jf. Bronfenbrenner, 1979). Dette ser jeg i sammenheng med Bronfenbrenners (1979) aktiviteter og relasjoner. Der foregår det ulike aktiviteter i mikrosystemet til barnet, samt mesosystemet til barnehagen og skolen, med ulike relasjoner som er relevante for barnet i tiden som er og som kommer.

Informantene mener den positive siden ved å gjennomføre informasjonsutveksling er at de kan forsøke å knytte barnet sammen med en lærer og eventuell assistent som kan passe godt sammen, både med tanke på kompetanse og kunnskap om barnets behov. I denne prosessen trekker samtlige informanter frem at det er viktig å bruke informasjonen skolen mottar i arbeidet med å tilrettelegge for barnet på alle områder som berører dem ved skolestart. I denne sammenhengen er det interessant å trekke frem Scheving og Egebergs (2015) som hevder at skolen må gjøres klar over de ulike utfordringene og mulighetene hvert enkelt barn vil møte i overgangen, basert på deres egne

forutsetninger og behov. Det vil dermed være viktig at skolen bruker informasjonen de mottar til å finne tilretteleggingsmuligheter for fysiske, pedagogiske og relasjonelle forhold. Basert på dette vil jeg hevde at de etiske dilemmaene som informantene møter i informasjonsoverføringen må jobbes med på de to arenaene, slik at informasjonen som skal overføres er informasjon som kommer skolen, men først og fremst barnet, til gode.

### **6.3 utfordringer og muligheter i arbeidet med å skape kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet**

Det blir, ifølge informantene, særlig viktig å sørge for at barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp sikres en overgang som skaper sammenheng i arbeidsmetoder og målsettinger som har fulgt barnet gjennom de senere årene. Det fremkommer også gjennom min analyse at lærerne i skolen ønsker å vite hva barnehagen har jobbet med i det spesialpedagogiske arbeidet. Dette tolker jeg som at lærerne i skolen ønsker å tilegne seg kunnskap om hvordan barnet lærer og utvikler seg på en best mulig måte. Ved å inneha denne kunnskapen vil informantene lettere kunne tilrettelegge for tiltak som baserer seg på det som allerede er prøvd ut, og ikke behøver å gå i samme «feller» som allerede har vært testet ut av barnehagepersonalet. Denne praksisen kan vi også se i Scheving og Egeberg som hevder at barn med spesialpedagogiske behov kan ha utfordringer med forståelse, ha lite motivasjon og lett bli urolige ved for store endringer i arbeidsmåter og læringsmål. Videre trekkes det frem at det er viktig å kommunisere om ulike modeller, innlæringsmetoder eller alternativt supplerende kommunikasjon som er benyttet i barnehagen. Informantenes ønske om å få nok informasjon om disse arbeidsmetodene kan ses i lys av et ønske om å få nok informasjon slik at de selv kan sette seg inn i dette før barnet begynner på skolen.

Informantene påpeker videre et behov for at spesialpedagogene fra barnehagen og skolen snakker sammen og sikrer overføringen av informasjon om enkeltbarnet utover det generelle allmennpedagogiske perspektivet. Dette kan være IOP'er, årsrapporter eller arbeidsplaner. Informantene presiserer at denne overføringen kun må foregå med samtykke fra foreldrene. En informant påpeker at skolen er avhengig av å få informasjon om barnets funksjonsnivå for å kunne vite hvilke områder barnet vil trenge tilrettelegging innenfor samt hvilke tiltak det vil være nødvendig å igangsette. Dette ser jeg i lys av OECD rapporten (2017) når den hevder at gode overganger er viktig for alle barn, men aller viktigst er det likevel for barn med nedsatt funksjonsevne som har behov for spesialpedagogisk hjelp samt barn fra vanskeligstilte familier. Videre finner jeg denne praksisen beskrevet av Midtlyngutvalget (NOU 2009:18) som viser til at sammenhenger i den spesialpedagogiske tiltakskjeden fra barnehagen og over i skolen vil være av



positiv betydning for kontinuiteten av det spesialpedagogiske arbeidet. Dette ser jeg i lys av Broström (2009) sin filosofiske kontinuitet, som viser til betydningen av kontinuiteten i læringsinnholdet barnet møter i barnehagen og skolen. På bakgrunn av dette vil jeg argumentere for at en av de viktigste tingene man som barnehage- og grunnskolelærer legger til rette for i samarbeidet er så sørge for å skape trygghet gjennom gjenkjennbare elementer i det spesialpedagogiske arbeidet som skal foregå i skolen. Denne praksisen finner jeg også i OECD rapporten som fremhever betydningen av å videreføre det positive arbeidet som er gjort i barnehagen slik at ikke gevinsten av det gode arbeidet forsvinner i det videre utdanningsløpet.

Flere av informantene opplever utfordringer i de ulike forutsetningene for det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen og skolen. Det trekkes frem at det oppleves som om skolen har en vent-og-se holdning, og at barnet er avhengig av en god sakkyndig vurdering fra PPT for å få den hjelpen det har behov for. Videre kommer det frem at en av informantene har stort sett gode erfaringer med overgangsarbeidet for barn med spesialpedagogiske behov, men at det er avhengig av hva slags behov barnet har. Det virker til at tilretteleggingen for barnet er lettere dersom barnet har en konkret diagnose. Dette står i kontrast til det Scheving og Egeberg (2015) fremhever ved at barn med spesialpedagogiske behov vil ha varierende forutsetninger, kognitivt og fysisk, men likevel et behov for tilrettelegging basert på disse forutsetningene. Her skapes det en spenning mellom barnehagens forventninger til at skolen skal følge opp arbeidet som har vært gjort i barnehagen, og deres opplevelse av at skolen ikke ser behovet på samme måte som dem. Dette vil kreve en god dialog om barnets forutsetninger og behov, slik at begge arenaene sitter med det samme bildet av barnets funksjonsnivå og tilretteleggingsbehov.

En av informantene stiller seg undrende til at tidligere erfaringer har vist at barn som har hatt enkeltvedtak på spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, ikke har fått tilsvarende hjelp i skolen. Skolen, på den andre siden, uttrykker at de i første klasse ønsker å være i forkant og setter heller inn for mye ressurser enn for lite. De vil heller ta bort noen av ressursene etter hvert dersom de ser at det ikke er behov for dem lengre. Om vi ser disse funnene opp mot hverandre vil det bli tydelig at det vil kunne oppstå spenninger i forståelsen av gjennomføring av det spesialpedagogiske arbeidet. Særlig ved mangel på kunnskap om hverandres arena, vil det kunne være en av grunnene til at det er usikkerhet hos barnehagelæreren om hvordan arbeidet utarter på skolen, og spriket mellom hvordan barnehagelærer og grunnskolelærer ser på ressursbruken. Dette støttes av Thoresen og Aukland (2020) som hevder at barnehagelærere, med sin sosialpedagogiske bakgrunn, må ha innsikt og kjennskap til skolens pedagogiske tradisjoner, oppgaver og arbeidsmåter. På samme måte

må skolen kjenne til barnehagens tradisjon. Dette vil bidra til økt forståelse for hverandres arena og vil kunne bidra til å fremme tydeligere sammenhenger mellom arbeidet i barnehagen og skolen.

Dataene viser at lærere i skolen har tidligere erfaringer med hospitering som arbeidsmåte for å skape sammenheng mellom barnehagen og skolen. Det har blant annet vært spesialpedagog som har fulgt over fra barnehagen og personal som har jobbet deler av året på begge arenaer. Det uttrykkes videre at det kan være behov for at personalet følger med over i skolen ved behov. Denne praksisen støttes av Scheving og Egeberg (2015) der de fremstiller muligheten for å skape forutsigbarhet og trygghet for barnet, og dets foreldre, dersom en ansatt som har fulgt barnet over tid i barnehagen kan bli med over i skolen enten på midlertidig eller permanent basis. Dette sees i lys av Bronfenbrennes (1979) økologiske overganger og Broströms (2009) beskrivelse av sosial kontinuitet, som viser til at når barnet skifter fra et miljø til et annet, kan overgangene styrkes og gjøres mindre sårbare ved at personer fra det ene mikrosystemet følger over i nytt mikrosystem. For barn med spesialpedagogisk behov er dette en ekstra trygghet som for mange kan være avgjørende for å trygge overgangen mellom barnehagen og skolen og sikre kontinuitet i arbeidet som allerede har blitt gjort.

#### **6.4 Felles ansvar?**

Samtlige informanter trekker frem behovet for mer overordnede planer og systematisk arbeid omkring overgangen. De savner planer som er implementerte og som følges opp av begge arenaer. Dette kan ses i lys av det Aukland (2013) påpeker er kommunens ansvar for å sørge for at gode planer er laget og implementert hos både barnehagen og skolen for å sikre kontinuitet og progresjon i læringsinnholdet. Det hevdes videre av Thoresen og Aukland (2020) at kommunen skal initiere felles møtearenaer hvor ansatte på tvers kan møtes for å lære av hverandres erfaringer, utvikle felles planer og evaluere og fornye eksisterende praksiser i de ulike arenaene basert på dette samarbeidet. Intensjonen vil være å øke kompetansen om hverandres arena for å lette samarbeidet om å skape kontinuitet i overgangen mellom barnehagen og skolen. Her tydeliggjøres en spenning mellom det kommunen plikter seg til å gjøre og hvordan de deltakende aktørene opplever at det gjennomføres i praksis. Dette blir det viktig at løftes opp og frem i overgangsarbeidet.

Det trekkes frem fra informantene fra barnehagen at overgangsarbeidet har bedret seg de senere årene. De har opplevd å måtte ta mye av ansvaret og initiativet til samarbeid, og opplever nå at skolen virker å komme mer på banen. Dog savnes det fra de samme informantene noe mer initiativ fra skolen, som mottakende instans og som er i behov av å få tak i informasjonen de trenger for å

tilrettelegge for det spesialpedagogiske behovet til barnet. Informantenes ønske finner støtte i det Thoresen og Aukland (2020) påpeker der de sier at barnehagen virker til å være den instansen som tar mest initiativ, og i *Barnehage + skole = sant!* rapporten (Fylkesmannen i Rogaland, 2006). Der trekkes det frem at de formelle føringene er mer fremtredende i barnehagesektoren enn skolesektoren. Dette ser jeg i sammenheng med Thoresen og Auklands (2020) presisering av viktigheten av å sette av tid til samarbeidet. Basert på denne funnene i denne studien vil det være mulig å anta at skolen ikke har prioritert samarbeidet på samme måte som barnehagen, og at barnehagen dermed har følt seg noe alene i å drive samarbeidet videre.

Informantene fra skolen virker til å være fornøyde med at barnehagen tar et større ansvar for samarbeidet. En av informantene påpeker at vedkommende uansett vet at barnehagene tar kontakt med skolen når de har barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp og at skolen ikke behøvde å drive oppsøkende arbeid overfor barnehagene. Dette står i kontrast til lovforankringen (Opplæringslova, 1998) som viser til at det er skoleeier som er ansvarlig for samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Dermed burde skolen vært mer frempå med initiativ.

En av informantene viser til mangel på overordnet oversikt over hva barnehagene bør jobbe med det siste året i barnehagen for å forberede barna best mulig. Vedkommende har opplevd å få ulike tilbakemeldinger fra ulike år og spør seg om det er helt tilfeldig? Det erfares blant informantene at det ikke alltid er samsvar mellom eksisterende planer og arenaenes handling. Denne praksisen finner jeg beskrevet i Hogsnes (2019) som påpeker at samarbeidet kan være vanskelig for kommuner å få til. Hun viser videre til behovet for å *arbeide sammen* om innholdet i de kommunale planene gjennom dialog, og at det ikke er nok å bare kommunisere om dem. Videre hevder Hogsnes (2019) at barnehager og skoler med geografisk nærhet enklere vil kunne samarbeide med hverandre. Dette er i tråd med mine antagelser da jeg gjorde utvalgsprosessen basert på geografisk nærhet. Dog viser funnene at det ikke nødvendigvis har så mye å si, da de geografisk nærliggende barnehagene og skolene opplever å arbeide ut fra ulike prinsipper og lokale planer likevel. Målet må være at det ikke skal være tilfeldig om overgangen din blir en god eller dårlig opplevelse basert på hvilken barnehage du har gått i, eller hvilken skole du skal begynne i. Overgangsarbeidet må sikres, fra kommunalt hold, som noe alle barn skal få likestilt. Ved å utvikle kommunale planer som tar for seg samarbeidet mellom barnehagen og skolen vil man kunne ha som siktemål å sørge for sammenheng i barns læring fra rammeplan til læreplan, fra fagområdene i barnehagen til fagene i skolen, jamfør filosofisk kontinuitet presentert av Broström (2009). Da vil begge arenaene kunne justere egne planer og opplegg på bakgrunn av måloppnåelsene i instansen som er avgivende eller mottakende

Det etterspørres fra informantene å kunne sikre alle parters ansvar i kommunikasjonen og samarbeidet, slik at det foregår dialog mellom partene. Viktigheten av deltakelse fra ledelsen i samarbeidet poengteres særlig. OECD rapporten (2017) påpeker viktigheten av å unngå enveiskommunikasjon. Imidlertid er det avhengig av, som Aukland (2013) påpeker, at skoleeier legger til rette for deltakelse i samarbeid ved å sette det på dagsorden. Da vil man sikre at både barnehagen og skolen oppleves som likeverdige partnere (Jf. Hogsnes, 2016). Nova undersøkelsen (Winsvold & Gulbrandsen, 2009) viste at antall kommuner som hadde et eksisterende overgangssamarbeid mellom barnehager og skoler økte fra 35% i 2004 til 62% i 2008. Basert på disse tallene er det rimelig å anta at flere kommuner har sett viktigheten av dette og at tallet bare har fortsatt å øke i årene etter.

## 6.5 Oppsummerende refleksjoner

Med tanke på at skoleeier har fått et hovedansvar for å sikre samarbeidet mellom barnehage og skole (Opplæringslova, 1998) stiller jeg meg spørrende til at skolen, som institusjon, ikke virker til å prioritere samarbeidet på samme måte som barnehagen. At barnehagelærere føler seg alene i samarbeidet kan vise behovet for å styrke lokalt lederskap i kommunene og for et klarere nasjonalt politisk rammeverk (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017).

Det er interessant å se hvordan behovet for retningslinjer for å sikre kvalitet i arbeidet med overgangen mellom barnehagen og skolen, gjennom et helhetlig opplæringsløp, allerede i 2008 ble adressert i veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Elleve år senere, i Stortingsmelding 6 (Kunnskapsdepartementet, 2019) er dette fortsatt et tema. Jeg stiller meg undrende til at det stadig meldes om behov for disse retningslinjene, også blant de deltakende aktørene. Dette kan tyde på et behov for å styrke forbindelseslinjene mellom barnehagen og skolens mesosystem og ekso- og makrosystemene (Bronfenbrenner, 1979).

Med bakgrunn i behovet for kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom barnehagen og skolen for å skape sammenheng mellom de to arenaene (Broström, 2009) vil det være naturlig å spørre seg hvilket arbeid som gjøres for å sikre at informasjonen som overføres er nødvendig og relevant (Thoresen & Aukland, 2020). De store utfordringene barnehage- og grunnskolelærerne opplever med informasjonsoverføringen kan vise behovet for en etisk og pedagogisk evaluering av hvilken informasjon som må overføres for at barnet skal kunne ta med seg de positive erfaringene det har fått i barnehagen (Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2017).

## 7 Vurdering av studiens kvalitet

I denne avsluttende delen vil jeg komme innpå viktige sider ved gjennomføringen av studier og forskning, nemlig i hvilken grad studien bærer preg av kvalitet og troverdighet.

### 7.1 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet baserer seg på spørsmålet om troverdighet og konsistens. Ofte stilles spørsmålet i sammenheng med om en annen forsker ville komme frem til samme resultat ved bruk av samme metoder, altså om forskningsprosjektet er mulig å replisere (Kvale, 2015, s. 276). Seale (1999, s. 140) skiller mellom ekstern og intern reliabilitet og hevder at det vil være vanskelig å oppnå repliserbarhet, ekstern reliabilitet, i kvalitative studier. Den interne reliabiliteten fremkommer der flere forskere som arbeider innenfor samme prosjekt har samsvar i sin konstruksjon av data. Reliabilitetsformen vil kunne oppnås dersom jeg som forsker er spesifikk og konkret i min rapportering av fremgangsmåter benyttet ved innhenting og analyse av datamaterialet (Seal, 1999, s. 147). Gjennom en kritisk vurdering av forskningsprosjektet vil reliabiliteten kunne gi inntrykk av om mitt prosjekt bærer preg av å være pålitelig og gjennomført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013, s. 201).

Jeg har forsøkt, gjennom min rapportering av data og fremgangsmåter, å være så spesifikk og konkret som mulig. Gjennom en detaljert beskrivelse av hvordan jeg har funnet frem til dataene, hvordan jeg gikk frem i analysearbeidet og presentasjon av datamaterialet vil jeg ha fremlagt mitt prosjekt slik at det vil være mulig for andre forskere å kritisk vurdere reliabiliteten av mine funn.

### 7.2 Validitet

Validitet knyttes opp mot tolkning av data og omhandler gyldigheten av tolkningene som jeg som forsker er kommet frem til. Ved å stille spørsmål til om resultatene av undersøkelsen vil være representative for virkeligheten jeg har studert, vil man kunne vurdere validiteten av forskningsprosjektet (Thagaard, 2013, s. 204-205). Seal skiller også her mellom intern og ekstern validitet. Han tillegger den interne validiteten på hvilken måte årsakssammenhenger kan støttes innad i studien. Gjennom å koble mine data til det relevante teoretiske rammeverket for studien har jeg søkt å oppnå validitet gjennom relevans til virkeligheten jeg har studert, nemlig *overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp*. Den eksterne validiteten går ut fra spørsmålet om hvordan forståelsen vi får gjennom studien kan være gyldig i andre sammenhenger (Seal, 1999, s. 39-40). For å styrke forskningsprosjektets validitet er det viktig med en transparent redegjørelse for hvordan analysen er gjennomført og har ført til de resultatene

som legges frem (Thagaard, 2013, s. 205). Den kvalitative forskningstradisjonen har, ifølge Kleven og Hjordemal (2018, s. 146), i større grad enn den kvantitative forskningstradisjonen gjort det mulig å trekke konklusjoner om validitet i overførbarhet på bakgrunn av fylldige beskrivelser og grundige analyser av kontekstene som forskes på. Med bakgrunn i disse beskrivelsene kan man i større grad vurdere likheter og ulikheter mellom konteksten det er forsket på og konteksten man ønsker å anvende resultatet i. Spørsmålet man da må stille seg er om det er tilstrekkelig grad av likhet til at man kan anta at funnet fra undersøkelsen også vil gjelde i en annen kontekst?

Thagaard (2013, s. 206) trekker frem en viktig side ved forskeren sin posisjonering, nemlig forskerens posisjon i tilknytning til miljøet det skal forskes på. I de tilfeller hvor forskeren i utgangspunktet er tilknyttet miljøet vil vedkommende få et særlig godt grunnlag for forståelsen av fenomenet som forskes på. På samme måte vil erfaringene forskeren har med seg fra miljøet være med på å gi grunnlag for gjenkjennelse og dermed bli et utgangspunkt for den forståelsen vedkommende vil komme frem til. Tolkningen vil utvikles i relasjon til disse tidligere erfaringene. På en annen side vil forskeren kunne overse det som skiller seg fra egne erfaringer og kan bli mindre åpen for nyansene i situasjonene det forskes på. Det vil kunne sees på som både en styrke og svakhet at jeg som forsker har tilknytning til miljøet. Dette medfører ikke et bedre grunnlag for validitet, men det er viktig at jeg presenterer mitt ståsted for leserne slik at andre kan vurdere mine tolkninger på bakgrunn av dette (Thagaard, 2013, s. 207).

I lys av mitt arbeid som pedagogisk leder og støttepedagog i barnehage har jeg noen egne erfaringer med overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. Jeg har dog bevisst valgt å unngå å velge ut informanter jeg har direkte tilknytning til gjennom mitt eget arbeid. Jeg har også valgt å se på områder ved dette som jeg ikke tidligere har vurdert eller forsket på. Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg ønsket å redegjøre for den enkelte informantens egne erfaringer i overgangsarbeidet, og det er således personlige uttrykte erfaringer.

I både metode og analysedelen har jeg forsøkt å holde en så åpen og transparent gjennomgang av de valgene jeg har tatt underveis for å gi leseren en bedre innsikt i hva som ligger bak fortolkningene som er gjort i dette arbeidet.

På bakgrunn av studiens begrensninger i omfang og utvalg vil det ikke være mulig å generalisere resultatene. Funnene vil imidlertid kunne bidra til informasjon om hvordan de deltagende informantene opplever samarbeidet mellom barnehagen og skolen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp, og dermed bidra til økt innsikt i et felt det er forsket lite på frem til nå.

## 8 Avsluttende ord

I denne studien har jeg søkt å svare på problemstillingen *hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp*. Jeg har intervjuet fire informanter og sitter igjen med en bredere forståelse av hvordan overgangen oppleves for aktørene i de to arenaene. Underveis i prosessen har jeg fått bekreftet og avkreftet noen av mine antagelser, som jeg satt med på forhånd før jeg gikk i gang med studien. Jeg har fått forståelse for at informantene i barnehagen og skolen virker relativt samkjørte når det kommer til hvordan de ønsker, og forventer, at overgangen mellom arenaene skal foregå. Informantene uttrykker å være godt fornøyde med hvordan samarbeidet dem imellom fungerer samtidig som de alle gir tydelig uttrykk for hvilke forbedringspotensialer og endringsmuligheter som finnes. Jeg har blitt gjort klar over hvordan ledelse og kommunale og nasjonale føringer muligens ikke er tydelige nok, i alle fall ikke implementert godt nok, i både barnehagen og skolen. Jeg sitter igjen med et inntrykk av at den generelle overgangen for barn flest virker til å fungere svært godt, men at det for enkelte barn, særlig de med behov for ekstra støtte, er noe mer usikkerhet og utfordringer ved å gjennomgå overgangen fra barnehagen til skolen, slik som Scheving og Egeberg (2015) også påpeker.

### 8.1 Videre forskningsmuligheter

Overgangen mellom barnehage og skole og er et stort felt, med mange mulige innfallsvinkler. Jeg har i denne oppgaven valgt å se på barnehage- og grunnskolelærernes perspektiver og erfaringer. I videre arbeid ville det være interessant å se på andre aktørers perspektiver, deriblant foreldrenes opplevelse av overføringen av deres barn fra barnehagen til skolen. Barnas egne opplevelser vil også være av stor interesse å studere for å få førstehåndsinformasjon om hvordan overgangen oppleves for de overgangen faktisk gjelder.

Med tanke på den manglende forskningen på overgangen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp ville det vært spennende å forske videre på dette for å få økt innsikt og kunnskap om feltet.

## Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition til preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45 (3), 387-410.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (3), 295-302.
- Alatalo, T., Meier, J. & Frank, E. (2016). Transition between swedish preschool and preschool class: A question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44, 155-167.
- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (2008). Konkretiseringar. I M. Alvesson & K. Sköldbberg (Red.), *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg., s. 47-66). Studentlitteratur.
- Aukland, S. (2013). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage : 1 : Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (2. utg., s. 296-323). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første Steg*, 24 (2), 24-28. Hentet fra [www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%20202009.pdf](http://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%20202009.pdf)
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode : en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (2002). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. London: London: Routledge.
- Fabian, H. & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Working paper 42*. Bernard van Leer Foundation: The Hague, The Netherlands.
- Fylkesmannen i Rogaland. (2006). *Barnehage + skole = sant! Sluttrapport fra prosjektet*. Fylkesmannen i Rogaland, Utdanningsavdelinga. Hentet fra [http://minskule.no/minskol/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/\\$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf](http://minskule.no/minskol/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf)
- Gulbrandsen, L. M. (2006). Urie Bronfenbrenner: En økologisk utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver* (5. utg., s. 50-71). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole : en multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. (Doktoravhandling). Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap, Kongsberg.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning : samarbeid for sammenheng*. Bergen: Fagbokforl.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.



- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., Sundtjønn, T., Myrvold, T., Andersson-Bakken, E. & Svanes, I. K. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser - barnehage og første klasse. En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf](http://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf)
- Kirke-, utdannings- & forskningskomiteen. (1996). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om prinsipper og retningslinjer for tiårig grunnskole - ny læreplan* (Innst. S. nr. 15 (1995-1996)). Oslo.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1993). ... *vi smaa, en alen lange : om 6-åringar i skolen - konsekvenser for skoleløpet og retningslinjer for dets innhold* (St.Meld. Nr. 40 (1992-93)). Oslo: Departementet.
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. . utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst : samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Tid for lek og læring : bedre innhold i barnehagen* (St.meld. nr. 19 2015-2016). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 21 2016-2017). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6aae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen : Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 2019-2020). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. (2015). Validitet som sosial konstruksjon. I S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 272-294). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, A. K. (2006). Fra barnehage til skole - en overgang til en ny rolle, institusjon og kultur. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 - med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg., s. 79-96). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. Hentet fra [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Litjens, I. & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care* Organisation for Economic Co-operation and Development. Hentet fra [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECE/C\(2010\)3/REV1&doclanguage=en](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/EDPC/ECE/C(2010)3/REV1&doclanguage=en)

- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H. & Thorsen, A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage - skole? : "tverrfaglig samarbeid rundt skolestart" - teori og evaluering : rapport II 2003*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Mjaavath, P. E. (2018). Den vanskelige overgangen. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler : samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 117-134). Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2003:16. (2003). *I første rekke : forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle* (8258307134). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra [www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1](http://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/?ch=1)
- NOU 2009:18. (2009). *Rett til læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/45e9a9eca3a447f39451d1abfb4053cf/no/pdfs/nou200920090018000dddpdfs.pdf>
- NOU 2010:8. (2010). *Med forskertrang og lekelyst. Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*. Hentet fra [www.regjeringen.no](http://www.regjeringen.no)
- Omdal, H. & Thygesen, R. (2018). Profesjonelt samarbeid rundt barn og unge med ekstra utfordringer i barnehage og skole. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler* (s. 15-24). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringsloven>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2017). *Starting strong V : transitions from early childhood education and care to primary education*. Paris, France: OECD Publishing. Hentet fra [https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v\\_9789264276253-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/education/starting-strong-v_9789264276253-en#page1)
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition : your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2008). *Play and learning in Swedish early childhood education*. Milton Keynes: Springer.
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, 4, 4-14.
- Seal, C. (1999). *The Quality of qualitative research*. London: Sage.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (4. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen : om lek, læring og overganger* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra [www.forebygging.no/Global/Kunnskapsloftet.pdf](http://www.forebygging.no/Global/Kunnskapsloftet.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Samverkan i övergång från förskola till skola. I J. Wilder & A. Lillvist (Red.), *Barns övergångar. Förskola, förskoleklass, fritidshem, grunsärskola och skola*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet : kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Hentet fra

[http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb\\_overfortdokument\\_1389\\_Eval\\_0/pdf](http://evaluering.nb.no/eval-utlevering/innhold/URN:NBN:no-nb_overfortdokument_1389_Eval_0/pdf)

# Vedlegg 1 NSD godkjenning

30.5.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp

### **Referansenummer**

574679

### **Registrert**

12.01.2021 av Henriette Berg Gustafsson - 143452@student.usn.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Hilde Dehnæs Hogsnes, hilde.d.hogsnes@usn.no, tlf: 93061581

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Henriette Berg Gustafsson, h\_bg@hotmail.com, tlf: 95202841

### **Prosjektperiode**

12.01.2021 - 01.06.2021

### **Status**

16.02.2021 - Vurdert

## Vurdering (1)

---

### 16.02.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 16.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om ogsamtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte ogberettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentzen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

**«Overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem barnehage- og grunnskolelæreres erfaringer omkring samarbeidet for å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet er å innhente kunnskap om barnehage- og grunnskolelæreres erfaring med for å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Prosjektet inngår i en masterstudie i Pedagogikk ved USN.

**Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

*Universitetet i Sørøst Norge* er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi dine erfaringer er relevante for min problemstilling. Du vil være en av fire informanter i prosjektet.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et intervju. Intervjuet vil være beregnet til ca. 45 minutter.

Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

**Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

## **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

Det er kun jeg som vil ha tilgang til materiale og dine opplysninger.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Materiale blir lagret på ekstern harddisk som plasseres i låsbart skap.

Lydopptaket vil slettes så snart materiale er transkribert og anonymisert.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.06.2021.

Alle lydopptak vil være slettet og datamateriale være anonymisert slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne deg som informant.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Hilde Dehnæs Hogsnes (veileder) ved telefon 93061581 eller epost [hilde.d.hogsnes@usn.no](mailto:hilde.d.hogsnes@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg ved USN ([personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no))

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:



- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Hvis du har spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med:

- Henriette Berg Gustafsson (student) ved telefon 95202841 og epost h\_bg@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Hilde Dehnæs Hogsnes

Henriette Berg Gustafsson

Veileder

Student

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «overgang mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i forskningsintervju i forbindelse med prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Intervjuguide masteroppgave barnehagelærer/grunnskolelærer**

Oppgavens tema: Overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Problemstilling: «Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp»?

Avklaringer:

Med barn med spesialpedagogisk behov er det tiltenkt barn som ikke bare kan tilrettelegges for innenfor individuelt tilrettelagt undervisning/allmennpedagogisk, men som av ulike årsaker har behov for ekstra støtte i skole/barnehagehverdagen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan ser du for deg den ideelle overgangen fra barnehagen til skolen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?
- Hva vektlegger du som barnehagelærer/grunnskolelærer i overgangen mellom barnehage og skole for de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp?
- Hva innebærer rutinene for overgangsarbeidet ved din arbeidsplass?
- Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for å oppnå et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen?
- Hvilke muligheter og utfordringer erfarer du i arbeidet med overgangen?
- Er det noe vi ikke har vært innom som du mener der er viktig at vi får snakket om?

## Vedlegg 4: Utdypende intervjuguide

### Intervjuguide masteroppgave barnehagelærer/grunnskolelærer

Oppgavens tema: Overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp.

Problemstilling: «Hvordan erfarer barnehage- og grunnskolelærere samarbeidet om å legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?»

Avklaringer: Med barn med spesialpedagogisk behov er det tiltenkt barn som ikke bare kan tilrettelegges for innenfor individuelt tilrettelagt undervisning/allmennpedagogisk, men som av ulike årsaker har behov for ekstra støtte i skole/barnehagehverdagen.

Informant id:

Dato for intervju:

- Hvordan ser du for deg den ideelle overgangen fra barnehagen til skolen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?
- Hva vektlegger du som barnehagelærer/grunnskolelærer i overgangen mellom barnehage og skole for de barna som har behov for spesialpedagogisk hjelp?
  - Hva bør skolen vektlegge?
  - Hva bør barnehagene vektlegge?
  - Hvilke ferdigheter bør barna ha med seg inn i overgangsprosessen?
- Hva innebærer rutinene for overgangsarbeidet ved din arbeidsplass?
  - Hvor tidlig begynner arbeidet?
  - Hvem tar initiativ?
  - Hva gjøres av hvem?
  - Når avsluttes arbeidet?
  - Hva er din rolle i dette arbeidet?
- Hvilke forutsetninger mener du må være tilstede for å oppnå et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen?
- Hvilke muligheter og utfordringer erfarer du i arbeidet med overgangen?

- Er det noe du savner fra samarbeidspartnere i overgangsarbeidet?
- Hvordan opplever du at overgangsarbeidet fungerer?
- Hvilke personer mener du det er viktig at barnet får en relasjon til i overgangsprosessen?
  - Når bør disse personene være klare?

Avslutning:

- Er det noe vi ikke har vært innom som du mener der er viktig at vi får snakket om?