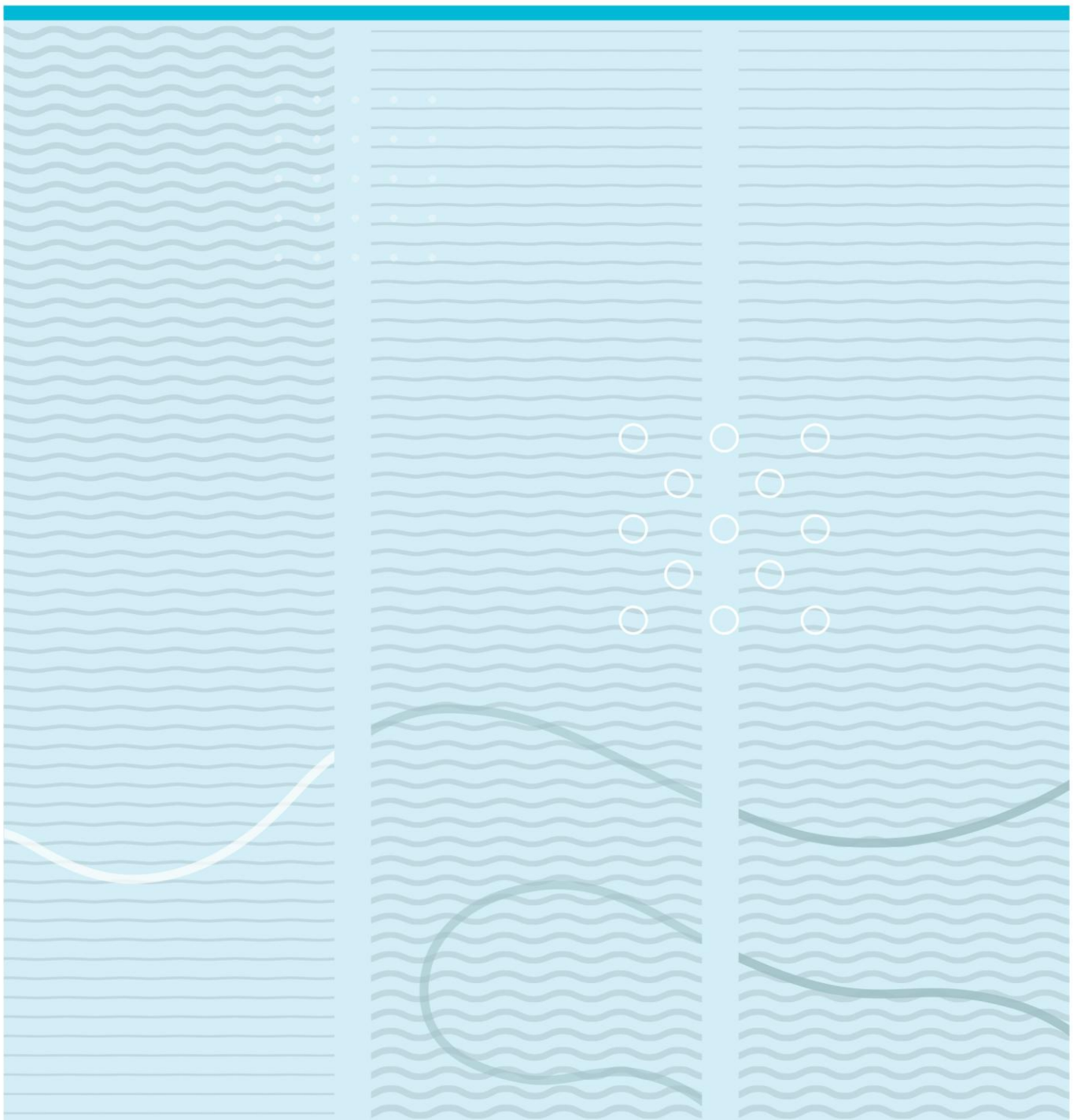


Kari Nustad

Hva vektlegges i overgangen fra barnehage til skole

For barn med spesialpedagogisk tilrettelegging



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

<http://www.usn.no>

© 2017 Kari Nustad

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i spørsmålet om hva pedagoger legger vekt på i overgangen fra barnehage til skole for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Gjennom fokusgruppeintervjuer har jeg hentet inn empiri for å belyse dette. Etter koding av empirien var det tre tema som ble spesielt interessante, hvilke aktører som deltar i prosessen, hvilke overgangsaktiviteter som vektlegges og hvordan det legges til rette for en prosess. I tillegg kom betydningen av innovasjon fram. Overgangen fra barnehage til skole er et tema som er i søkelyset både politisk, i forskning og i institusjonene barna er. Overgangen kan være en god erfaring for endringer som skal skje senere i livet, derfor er det viktig at det planlegges, tilrettelegges og evalueres. Med bakgrunn i min analyse av studiens datamateriale kan det se ut til at det spesialpedagogiske arbeidet gjør at overgangen blir ekstra gode, da pedagogene har mye fokus på det arbeidet som gjøres.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
2 Tema og problemstilling	9
2.1 Begrepsavklaring	10
2.1.1 Overgang	10
2.1.2 Læring i fellesskap	11
2.1.3 Spesialpedagogikken sett i et økologisk perspektiv	12
2.1.4 Innovasjon	13
3 Bakgrunn og kontekst	15
3.1 Hva sier lovverket?	15
3.2 Hvilke føringer gjelder for barnehage og skole	16
4 Kunnskapsstatus	19
4.1 Overgang og inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv	19
4.2 Forskning på barns overgang fra barnehage til skole	22
4.3 Forutsetninger for en vellykket overgang	23
4.4 Overgangsaktiviteter	28
4.4.1 Dele informasjon gjennom aktiviteter	30
4.5 Aktørene i overgangen	32
4.5.1 Overgangen sett fra barnets perspektiv	32
4.5.2 Foreldresamarbeid	33
4.5.3 Samarbeid mellom fagpersoner	34
4.5.4 Hva med SFO	35
5 Forskningsmetode og analyse	37
5.1 Fokusgruppeintervju	37
5.2 Utvalg	38
5.3 Møtet med barnehagen	41
5.4 Møtet med skolen	42
6 Empiri	44
6.1 Overgangen til skolen, sett fra barnehageperspektiv	44

6.1.1	Viktige aktører i overgangen, sett fra barnehagens ståsted	45
6.1.2	Overgangsaktiviteter som har betydning	49
6.1.3	Hvordan legges det til rette for en prosess	51
6.2	Overgangen fra barnehagen, sett fra et skoleperspektiv	55
6.2.1	Viktige aktører i overgangen, sett fra skolens ståsted	55
6.2.2	Overgangsaktiviteter som har betydning	58
6.2.3	Hvordan legges det til rette for en prosess	61
7	Drøfting	66
7.1	Aktører som vektlegges i overgangen	66
7.2	Overgangsaktiviteter	72
7.3	Overgangen er en prosess	75
7.4	Innovasjon	77
8	Konklusjon	79
	Litteraturliste	81
	Oversikt over tabeller og figurer	86
	Vedlegg	87

Forord

Dette har vært et spennende og lærerikt prosjekt for meg. Ikke bare har jeg lært mye nytt om egen og andres praksis, jeg har også erfart hva det vil si å forske. Jeg er glad for valget av fokusgruppe som metode, interaksjonen i gruppene har gitt mange synspunkt på temaene jeg ønsket å få vite mer om. Med en dyktig, og tålmodig, veileder i Hilde D. Hogsnes, har jeg fått mye inspirasjon og god veiledning. Takk for gode diskusjoner.

Jeg vil også gjerne takke barnehagen og skolen som tok i mot meg. Jeg er veldig glad for at dere tok dere tid til meg og alle mine spørsmål.

Videre vil jeg takke mine to barn, Emma og Bror, for tålmodig venting på middag og oppmerksomhet. Studier og full jobb tar tid. En takk til kjæresten også, han har kanskje vente mest.

Horten, 23.05.2017

Kari Nustad

1 Innledning

Igjen er våren her og det begynner å krible i kroppene til barna i førskolegruppa. Mange spørsmål har blitt stilt det siste året i barnehagen. Mye har blitt gjort for at barna skal være godt forberedt og føle seg klare til det store steget inn i skolen. Det føles godt å vite at de har med seg mye kunnskap og sosial kompetanse fra barnehagen. Jeg tror det vil gå bra. Men hva med den ene jenta vi har jobbet så ekstra mye med. Vi har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen i fem år. Vi har gjennom alternativ kommunikasjon fått verbalspråket på plass, gjennom utallige repetisjoner klart å gjøre henne trygg på frilek og selvstendige oppgaver. Har jeg klart å formidle kunnskapen om vår spesialpedagogiske tilrettelegging videre? Har pedagogen i skolen fått noe å bygge videre på, for å skape kontinuitet? Er rutinene for barna som får spesialpedagogisk tilrettelegging god nok? Og hva er godt nok. Dette er spørsmål jeg som pedagog sitter med i overgangsprosessen. Disse spørsmålene har dannet grunnlaget for min studie om hva som vektlegges for å skape en god overgang fra barnehage til skole for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Ønsket med denne masteroppgaven er å få mer kunnskap om hva som kan føre til en god overgang fra barnehage til skole. Gjennom innhenting av empiri kom også betydningen av arbeidet som gjøres i SFO fram. Hva må vi som jobber med spesialpedagogikk føre videre til SFO og skole, hva tar barnet med seg og hvordan formidles denne kunnskapen. Etter å ha lest en artikkel av Egeberg og Scheving i *Spesialpedagogikk* (2015) "Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov" satt jeg igjen med flere spørsmål og tanker rundt dette. Hvilke utfordringer og muligheter i planlegging og samarbeid om overgangen kan jeg finne i fagfeltene og hvordan er samarbeidet og kunnskapsoverføringen i praksis. Jeg ønsket i utgangspunktet å se på hva som gjør overgangen god, hvilke aktører som er med i prosessen og hvordan de ulike overgangsaktiviteter gjennomføres. Hva er spesielt med spesialpedagogikken?

Overgangen fra barnehage til skole er et aktuelt tema i norsk politikkutvikling og i det internasjonale forskningsmiljøet (Broström 2009; Hogsnes og Moser 2014; Peters 2010). Det finnes flere nyere studier av svært god kvalitet om overgangen i den

allmennpedagogiske praksisen (Lillejord m.fl. 2015; Broström 2009). Noen studier ser også på det spesialpedagogiske (Peters 2010; Tetler 2010). Stadig mer forskning peker på betydningen av tidlig innsats. Det handler både om økt forståelse av at det vi gjør for de yngste barna har langvarige positive samfunnseffekter, samt at ansatte i de ulike institusjonene må handle og gripe inn *før* problemene blir store for barna (Lillejord m.fl. 2015). Barn som mottar spesialpedagogisk tilrettelegging kan kanskje ha en fordel av at de har egne skrevne planer, egne didaktiske opplegg og flere aktører som følger dem fra barnehage til skole. Mitt spørsmål er om samarbeidet mellom instansene er godt, og hvilke aktører som deltar i prosessen.

Gjennom arbeidet med denne oppgaven er det noen begrep som har blitt spesielt interessante. Hvordan defineres begrepet *overgang* i teorien, hvilket *læringsperspektiv* har pedagogene og hvordan kan den spesialpedagogiske praksisen utvikles i et *innovasjonsarbeid*. Dette vil jeg se nærmere på. I fokusgruppeintervjuene kom det fram ulike momenter som ble vektlagt i arbeidet med overgangen fra barnehage til skole. Hvem som deltar i overgangen, i tillegg til barnet, altså hvilke aktører som anses som betydningsfulle for å sikre en god overgang fra barnehage til skole. Hva blir gjort for å tilrettelegge for en god overgang, hvilke aktiviteter er det lagt til rette for, både i barnehage, skole og SFO. Hvordan gjør disse aktivitetene overgangen til en prosess som skaper kontinuitet for barnet. Dette vil jeg se nærmere på i min oppgave.

2 Tema og problemstilling

Min masteroppgave har bakgrunn i et ønske om å kunne legge til rette for en god overgang til skolen, for barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Jeg har jobbet som pedagogisk leder i barnehage i ti år og hatt det daglige ansvaret for ulike spesialpedagogiske tiltak i de fleste årene. De to siste årene har jeg hatt skolestartere med spesielle behov som jeg har tilrettelagt for i overgangsprosessen til å bli skoleelever. Dette har gjort arbeidet med overgangen spesielt interessant. Jeg ønsker i denne oppgaven å undersøke de erfaringene et utvalg spesialpedagoger i barnehage og skole har med å skape en god overgang for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Dette er altså barn som allerede i barnehagen har mottatt hjelp og det vil være naturlig å tro at det er utarbeidet en individuell opplæringsplan (Befring 2008). Denne er unik for hvert enkelt barn med fokus på ulike utviklingsområder barnet strever med.

Gjennom lesing av forskning og teori rundt temaet overgang barnehage skole, finner jeg ulike forutsetninger som bør være til stede for en god overgang for alle barn (Broström 2002, 2009; Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). Jeg ønsker å undersøke hva som blir gjort, hvilke forventninger pedagogene i barnehagen har til skolen og hvilke forventninger pedagogene i skolen har til barnehagen. Dette vil jeg se fra et spesialpedagogisk ståsted. Det argumenteres i både forskning og faglitteratur for mer forskning på hvordan barn med behov for spesialpedagogikk takler overgangen fra barnehage til skole (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010; Scheving og Egeberg 2015). Dette er et aktuelt tema i fagmiljøet.

Min problemstilling er: "Hva legger pedagogene i barnehage og skole vekt på i arbeidet med å bidra til gode overganger for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?"

For å finne svar på min problemstilling har jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke aktører ses på som viktige i overgangen?
- Hvilke overgangsaktiviteter legges det vekt på?
- Hvordan synliggjøres overgangsprosessen med tanke på kontinuitet, for de aktørene som er involvert?

- Hvilke forventninger har spesialpedagogene til samarbeidet mellom barnehage og skole?

2.1 Begrepsavklaring

Jeg vil videre redegjøre for noen sentrale begrep for denne studien.

2.1.1 Overgang

Overgangene mellom hjem og barnehage og videre fra barnehage til skole, betegnes som sårbare faser som legger videre føringer for barnets selvbilde og mestring i den videre skolegangen, og for barnets kompetanse til å takle sensitive faser senere i livet. Kommunikasjonsprosessen, maktbalanse mellom barnehage og skole og barns mestring ses på som sentrale begreper i forhold til at vi er på vei mot det samme målet (Pianta og Kraft-Sayre 2003). Det felles målet må være å få til en god overgang fra barnehage til skole for barnet.

Overganger mellom ulike miljø og læringsarenaer for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp kan være utfordrende, men også fulle av muligheter (Befring 2008). Overgangen fra barnehage til skole kan være krevende når barnet går fra barnehagens lekende pedagogikk med gode muligheter til individuell tilpasning og spesialpedagogisk tilrettelegging, til skolens andre krav og forventninger til atferd og læring. Elevene kan ha svært ulike forutsetninger og behov med hensyn til deltakelse i skolens læringsaktiviteter og ha ulik grad av læringsutbytte. Barna kan ha stor variasjon i fysiske og kognitive forutsetninger og har med seg ulike erfaringer, kunnskaper og ferdigheter i å forstå og få mening i det som foregår på skolen. Planlegging og systematisk arbeid med overgangen er viktig for å kunne utnytte de mulighetene som ligger i samarbeidet og i ulike kunnskaper og erfaringer hos foreldre og fagpersoner. Dette øker muligheten for trygghet og et godt læringsutbytte fra skolestart (Befring 2008; Scheving og Egeberg 2015).

En suksessfaktor for læring og skolegang for barn, beskrives av Peters (2010) som etableringen av et positiv selvbilde av seg selv som en som kan lære. Barnets erfaringer fra barnehagen som et lærende individ har altså en stor betydning for hvordan barnet

vil oppleve skolen. Barnets selvfølelse har dermed en stor betydning for overgangen mellom barnehage og skole. Barn som har blitt oppfordret til, og som har utviklet evnen til å tørre og møte utfordringer, takler overgangen bedre. At barnet er trygg på å prøve noe nytt og klarer å fortsette når det blir vanskelig er en suksessfaktor (Peters 2010). De erfaringene barnet har med seg fra barnehagen er det nødvendig at skolen får kunnskap om i overgangsprosessen (Broström 2002, Hogsnes og Moser 2014).

2.1.2 Læring i fellesskap

Med bakgrunn i sosialkonstruktivismen ser jeg på barns overgang fra barnehage til skole som noe som skjer i møtet med andre. Barnet er en sosial aktør sammen med andre barn og ansatte i barnehage, skole og SFO, som formes av og former miljøet. Et sentralt element i konstruktivismen er at mennesket konstruerer sin egen kunnskap gjennom aktivitet og subjektive prosesser som resulterer i læring. Det er barnet selv som tar initiativ til læring og styrer denne selv. Opplæringen blir støttet av pedagogen og tilpasset barnets utviklings- og mestringsnivå. Lek blir her sett på som en viktig læringsarena for barn (Dewey, Piaget, Vygotskij, I: Bråten 2011)

Et sosialkonstruktivistisk og sosiokulturelt læringssyn bygger videre på sosialkonstruktivismen og fokuserer på at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap og barnets evne til å delta i dette. Særlig Vygotskij var med på denne utviklingen (Bråten 2011). Dyste (2001) forklarer det slik: *"Sosiokulturelle perspektiv bygger på et konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerende vekt på at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og ikkje primært gjennom individuelle prosessar. Derfor blir interaksjon og samarbeid sett på som heilt grunnleggjande for læring, ikkje berre eit positivt element i læringsmiljøet. Det å kunne, er i sosiokulturell læringsteori nært knytta til praksisfellesskap og individets evne til å delta i disse. Å delta i sosiale praksisar der læring skjer blir derfor sentralt for å lære."* (Dyste 2001:42).

Mangfold og individuelle variasjoner verdsettes i dette perspektivet som berikende for alle. Fellesskapet er grunnlaget for trivsel og læring, deltakelse i lek og aktiviteter er et viktig grunnlag for anerkjennelse og god livskvalitet (Dyste 2001). Ved å legge til rette

for at barn med behov for spesialpedagogikk skal være en del av fellesskapet, skaper vi samtidig en barnehage og skole som er god for alle.

Med en slik grunnlagstenkning om læring og utvikling, må spesialpedagogikken legges opp på en slik måte at den oppmuntrer barna til å samhandle og utvikle kunnskap i fellesskap med andre barn. Det er ikke bare barnas individuelle, eller kognitive, læring som skal utvikles, sosial kompetanse vektlegges også. Barn lærer gjennom aktiv deltakelse i sosiale fellesskap. Tanken er at pedagogen, ved for eksempel å tilrettelegge bedre for gruppeaktiviteter, kan motivere barna til å lære av hverandre og relatere ny kunnskap til praktiske og hverdagslige problemstillinger som kan bli diskutert og løst i fellesskap (Uibu m. fl. 2011, 92-94). Dette henger igjen nøye sammen med tanken om en barnehage for alle og en inkluderende skole (Befring 2014; KD 2010-2011, KD 2011-2017).

2.1.3 Spesialpedagogikken sett i et økologisk perspektiv

Spesialpedagogikk bør ses i tråd med et økologisk perspektiv, for å få med alle faktorene som spiller inn i tilretteleggingen rundt barn. Bronfenbrenners (1979, 1992) økologiske miljømodell gir en innsikt i hvordan ulike aktører i samfunnet påvirker miljøet rundt et barn. På mikronivået har vi familien, dette er den primære sosialiseringsfaktoren. Familien fungerer direkte eller indirekte som et filter som alle de øvrige påvirkningene modifiseres gjennom. Videre har vi mesosystemet som er forholdet mellom to eller flere situasjoner barnet aktivt deltar i (Bronfenbrenner 1992), for eksempel hjem, barnehage eller hjem, skole. Eksosystemet påvirker situasjoner som har betydning for barnet, for personer som har med barnet å gjøre, miljøet barnet lever i og de arenaene de opererer på. Eksosystemet representerer altså nivåer barnet selv ikke er aktivt deltakende i. I det siste nivået, makronivået, ses mønstre av verdier, ritualer, tradisjoner, klassestrukturer, økonomi, livssyn og ideologi som eksisterer i en kultur og delkultur. Holdningene, meninger, tanker og oppfatninger bærer preg av den kulturen vi lever i og påvirker de lavere systemene i miljømodellen og binder det hele sammen, virkeligheten blir sett med "makrobriller" (Bronfenbrenner 1992). Det er mange faktorer og aktører som påvirker tilretteleggingen for barn i overgangen mellom barnehage og skole. Jeg ser spesielt på de aktørene barnet har aktiv kontakt med, altså

mikronivået og mesosystemet, og de overgangsaktivitetene som det legges til rette for her. Jeg går ikke særlig inn på eksosystemet og makronivået.

Når det skal tilrettelegges for et barn med behov for spesialpedagogisk hjelp er det altså nødvendig å se barnet i den konteksten det er i, miljøet det kommer fra og omgivelsene som påvirker oss rundt. Bronfenbrenner (1979) beskriver interaksjon, eller proximale prosesser, som variable og vesentlige og systematiske. Gode prosesser rundt barnet krever støttende mesosystemer i barnehagen og på skolen og positive forhold mellom disse (Bronfenbrenner 1979). For eksempel kan et fokus på tilhørighet, involvering og velvære for barnet i overgangen fra barnehage til skole gi pedagogene rundt barnet et tydelig ansvar. De må vurdere konteksten barnet er i, ikke utelukkende hvilke vansker barnet har. Slik blir pedagogenes tilnærming til overgangen en viktig problemstilling. Det er vårt ansvar å legge til rette for barnet, ut i fra den kunnskapen vi har om suksessfaktorer for gode overganger. Videre er en god overgang avhengig av eksosystemet og makronivået rundt, hvilke aktører barnet har tilgang til i hjelpeapparat som PPT, fysioterapeut, hjelpemiddelsentralen for å nevne noen. Videre er det vesentlig å vurdere hvilke aktiviteter det blir lagt opp til i overgangsperioden og hvordan overgangsprosessen vektlegges. Et godt innovasjonsarbeid som har som mål å utvikle en enda bedre overgang mellom barnehage og skole må ha feste i alle miljøene.

2.1.4 Innovasjon

Innovasjon handler om å endre. Hverdagen i barnehage og skole blir påvirket av organisasjonen, aktørene og ikke minst primærbrukerne, barna/elevne og deres foreldre. Barnehage og skole er i en konstant utvikling, det kommer nye barnegrupper/klasser hvert år som gjør at pedagogene må tenke nytt og læringsfremmende for akkurat disse barna. Vi arbeider slik sett i et stadig innovasjonsarbeid, hvis vi klarer å forbedre den daglige praksisen og reflektere over hva som er "tenkt, gjort, lært og lurt" (Skogen 2013). Dette gjør at det pedagogiske arbeidet ikke kan bli rutine.

For å skissere et utviklingsarbeid tar jeg utgangspunkt i Skogens bok "*Innovasjon i skolen*" (2013) og problemløsningsstrategien (P-S). P-S-strategien tar utgangspunkt i de

opplevde behov for endring som finnes i en organisasjon, for eksempel barnehage og skole. Alle sentrale aktører med ansvar for brukerne, her barna, deltar i prosessen. Utgangspunktet for innovasjonsarbeidet skal være et følt behov (fase 1) fra disse aktørene, noe som ofte kan være upresist, uspesifisert og lite konkret. Behovet må derfor presiseres i neste fase hvor problemet diagnostiseres. Her er det viktig å konkretisere, avgrense og beskrive hva problemet består i, for å ha et utgangspunkt for forbedringsprosessen. I fase 3 ligger fokus på ressurser i organisasjonen, relevante erfaringer, ideer, informasjoner og kunnskaper. Løsningen kommer så i fase 4, løsningsforslaget springer ut av ressursene som er kartlagt og skal være et svar på problemet. Det siste trinnet, implementeringen, setter løsningsforslaget ut i livet (Skogen 2013). Det er i tillegg nødvendig å evaluere de erfaringene vi får fra innovasjonsarbeidet. Gjennom denne strategien er det de ansatte som i stor grad styrer fornyingsprosessen. Dette bygger på et positivt menneskesyn og en tro på organisasjonenes egne ressurser. For å sikre at det skjer en endring i det daglige arbeidet må det være satt av tid til evaluering. En innovasjon skal være en kontinuerlig prosess som ikke bare går i sirkel men som utvikler seg til en oppadgående spiral som bygger på læring og nye ideer. For å få til denne spiralen må evaluering foregå parallelt med og integreres i den øvrige innovasjonsprosessen. Evalueringsarbeidet skal ende opp med en vurdering av innovasjonsprosessen, for å vurdere om dette er riktig vei å gå (Skogen 2013), her i kommunens barnehager og skoler.

3 Bakgrunn og kontekst

En god og meningsfull overgang fra barnehage til skole er et tema som blir belyst i utdanningspolitikken. I veilederen "Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole." (KD 2008) forventes det et samarbeid mellom barnehage og skole, for å skape gode overganger. Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2011; 2017) legger vekt på barnehagelærerens bidrag til gode overganger og at barnet kan oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole. I skolen er det læreren som forventes å ta dette ansvaret (KD 2015; 2017). Veilederen "Spesialpedagogisk hjelp" (Udir 2017) understreker at alle overganger bør forberedes grundig og planlegges nøye, da overganger kan være mer utfordrende for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp. Et godt samarbeid og en god dialog er avgjørende for å gjøre overgangen best mulig. Alle aktører rundt barnet bør involveres i god tid før skolestart. Samtidig må foreldrene samtykke til at opplysninger om enkeltbarn skal overføres fra barnehage til skole. Barnets behov for hjelp er avgjørende. Barn som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen kan ha behov for spesialundervisning, men det er ingen direkte sammenheng mellom disse to typene behov. PP-tjenesten kan gi råd og veiledning i hvert tilfelle, og om nødvendig skrive en sakkyndig vurdering rettet mot barnets behov (Udir 2017).

3.1 Hva sier lovverket?

Det er flere lovverk å forholde seg til i arbeidet med overgangen for barn med spesialpedagogisk hjelp. Barnehageloven § 2 (KD 2016) slår fast at barnehagen skal gi barn mulighet for lek, livsutfoldelse og meningsfylte opplevelser og aktiviteter, og at barnehagen skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. I den generelle delen av læreplanverket for grunnskolen står det at oppfostringen av elever skal bygge på det synet at alle mennesker er likeverdige og at menneskeverdet er ukrenkelig (KD 2006). Dette gjelder alle barn og fordrer at pedagogene må ha blick for den enkelte. Når et barn har andre behov enn mange andre gir det rettigheter både i barnehage og skole. I opplæringsloven (1998) § 5-7 "Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder" står det at barn under skolepliktig alder som har et særlig behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til det (KD 1998). Når

barnet begynner på skolen, har det i følge opplæringslovens § 5-1 rett til spesialundervisning hvis det ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Tilretteleggingen skal ta utgangspunkt i barnets mulighet for utvikling. I tillegg legges det stor vekt på et godt samarbeid med foreldre/foresatte til barnet. "I samråd med heimen", står det i formålsparagrafen både for barnehage og skole (KD 1998; KD 2016). Foreldrene må ses som ressurspersoner med dyp kunnskap om sitt barn og utfordringene det har.

Selv om det ikke er et formelt lovkrav om å utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for arbeidet i barnehagen, vil det i mange tilfeller være nyttig (Mørland 2008). Denne planen som bygger på et vedtak om spesialpedagogisk hjelp, bør videre være utgangspunkt for en halvårsvurdering. Et slikt planarbeid representerer en sikring av kvaliteten i det spesialpedagogiske arbeidet. I opplæringsloven (KD 1998) står det at for elever som får spesialundervisning, skal det utarbeides individuell opplæringsplan. Denne planen skal vise mål for og innholdet i opplæringen og hvordan dette skal gjennomføres (Mørland 2008).

3.2 Hvilke føringer gjelder for barnehage og skole

I Læreplan for kunnskapsløftet (KD 2006) rettes søkelyset mot elevens læring av fag gjennom ferdigheter og kompetansemål. I Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (KD 2011; 2017) er søkelyset rettet mot personalets arbeid og hvordan barnehagen kan bidra til at barn får opplevelse av læring gjennom prosessmål. Det er selve læringsområdet og arbeidsmåter barnet skal bli kjent med. Dette viser at barnehage og skole har ulike mandat. Videre gir det pedagogene ulike føringer for det pedagogiske arbeidet med barns læring, noe som kan få konsekvenser for samarbeid og sammenheng i læringsløpet (Berge og Alvestad 2008:185). Jeg ønsker å se nærmere på hvilke konsekvenser disse føringene har for det spesialpedagogiske arbeidet og overgangen fra barnehage til skole.

Veileder "Fra eldst til yngst" (KD 2008) presenterer ulike tiltak som kan sikre en god overgang fra barnehage til skole. Veilederen er skrevet med tanke på alle barn og sier at det er de samme målene og tiltakene for god sammenheng og vellykket overgang som

gjelder for alle. Med utgangspunkt i en spesialpedagogisk tilrettelegging, vil målet være å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassede læringen. Det legges vekt på at for barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging kan endringene i forbindelse med skolestart representere en særlig utfordring. Skolen må møte disse barna med særlige initiativ, slik at de kan nyttiggjøre seg et stimulerende og tilrettelagt opplæringstilbud (Befring 2008; Broström 2002; KD 2008).

I rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver heter det at "Dersom det er behov for omfattende tilrettelegging, må samarbeidet etableres i god tid før barnet begynner i skolen" (KD 2011: 53). Fordi barn med nedsatt funksjonsevne kan kreve særlige tiltak, blir planleggingen av skolestart mer omfattende. Dette representerer utfordringer, også som følge av at flere aktører ofte er involvert. Derfor er det viktig at skolen involveres i god tid før skolestart. En særlig utfordring er å klargjøre så tidlig som mulig hvem som skal ha ansvaret for barnet i den daglige skolesituasjonen (KD 2011), hvilke aktører barnet vil møte. Løge m.fl. (2003) fremhever at det er fare på ferde når samarbeidet blir rituellet. Metoder med arbeidsmåter blir svært overfladiske hvis det ikke ligger nyansert tenkning bak og en god forståelse av vilkår og hensikten med samarbeidet. Det spesialpedagogiske arbeidet bør være basert på observasjon og testing av enkeltbarnet, for å finne sterke sider å bygge videre på. Her vil det være uheldig hvis samarbeidet blir rituellet. Kommunen har føringer for overgangen fra barnehage til skole, gir disse mulighet for nyansert tenkning? Dette vil jeg se nærmere på.

I en del tilfeller opprettes det en ansvarsgruppe rundt et barn med særskilte behov. Der det er opprettet en slik ansvarsgruppe, bør denne ha ansvaret for å sikre overgangen og oppstarten (KD 2011). Målet med en ansvarsgruppe er å samordne tiltakene og planene for å gi et helhetlig tilbud til barnet og familien. Jeg vil se nærmere på ansvarsgruppemøtets betydning for overføring av informasjon og kompetanseutvikling. Hvilke aktører møtes i ansvarsgruppen, hvilke overgangsaktiviteter blir diskutert og hvordan sikres trygghet og forutsigbarhet for barnet.

I stortingsmelding nr.19 (KD 2015-2016) "Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen.", vektlegges det at barn og foreldre skal oppleve sammenheng og

kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole. Sammenheng er et begrep jeg finner igjen i rammeplanen for barnehagen, der det legges vekt på helhet og sammenheng i omsorgs- og læringstilbudet. Videre står det at barnehagen skal være retningsgivende for kompetansen som skal videreutvikles i skolen (KD 2011; 2017). Barnet skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole. Begrepet sammenheng er ikke nevnt i Læreplanverket (KD 2006), igjen kommer det fram at de ulike institusjonene har ulike mandat. Undersøkelser viser at de fleste kommuner har rutiner for selve overgangen, men kvaliteten og hvorvidt de bidrar til gode og trygge overganger, samt skaper en sammenheng og kontinuitet i det pedagogiske tilbudet er mindre kjent (KD 2015-2016). Dette kan ses i sammenheng med at det etableres rutiner for overgangen, men at dette ikke er en garanti for et godt samarbeid slik Løge m.fl. (2003) understreker. Kunnskapsdepartementet understreker i NOU (2012:1) "Til barnas beste", at barnehagen og skolen bør ha et felles ansvar for å inngå i et likeverdig partnerskap, for å sikre gode overganger for barna. Dette er et aktuelt område jeg ønsker å undersøke nærmere gjennom denne studien.

4 Kunnskapsstatus

Min kunnskapsoversikt baserer seg på en gjennomgang av to dokumenter med fokus på overgangen barnehage skole. Først en synteserapport fra Kunnskapscenter for utdanning "Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole" (Lillejord mfl. 2015) som beskriver forskning som er gjort på overgangen i Norge og i andre land vi kan sammenlikne oss med. I tillegg har jeg sett på en litteraturgjennomgang "Literature review: Transition from early childhood education to school" (Peters 2010) som også ser på overgangen for barn med spesialpedagogisk hjelp. For å knytte dette opp mot et overordnet perspektiv på spesialpedagogisk arbeid i barnehage og skole bruker jeg i hovedsak teori fra Befring "Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode." (2014) og Egelund og Tetlers "Effekter af specialundervisningen" (2010).

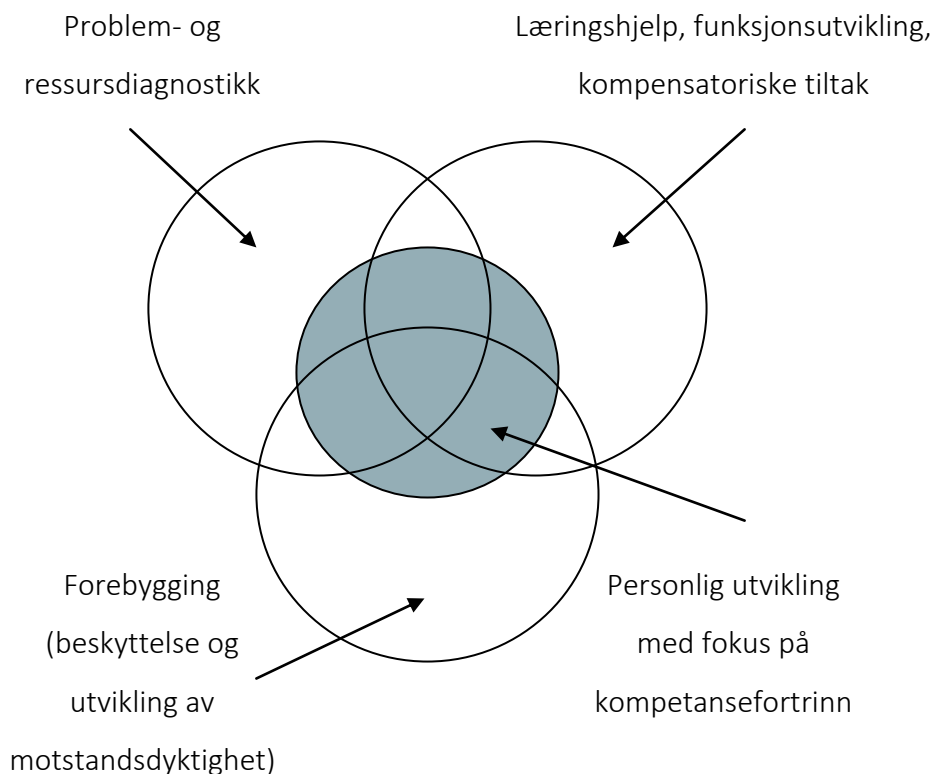
4.1 Overgang og inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv

Da jeg ønsker å se på overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogisk hjelp må jeg også se på hva som er spesielt ved det spesialpedagogiske. Målet er å skape en barnehage og en skole for alle, hvor alle kan passe inn på sine premisser. Utviklingen har gått fra spesialskoler, til integrering i normalskolen og nå inkludering. Integrering har vært sett på som en prosess hvor barna innlemmes i fellesskapet, mens inkludering er et subjektivt likeverdighetsbegrep. Integrering kan karakteriseres som et "ytrebegrep" som fremmer rammer for fellesskapet og inkludering og et "indrebegrep" som handler om det enkelte barns opplevelse av å være verdsatt som del av fellesskapet (Befring 2016:29 ff).

Befring (2014) beskriver spesialpedagogikk som samfunnets faglige beredskap for å avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmende problemer (Befring 2014:153). I første rekke omfatter dette læringshjelp og støtte til barn og unge som sliter med funksjonshemminger. Videre er det snakk om et forebyggende arbeid, med både beskyttende og risikoreducerende tiltak og utvikling av personlige forutsetninger for å beskytte seg selv (Befring 2014). Dette er spesielt viktig når vi ser på overgangen fra barnehage til skole. Det kan være den første store overgangen barnet opplever,

etter overgangen fra hjem til barnehage. Barn som mottar spesialpedagogisk hjelp og deres foreldre, kan være ekstra sårbare i en overgang. Suksessfaktorene bør derfor være vurdert og satt i system med tanke på barnets beste.

Dette illustrerer (Befring 2014:156) gjennom denne figuren:



Figur 1-1 Fire arbeidsområder i spesialpedagogikken (Befring 2014)

Denne figuren gir en oversikt over sentrale funksjoner for spesialpedagogisk praksis. For det første problem- og ressursdiagnostikk, på individ og systemnivå. For det andre, hjelpetiltak (læringshjelp, funksjonsutvikling og kompensatoriske tiltak), primært på individnivå. På systemnivået ses det på innovasjon, fornyelse eller utviklingsarbeid. Forebygging er det tredje punktet, ved tiltak på alle nivåer i samfunnet for å beskytte barn mot risikofaktorer. Her ligger også personlig styrkingstiltak for å utvikle motstandsdyktighet. Dette videreføres i den innerste sirkelen og omfatter offensive tilbud for personlig kompetanseutvikling som handler om å ha fokus på muligheter for å utvikle kompetansefortrinn (Befring 2014).

I spesialpedagogikken handler problemdiagnostikk om å oppdage barnets vansker tidlig, for snarest mulig å utløse formelle rettigheter og sette inn støttetiltak. En tidlig innsats vil være med på å forebygge sekundære vansker. Like viktig er det å avdekke barnets ressurser og mestringsmuligheter. En slik kartlegging har stor betydning for en kompetansefremmende opplæring, med søkelys på utvikling av mulige kompetansefortrinn. Læringsprosessen hos barnet bør bygge på noe barnet har erfart tidligere eller til en viss grad mestrer, og som kan videreutvikles. Med positivt fokus på hva barnet kan, øker barnets motivasjon for relevante læringsaktiviteter (Befring 2014). En slik tanke vil, sett i lys av konstruktivismen og Bronfenbrenners (1979) økologiske miljømodell, gi barnet en betydelig plass i sitt liv, aktørene rundt skaper et støttende stillas (Bruner 1997) som bidrar til utvikling.

Læringshjelp har som mål å gi støtte og positive impulser til læringsprosessen, gjennom engasjerende og oppmuntrende læringsopplegg med mulighet for å oppleve mestring for barnet. Det å lykkes med oppgavene som inngår i læringshjelpen er en forutsetning for å komme videre. Oppgavene må legges innenfor barnets kompetanseområde og utvides med læringsstøtte ut i fra barnets utviklingszone. Slik kan både selvtillitt og engasjement styrkes. Støtte til funksjonsutvikling vil omfatte forsterkende stimulering av sanser og motorikk, som trening av muskler i munnen for tydeligere tale. I tillegg hjelpemidler som kan kompensere for mangelfulle funksjoner (Befring 2014), som peketavle eller ASK-symboler for å nevne noe.

Befring (2014) deler forebygging inn i tre tilnærminger, *tidlig innsatts*, *beskyttelse* og *styrking av motstandsdyktighet*. Tidlig innsatts handler for det første om å sette inn forebyggende tiltak så tidlig som mulig og for det andre om forebygging i en begynnende fase av problemutviklingen. Som spesialpedagogisk arbeidsområde legges det vekt på å gi best mulig vilkår for de positive lærings- og utviklingskreftene som finnes hos alle. Beskyttelse er forebygging for å motvirke og begrense innflytelse fra de risikofaktorer som finnes i hjem, barnehage, skole og samfunn. Styrking av motstandsdyktighet bygger videre på dette ved å styrke barnets forutsetninger til å ta vare på seg selv og kunne beskytte seg mot risikofaktorer. Barnet må få mulighet til å utvikle en personlig kompetanse ved å styrke selvrespekt, selvtillitt og optimisme, med

tiltro til ens egne muligheter og forutsetninger for å være en god aktør i sitt eget liv. Spesialpedagogikken må ha fokus på læringsprosesser som gir rike muligheter for utvikling. Barnets læringspotensial må brukes, vernes, stimuleres og videreutvikles (Befring 2014).

Personlig kompetanseutvikling kan gi barnet mulighet til å utvikle sitt talent, med ferdigheter, interesser og holdninger. Dette krever individuell tilpasning med vilkår for å videreutvikle personlige ressurser på en konstruktiv måte. Barn som trenger spesialpedagogikk starter ofte "bak" de andre barna (Befring 2014), mange har tilleggsbelastninger som de ikke fullt ut vil makte å utjevne, uansett hvor mye de strever. Ved å sette fokus på hvert enkelt barns særlige egenskaper og ferdigheter kan vi der skape kompetansefortrinn. Det kan innebære å utvikle positive holdninger, selvtillit og pågangsmot, og selvregulering, både selvdisciplin og evne til å bruke egne positive ressurser. Her kan vi også arbeide med spesifikke ferdigheter, for eksempel talespråk og sosial atferd. Det spesialpedagogiske arbeidet omfatter også utvikling av personlige interesser og gode arbeidsvaner, både for styrket livskvalitet og muligheter i arbeidslivet senere (Befring 2014). Slik jeg ser det er informasjon om den personlige kompetansen hvert enkelt barn har, viktig å formidle videre i overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil se på hvilke aktører som deler informasjonen og i hvilke overgangsaktiviteter dette gjøres.

4.2 Forskning på barns overgang fra barnehage til skole

Den nyeste synteserapporten er gjort i Norge (Lillejord m.fl. 2015) og drøfter forskning på barns overgang fra barnehage til skole sett fra et norsk utdanningsperspektiv, basert på internasjonal forskning. Studiene er på engelsk, norsk, svensk og dansk og publisert i fagfelleurderte tidsskrift etter 1. januar 2010. Både kvalitative studier og kvantitative studier er inkludert. De ulike landene representerer ulike pedagogiske praksiser, disse kan relateres til norske forhold og videreføres til spesialpedagogikken. Denne systematiske kunnskapsoversikten undersøker hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole og identifiserer et sett forutsetninger for at tiltak skal lykkes (Lillejord m.fl. 2015). Denne rapporten er særlig relevant for min studie da den presenterer studier som har undersøkt overgang fra

barnehage til skole fra aktørenes perspektiv; barn, foreldre, lærere i barnehage og lærere i skolen. Det er både fellestrekk og ulikheter i opplevelsene til de fire aktørgruppene, og studiene gir til sammen et godt overblikk over kompleksiteten i feltet.

4.3 Forutsetninger for en vellykket overgang

Lillejord m.fl. (2015) ser på fem forutsetninger for at overgangen skal lykkes. For det første er det viktig å forstå overgangen fra barnehage til skole som en prosess, ikke en enkelt hendelse. For barna er overgangsprosessen både mental og fysisk. De skal etablere nye relasjoner i nye omgivelser samtidig som de skal gå fra å være barnehagebarn til å bli skoleelever og utvikle sine sosiale og kognitive ferdigheter på måter som passer inn i skolens kultur og arbeidsmåter. Ackesjö (2013) ser på overgang som en serie kritiske hendelser, en glidende prosess som ikke består av én, men flere samtidige eller påfølgende hendelser. Hun mener også at vår forståelse av overgangen øker om vi ikke betrakter den som lineær, men gjentakende. Hvordan de ansatte i barnehage og skole, og foreldrene, håndterer dette har betydning for hvordan barna takler overgangen. De voksne må synliggjøre og ufarliggjøre disse kritiske hendelsene. Ved å vise barna mulighetene som ligger i en slik endring og i forkant forklare dem kjennetegnene i denne prosessen kan barnet oppleve mestring gjennom prosessen. Dessuten påpeker Ackesjö (2013) at vi, for å forstå barns perspektiv på overganger, må se på hvordan de argumenterer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, sine handlinger og hvilke grensemarkeringer de gjør. Derfor trengs det mer kunnskap om hvordan barn og foreldre opplever de siste månedene barna er i barnehagen – før den faktiske overgangen skjer. Hvordan barna lærer om det som skal komme, samtidig som de frikobler seg fra det som har vært, er lite studert. Forskning avdekker at barna i overgangsfasen ikke bare orienterer seg mot skolen, men at de samtidig skaper seg en identitet som *forhenværende* barnehagebarn. En konklusjon hos Ackesjö (2013) er derfor at overgangen begynner lenge før den faktisk, fysisk, finner sted. De ansatte i barnehage og skole trenger en forsknings- og erfaringsbasert kunnskap som de kan dra veksler på når de skal hjelpe barn i overgangsfasen (Lillejord m.fl. 2015). Et tiltak er altså ikke nok, opplevelsen av sammenheng og kontinuitet må være jevn og følge prosessen.

For det andre er det viktig at overgangsaktiviteter er transparente, pedagoger og foreldre må synliggjøre overgangen for barna. Barna trenger en forklaring, så tydelig som mulig, på hvorfor ulike tiltak settes i gang, hva som skal skje og hvordan det skal skje. Barna må forstå begrunnelsen for det som skjer. I studien (Lillejord m.fl 2015) vises det til at institusjonene er så inneforstått med det arbeidet de gjør at mange av aktivitetene ikke blir forklart. Barnas foreldre er viktige støttespillere i overgangsaktivitetene, barnehagelærere og skolelærere må forklare dem hvorfor barnehagen gir skolen informasjon om barnet, hva den skal brukes til og hvordan den brukes. Slik kan foreldrene forstå at det bak dette ligger et pedagogisk perspektiv med en intensjon om å hjelpe og støtte barnet og foreldrene i overgangen (Lillejord m.fl. 2015). Dette kan, fra mitt ståsted, virke mer etablert i spesialpedagogikken. I en transparent overgang er handling og tydelig informasjon en forutsetning. De ansatte må ha en kompetanse som setter dem i stand til å tydeliggjøre for andre hvorfor de handler som de gjør. Alle tiltak skal ha en faglig begrunnelse som tydeliggjøres for barn, foreldre og ikke minst pedagogene i den andre institusjonen, barnehagelærere må begrunne sin praksis for skolelæreren og omvendt. Lederne i både barnehage og skole har ansvaret for å utvikle transparens i organisasjonen. Dette ansvaret er i stor grad overlatt til den enkelte kommune i Norge og forskning viser at forventningene forstås på ulike måter i ulike kommuner (Hogsnes og Moser 2014; Lillejord m.fl. 2015; Østrem m.fl. 2009).

Når overgangen er transparent for barnet kan dette skape en form for ro og forutsigbarhet i prosessen og bidrar til en form for metakompetanse som understøtter senere utvikling av grunnleggende ferdigheter. Forskingen indikerer at noen barn ikke er godt nok forberedt på at de vil bli betraktet på en annen måte i skolen enn barnehagen. For noen er det positivt å få en "ny start" andre opplever det som uklart og uforutsigbart. Målet må være å hindre uro i form av engstelse for det ukjente, så langt det er mulig (Lillejord m.fl 2015).

For det tredje må barna oppleve at det er sammenheng mellom det som skjedde i barnehagen og det som skjer i skolen. Forskerne som gjennomgås i rapporten bruker ordet kontinuitet uten å definere det, men Lillejord ønsker å definere ordet og finner det fram i Store norske leksikon: Kontinuitet er "uavbrutt sammenheng eller

vedvarende utvikling". Hun trekker fram at det i denne definisjonen finner sted en vedvarende utvikling i den ubrutte sammenhengen, akkurat slik det skjer i barns relasjon til andre mennesker. Barn utvikler seg i en balanse mellom seg selv og fellesskapet, og skal kunne balansere det trygge og stabile mot det uventede og nye (Dyste 2001; Lillejord m.fl. 2015). Dewey (2008) ser på kontinuitet som erfaringer som bygger på hverandre og legger vekt på pedagogens evne til å gi barnet nye erfaringer som bygger på de kjente, og som har betydning for fremtidige erfaringer. Dette understreker igjen betydningen av pedagogenes kjennskap til hverandres arbeidsmåter, læringsfilosofi og praksis. Kontinuitet handler om at noe er stabilt og gjenkjennelig og noe annet forandrer seg. Det som bidrar til kontinuitet i læringsprosessen er at skolen er en reell fortsettelse av barnehagen, det vil si at skolen tar hensyn til det barnet har lært i barnehagen og de erfaringene barnet har. For å få dette til må institusjonene samarbeide og utveksle informasjon om barnets tidligere læring (Lillejord m.fl. 2015). Dette vil jeg si er et spesielt viktig moment i forhold til barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. I tillegg må pedagogene ha en dialog med barnet hvor det selv kan tydeliggjøre hvilke erfaringer det har, både fra lek, læring og sosiale interaksjoner.

Et mål i norsk barnehage og skole er å bevare sin egenart og sine særtrekk (KD 2011; 2017). Tiltak for å skape kontinuitet skal ikke gjøre barnehage og skole mer like hverandre, men institusjonene skal utnytte sine styrker. Kontinuitet i erfaring er en viktig del av den livslange læringen som starter allerede i barnehagen og videreføres i skolen. Når skolen bygger på og viderefører barnas kunnskap fra barnehagen, bidrar det til kontinuitet i læringsprosessen. Da barnehage og skole er ulike institusjoner vil overgangen medføre brudd, men det trenger ikke være problematisk. Det er likevel viktig å vite når og hvordan manglende kontinuitet skaper problem for barna (Hogsnes og Moser 2014).

Forskningsprosjekt "*Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving*" (European Commission 2014) viser betydningen av god overgang fra barnehage til skole, for at barna skal klare seg godt videre i skoleløpet. Forskerne vektlegger betydningen av kontinuitet i overgangene. Bakgrunnen for analysen er en spørreundersøkelse om utdanningssystemet i flere

europiske land og en case-studie i ti land. I rapporten foreslås tiltak for å sikre god overgang fra barnehage til skole, for eksempel at barnehagelærere og skolelærere på lavere klassetrinn samarbeider om å lage planer for pedagogisk praksis og faglig innhold i barnehage og skole for å sikre bedre kontinuitet for barna (European Commission 2014). Dette har regjeringen sett nærmere på og konkludert med at noe av praksisopplæringen for grunnskolelærere, GLU 1-7, skal legges til barnehage, slik barnehagelærerstudenter har praksis i skolen. En slik endring vil gi lærerstudentene et innblikk i den pedagogikken som utføres i barnehagen og som de med fordel kan bygge videre på i skolen. Denne avgjørelsen har blant annet bakgrunn i Kunnskapscenterets synteserapport (2015) hvor det står at barnehage og skole ikke i stor nok grad har kjennskap til hverandres arbeidsmåter, læringsfilosofier og praksis (Lillejord m.fl. 2015:84) Forskning viser at barnehagelærere har mer kunnskap om skolen enn grunnskolelærere har om barnehagen (Rambøll 2010). Dette ser jeg på som en utfordring i arbeidet med å skape kontinuitet i overgangen. Det vil være nødvendig at pedagogene i skolen har kjennskap til hva barnet har med seg av erfaringer fra barnehagen, for å kunne bygge videre på dette (Broström 2002). I et jevnbyrdig samarbeid er det viktig at barnehagelærerne kjenner til skolens læreplanverk, og at skolen kjenner innholdet i rammeplan for barnehagen. Dette vil være et godt utgangspunkt for å diskutere læring, arbeidsmåter og ikke minst tilrettelegge for progresjon, samarbeid og sammenheng (Lillejord m.fl. 2015).

Kontinuitet henger nært sammen med det fjerde punktet, samarbeid og gode relasjoner. Studiene (Lillejord m.fl. 2015) viser tydelig at det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, som barnet både er en direkte og indirekte aktør i. Dette forutsetter et tett og godt samarbeid mellom barnehagelærere, lærere i skolen, foreldre og barn. Skouteris m.fl. (2012) argumenterer for at overgangen kan bli bedre hvis ansatte i barnehage og skole inngår i samarbeidsallianser hvor de diskuterer sine ulike læringsfilosofier og arbeidsmåter. Relasjonen mellom barnehagelærer, grunnskolelærer og foreldre er viktig for å gi barn er god overgang til skolen og den sosioemosjonelle støtten barn får påvirker barnets trivsel og tilpasning på skolen. Profesjonssamarbeid er utfordrende og krever stor innsats fra deltakerne, det er viktig at profesjonsgruppene kjenner sin egen kulturelle og historiske praksis og respekterer

den ekspertise som andre har med seg til samarbeidet (Lillejord m.fl. 2015). Det må utvikles en forståelse rundt det man skal samarbeide om, hverandres kompetanse, bakgrunn og institusjon.

I tillegg er det nødvendig med et godt samarbeid med foreldrene, det må bygge på en samarbeidsrelasjon basert på gjensidig forståelse og respekt for kunnskap hos både foreldre og pedagoger. Samarbeidet må være preget av en gjensidig to-veis kommunikasjon og kontinuerlig interaksjon. For å sikre god overgang for barn, må nettet av relasjoner som omgir barnet betraktes som en ressurs og brukes til å skape kontinuitet i overgangsprosessen. Dette beskriver det Bronfenbrenner (1979) kaller et mesonivå, og hvilken betydning det som skjer her har for barnet. Hvilke aktører er deltakere i overgangen fra barnehage til skole, hvilke aktiviteter blir vektlagt i de ulike institusjonene og hvordan beskrives prosessen. Relasjonene i dette arbeidet for å skape gode overganger fra barnehage til skole må være både vertikale, mellom institusjonene, og horisontale, mellom barn og i familien (Lillejord m.fl. 2015).

For det femte må det utvikles samarbeidstiltak for siste del av barnehagen og første del av skolen som forener arbeidsmåtene i de to institusjonene (Lillejord m.fl. 2015). Tiltakene må bygge på grunnleggende fellestrekk i lovverket for barnehage og skole som fastslår at barn og unge er kompetente bidragsyttere i et demokratisk samfunn. Det vil være nødvendig å heve de ansattes kunnskap om hva barnet har lært i barnehagen og vil møte i skolen. For å etablere bedre sammenhenger slik at overgangsprosessen støtter barnets livslange læring, må det utvikles profesjonsfaglig kunnskap om hvordan lek kan styrke og fremme barns læring. Altså hvordan barnets kompetanse fra barnehagen kan bygges videre på, pedagogisk, i skolen. En plan for overgangsprosessen må bygge på kunnskap fra forskning og gode erfaringer, og bestå av en rekke små tiltak som begynner et halvt år før selve overgangen og strekker seg inn i skolehverdagen (Lillejord m.fl. 2015). Et viktig moment er at barnet selv skal være med i prosessen og sette ord på hva som går bra og hva som kan være problematisk, hvilke erfaringer barnet har som pedagogene kan bygge videre på (Dewey 2008). Planen må justeres og forbedres underveis etter som erfaringer og ny forskning dannes. Studiene viser at overgangsaktivitetene må være gjennomtenkt, systematiske og preget av målrettet

innsats, alle barn trenger ikke alt. Når noe skal gjøres skal alle involverte vite hva de gjør, hvordan de skal gjøre det og hvorfor (Lillejord m.fl. 2015). Planen må ikke være statisk, men være i stadig utvikling for å kunne følge barnet. Dette vil også føre til at samarbeidet ikke blir rituelt (Løge m.fl. 2003).

4.4 Overgangsaktiviteter

Konsekvensen av de fem punktene som kommer fram i kunnskapsoversikten (Lillejord m.fl. 2015) er at det må være flere små tiltak og at barna må forstå hensikten med de ulike aktivitetene. I materialet identifiseres ulike overgangsaktiviteter som deles i tre tiltakskategorier: bli-kjent aktiviteter, informasjonsutveksling og samarbeid.

Bli-kjent aktiviteter foregår i barnehagen, på skolen og mellom disse. Pedagogen snakker om overgangen med barna, svarer på spørsmål om skolestart, hjelper til hvis det er misforståelser og avklarer forventninger hos barna. I barnehagen kan pedagogen simulere skolehverdagen og legge til rette for skolelek (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010).

Skolen kan utforme et velkomstprogram for barnehagebarna og invitere dem på besøk til skolen. Lærere på skolen kan besøke barnehagen og snakke med barna i deres miljø. Fadderordning mellom skole og barna som skal begynne på skolen er enda et tiltak. Aktiviteter i barnehagen kan være lek og fellesaktiviteter med elever fra skolen. Barn fra ulike barnehager som skal begynne på samme skole kan treffes og etablere vennskspsrelasjoner. Videre kan barn, foreldre og læreren for første klasse møtes før skolestart (Broström 2009; Hogsnes 2014; Lillejord m.fl. 2015).

Informasjonsutveksling kan være at barnehagen deler informasjon om barnet med skolen, ved å overføre barnets IOP videre til skolen, beskrive barnet i overgangsskjema eller invitere til et overgangsmøte. Det kan også være aktuelt at det er foreldrene som gir barnehagen eller skolen informasjon om barnet og at barnehagen holder et orienteringsmøte for foreldrene ved skolestart. Samarbeid handler om at pedagogene fra barnehage og skole i fellesskap skriver og reviderer barnehagens didaktiske plan for det siste året i barnehagen og første klasses læreplan. Videre at det utvikles individuelle

planer for elevene og at pedagogene planlegger undervisningen sammen eller underviser sammen. Barnehagelærer, skolelærer, spesialpedagog og foreldre kan ha samtaler om barna som skal starte på skolen. Det kan også arrangeres felles timer for barnehagebarn og elever i første klasse (Lillejord m.fl. 2015).

Ackesjö (2013) påpeker at det kan være enkelt å forstå at man tilhører én kontekst og ikke en annen. Det kan imidlertid være vanskeligere å forstå at man kan tilhøre to kontekster samtidig. Barna må hjelpes til å akseptere at tiden i barnehagen er over og at noe annet venter. Lærerens ansvar er å hjelpe barnet til å forstå den nye konteksten slik at de kan føle seg trygge. I overgangen mellom barnehage og skole trenger barna hjelp til å bli klar over at de er i en overgang. Derfor må overgangsaktiviteter være gjennomgående, gjennomtenkte og grundig planlagte. De forutsetter personlig kontakt, samarbeid om aktiviteter og læreplan, og må gjennomføres i tett samarbeid mellom lærere i barnehage og skole. Barna trenger å forstå hva lærerne vil med de ulike overgangsaktivitetene. Å utforme system for overganger basert på barnas perspektiv, interesser, motiver og spørsmål vil synliggjøre overgangen for barna og gi dem en opplevelse av kontinuitet. En grundig gjennomtenkt overgangs praksis som plasserer ansvaret både på lærerne i barnehagen og lærerne i skolen kan redusere risikoen for at barna opplever overgangsperioden som uklar og uforutsigbar. Slik dagens praksis er, mener både Ackesjö (2013) og Broström (2002, 2009), handler overgang mellom barnehage og førskole i stor grad om at barn må tilpasse seg til skolens kultur.

Peters (2010) har gjort en litteraturgjennomgang av forskning gjort på suksessfaktorer for overgang mellom barnehage og skole for barn i New Zealand, Australia, Canada, USA og Storbritannia. Forskingen er rettet mot alle barn som opplever overgangen til skole, også her kommer det fram at suksessfaktorene vil være spesielt viktige for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp. Peters (2010) gjennomgang har et eget kapittel om "Children with special educational needs" (s. 32). Resultatene av forskningen som blir belyst tar for seg mange av de punktene som Lillejord m.fl. (2015) har i sin konklusjon, som betydningen av overgangsaktiviteter, hvilke aktører som deler informasjon om det spesialpedagogiske arbeidet og hvordan det legges til rette for en prosess. Jeg vil se nærmere på punktene som trekkes fram i spesialpedagogikken.

4.4.1 Dele informasjon gjennom aktiviteter

Peters (2010) legger sterk vekt på å dele informasjon, slik at barnet og foreldrene får informasjon om skolen, og skolen får informasjon om barnet fra barnehagen og familien. Dette beskrives som barnets mulighet til å lage et kart, informasjon om skolen, og å åpne barnets ryggsekk med kunnskap, for å få kunnskap om barnet. Dette kan bygge en bro fra barnehagen til skolen og bidra til inkludering i klassen (Huser m.fl. 2015). For å gi barnet informasjon om skolen kan ulike strategier brukes, et utvalg: Besøksdag for barn og for foreldre, bok om din skole, generell bildebok om det å begynne på skolen, fortellinger om skolen (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010).

Muligheten til å kunne besøke skolen før skolestart er godt dokumentert som en suksessfaktor (eg, Dockett & Perry 2004b; Fabian 2002; Hartley m.fl. 2009; Margetts 2003a; Peters 2004 I: Peters 2010). Barn som har flere og ulike opplevelser av skolen gjennom gjentatte besøk har mer realistiske forventninger til skolen (Dockett & Perry 2004b I: Peters, 2010). Et ideelt antall besøk kommer ikke forskningen fram til, heller ikke den beste måten å gjennomføre besøkene på. Fleksible besøk med relevant innhold anbefales, noe som vil være spesielt viktig innen spesialpedagogikken, ulike barn trenger ulik mulighet for tilnærming. Planleggingen og evalueringen av besøkene vektlegges tungt, målet med besøket er å trygge barnet og skape en positiv forventning til skolen (Peters 2010).

Foreldrenes mulighet til å besøke skolen vektlegges i høy grad, slik får de mulighet til å hjelpe barnet i overgangen. Foreldre som har informasjon om skolehverdagen kan møte barnets spørsmål og forventninger på en god måte, i enkle spørsmål som hvor klasserommet er, hvor jakka skal henges for å nevne noen. Dette underbygges av forskning gjort av Broström (2009) og Fabian (2007) i deres beskrivelse av fysisk kontinuitet og betydningen av sammenheng i det fysiske miljøet. Hvis barnet kan bli kjent med skolens fysiske miljø kan det bidra til trygghet og gi barnet opplevelse av kontinuitet i overgangen.

En rekke studier har vist at bøker om skolen er en nyttig hjelp for barn til å bli kjent med skolen og skolemiljøet (Peters 2010). Bøkene bør inneholde fotografier av skolen, ute og

inne, og av de som jobber der, på skolen og SFO. Bøkene i Peters studie er utviklet av barnehagelærere og skolebarn som ville vise barna som skulle begynne på skolen hva de synes var viktig å ha informasjon om før skolestart. I ett av studiene var det laget personlige bøker til barna med bilder som var tatt under besøk. Ulike skolearealer var dokumentert, lekeplassen, toalett, kontor, lærerværelset og klasserommet. Det var en kort og informativ tekst til bildene. Både barna i barnehagen og foreldrene viste stor glede over disse bøkene, som både er en dokumentasjon på besøket som har vært og en faktabok om skolehverdagen som vil komme. Foreldrene brukte bøkene sammen med barnet når de snakket om den forestående overgangen til skolen. Selv om bøkene var skrevet for barn viste forskningen at de også ga foreldrene mer informasjon om skolen (Peters 2010).

Det finnes et godt utvalg av bøker for barn om skolestart. I en av studien Peters (2010) beskriver er det gjennomgått 70 bildebøker om temaet. Bøkene møter mange av barns, foreldre og pedagogers spørsmål og bekymringer for overgangen fra barnehage til skole. Likevel er flesteparten av disse bøkene skrevet fra et voksenperspektiv og kan virke stereotyp (Peters 2010). Bildebøker kan være et godt utgangspunkt for å snakke om overgangen, med det er viktig at pedagogen evaluerer innholdet når det gjøres et utvalg.

Peters (2010) ser også på "social stories", korte fortellinger med en bestemt struktur illustrert med fotografier av barnet, som en suksessfaktor for overgangen. Fortellingene kan hjelpe barnet i overgangen ved å gi informasjon om hva som vil skje og når det vil skje. Fortellingene blir visuelle manus eller dagsplaner som kan hjelpe barnet med å organisere og internalisere daglige rutiner, som å gå inn i klasserommet. Disse fortellingene ble i utgangspunktet laget for å hjelpe barn med vansker innen autismespekteret, for å øve på sosiale og emosjonelle ferdigheter som ville møte dem på skolen. Fortellingene kan være til god hjelp også for andre barn innen spesialpedagogikken.

4.5 Aktørene i overgangen

I overgangen fra barnehage til skole forlater barna en kontekst med noen kjennetegn, bestemte sosiale relasjoner og kjente praksiser for å bli del av en ny kontekst hvor de møter nye barn, nye voksne og andre forventninger enn de har vært vant til (Lillejord m.fl. 2015). Jeg vil se på barnet og noen av aktørene som har betydning for en god overgang fra barnehage til skole.

4.5.1 Overgangen sett fra barnets perspektiv.

Overgang betyr både forandring i kultur og status og store emosjonelle omveltninger. Etter å ha vært de eldste i barnehagen, blir barna de yngste når de begynner på skolen. Slike endringer i status kan skape forvirring (Lillejord m.fl. 2015). Barna opplever motstridende følelser som forventning og stolthet, usikkerhet, engstelse og nervøsitet. Hva lærerne gjør i denne fasen og hvordan de samarbeider på tvers av institusjonsgrensene har derfor stor betydning for hvordan barna takler overgangen til elevidentitet etter å ha vært barnehagebarn. Overgang handler også om at barn må lære nye måter å handle på. Ulike pedagogiske praksiser representerer forskjellige forventninger og krav til barnet. Kort sagt innebærer overgang en ny kultur, nye voksne, nye barn, nye rutiner, andre forventninger og nye roller (Broström 2009; Fabian 2007; Lillejord m.fl. 2015). Samtidig som barna skal lære nye regler og rutiner, må de – for å kunne tilpasse seg nye kontekster – ”avlære” gamle. De skal ikke bare inn i noe nytt, de skal også ut av noe kjent.

Alle barn har ulik forventning til overgangen fra barnehage til skole, også barn som mottar spesialpedagogisk hjelp (Befring 2008; Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). Det er en stor variasjon i behovene hos disse barna, og barn innen samme vanske kan ha helt ulike behov. Fordi barnets perspektiv på overgangen fra barnehage til skole kan være meget ulikt de voksnes perspektiv, foreldre og pedagoger, er det viktig å forstå hvordan barnet ser på overgangen. Noen problemstillinger kan være helt unike for enkelte barn. Flere barn kan være bekymret for å bruke skolens toalett, men bekymringene kan utarte seg på ulike måter (Broström 2009; Peters 2010).

I et pilotprosjekt av Salter og Redman (Peters 2010) ble det funnet at den spesialpedagogiske hjelpen økte barnets evne til å tilpasse seg skolen da barnets spesielle behov ble identifisert og tiltak satt i gang. Et viktig funn var at skolens ansatte raskere tok ansvar for barnet og uttrykket mindre bekymring for overgangen til skolen. Barna og foreldrene følte seg mer velkomne og støttet.

Generelt sett er det lite forskning innen spesialpedagogikken på elevperspektivet for barn som befinner seg i overgangen mellom barnehage og skole (Tetler og Baltzer 2010). I ulike læringsteorier knyttes elevens faglige og personlige utvikling tett sammen. Erfaringene barnet gjør i barnehage og skole bidrar til egen selvoppfattelse og oppfattelse av læringsmiljøet, og påvirker elevens engasjement både faglig og sosialt. Dette kjenner vi igjen i den sosial kognitive læringsteorien, mennesket er et selvregulerende og selvorganiserende subjekt, som ønsker å styre sitt eget liv (Bandura 1986). Bandura ser på barnets tiltro til seg selv gjennom erfaringer gjort i sosial interaksjon med betydningsfulle andre. Sett fra spesialpedagogisk perspektiv er det vesentlig å undersøke barnets tiltro til seg selv (Tetler og Baltzer 2010). Barnet må ses på som en viktig aktør i overgangen fra barnehage til skole, barnets forventninger, spørsmål og bekymringer må møtes. Gode erfaringer i møte med skolen må etableres gjennom ulike aktiviteter og den pedagogiske prosessen må tydeliggjøres, også for barnet. Barnets utvikling bygger på en søken etter mening og etablering av mening på ulike livsarenaer, som hjem, barnehage, skole, SFO.

4.5.2 Foreldresamarbeid

Peters (2010) ser på hvilke aktører som har betydning for en god overgang fra barnehage til skole. Hun har tydelig perspektiv på barnets beste og trekker fram foreldrenes betydning. Suksessfaktoren i et godt samarbeid mellom hjem-barnehage og hjem-skole er godt dokumentert (Peters 2010:54), det blir her sagt at dette er den mest betydningsfulle måten å forstå og møte behovene til ulike barn. En likeverdig respekt og anerkjennelse av hverandres kunnskap om barnet vektlegges (Gallagher 2006 i: Peters 2010). Foreldre legger stor vekt på muligheten til å kunne ha en dialog med pedagogen, og pedagogene prøver å ha det de kaller en "åpen dør". Likevel finner forskningen et ønske om mer og bedre kommunikasjon gjennom mer tid til offisielle

møter, møter som foreldrene er innkalt til og som har en agenda. Skriftlige rapporter kan også benyttes til å dele den informasjonen foreldrene er mest opptatt av å få. Følelsene og forventningene til familier med barn som mottar spesialpedagogisk hjelp ved skolestart bør få ekstra oppmerksomhet fra pedagogene. Pedagogens entusiasme og trygghet i forhold til barnet som skal begynne i klassen, har stor betydning for foreldrene (Peters 2010; Tetler 2010). Foreldrenes fortelling om barnet er viktig del av det å forstå og utvikle en meningsfull relasjon. I New Zealand er det utviklet tydelige retningslinjer, hvor de ulike rollene til foreldre, skole og spesialpedagog, early intervention teams, beskrives (Peters 2010). Dette er godt mottatt av foreldre og beskrives som en suksessfaktor for overgangen.

Tetler (2010) beskriver foreldrene til barn med spesielle behov som viktige medspillere i arbeidet med en god overgang fra barnehage til skole. Foreldrene skal høres og tas med på råd gjennom hele prosessen. For eksempel skal foreldrenes ønske om hvor barnet skal gå på skole, nærskole eller skole med forsterket avdeling, møtes så langt det lar seg gjøre. Selv om de er foreldre til barn med meget ulike spesialpedagogiske behov, er de først og fremst foreldre. I Tetlers (2010) beskrivelse kommer det fram ulike perspektiv på målet med skole, det kan være å utvikle faglig, kommunikativ, kreativ og sosial kompetanse.

4.5.3 Samarbeid mellom fagpersoner

Foreldrene trekker fram klasselærer som den viktigste aktør for barnets trivsel i skolen. Videre understrekes det hvilke undervisningsmetoder som tas i bruk. Pedagogens evne til å se det enkelte barnet og bygge videre på tidligere erfaringer og sterke sider skaper en kontinuitet og trygghet for barnet (Tetler 2010). I en annen studie (Bourne 2007) av overgangen fra barnehage til skole, hvor samarbeidet mellom fagpersonene ble observert kom evnen til å skape et gjensidig og godt samarbeid fram. For å skape en god overgang hadde pedagogene en vid tilnærming som inkluderte samtale og aktiviteter sammen med barnet. Førsteklasselæreren besøkte og observerte barnet i barnehagen og leste barnehagens dokumentasjon på sitt pedagogiske arbeid. Foreldrene sørget for at barnet utviklet vennskap med andre barn som skulle begynne i

samme klasse. God planlegging og tydelig formulerte strategier for overgangen for å hjelpe familien kom fram som viktige suksessfaktorer i dette studiet (Bourne 2007).

I Rietveld's studie (2008) kom det fram at lærerens fokus på relasjonene mellom barna har stor betydning for en god overgang til skolen. Kulturen i klasserommet er mer inkluderende og åpen for ulikheter når fokuset er å skape gode relasjoner. Når pedagogen klarte å se barnets sterke sider og bygge videre på disse, ble hele klassekulturen mer inkluderende for alle barna. Forskningen Peters (2010) har gått gjennom som ser på overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogisk tilnærming, understreker viktigheten av respektfulle og gjensidige relasjoner for å skape suksessfulle overganger.

4.5.4 Hva med SFO

Gjennom fokusgruppeintervjuene fikk SFO en betydelig plass i overgangen fra barnehage til skole. Jeg fant det derfor nødvendig å inkludere SFO i min oppgave. Møtet med SFO er en viktig del av prosessen for barna, her er det mye kjent innhold de har erfaring med, som de kan bygge videre på. De ansatte blir viktige aktører i overgangen og aktivitetene på SFO gode overgangsaktiviteter. Jeg har funnet lite forskning og teori på SFOs betydning for overgangen fra barnehage til skole, både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk. Boken "Utviklingsstøtte til barn i SFO" (Eriksen og Halkier 2012) er skrevet med tanke på SFO-ansatte som arbeider med barn som har spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen og hvilken kunnskap og kompetanse disse aktørene bør ha. Det blir lagt vekt på at fellestrekk i arbeidet med barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er arbeidet med trivsel, læring og deltakelse. Trivsel handler om å ha det godt, læring om tilegnelse av kunnskap, ferdigheter og vaner, i tillegg dannelsen av egen identitet. Deltakelse bidrar positivt til barns trivsel og læring. I arbeidet med barn som trenger spesialpedagogikk må inkludering være et mål med utgangspunkt i at trivsel, læring og deltakelse henger uløselig sammen og forutsetter hverandre (Eriksen og Halkier 2012). Her har SFO en viktig jobb, som et bindeledd mellom barnehage og skole for å skape en inkluderende pedagogisk kultur. For å motvirke at marginalisering får utvikle seg mellom barna, må det arbeides systematisk for å kvalifisere dem til fellesaktiviteter. Aktivitetene i SFO har likhetspunkter med de aktivitetene som barna kjenner fra

barnehagen, slik kan SFO bli en brobygger (Huser m.fl. 2005) i overgangen mellom barnehage og skole.

SFO er ikke definert som en pedagogisk virksomhet, men en institusjon for omsorg, lek, kultur og fritidsaktiviteter (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996-1997). Rektor er øverste leder og det er ingen krav til pedagogisk bemanning på SFO. SFO utgjør en relativt stor del av de aller fleste barns hverdag i skolen og er det første møtet med skolen da SFO åpner to til tre uker før skolestart (Hogsnes og Moser 2014). Innholdet i SFO-hverdagen likner på barnehagens, til tross for deres ulike mandat, noe som gjør det spesielt interessant å se på i forhold til overgangen fra barnehage til skole. Hogsnes (2014) har gjort en studie av SFOs betydning for overgangen fra barnehage til SFO og skole. En særlig hensikt med studien (Hogsnes 2014) var å involvere "barns stemmer" i hvordan de erfarte sammenheng og brudd i overgangen fra barnehagen (Clark 2005). En tidligere studie (Hogsnes og Moser 2014) viser at pedagogene i barnehage og skole, undervurderer SFOs betydning for barna og utelater den i overgangsprosessen, fokuset ligger på møtet med skolen. Overgangen fra barnehage til skole skaper store forandringer for barna, det er naturlig at de vil søke etter sammenhenger (Bronfenbrenner 1997). Et interessant funn i studien (Hogsnes 2014) er barnas mulighet til å erfare sammenheng mellom institusjonene gjennom egeninitiert lek i SFO. Det er betydningsfullt at barn får gjøre seg kjent med nye betingelser for lek og aktiviteter i overgangen. For å møte dette må de ansatte i SFO ha kunnskap om barnas tidligere erfaringer, for å kunne tilrettelegge for barnas erfaringer med kontinuitet i overgangen. Barna har gode erfaring med et fysisk miljø som er tilrettelagt for lek, fra barnehagen. Da det kommer fram i studien (Hogsnes 2014) at de SFO-ansatte ikke mottar informasjon om barna, eller det pedagogiske arbeidet i barnehagen, blir det en utfordring å skape kontinuiteten. Hvordan kan SFO støtte barnet i å overføre egen kunnskap og erfaring mellom barnehage og SFO slik Broström (2002) beskriver det. Det vil være nødvendig at barnehagen og SFO samarbeider om innhold i aktiviteter som kan bidra til at barn erfarer kontinuitet (Hogsnes 2014).

5 Forskningsmetode og analyse

Fokusgruppeintervjuene som denne oppgaven bygger på, omfatter to fokusgrupper med sju ulike pedagoger som arbeider med barn mellom 5 og 6 år som mottar spesialpedagogisk hjelp. Undersøkelsens hensikt er å innhente kunnskap om hva pedagogene legger vekt på for å få en god overgang fra barnehage til skole, for barn med spesialpedagogisk hjelp.

5.1 Fokusgruppeintervju

For å få et innblikk i både barnehagen og skolens arbeidsmåter rundt overgangen for barn med spesialpedagogisk hjelp, ønsket jeg informasjon fra et antall spesialpedagoger fra begge institusjoner. Dette er altså en kvalitativ studie hvor empirien ble hentet gjennom samtaler mellom fagpersoner i fokusgrupper på begge sider av overgangen barnehage skole. Jeg ønsket å benytte meg av fokusgrupper for å få en samtale og refleksjon i et fagmiljø. Samtalene i en fokusgruppe kan være et effektive og kreative verktøy i datainnsamlingen (Halkier 2010). Ut i fra en sosialkonstruktivistisk vitenskapsteoretisk vinkel ser jeg på den kunnskapen som produseres som kontekstavhengig, relasjonell og potensielt foranderlig (Barbour 2007; Puchta og Potter 2005 I: Brinkmann og Tanggaard 2010). Samtalene i fokusgruppene analyseres både ut i fra interaksjonsformen og innholdet i samtalene. Dette gjør det viktig å avklare både teoretisk og analytisk perspektiv før undersøkelsen (Kvale og Brinkmann 2010).

Valget av fokusgrupper ble gjort på bakgrunn av ønsket om å lære mer om praksisfeltet. Det er gjort mye ny forskning på hvilke faktorer som er viktige for at overgangen fra barnehage til skole kan bli god, jeg ønsket å finne ut hvordan dette gjøres i praksis i en kommune. Fokusgruppa har ikke som mål å komme til enighet om de spørsmålene som diskuteres, men å få fram forskjellige synspunkt på saken (Kvale og Brinkmann 2010). En fokusgruppe bidrar til å produsere data om sosiale gruppers fortolkninger, samhandling og normer (Halkier 2010). Jeg fikk gjennom å bruke fokusgruppe som metode, data med mange normative forhandlinger, da data genereres på gruppenivå. Det var altså den sosiale interaksjonen mellom informantene som er kilde til data. Deltakerne fikk mulighet for mer varierte utspill (Brinkmann og Tanggaard 2010). Jeg har ikke selv

jobbet som spesialpedagog og kjenner ikke rutinene i denne kommunen. Ønsket var å komme inn som en åpen og "naiv" masterstudent som ønsket å lære mer om hvordan det jobbes med overgangen både i barnehage og skole. Deltakerne kunne spørre og kommentere hverandres erfaringer og forståelser ut i fra en kontekstuell forforståelse jeg ikke har. Slik håpet jeg å få til en faglig diskusjon og refleksjon som kunne gi flere svar på det jeg ønsket å få informasjon om. En fokusgruppe kan virke mindre påtrengende for informantene da de ikke blir sittende i en intervjusituasjon, men deltar i en samtale (Brinkmann og Tanggaard 2010).

5.2 Utvalg

Utvalget ble gjort med tanke på å møte problemstillingen rettet mot barn med spesialpedagogisk hjelp, da dette var min kunnskapsinteresse. Jeg ønsket meg to grupper, en med spesialpedagoger i barnehagen og en med spesialpedagoger i skolen. Det er en fare for at gruppene kan bli for homogene (Brinkmann og Tanggaard 2010) da det sannsynligvis er barnehage- eller skolelærere med videreutdanning innen spesialpedagogikk. De har de samme føringene fra kommunen og lovverket innenfor sin institusjon, men vil nok likevel ha ulik praksis da de jobber i ulike barnehager og skoler. Jeg forventet at forskningsspørsmålene kunne bidra til at ulike synspunkt kommer fram. Jeg tok høyde for at deltakerne kjenner hverandre da det er en forholdsvis lite fagmiljø i kommunen, dette gjør at det kan være lettere å ta del i samtalen og utdype hverandres perspektiv på grunnlag av delte erfaringer og opplevelser (Bloor m.fl. 2001:22 I: Brinkmann og Tanggaard 2010).

Halkier (2010) presenterer tre ulike modeller for gjennomføring av fokusgrupper: en løs modell med få og brede åpne startspørsmål, en stram modell med flere og mer spesifikke spørsmål og traktmodellen som er en kombinasjon hvor man begynner åpent og slutter mer styrt og spesifikt (Halkier 2010). Jeg ønsket å bruke traktmodellen ved å starte samtalen i fokusgruppene med et åpent spørsmål om deltakernes erfaringer med gode overganger mellom barnehage og skole for barn med spesialpedagogisk hjelp. Deltakerne får fortelle så mye som mulig ut i fra sitt perspektiv og jeg får ny innsikt i feltet. En slik tilnærming gjør at jeg kan forholde meg fleksibel og refleksiv til den sosiale kompleksiteten i dataproduksjonsprosessen. I valg av fokusgrupper får jeg

en annen rolle enn ved intervju, jeg blir en moderator da det er en annen og mer omfattende form for sosial interaksjon som foregår (Halkier 2010). Dette passer inn i mitt sosiokulturelle perspektiv på læring.

I forkant av fokusgruppene ga jeg informantene kjennskap til meg og mitt prosjekt og hvilke tema jeg ville ta opp. De fikk vite at jeg er masterstudent ved høyskolen, innen spesialpedagogikk, og at min erfaring kommer fra barnehagen. Jeg sendte kontaktpersonen i barnehagen og skolen en e-post med både en kort beskrivelse av forskningsprosjektet og en oversikt over de ulike temaene jeg ønsket at de skulle komme inn på. Her fikk de informasjon om hva en fokusgruppe er slik at rollene er tydelige, dette for å skape en trygghet overfor det som skal foregå. I tillegg fikk de et skriv med forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt. Jeg understreket at jeg var der for å lære noe av deres praksis, da spesialpedagogene og grunnskolelærerne har en annen erfaring på dette området enn det jeg har.

Fokusgruppeintervjuene startet med en enkel presentasjon av mitt prosjekt og hva jeg ønsket å finne, videre en presentasjon av de som var til stede og hvilke arbeidsoppgaver de har i sitt daglige arbeid slik at jeg fikk kunnskap om deres bakgrunn. Problemstillingen som er rettet mot et ønske om å finne gode praksiser for barn med spesialpedagogisk hjelp, var inngangen til fokusgruppa. Jeg hadde en introduksjon med noen punkter for meg selv og noen startspørsmål hvis diskusjonen i gruppa gikk tregt. Startspørsmålene kan være både beskrivende og evaluerende (Brinkmann og Tanggaard 2010). Jeg startet med de beskrivende startspørsmålene for å få deltakernes erfaringer om overgang barnehage skole og avsluttet med de evaluerende startspørsmålene for normative vurderinger og diskusjon av disse. Under hele intervjuet skrev jeg ned feltnotater for å kunne gjenkalle stemningen i diskusjonen under transkriberingen.

En av utfordringene med en fokusgruppe er å tilstrebe at alle blir hørt gjennom intervjuet (Halkier 2010). Tanken var at interessen for barn og barnets beste vil gi oss "det felles tredje" (Skjervheim 1996) å snakke om, slik at engasjementet ble høyt og kunnskap ble delt. Jeg måtte i forkant ta stilling til om jeg ville bruke analyseredskap til å analysere gruppeinteraksjoner (Brinkmann og Tanggaard 2010) og med et sosiokulturelt

utgangspunkt var det naturlig å også analysere interaksjonen i fokusgruppa. I analyseprosessen anvender jeg en abduktiv tilnærming. Abduksjon springer ut av empiriske data, men avviser ikke teoretiske forestillinger (Alvesson og Sköldbberg 1994). Både forskningsspørsmålene og min egen forforståelse legger premisser for møtet med pedagogene og i arbeidet med analyseprosessen. Analysearbeidet er en kontinuerlig prosess som starter samtidig med datainnsamlingen. Jeg må være bevisst på hvordan jeg ser og hvem jeg ser når jeg skriver feltnotater og tolker observasjonene underveis (Postholm 2010). Mine erfaringer innlemmes i beskrivelsene og analysen jeg gjør. For å ha en god etisk tilnærming til dette må jeg være klar over min subjektive tolkning og gjøre denne så transparent at den kan etterprøves av andre (Braun og Clarke 2006).

Når det gjelder datakvalitet, reliabilitet og validitet er det en del punkter jeg må ta hensyn til (Grønmo 2016). Kvaliteten på datamaterialet blir høyere hvis den metoden jeg velger for å få inn materialet for å belyse problemstillingen, er velegnet. Jeg mener at en fokusgruppe er godt egnet til å belyse gode overgangen fra barnehage til skole for barn med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Fokusgruppa vil gi meg data om de faktiske forhold og informantene reflekterer ut i fra egne opplevelser og erfaringer. Fokusgruppen og jeg snakker samme fagspråk, slik at begreper som blir brukt i fokusgruppen kan antas å være kjent for alle. Utvalget kan være lite, men utvelgelsesmetoden er tenkt ut i fra et fagfelt som bør kunne belyse mange og ulik sider av problemstillingen (Grønmo 2016). Funnene kan ikke generaliseres til spesialpedagogikk generelt.

Før jeg går ut og møter fokusgruppene må forskningsdesignet være nøye planlagt, for å skape høy reliabilitet. Den forutsetter at undersøkelsesopplegget er utformet så klart at det fungerer på en entydig måte og at datainnsamlingen blir grundig og systematisk gjennomført (Grønmo 2016). Validiteten beskriver datamaterialets gyldighet for de problemstillingene som belyses. For å få data som er relevant for problemstillingen måtte jeg sikre at fokusgruppa holdt samtalen rundt de temaene som er interessante for meg, gjennom gode startspørsmål og eventuelt øvelser. Jeg antok på forhånd at jeg ville få ulike svar fra spesialpedagogene i barnehage og skole, ut i fra hvilket ståsted de har, det er en del av utfordringen ved overgangen. Stabiliteten i svarene vil nok likevel

være høy da dette er faglige tema med tydelige føringer fra departementet. Jeg vil tro at hovedmomentene for gode overganger går igjen i fokusgruppene. Da det er jeg som samlet inn data og brukte samme undersøkelsesopplegg i begge fokusgruppene er det sannsynlig at ekvivalensen blir høy.

5.3 Møtet med barnehagen

Fokusgruppeintervjuet i barnehagen ble gjennomført før jul 2016. Fokusgruppa besto av fire erfarne, kvinnelige pedagoger. Det var leder for den forsterkede avdelingen, to spesialpedagoger og en barnehagelærer som alle arbeidet på denne avdelingen. Møtet med barnehagen ga meg et inntrykk av stabile kvinner som hadde jobbet lenge i yrket, de hadde mye erfaring og et bredt grunnlag for refleksjon. Informantene hadde en god tone gjennom hele intervjuet, likevel kom det tydelig fram at de hadde ulikt syn på hva som gjorde overganger gode. Spørsmålet om en aktør, og i tilfelle hvilken, bør følge barnet over i skolen skapte mest debatt. Dette gjorde diskusjonen nyansert og spennende å følge. Da jeg har min praksis fra barnehage kjenner jeg fagspråket og har en forståelse av hva de snakker om. Det gjorde det enklere å stille flere spørsmål for mer refleksjon. Likevel var det viktig å beholde utenfrablikket i min rolle som moderator. Gjennom det videre analysearbeidet skaper jeg en distanse til datamaterialet og ser det med forskerbriller. Under intervjuet skrev jeg feltnotater som beskrev interaksjonen i gruppa. Da jeg kom hjem skrev jeg ned de tankene som jeg da opplevde som viktigst i feltnotatet, for å kunne hente disse opp siden. Hele intervjuet ble tatt opp digitalt og de påfølgende dagene ble disse dataene transkribert. Intervjuet i barnehagen hadde en varighet på 54 minutter, etter transkribering utgjorde det 22 sider tekst. Teksten inneholder både hva som blir sagt og hvilke bifall som blir gitt i gruppa, som "mmm", latter eller avbrytelser. Fokusgruppeintervjuet ble analysert og hovedfunnene ble til sammen 12 sider.

Analyseprosessen fulgte det Postholm (2010) kaller den konstant komperative metoden og består av åpen, aksial og selektiv koding. Åpen koding er den delen av analysen hvor fenomener navngis og kategoriseres. Jeg satt disse fenomenene inn i ett skjema, som utgjorde 10 sider. Fenomenene utgjorde ulike aktiviteter som ble omtalt i fokusgruppa: informasjonsutveksling, tid, møter, bli kjent og spesialpedagogiske kjennetegn blant

annet. Videre hvilke aktører som ble nevnt: barnet, foreldre, pedagoger og andre fagpersoner, hvilke spesialpedagogiske forutsetninger som ble diskutert og hvilke forutsetninger for en god overgangsprosess som ble diskutert. Jeg fant da mønstre i datamaterialet, dette var informasjon som kunne gi svar på mine forskningsspørsmål. Nå startet en mer fokusert og selektiv fase, den aksiale kodingen, kategoriene ble delt opp og relatert til subkategorier. Målet er å spesifisere et fenomen ved hjelp av de forhold som skaper dem. Til slutt i den selektive kodingen samles kategoriene i en eller flere hovedkategorier (Postholm 2010). Jeg endte opp med tre hovedkategorier, *aktører i prosessen, aktiviteter i prosessen og hvordan skape en prosess*. Det er disse funnene jeg vil bruke videre i min oppgave.

5.4 Møtet med skolen

På nyåret 2017 fikk jeg mulighet til å møte en fokusgruppe i skolen. Der møtte jeg en gruppe yngre pedagoger som besto av leder for spesialundervisningen (LSU), en klasselærer som hadde jobbet flere år med førsteklasse og barn med spesialpedagogisk hjelp og en nyutdannet lærer som hadde jobbet i første klasse i ett halvt år. Inspektør kunne ikke komme da hun måtte i et annet møte. Halkier (2010) påpeker at mindre grupper kan brukes med fordel, spesielt hvis emnet er rutiner. Det kan likevel være en fare for at det blir lite dynamikk (Halkier 2010:39). Jeg opplevde denne gruppen som godt forberedt og engasjert. LSU ga meg et raskt innblikk i hvordan det spesialpedagogiske arbeidet ble organisert ved skolen og at det var hun og PP-rådgiver som hadde spesialpedagogisk fagkompetanse. Klasselærerne hadde erfaring fra spesialpedagogikk i dagliglivet i forhold til både elever, foreldre og andre aktører.

I denne gruppa var det en større skjevhet i "makt". Pedagogen som var sist ansatt kom sent inn i diskusjonen, men da var det tydelig at hun hadde tenkt over det de andre sa. Hun kom med oppfølgingsspørsmål, og for meg, med mer faglig begrunnelse for egen praksis. Dette var valg hun hadde tatt ut fra en pedagogisk filosofi. Dette gjorde at samtalen ble nyansert, mer faglig og med ulike historier fra praksis. Min rolle ble mer spørrende da jeg ikke har like god kjennskap til skolens arbeidsmåter. Jeg ser i ettertid at mine spørsmål kunne ødelegge flyten i samtalen, jeg burde kanskje bedt om utdypende svar i slutten av intervjuet.

Fokusgruppeintervjuet i skolen varte i 61 minutter og utgjorde etter transkribering 24 sider, med 10 sider hovedfunn. Da jeg satt disse inn i analyseskjemaet, med aktivitet, aktør, spesialpedagogiske forutsetninger og prosess, utgjorde dette 11 sider. Allerede nå kunne jeg se flere ulikheter og likheter i de to fokusgruppene.

Ved å kode teksten jeg hadde fra fokusgruppeintervjuene fikk jeg en bedre oversikt over hvordan forutsetningene for en god overgang fletter seg inn i spesialpedagogikken. Ofte kunne jeg legge inn koden for aktør, spesialpedagogikk og kontinuitet i samme rubrikk. Det kom raskt fram at spesialpedagogikken har fokus på spesifikke punkter som er særegent ved denne måten å arbeide på og at disse bygger på det allmennpedagogiske. Spesialpedagogikken har retningslinjer og arbeidsmetoder som gjør arbeidet med gode overganger mer strukturert og transparent, som ansvarsgruppemøter og skriftlige planer (IOP).

6 Empiri

Etter utallige gjennomganger av opptaket for å transkribere intervjuene, gjennomlesing og retting av teksten og refleksjon over hva som var sagt og tanker rundt interaksjonen i de to gruppene skrev jeg ned noen foreløpige tanker om funn. Disse så jeg opp mot feltnotatene gjort under og like etter fokusgruppeintervjuene. Allerede her kom noen punkter for hva pedagogene la vekt på for å skape en god overgang, tydelig fram. Samtidig la jeg merke til noen områder deltakerne hadde beskrevet som utfordrende.

For å kunne sammenlikne og vurdere de to ulike arenaene hvor overgangen skjer, vil jeg presentere og analysere funnene i barnehagen og skolen hver for seg, for å finne hva de ulike institusjonene vektlegger og for så å se på likheter og ulikheter. Jeg fant det nødvendig å kategorisere empirien ut i fra tre hovedområder: Hvilke aktører det ble lagt vekt på, hvilke aktiviteter som ble beskrevet og hvordan det kommer fram at overgangen fra barnehage til skole er en prosess.

Det er deler av empirien som ble interessant, men som på grunn av oppgavens omfang ikke er tatt med. Jeg vil likevel ha disse erfaringene med meg videre i min yrkespraksis.

6.1 Overgangen til skolen, sett fra barnehageperspektiv

Som innledning til fokusgruppeintervjuet ba jeg en av spesialpedagogene om å fortelle om en spesielt vellykket overgang til skolen. Slik håpet jeg å få i gang diskusjonen i gruppa, at de andre kunne bidra med sine historier og bygge videre på denne. Dette er en del av traktmodellen (Halkier 2010), deltakerne forteller og jeg får ny innsikt. Dette er litt av det spesialpedagogen beskrev:

"Alt som skulle gjøres med henne, det kom spesialpedagogen fra skolen for å lære om. Hun var her mange ganger for å se, dagene hennes kunne være veldig forskjellige. Og da var det å se henne, i de og de situasjonene. Hva gjør jeg for å berolige, hva betyr det når hun gjør sånn og sånn? Hun lærte egentlig barnet ganske godt å kjenne. Det var bare å komme og være noen timer. Vi var også borte på skolen og så på rom, så på tilrettelegging og overføring av utstyr og alt som de skulle ha med seg. Foreldrene var jo

midt oppi det også, de var veldig hjelpelige, de var med på samtaler og de var med på å trygge miljøet for henne. Så hadde vi jo selvfølgelig de offisielle møtene vi har for alle. De hadde vi jo for henne også. Vi hadde jo det første på høsten og på våren begynte vi med den praktiske tilnærminga. Og nå går hun stadig forbi her, så kan vi hilse på.”

I en slik kort oppsummering kommer mange av faktorene pedagogene legger vekt på, for en god overgang til skolen, fram. Jeg beskriver funnene nærmere.

6.1.1 Viktige aktører i overgangen, sett fra barnehagens ståsted

Informantene i barnehagen trakk fram flere aktører som var betydningsfulle for en god overgang. Barnet har en naturlig plass i sentrum, med foreldrene som viktige samarbeidspartnere. Videre trekkes spesialpedagog, både i barnehage og skole, samt rektor i skolen fram. Barnet er den spesialpedagogikken er rettet mot, gjennom problem- og ressursdiagnostikk, hjelpetiltak, forebygging og personlig kompetanseutvikling. Leder for den forsterkede avdelingen beskriver det slik:

”Vi tar veldig vare på enkeltbarnet og det som har hjulpet det opp gjennom åra. Nå har det blitt spørsmål om å få neste års skoleinnhold, så vi kan være i forkant, så barnet kan være forberedt.”

Pedagogene ønsker å forberede barnet på overgangen og møtet med skolens pedagogikk gjennom å gi barnet erfaringer med skolens innhold allerede i barnehagen. Den sosiokulturelle tanken om betydningen av å lære i kontekst og å bygge læring på tidligere erfaringer kommer tydelig fram (Dewey 2008). Barnet er i sentrum av sin prosess i overgangen fra barnehage til skole og støttes gjennom det spesialpedagogiske arbeidet mot nye utviklingssoner. Det settes også fokus på de andre barna:

”Det er jo ønskelig at barnet deltar i mest mulig sammen med sine skolekamerater.”

Forskning viser at vennskap har en betydning, det er lettere å håndtere nye krav og forventninger når man har en ”sikker base” av venner (Broström 2002, Hogsnes og Moser 2014, OECD 2006).

Foreldrene trekkes fram som en viktig samarbeidspartner med viktig informasjon om barnet. Det er de som kjenner barnet best og som skal trygge barnet i overgangen, dette blir sterkt vektlagt. Fokusgruppa beskriver foreldrene som både hovedinformant om barnet men også de som har størst behov for informasjon og innsyn i prosessen:

“Foreldrene trenger å oppleve det å få snakka litt gjennom den prosessen.”

Foreldrene får i samarbeid med barnehagen ansvar for å forberede barnet på overgangen. Først blir ulike tema, som skolevalg, tilrettelegging og forventninger i skolen, diskutert med foreldrene, slik at de kan videreformidle dette til barnet. Foreldrene får også i oppgave å synliggjøre prosessen gjennom aktiviteter som kan skape fysisk kontinuitet (Broström 2009; Fabian 2007):

“De kjører den veien hjem og snakker om at der skal du begynne på skolen. De er der litt på ettermiddagene og leker der. Så barnet blir vant til at her skal det begynne på skolen.”

Samarbeidet med spesialpedagogen i skolen, som er beskrevet i innledningen, ble gitt stor betydning for en god overgang. At spesialpedagogen brukte tid på og både bli kjent med barnet, diagnosen hun hadde og hjelpe og støttetiltakene barnehagen har gitt. Spesialpedagogen får, gjennom møter i barnehage og observasjon av barnet, en kunnskapsutvikling i forhold til dette barnets sammensatte vansker og hvilke tiltak som hjelper henne. Slik kan spesialpedagogen forebygge vansker i skolen, både med praktiske gjøremål, kommunikasjon og annet barnet har fått hjelp med. Dette er en viktig forutsetning for å kunne legge til rette for inkludering i skolen. Når skolen, her spesialpedagogen, har god kjennskap til barnets sterke og svake sider kan dette møtes fra første skoledag og legge grunnlag for en god overgang (Befring 2014; Tetler 2010).

Systemet rundt barnet har også eksplisitt fokus (Bronfenbrenner 1979; 1992). Spesialpedagogene i barnehagen har et tydelig pedagogisk ståsted og et syn på barnet som er preget av omsorg. Utgangspunktet med spesialpedagogisk tilrettelegging har nok ført til et nært samarbeid mellom foreldre og barnehage, som gjør at samarbeid og

gode relasjoner er på plass. Både spesialpedagog og foreldre var med på ansvarsgruppemøter og overgangsmøtet for barnet. Slik sikrer barnehagen at viktig informasjon fra det spesialpedagogiske arbeidet blir videreført til skolen.

Videre kan det være flere instanser inne rundt barnet når det går i barnehagen, PPT, habiliteringstjenesten, fysioterapeut for å nevne noen. Noen av disse følger barnet videre i skolen og kan skape en trygghet i overgangen. Når skolen i tillegg bruker tid på å besøke barnet i barnehagen kan dette utgjøre en suksessfaktor. I fokusgruppeintervjuet blir det lagt vekt på at rektor er en viktig medspiller. Når rektor er med på møter går prosessen lettere og ressurser blir frigitt tidligere. Fokusgruppen beskriver en erfaring med et barn som brukte tegn til tale i sin kommunikasjon. Dette blir tatt opp i det første ansvarsgruppemøte på høsten, barnets siste år i barnehagen. Skolen viser stor interesse for å lære om tegn til tale og spesialpedagogen i barnehagen kurser både elever, lærere og SFO-ansatte. Hun beskriver det slik:

"Der var vi jo tidlig ute. Tidligere da. Der ble det skolert. Da var rektor veldig" hun viser et stort smil, og tommel opp.

Leder for avdelingen svarer: *"Ja, veldig!"*

For å skape en god overgang er barnehagen spesielt opptatt av å bygge relasjoner rundt barnet. Det blir tidlig bestemt hvilke barn som skal gå i samme klasse og dette blir snakket mye om. Det snakkes åpent om at vi som mennesker *"fungerer på forskjellig vis"* gjennom hele barnehagetiden. Dette gjør at takhøyden for ulikheter er høy. Barnehagen får respons fra skolene barna begynner på, at de er helt unike i denne inkluderingen:

"De er så vant til å være sammen med annerledes barn. At de ikke reagerer. At det er helt naturlig."

Dette er en suksessfaktor både for inkluderingsarbeidet og for en god overgang, i følge informantene. Åpenhet rundt ulikhetene gir rom for refleksjon og løsninger i

motsetning til fortielse og problematisering. En inkluderende barnehage legger et grunnlag for hele barnegruppas møte med nye mennesker og åpenhet for ulikhet.

Gjennom hele fokusgruppeintervjuet kommer det tydelig fram et sosiokulturelt lærings syn. Det blir stadig henvisning til barnegruppa og betydningen av å være i et godt læringsmiljø med jevnaldrende venner. Læringen som skjer i gruppa, gjennom lek og ulike aktiviteter legger grunnlaget for en god hverdag. Pedagogene uttrykker et ønske om at barnet deltar mest mulig sammen med de jevnaldrende:

”Hva som er nyttig og godt for barnet. Hvordan vi kan legge til rette på en annen måte, i forhold til gruppearbeid og omvendt integrering.”

Ønsket er at barnet skal være mest mulig sammen med barnegruppa, for å lære sammen med de jevnaldrende. Barnehagehverdagen blir tilpasset det enkelte barnet, samtidig som det sikres at barnet ikke blir alene og isolert.

Under fokusgruppeintervjuet kommer også tanker om tidligere praksis for overgangen til skolen opp, og skillet mellom de ulike læringsarenaene som barnehage og skole er:

”Da opplevde jeg at de tenkte at skole var noe annet enn barnehage. Så det var ikke så nyttig, eller det var ikke så nødvendig med det vi satt på av informasjon.”

Pedagogen beskriver en praksis hun mener ”er over”, skolen ønsker nå informasjon fra barnehagen og det spesialpedagogiske arbeidet som er blitt gjort. Spesialpedagogikken handler mer om å legge til rette for barnets læring i ulike kontekster, og binder rammeplanen og læreplanen sammen gjennom fokus på hjelpetiltak på både individ- og systemnivå (Befring 2014). Gjennom fokusgruppeintervjuet kommer det fram at pedagogene i barnehagen opplever samarbeidstiltak som tydeliggjør deres kompetanse og som setter dem på samme ”nivå” som pedagogene i skolen. De deltar på de samme kursene og får dermed en tilsvarende kompetanseutvikling. En av pedagogene utbryter:

”Jeg har til og med vært borte på skolen og trena der også!”

Hennes kompetanse på akkurat dette barnet har blitt verdsatt og tatt med som en viktig faktor i overgangen fra barnehage til skole. Dette skaper kontinuitet i arbeidet rundt barnet og vektlegger den kompetansen barnehagepersonalet har. Dette oppleves som nytt i barnehagen.

Det legges også sterk vekt på arbeidet som gjøres i SFO. Dette har ikke vært spesielt vektlagt tidligere, selv om SFO ofte er det første barnet møter etter sommerferien. Pedagogene i fokusgruppa uttrykker et enstemmig ønske om at ansatte fra SFO må være representert i møtevirksomhet som omhandler overgangen fra barnehage til skole, noe det har blitt tatt hensyn til. En av spesialpedagogene beskriver det slik:

“Vi har tatt tak i det, vi har et ønske om å ha med representanter fra SFO, for de er ofte de første barna møter.”

I tillegg til at SFO er den arenaen barna møter de første ukene etter overgangen til skolen, kommer det fram at det er tidlig avgjort hvem av de ansatte som skal møte barn med spesialpedagogisk hjelp i skolen. Klasselærer blir ofte avgjort nært opp til sommerferien, slik at dette samarbeidet blir etablert sent. I fokusgruppeintervjuet med barnehagen blir ikke kontaktlærer nevnt.

6.1.2 Overgangsaktiviteter som har betydning

For å synliggjøre overgangen for barnet bruker informantene i barnehagen flere av de aktivitetene både Lillejord m.fl. (2015) og Peters (2010) beskriver. Det er bli-kjent dager, besøksdager for barn og foreldre, det lages bok om skolen etter besøk og det snakkes om overgangen som er startet allerede i barnehagen. Noen av overgangsaktivitetene er nevnt tidligere i oppgaven i forbindelse med foreldresamarbeidet.

Fokusgruppeintervjuet i barnehagen ble gjennomført før jul, og det konstanteres stolt av en pedagog at:

”Vi har allerede vært på skolen og dansa den ”Bli med”-dansen og vi skal være med på en generalforsamling for de skal ha en sånn juleforestilling.”

Dette er overgangsaktiviteter i skolen, i samarbeid med klasselærer og elevene i tredje klasse. Disse elevene blir ved skolestart faddere til barna i førsteklassen og får et spesielt ansvar for både lek i friminutter, lesetid og aktiviteter på SFO. Barnehagen er veldig glad for at besøkene i skolen starter så tidlig, slik at det blir en tydelig prosess med mange ulike møtepunkter.

Betydningen av møte med jevnaldrene kommer også fram i fokusgruppa:

”For N så har vi laget en plan for møter både med barna som skal gå i første klasse, men også barna som går i tredje klasse som skal være faddere.”

En del av bli-kjent aktivitetene har fokus på å bli en del av barnegruppa, bli kjent med de nye klassekammeretene og fadderne som skal være sammen med dem i friminutter og på SFO. Informantene vektlegger muligheten til å skape trygge relasjoner allerede før skolestart som viktig for læringsmiljøet og trivselen til hele klassen.

Barnas kompetanse på digitale hjelpemidler blir flittig brukt i overgangsaktivitetene for å dokumentere hva som blir gjort og for å kunne snakke om overgangen senere:

”Vi har tatt bilder på iPad med noen av de barna som har det, så vi kunne snakke om skolen. Sammen med fotografier av de ansatte som jobber der.”

Ut i fra det informantene sier, tolker jeg at en slik pedagogisk dokumentasjon bidrar til å hjelpe barnet å huske hva det har opplevd, hvem barnet vil møte igjen i skolen og ulike situasjoner det vil møte. Dette kan være en overgangsaktivitet som skaper både prosess, kontinuitet og transparens.

Fokusgruppa beskriver at barnet i barnehagen har fått besøk av spesialpedagog og assistent fra skolen. Gjennom å være med på spesialpedagogisk arbeid, frilek og

rutinesituasjoner blir de kjent med hverandre, noe som trykker overgangen for barnet. Noen av barna som mottar spesialpedagogisk hjelp bruker alternativ kommunikasjon, som tegn til tale. Spesialpedagogen tenker tilbake på en episode:

”Jeg husker jeg fulgte ett barn over til en skole og da hadde jeg informasjon til alle barna, og de som var der av lærere og assistenter. Jeg snakket om tegnspråk og prøvde å si at dere kan en del og hadde en time om det. Så det håper jeg at var nyttig.”

En slik kompetanseheving av både barn og voksne etter oppstart i skolen er en overgangsaktivitet som er unik for spesialpedagogikken. En åpenhet rundt alternativ kommunikasjon er både nødvendig, spennende og morsom. Elevene lærer en helt ny måte å kommunisere, de voksne får et verktøy de må ha for å kunne møte den nye eleven. Eleven som er avhengig av støtte til kommunikasjon blir sett og gitt mulighet til å dele sin kunnskap.

Barnehagen jobber med å lage ”uttrykksbanker” for barna hvor alle tegn, piktogrammer, skrevne ord og liknende samles. Disse overføres til skolen for å kunne møte barnets kommunikasjonsferdigheter. De har laget ”boka om meg” for barn som ikke har så godt språk som beskriver barnets hverdag gjennom bilder, hva barnet liker å leke, hvem det pleier å leke med, hva det liker å spise for å nevne noe. Denne overføres også til skolen for videre kommunikasjon.

6.1.3 Hvordan legges det til rette for en prosess

Overgangen til skolen er en prosess som barnehagen jobber med i minst ett år før skolestart. Leder for den forsterkede avdelingen uttaler:

”Vi kan også starte overgangen på våren, før siste barnehageår.”

Overgangen blir sett på både fra individ- og systemnivå. Det spesialpedagogiske arbeidet som er rettet mot barnet blir nedfelt i en IOP og evaluert årlig. Barnets sterke sider, som det ønskes å jobbe videre med, blir kartlagt i tillegg til utfordringene barnet har. Dette blir gjort ut i fra en sakkyndig vurdering skrevet av PPT som har fokus på

sosial kompetanse, kommunikasjon og fysisk tilrettelegging. Dette arbeidet kan i noen tilfeller starte allerede i det barnet begynner i barnehagen, ved for eksempel en medfødt diagnose. Hvilke hjelpetiltak som fungerer og hvilke som ikke har vist seg å være positive blir beskrevet og evaluert. Dette er nyttig informasjon for videre arbeid i skolen. Informantene i barnehagen beskriver det slik:

”På høsten presenterer vi barnet via historikk, forteller hvordan status er både i hjemmet og i barnehagen, og hva vi jobber med.”

Overgangen innen spesialpedagogikken blir transparent for spesielt foreldre og de som arbeider med barnet gjennom møtevirksomhet og dokumenter. Skolen blir invitert på ansvarsgruppemøte allerede på høsten. Da får skolen informasjon om barnet og hvordan det arbeides spesialpedagogisk i barnehagen, foreldrene får informasjon om hva skolen kan tilby og det blir laget en plan for eventuell tilrettelegging. Nå begynner prosessen i valget av skole:

”På høsten snakker vi med foreldre og forhører oss i forhold til skolevalg og skoleønsker.”

Dette er et utfordrende valg for foreldrene, ønsker jeg at mitt barn skal gå på en skole med forsterket avdeling eller vil jeg at mitt barn skal gå i ”normal skolen”. Dette valget må foreldrene få både tid til å vurdere og god informasjon om. Hva utgjør de to mulighetene. Noen av barna trenger fysisk tilrettelegging, alt fra eget skjermet rom til løftehjelpemidler, noen kommuniserer ved hjelp av peketavle. Spesialpedagogen i barnehagen beskriver det slik:

”Det er jo så individuelt dette med den fysiske tilretteleggingen. Noen trenger et rom for å kunne lære, mens andre trenger mange fysiske hjelpemidler.”

Barnehagen har erfaring med å skrive skisse til IOP for bruk ved skolestart. Her beskrives barnets sterke sider og utfordringer barnet har innen kommunikasjon, motorikk og sosial kompetanse. Ulike hjelpetiltak beskrives og evalueres slik at disse kan jobbes

videre med. Denne skissen bygger på planene som er brukt i barnehagen og vil gi en trygghet for barnet gjennom gjenkjennbare aktiviteter, i tillegg til at skolen får en overførbar plan å starte det spesialpedagogiske arbeidet med. I følge informantene er det likevel ikke ofte de har opplevd et slikt nært samarbeid. Det vanligste er at det spesialpedagogiske arbeidet som er gjort i barnehagen er nedfelt og evaluert i barnets IOP og årsrapport, denne informasjonen kan videreformidles til skolen med foreldrenes samtykke:

”Skolen har fått kopier av årsrapporter og IOP-er når foreldrene har samtykket til det.”

Barnehagen beskriver dette som en god praksis. De overfører en spesialpedagogisk plan som er evaluert over flere år, til skolen. Overføring av planer og skisse til IOP skaper kontinuitet i arbeidet rundt barnet og i barnets nye hverdag. Selv om det er en ny pedagog som utfører arbeidet, er med på trening eller følger opp i undervisningen vil en slik overføring gjøre den nye hverdagen mer lik det barnet har erfaring med fra barnehagen, dette vektlegges som viktig i fokusgruppa. Likevel kommer det fram at:

”Det har blitt mindre av de skissene, og mer av de overføringsskjemaene og de overføringsmøtene med den informasjonen som alle unger har.”

Videre beskriver barnehagen muligheten til å skape en prosess ved å forberede barnet på hva som kommer i skolen:

”De (X kompetansesenter) ba skolen sende læreplanen for første klasse hit, til vår veileder, slik at vi kan være litt i forkant og vite hva de jobber med i førsteklasse.”

Slik ble noe av den spesialpedagogiske hjelpen rettet mot det barnet ville møte i skolen, for å ha kunnskap å bygge på og for å møte noe kjent i den kommende skolehverdagen. Dette gir kontinuitet i læringsprosessen. Arbeidsmåtene som læres i barnehagen integrerer kommende mål for første klasse, slik at barnet har et kompetansefortrinn. Muligheten til å kunne gjenkjenne tema og arbeidsmetode for barnet etter overgangen til skolen gir en trygghet i lærings situasjonen. Barnet kan bygge på den erfaringen og

kunnskapen som er gjort i barnehagen og kanskje ha et lite fortrinn foran de andre elevene i klassen (Befring 2014; Broström 2002).

Barnehagen setter i gang hjelpetiltak rettet spesifikt mot skolestart det siste året. Informantene uttaler blant annet:

”Det er nesten sånn at våre barn er mer innstilt på skolestart enn resten.”

Dette ble sagt med stort bifall og muntre nikk i gruppa. Det kan se ut som om det er noe de har tenkt på, at barna som får spesialpedagogisk hjelp kanskje har et fortrinn i å jobbe etter en plan som likner læreplanen i skolen. Aktiviteten med jobbing i mindre gruppe kan også være aktuell for videre arbeid i skolen, sammen med en liten gruppe elever på grupperom. I dette spesialpedagogiske arbeidet blir det fokusert på hva barnet mestrer og hva som kan bygges videre på, i forhold til hva barnet møter på skolen. Hvis barnet får møte skolehverdagen med noen økter i mindre gruppe kan dette være en aktivitet som fremmer læring også i klasserommet.

Helt i slutten av fokusgruppeintervjuet diskuteres mulighetene og utfordringene som oppstår med overgangen til skolen. Det kan være en prosess som virker utrygg for både barnet og foreldrene, mange tanker gjøres og uro kommer fram. Pedagogene i barnehagen legger vekt på å sette av tid i dagliglivet til små samtaler ved henting og levering. Som de sier gjør de dette for å trygge foreldrene, understreke at de har tatt rett valg, i forhold til hvilken skole barnet skal gå på, og tydeliggjøre at barnet er forberedt til skolestart. De forstår at dette er en stor overgang for både barn og foreldre, men legger vekt på at det er naturlig og godt for alle barn, uansett funksjonsdyktighet.

”Et miljøskifte når det er skoletid, det merker vi at kan være noe positivt. At det er godt, da er de klare. For sånn er jo samfunnet vårt. Du går i barnehage til den alderen og så begynner du på skole. Det sier vi er fint for alle ungene våre. Det er jo ikke noe mål å måtte være i barnehage for all framtid. Det er jo ikke det! Vi ser at alle vokser litt på det, på en måte.”

Det er stor enighet i gruppa om at forarbeidet som er gjort i barnehagen, for å sikre en god overgang, er tilrettelagt på beste måte for akkurat dette barnet. De skryter av skolen og deres vilje til samarbeid og et stadig tettere samarbeid, spesielt spesialpedagogisk. En av spesialpedagogene er med i et utvalg som arbeider med nettopp overgangen fra barnehage til skole. Hun sier at viljen til samarbeid er stor og at ønske om å gjøre overgangen fra barnehage til skole enda bedre er der.

I siste setning blir det trukket fram at en god relasjon til barnehagen også etter overgangen er viktig for barnet. En av pedagogene beskriver tida etter skolestart:

“Nå går hun jo stadig forbi her, så vi kan hilse på hverandre.”

Det er stadig et samspill mellom barnet, som nå har blitt skoleelev, og de ansatte i barnehage. Denne interaksjonen kan ses på som en del av overgangsprosessen og en trygghet for barnet ved å fortsatt ha kontakt med ansatte i barnehagen som har vært betydningsfulle aktører i hennes oppvekst (OECD 2006).

6.2 Overgangen fra barnehagen, sett fra et skoleperspektiv

I fokusgruppeintervjuet med skolen tok det tid før jeg fikk en spontan historie om en vellykket overgang. Her lå fokuset i å beskrive den fastsatte planen, fra kommunen, for hvordan en overgang skal gjennomføres.

6.2.1 Viktige aktører i overgangen, sett fra skolens ståsted

Aktørene informantene i skolen nevnte da vi snakket om samarbeidsmøter var assistenten i barnehagen som hadde fulgt barnet, ledere (styrer i barnehagen, leder for SFO og inspektør fra skolen), PPT og foreldrene. Da kontaktlærer for klassen ikke bestemmes før sen vår, er det leder for spesialundervisningen som møter fra skolen. Møtene handler om å dele informasjon og starte et samarbeid:

”Først og fremst mest mulig informasjon. Hvordan fungerer barnet i barnehage per dags dato? Hvilke tiltak har vært satt i gang? Hvilke tiltak er helt avgjørende at vi viderefører i skolen? Hvilke hensyn må ivaretas? Hva må til i forhold til både personell og kompetanse? Ting som er viktig at vi vet om tidlig.”

Informantene i skolen understreker et ønske om å forberede seg for å skape en god overgang. Inspektør er med på møtene for å kunne friggi midler og ressurser, både i form av økonomi, personal og kompetanseutvikling. På bakgrunn av det som kommer fram på disse møtene, altså informasjonen barnehagen deler, blir neste års førsteklasse satt sammen og kontaktlærer satt inn.

En viktig aktør for god informasjon og samarbeid sett fra skolens ståsted er foreldrene:

”Selvfølgelig er foreldrene en viktig faktor i disse møtene, de er selvfølgelig med. De kan komme med sine tanker, gjerne bekymringer. Spesielt til barna som det er spesielle behov ved, så er det ofte knytta stor bekymring til skolestart.”

Informantene uttrykker at skolen har et sterkt ønske om å skape en god relasjon og et godt samarbeid med barnets foreldre. De anbefaler foreldrene å søke barnet inn på SFO, da dette er en sosial arena som likner på det barnet er kjent med fra barnehagen. Informantene ser på de to ukene på SFO, før skolestart, som en glidende overgang til skolehverdagen. Her får også eventuelle assistenter som skal være sammen med barnet gjennom skoledagen, mulighet til å bli kjent med barnet og visa versa.

Spesialpedagog eller barnehagelærer er lite nevnt i fokusgruppa. Samarbeidet mellom pedagogen i barnehagen og kontaktlærer beskrives som manglende, kun et møte, samarbeidsmøtet på våren før skolestart:

”Det som mangler er samarbeidet mellom pedagogen i barnehagen og pedagogen i kontaktlærer... Det er ikke så tett samarbeid der, det er overføringsmøtet, men ikke så mye mer enn det.”

Da det er pedagogisk leder i barnehagen og kontaktlærer i skolen som har det overordnede ansvaret for barnegruppa/klassen, er beskrivelsen som manglende forståelig. Videre beskriver en av kontaktlærerne hverdagen slik:

”Selv om kontaktlærer har hovedansvaret så blir du ofte litt tilsidesatt, i hvert fall ved de barna som har helhetlige eller store behov, det er spesialpedagogen som har ansvar.”

Dette er en utfordring skolen kanskje må se nærmere på, hvem har ansvar for spesialpedagogikken og hvem har ansvaret for inkludering i klassen, hvilke aktører trenger hvilken informasjon om barnet for å møte sine arbeidsoppgaver.

At barn som opplever å dele overgangen til skolen med barn de allerede er kjent med og trygge på, ses på som positivt og en ressurs for klassemiljøet. Barn som gjennom barnehagetiden kjenner ulike kommunikasjonsmåter, som tegn eller pekebok, er forbilder for de nye medelevene og pådrivere i en inkluderende skolehverdag. Det beskrives som en ferdighet barna har opparbeidet seg og noe de utfører helt implisitt. Pedagogen beskriver medelevens tanker slik:

”Dette er et barn som ikke er helt som meg, jeg er vant til at sånn må vi gjøre og sånn hensyn må vi ta. Vi passer på og tar dem med.”

En slik inkludering gir medelevene en betydelig rolle som aktører i overgangen fra barnehage til skole. Erfaringen de har med at barn er ulike, for eksempel kommuniserer på andre måter, er naturlig. Barn som har erfart dette i barnehagen er dermed gode rollemodeller for nye barn som kanskje ikke har de samme erfaringen. Barna tar på seg ansvaret for å lære dette videre og forklare for andre barn hva et tegn betyr. Pedagogen i skolen beskriver det slik:

”Det er jo et flott ansvar og egenskap å ta med seg, det at du klarer å inkludere.”

En slik indremotivert holdning og evne til å se alle som elever i en klasse gir inkluderingsarbeidet til kontaktlærer og andre noe å bygge videre på. Dette er en viktig prosess i overgangen til skolen.

Informantene i skolen trekker til slutt fram et viktig poeng, barnet og dets tanker. Innovasjonsarbeidet som pågår i kommunen har lagt nye føringer for overgangen, hvordan og hvor informasjonen skal komme fra. Det blir satt fokus på:

"Å få spørsmål fra barna og få deres ståsted fram, å løfte fokuset til barn og ikke bare til oss pedagoger!"

Det er ønske om et tettere samarbeid mellom pedagogene i kommunen, og dette er et av spørsmålene de har blitt utfordret på, barnas ståsted i overgangen. Deltakerne i fokusgruppen er enige om at det er et viktig tema, barnet selv. De blir likevel sittende i stillhet når dette kommer opp, hvordan gjøres dette i praksis. En av kontaktlærerne beskriver det slik:

"Jeg prøver å vise ekstra interesse for de elevene for at de skal føle mer kontakt og trygghet i meg."

Informantene i fokusgruppen konkluderer med at dette spørsmålet er det vanskelig å sette ord på, samtidig er de positive til at det skal jobbes videre med dette temaet.

6.2.2 Overgangsaktiviteter som har betydning

Overgangsaktiviteter kommer også i denne fokusgruppen opp som et kjent og gjennomarbeidet tema. For å skape en trygghet i skolen beskriver de ulike bli-kjent-aktiviteter. Skolen beskriver mange av de samme aktivitetene som barnehagen, møte med faddere, besøk på skolen, lek i skolegården for å nevne noe. Aktivitetene er en metode for å bli kjent og trygg på skolen, både det fysiske rommet ute og inne, personalet som jobber der, situasjoner som kan bli utfordrende, skoleklokka som ringer ved friminutt, overganger fra skole til SFO og toalettbesøk for å nevne noe. Hovedmålet med overgangsaktivitetene beskrives slik:

”Så er de her og blir kjent og møter skolen i forkant.”

Fadderne, elevene i tredje klasse, ses på som en ressurs, de har et ansvar i å skape trygge og positive forhold, invitere til lek, lesestund og andre aktiviteter. Disse elevene inviterer den kommende førsteklasse til en tur eller en forestilling i løpet av våren. I tillegg har de to besøksdager hvor barnehagebarna får være i klasserommet til fadderne og bli kjent med dem der:

”De blir litt kjent med læreren og rommet litt sånn i forkant da.”

Barna blir møtt av læreren til tredje klasse, som ikke nødvendigvis er den kontaktlæreren de får til høsten. Videre besøker fadderne barnehagen hvor barna får vise fram sin hverdag, gjennom aktiviteter og lek, fadderne har gjerne en lesestund for barna denne dagen.

Pedagogene i skolen ser på oppstarten i SFO som en overgangsaktivitet. Dette er en hverdag barna er kjent med fra barnehagen, lek, aktiviteter og rutiner, som måltider. Informantene beskriver det første møtet med skolen etter sommerferien slik:

”Den SFO-starten er veldig god, at de faktisk er på SFO og har bare leketid og blir kjent i forkant av at skolen starter. Det er så stor del av det sosiale da, SFO i første klasse.”

SFO blir beskrevet som en viktig arena for sosial kompetanse og for utvikling av nye relasjoner.

Foreldrene beskrives som aktive og kontaktsøkende, de tar initiativ til ekstra overgangsaktiviteter i forhold til skolen:

”Heldigvis er foreldrene veldig på, de tar initiativ til ekstra møter, kommer på besøk og blir kjent i skolegården. De besøker SFO og snakker med de som jobber der og tar bilder

av de ansatte. De har også tatt bilder av kontaktlæreren som kommer til høsten, sånn at de kan ta det med seg hjem og forberede barnet så godt de kan.”

Gjennom besøk på skolen, i skolegården og på SFO blir foreldrene kjent med personalet og rutinene der, slik at de kan svare på spørsmål fra barnet sitt. De blir oppfordret til å ta bilder av de ansatte, både i skolen og på SFO, slik at barnet kan bruke dem i sin bli-kjent-prosess. Skolen beskriver dette samarbeidet som ”veldig fint og nyttig”.

Når barna er på besøksdager på skolen er pedagoger og assistenter fra barnehagen med, pedagogen i skolen beskriver det slik:

”Så er det stor nytte for oss at de pedagogene eller assistentene som er på barna er med på de dagene. Da får vi jo masse informasjon.”

Dette beskrives som meget positivt for utveksling av informasjon. Da kan barnet observeres i lek og naturlige situasjoner hvor dagligdagse utfordringer kan ses. Barnehagepersonalet kan beskrive og vise hvordan de løser oppgaver, skolens personale kan stille spørsmål og få erfaringer. Dette kan være små dagligdagse episoder som ikke blir nevnt på ansvarsgruppemøter eller i IOP, men som er nødvendige å kjenne til for å skape en trygghet i overgangen.

Informantene i skolen beskriver også aktiviteter som gjøres i den første tiden i førsteklasse, som en del av overgangsaktivitetene:

”Vi tenker at den praksisen som er i barnehagen er god, og vi skal prøve å etterstrebe og gjøre likt.”

Pedagogen beskriver dette med et eksempel fra oppstart forrige år:

”Hun satt i ringen og det var sanglek som var lettere for henne å følge med på. Som ga henne mening. Det er det mindre av i andre klasse, da blir det mer alenetid på grupperom og mindre tid i klassen sammen med de andre...”

Denne beskrivelsen av et barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, vekker bifall i gruppa. Jeg hører lave bekræftende m-m og påfølgende stillhet. Det er et tydelig ønske om å kunne inkludere denne jenta i klassefelleskapet, førsteklasse gir rom for dette. Videre i skolegangen ses det på som en utfordring, da den mer lekende barnehagepedagogikken må vike for struktur og læring.

6.2.3 Hvordan legges det til rette for en prosess

Skolen ser overgangen som en prosess som for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging gjerne starter ved juletider siste barnehageår, da er opptaket til neste skoleår gjort. Det er lagt opp til møter i barnehagen for å forberede skolen og for å gi foreldrene god informasjon om hva skolen kan tilby. Leder for spesialundervisningen beskriver det slik:

”Jeg tenker at overgangen begynner rundt juletider før skolestart. Vi har overføringsmøter, ett før jul og ett på vårparten.”

Disse møtene er også beskrevet i forhold til hvilke aktører skolen legger vekt på i overgangen fra barnehage til skole. Møtene har som hensikt å overføre mest mulig informasjon om barnet og det spesialpedagogiske arbeidet som er gjort i tillegg til fysisk tilrettelegging som eventuelt må forberedes.

I denne kommunen er det to barneskoler med forsterket avdeling, skolen jeg besøkte er ikke en av dem. Foreldre som ønsker barna sine inn på denne skolen har dette som nærskole og setter inkludering og relasjonen til jevnaldrende barn høyt. Informantene i skolen har også et tydelig perspektiv på dette. De beskriver det som veldig positivt at det kommer flere barn fra samme barnehage i klassen, slik at barnets vansker er kjent og hverdagslig for noen av barna i klassen. Slik blir en inkludering i skolehverdagen lettere å gjennomføre.

I løpet av intervjuet kommer det fram en historie om en assistent som følger barnet over i skolen det første året:

”Assistenten som hadde den eleven, fulgte med fra barnehagen. Det var nyttig men også ganske utfordrende. Vi visste jo at det bare var for ett år.”

Assistenten fulgte barnet fra barnehagen for å sikre forståelse av barnets kommunikasjon. Denne overgangen beskrives som god, da barnet fikk en ”myk overgang” til skolen, men det beskrives også at overgangen til andre klasse ble vanskelig da assistenten ikke lenger var i skolen. Kan det bety at prosessen med overgangen fra barnehage til skole var vellykket, men integreringen i skolen mindre vellykket? Et oppfølgingsspørsmål til dette ville vært hvor vidt kjente arbeidsmåter, for barnet, ble implementert i skolen, for å skape kontinuitet gjennom erfaring.

En av pedagogene i skolen beskriver det å ha jobbet i barnehage tidligere som en fordel for å føre prosessen videre:

”Jeg merker det at jeg har jobba i barnehage tidligere, jeg vet hvordan de gjør det der.”

Gjennom denne yrkeserfaringen har hun blitt kjent med barnehagepedagogikken, hva den legger vekt på, hvordan lek brukes pedagogisk og hva som kan forventes av barnehagebarn. Hun beskriver også den tryggheten og forutsigbarheten barn opplever i barnehagen og ser på det som en forutsetning for en god overgang. Hvis barnet kan møte noe som likner de erfaringene det har fra barnehagehverdagen i skolen, vil det kunne skape en trygghet og et grunnlag for videre pedagogisk arbeid.

Barnehagene fyller ut overføringsskjema for alle barn når de er skolestartere, disse nevnes som en god kilde til informasjon. I få tilfeller overføres også IOP som er skrevet i barnehagen:

”Også har de jo vært fine de rapportene vi får fra barnehagen. Overføringsskjemaene, de må fylles ut for alle skolestarterne. Vi får egentlig ikke sendt over IOP fra barnehagen. Situasjonen blir ny og rammene blir nye i skolen. Du vet ikke helt hvordan denne eleven

vil fungere i skolen, hvis ikke det er helt spesielt og det har omfattende vansker da, da overføres IOP.”

Overføringskjemaet er en pedagogisk rapport som beskriver barnets hverdag, positive sider og utfordringer som kan oppstå. Skolen ser likevel på de to arenaene som så ulike at observasjoner og erfaringer gjort i barnehage ikke nødvendigvis vil utarte seg likt i skolen. De beskriver også det å starte med ”blanke ark” som noe positivt, spesielt for de barna som ikke automatisk har et vedtak om spesialpedagogisk hjelp i skolen, selv om det har vært et vedtak i barnehagen.

Skolen beskriver samarbeidet med barnehagen som godt og informasjonen de får som relevant. Mye av prosessen som skal skje videre i skolen bygger på denne informasjonen, i forhold til hvilke ansatte de skal ha i klassen, tilrettelegging fysisk og hvilken kompetanse som er nødvendig for å kunne møte barnet. Likevel beskrives samarbeidet etter skolestart som mangelfullt:

”Men vi mister jo veldig, altså, barnehagen blir veldig fort glemt og borte...”

Pedagogene i skolen vet at de har mulighet til å kontakte barnehagen også etter skolestart, for å få mer informasjon om barnet:

”Vi kan ta kontakt med barnehagen og innhente mer informasjon eller stille spørsmål, men da er vi avhengige av samtykke fra foreldrene.”

Dette kunne vært en del av prosessen, et overgangsmøte etter at overgangen har funnet sted og etter at skolen har lært eleven å kjenne, og omvendt. Foreldrene tillegges et ansvar for denne overføringen av informasjon, gjennom å samtykke til at barnehagen kan ha en samtale med skolen i etterkant av skolestart. Det ville være naturlig at foreldrene også var på et slikt møte. For å overføre hjelpetiltak fra hjem og barnehage til skolen, støtter skolen seg til foreldrene:

”Vi støtter oss veldig på det foreldrene bruker hjemme. Vi er jo veldig opptatt av at vi skal gjøre likt som foreldrene. Hvis foreldrene er gode på å bruke tegn til tale, da må vi jobbe enda mer for å kunne bruke det.”

I slutten av fokusgruppeintervjuet kommer det opp en historie om hvordan praksis er når det kommer en vikar inn i klassen som har et barn med spesialpedagogisk hjelp:

”Jeg har fått fast vikar. Da ble det satt av tid til at jeg kunne ha møte med henne for på å snakke om hennes rolle og hva jeg forventet av henne. Vi snakket om hva som er viktig for henne, om hvordan hun skulle forholde seg til den eleven hun skulle følge. Det synes jeg var veldig bra, at det ble satt av tid til det.”

Et slikt møte, etter skolestart med pedagog fra både barnehage og skole, ville kanskje gjort prosessen mer transparent og arbeidsmetodene mer kontinuerlige for barnet. Jeg legger fram den tanken for fokusgruppa og får to svar:

”Det hadde vært fordelaktig å få høre litt hvordan de har arbeidet i barnehagen. Hva som funka og hva som ikke funka. Så man slipper å finne det opp på nytt!”

Denne uttalelsen kommer fra den nyutdannede pedagogen, hun blir møtt av sin kollega med dette svaret:

”På noen ting så synes jeg det er greit å kunne møte dette barnet ute å vite alt for mye. For da får de jo på en måte blanke ark...” Hun tenker seg litt om og fortsetter: *”På en måte så vil en vite mye, men så vil en ikke vite så mye likevel. Bare det viktigste...”*

Pedagogene som arbeider i samme skolekrets skal møtes hver vår og diskutere planer, hvordan de arbeider, hvilke tema som har vært belyst og fokusområder gjennom året for å nevne noe. Beskrevet både fra barnehagen og fra skolen, slik at de kan møtes mer faglig og pedagogisk for å skape en naturlig overgang i det pedagogiske innholdet. Fokusgruppa legger vekt på:

"...og hvordan vi har hver vår pedagogikk."

Dette er et viktig område som må belyses og anerkjennes for å skape en helhetlig prosess, som blir transparent for alle aktører i overgangen.

7 Drøfting

Gjennomgangen av empirien viser et tydelig sosiokulturelt ståsted, både i barnehagen og i skolen. Informantene har et tydelig fokus på hva som er det beste for barnet og det er et gjennomgående ønske om å tilrettelegge for en god overgang. Fokus i begge gruppene er å belyse hva barnet mestrer, slik at det kan bygges videre på, sammen med de andre barna. De møter Befrings (2014) beskrivelser av spesialpedagogikk som en faglig beredskap for å avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmende problemer. Informantene i begge fokusgruppene er opptatt av overgangen fra barnehage til skole, de beskriver de samme overgangsaktivitetene, men har ulikt syn på når prosessen starter og slutter og hvilke aktører det er viktig å ha med i prosessen. De ulike mandatene barnehage og skole har, skinner gjennom i deres pedagogiske praksis. Det kommer også fram tanker om ulikhetene i institusjonene og hvordan det påvirker overgangen. SFO blir trukket fram i begge fokusgruppene som et "sted barna er", men blir likevel ikke gitt stor betydning i selve overgangsprosessen. Disse funnene vil jeg drøfte nærmere.

7.1 Aktører som vektlegges i overgangen

Informantene i fokusgruppene er samstemte i at barnet er den viktigste aktøren i overgangsprosessen. Barn med spesialpedagogisk hjelp blir gjennom IOP og pedagogisk dokumentasjon observert og testet for å finne sterke sider det kan bygges videre på. Pedagogene beskriver barn som selv skal få ta initiativ til læring og styre denne selv, i lek og aktivitet med jevnaldrende. Opplæringen blir støttet av pedagogene og tilpasset barnets utviklings- og mestringsnivå slik som Bråten (2011) beskriver. Jevnaldrende får en viktig betydning, med de voksne i rollen som stillasbyggere (Bruner 1997). Planlegging og systematisk arbeid med overgangen er viktig for å kunne utnytte de mulighetene som ligger i samarbeidet og i kunnskapen og erfaringene hos foreldre og fagpersoner. Dette øker muligheten for trygghet og et godt læringsutbytte fra skolestart (Ackesjö 2013; Lillejord m.fl. 2015; Scheving og Egeberg 2015).

Barnet er altså en viktig aktør i prosessen, men informantene er usikre på hvordan barnets stemme blir hørt. Dette trekker spesielt fokusgruppa i skolen fram. Gjennom et

påbegynt innovasjonsarbeid er dette et av spørsmålene som har kommet opp. Alle aktørene rundt barnet ønsker å tilrettelegge og skape en god overgangsprosess for barnet. I arbeidet med overgangen er det viktig å tenke på at barnets perspektiv kan være meget ulikt de voksnes, det er derfor viktig å forstå hvordan barnet ser på overgangen (Peters 2010). Barn med spesialpedagogisk tilrettelegging må møtes med særlig initiativ, slik at de kan nyttiggjøre seg et stimulerende og tilrettelagt opplæringstilbud (KD 2008). Befring (2014) vektlegger at overgangen må ses som en del av et forebyggende arbeid, med både beskyttende og risikoreducerende tiltak og utvikling av personlige forutsetninger for at barnet skal kunne beskytte seg selv. Peters (2010) understreker dette når hun påpeker at den spesialpedagogiske hjelpen øker barnets evne til å tilpasse seg skolen. Når diskusjonen i skolens fokusgruppe går inn på hvordan de sikrer at barnet blir møtt i sine spørsmål om overgangen i skolen og den prosessen det er i, kommer det ingen tydelige svar. Ackesjö (2013) påpeker at vi, for å forstå barns perspektiv på overganger, må se på hvordan de argumenterer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, sine handlinger og hvilke grensemarkeringer de gjør. Hvordan barn lærer om det som skal komme, samtidig som de frikobler seg fra det som har vært, er lite studert (Ackesjö 2013). Dette er altså et relativt nytt tema innen forskning, jeg synes det er interessant at føringene fra kommunen har dette som et tema i diskusjonsgruppene. Jeg vil si mer om innovasjonsarbeid senere i oppgaven.

Informantene i fokusgruppa i barnehage trekker fram spesialpedagog i skole og barnehage, samt rektor som viktige aktører i overgangen. Spesialpedagogene deler informasjon om barnet og det spesialpedagogiske arbeidet for å skape sammenheng og kontinuitet. Videre beskrives ulike samarbeidstiltak som møtevirksomhet, observasjon og kursing. Kunnskapsdepartementet legger vekt på at barnehagen skal være retningsgivende for kompetansen som skal videreutvikles i skolen (KD 2011; 2017) og at barnehage og skole har et felles ansvar for å inngå i et likeverdig partnerskap (KD 2008-2009). Rektor har en viktig rolle i det å kunne friggi ressurser, både personal, tid og rom, slik at overgangen kan bli så sammenhengende som mulig. Informantene i skolen har erfaring med at det er inspektør som har dette ansvaret, de vektlegger også betydningen av at ledelsen kjenner til hvilke ressurser som må frigis. En slik tidlig innsats

er med på å kartlegge barnets vansker og løse ut formelle rettigheter barnet har videre i skolen og gi mulighet til å sette inn støttetiltak allerede ved skolestart (Befring 2014).

I skolens fokusgruppe forklares det videre at leder for spesialundervisningen er på møtene i barnehagen, da kontaktlærer ikke er bestemt og derfor ikke er med i prosessen som skjer i barnehagen. I studien Bourne (2007) har gjort kom det fram at når kontaktlæreren besøkte og observerte barnet i barnehagen og leste barnehagens dokumentasjon på sitt pedagogiske arbeid, var dette en suksessfaktor for overgangen. Kontaktlærer for førsteklasse nevnes ikke som en aktør av fokusgruppa i barnehagen. Temaet blir likevel berørt da vi diskuterer SFO, hvor de ansatte der beskrives som aktører som er fastsatt fra skolestart. Dette beskrives også i Rammeplanen for barnehagen (KD 2011) som en særlig utfordring, der understrekes det at det bør klargjøres så tidlig som mulig hvem som skal ha ansvaret for barnet i den daglige skolesituasjonen. Forskningen Peters (2010) gjennomgår viser at foreldrene trekker fram kontaktlærer som den viktigste aktøren for barnets trivsel i skolen. Kan det være som Løge m.fl. (2003) påpeker, at overgangen kan bli rituell når kontaktlærer, som har ansvaret etter skolestart, ikke er med i prosessen som pågår siste barnehageår. Jeg vil tro at pedagogisk leder som sitter med hovedansvaret for barnet ønsker å formidle sin kunnskap til en med det samme ansvaret i skolen, altså kontaktlærer. Dette ser jeg også i funn hos Hogsnes og Moser (2014), resultatene fra deres spørreundersøkelse viste at møter der barnehagen gir informasjon om enkeltbarn vurderes som meget viktig. Det er barnehagelærere, lærere i grunnskolen og leder i SFO som har gitt svar. Jeg mener at kunnskapen om inkludering i barnegruppa og det spesialpedagogiske arbeidet som har fulgt barnet gjennom hele hverdagen i barnehagen bør overføres til den aktøren som skal videreføre det overordna ansvaret i skolen.

Skolen trekker fram assistenten i barnehagen, som har fulgt barnet, som en viktig aktør. Barnehagen nevner ikke dette. Også assistenten i skolen og på SFO får en viktig rolle i skolens fokusgruppe. Dette er kanskje den aktøren som vil tilbringe mest tid sammen med barnet i skolehverdagen. Denne ulikheten i fokus hos barnehage og skole kan si noe om hvem som tilbringer tid med barnet i de ulike institusjonene. OECD-rapporten "*Starting Strong II*" (2006) understreker betydningen av at barnet får følge av en kjent

pedagog i overgangen fra barnehage til skole, dette for å skape sammenheng i erfaringene barnet har. I spesialpedagogikken vil jeg tro dette er spesielt viktig.

En suksessfaktor for barnet i overgangen fra barnehage til skole, beskrives i begge fokusgruppene ved at en aktør fra barnehagen følger over til skolen (OECD 2006) for å arbeide der. Barnehagen har erfaring med både spesialpedagog og assistent i denne aktørrollen, disse har fulgt barnet fra barnehagen over i skolen det første året. Videre nevner de PPT, habiliteringstjenesten og fysioterapeut, som har jevnlige møter eller observasjoner med barnet og foreldrene. Dette skaper en trygghet i overgangen for barnet og en mulighet for kontinuitet i det spesialpedagogiske arbeidet. En slik praksis hjelper barn som bruker mer tid enn andre på å bearbeide overgangen etter at den har skjedd (Lillejord m.fl. 2015). Det blir en lenger prosess, men med tryggheten fra en eller flere kjente aktører. Den samme studien viser tydelig at det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, som barnet er både direkte og indirekte aktør i.

Foreldrene trekkes fram som aktøren med hovedinformasjonen om barnet, i begge fokusgruppene, i tillegg til å være den aktøren som har størst behov for informasjon og innsyn i prosessen. Samarbeidet med foreldrene ses på som den mest betydningsfulle måten å forstå og møte behovene til ulike barn (Peters 2010). Foreldrene har et behov for mest mulig informasjon for å kunne ta riktige valg for sitt barn, blant annet skolevalg. Samarbeidet med foreldrene understrekes i både barnehagens og skolens formålsparagraf (KD 1998 og KD 2016), foreldrene må ses som ressurspersoner med dyp kunnskap om sitt barn og utfordringene det har. Informasjonen gis både formelt gjennom møter og uformelt i hverdagen. Et godt samarbeid med foreldrene må bygge på en samarbeidsrelasjon basert på gjensidig forståelse og respekt for kunnskap hos både foreldre og pedagog. Det må være preget av en gjensidig to-veis kommunikasjon og kontinuerlig interaksjon (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). Fokusgruppa i barnehagen beskriver ikke en spesifikk aktør som gir denne informasjonen, jeg går ut i fra at de omtaler seg selv, altså spesialpedagogene. Tetler (2010) understreker at hvis foreldrene opplever å få god og relevant informasjon vil det være det viktigste, ikke hvem som gir informasjonen. Dette formidler informantene i fokusgruppene at de håndterer godt.

Fokusgruppa i barnehagen setter fokus på de jevnaldrende barna som en viktig aktør i overgangen. Barna ses på som en ressurs i at de kjenner ulik kommunikasjon og at hjelpetiltak rundt barnet. De virker positive på inkluderingsarbeidet som fortsetter i skolen. Slik beskriver også skolens informanter det, barna blir beskrevet som rollemodeller for de nye klassekameratene. Dette støttes av Uibu m.fl. (2011) og Peters' (2010) forskning om at barna lærer av hverandre i fellesskap. Det er erfaringen og gode relasjoner mellom barna som skaper en sammenheng og kontinuitet. Det kan trekkes paralleller til spesialpedagog eller assistent som følger over i skolen, denne tryggheten i å ha en eller flere kjente personer med seg i overgangen. Jeg ser igjen et tydelig sosiokulturelt læringsperspektiv med fokus på at læring og utvikling skjer gjennom deltakelse i et praksisfellesskap og barnets evne til å delta i dette. Fellesskapet er grunnlaget for trivsel og læring, deltakelse i lek og aktiviteter er grunnleggende (Dyste 2001).

Begge fokusgruppene tar opp ulikhetene i institusjonene og behovet for å vite mer om hverandres pedagogikk og politiske føringer. Det blir nå lagt til rette for økt kompetanse rundt hverandres pedagogikk. Lillejord m.fl. (2015) trekker også dette fram i kunnskapsoversikten og konkluderte med at lærerstudenter bør ha praksis i barnehage under utdanningen, slik barnehagelærer har praksis i første klasse i sin utdanning. Som nevnt tidligere i teksten er dette forslaget er nå vedtatt i ny GLU, 1-7. En slik endring vil gi lærerstudentene et innblikk i den pedagogikken som utføres i barnehagen og som de med fordel kan bygge videre på i skolen. Dette beskriver den ene pedagogen i skolens fokusgruppe som noe hun har erfart. Hun beskriver en trygghet i det å tidligere ha jobbet i barnehage og kjenne den kulturen når hun skal lage planer for førsteklasse. Fra politisk hold er det forventet et samarbeid mellom barnehage og skole for å skape gode overganger (KD 2008). Det er barnehagelærer (KD 2011) og læreren i skolen (KD 2016) som gis dette ansvaret. Det understrekes også fra Utdanningsdirektoratet (2017) at overgangen bør forberedes grundig og planlegges nøye. Med bakgrunn i empirien tror jeg grunnlaget for denne planleggingen og innovasjonen ligger der, og at det gjennom prosessen som er startet vil kunne utvikles en enda bedre praksis.

Fokusgruppen i skolen beskriver samarbeidet mellom pedagogene som manglende, noe jeg finner veldig interessant. Da det er spesialpedagogen i barnehagen som skriver de didaktiske planene for arbeidet og pedagogisk leder som har ansvaret for at det blir gjennomført burde deres kompetanse videreføres til skolens spesialpedagog og kontaktlærer. Dette er et faglig dilemma som beskriver avstanden mellom barnehage og skole. Spesielt i det spesialpedagogiske som fokuserer på hjelpetiltak rettet mot enkeltbarn burde den faglige kompetansen som ligger der få stor betydning og samarbeidstiltak settes inn. Kommunikasjonsprosessen, maktbalanse mellom barnehage og skole og barns mestring ses på som sentrale begreper i forhold til at vi er på vei mot det samme målet i Pianta og Kraft-Sayres (2003) forskning. Det indikerer at det er kommunikasjonsprosessen og maktbalansen det må tas tak i for å gjøre overgangen enda bedre, selv om barnehagen og skolen har ulike mandat som gir pedagogene ulike føringer for samarbeid og sammenheng i læringsløpet (Berge og Alvestad 2008).

I begge fokusgruppene kommer SFO opp som aktør i overgangen. Informantene i barnehagen beskriver SFO som noe som likner på det barnet kjenner fra barnehagen, gjennom lek, aktiviteter og måltid. Jeg vil legge til at det er også her barnet ofte blir levert og hentet av foreldrene, dette er ikke nevnt av fokusgruppene. Denne daglige kommunikasjonen er noe både barn og foreldre har erfaring med i barnehagen. De ansatte i barnehagen trekker fram tryggheten i å vite at de ansatte barnet møter på SFO er, mest sannsynlig, de samme som er der etter sommerferien. I motsetning til klasselærer og eventuelt assistent i skolen som ikke blir bestemt før nær sommerferien. Skolen beskriver SFO som en sosial arena som likner på det barnet kjenner fra barnehagen og beskriver de første ukene med bare SFO som en glidende overgang til skolehverdagen. I overgangen fra barnehage til skole forlater barnet en kontekst med noen kjennetegn, bestemte sosiale relasjoner og kjente praksiser for å bli en del av en ny kontekst hvor de møter nye barn, nye voksne og andre forventninger enn de har vært vant til (Eriksen og Halkier 2012; Lillejord m.fl. 2015). Kan SFO ha noen kjennetegn, sosiale relasjoner og praksiser barnet kjenner igjen, som fører til kontinuitet? Forskning viser at SFO kan utgjøre en forskjell i overgangen fra barnehage til skole, Hogsnes (2014) beskriver i sin studie av overgangen fra barnehage til SFO, at dette møtet kan være med

å skape kontinuitet. En godt planlagt periode på tre uker, hvor barnet både får erfare og være på skolens store område og SFOs ofte mer skjermede område, bør være en planlagt del av prosessen. Fra mitt ståsted tenker jeg at spesialpedagog i samarbeid med andre aktører i SFO bør tilbringe mye tid med barnet, både for observasjon og mulighet til å bli kjent. Som Eriksen og Halkier (2012) beskriver det for å skape trivsel, læring og deltakelse.

7.2 Overgangsaktiviteter

Når jeg ser på funn fra barnehage og skole sammen, kommer det tydelig fram at det er meget gode rutiner for å dele informasjon, gjennom møtevirksomhet og bli-kjent-aktiviteter. Dette finner jeg igjen i kunnskapsoversikten til Lillejord m.fl. (2015). Overgangsaktivitetene har gode rutiner med tydelige føringer, som er felles for barnehager og skoler i kommunen. Likevel er det usikkert om aktivitetene skaper forutsigbarhet og klarhet for barnet slik det beskrives flere steder at er nødvendig (Befring 2008; Broström 2002; KD 2008). Når overgangsaktivitetene skal gjennomføres, skal alle involverte vite hva de gjør, hvordan de skal gjøre det og hvorfor (Lillejord m.fl. 2015). Aktivitetene må legges innenfor barnets kompetanseområde og utvikles med læringsstøtte ut i fra barnets utviklingssone, slik Befring (2014) beskriver det. Barnet skal få tiltro til egne muligheter og forutsetninger for å være en god aktør i overgangen fra barnehage til skole. Fokus på hvert enkelt barns særlige egenskaper og ferdigheter kan være med å skape kompetansefortrinn for overgangen og inkluderingen i skolen (Befring 2014). Dette understreker også at samarbeidet om overgangen aldri kun kan bestå av rutiner. Pedagogene rundt barnet må se det enkelte barns behov, både allmennpedagogisk og spesialpedagogisk.

Overgangsaktivitetene som ble nevnt i fokusgruppene kjenner jeg igjen i forskningen (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010) bli-kjent aktiviteter, informasjonsutveksling og samarbeid. Både informantene i barnehage og skole beskriver dette som gode aktiviteter som skaper sammenheng og kontinuitet for barnet. Bli-kjent aktivitetene sammen med faddere på skolen trekkes fram hos begge som en spesiell aktivitet. Her får barnet i barnehagen kjennskap til skole- og SFOhverdagen i samhandling med andre barn. Dette finner jeg også i Hogsnes' (2014) forskning på overgangen fra barnehage til

SFO. Hun beskriver at møtet med fadderne er noe av det første barna i barnehagen gleder seg til. Barnehagebarna besøker skolen sammen med barn de allerede kjenner fra barnehagen, møter nye barn som skal være medelever og eldre barn som har rollen som faddere. Denne aktiviteten beskrives som en overgangsaktivitet som bidrar til at barnet får informasjon om sin kommende skolehverdag, noe som kan gjøre overgangen transparent og skape kontinuitet gjennom lek og gjenkjennbare situasjoner, som måltider og lesestund. Dette er tiltak som støttes av forskningen Lillejord m.fl. (2015) og Hogsnes (2014) trekker frem. I disse aktivitetene er det barnet som står i sentrum sammen med sine jevnaldrende, dette gjenspeiler et sosiokulturelt læringsperspektiv. Barnet utvikler seg og erfarer i samhandling med andre.

Barn som opplever flere og ulike erfaringer med skolen har mer realistiske forventninger til skolen, barnet blir tryggere og får positive forventninger til skolen (Peters 2010). Peters trekker videre fram at fleksible besøk med relevant innhold anbefales, noe som vil være spesielt viktig innen spesialpedagogikken, ulike barn trenger ulik mulighet for tilnærming. Planlegging og evaluering av besøkene vektlegges tungt, målet med besøket er å trygge barnet og skape en positiv forventning til skolen (Peters 2010). Hvor vidt det foregår en evaluering av overgangsaktivitetene i etterkant kommer ikke fram i fokusgruppene.

Foreldrene trekkes inn som både viktige informanter og en aktørgruppe som trenger mye informasjon, slik jeg har beskrevet før i oppgaven. Foreldrene blir av barnehagen oppfordret til å ta med barnet til skolens uteområder for å bli bedre kjent der og kjøre forbi skolen og snakke om at der skal barnet begynne. Foreldrene blir også invitert på besøksdager til skolen. Foreldrenes mulighet til å besøke skolen vektlegges i høy grad i forskningen Peters (2010) har gjennomgått. Dette er en overgangsaktivitet som gir foreldrene mye informasjon, som de kan videreføre til sitt barn.

Spesielt for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp er dokumenteringen av besøkene. I en av beskrivelsene i barnehagen hører vi om et barn som bruker iPad til å ta bilder av det nye miljøet, nye mennesker og nye situasjoner. Dette ble så bearbeidet og snakket om, og er videre en hjelp for egen deltakelse (Hogsnes 2014). Bildene ble utgangspunkt

for en bok barnet og foreldrene, eller ansatte, kan bruke sammen som et grunnlag for å lære mer om skolen. Hva heter de voksne, hvilke barn vil jeg møte igjen, hvor er toalettet og liknende (Broström 2002; Fabian 2007; Hogsnes 2014). Dette er et godt hjelpemiddel for å skape trygghet for barn og foreldre, videre understreker det at barnet er i en prosess. Dette beskriver også Peters (2010) som en god overgangsaktivitet, både barna og foreldrene får mye informasjon om skolen.

Ingen av fokusgruppene nevner bøker for barn om skolestart eller "social stories" som Peters (2010) beskriver som gode overgangsaktiviteter for barn med spesialpedagogisk hjelp. Dette kunne vært gode tiltak for å gi barna mulighet til å stille spørsmål rundt overgangen til skolen. Med bakgrunn i egen erfaring stiller jeg meg undrende til at dette temaet ikke er berørt. I denne aktiviteten kan barnets stemme komme tydelig fram, gjennom spørsmål og samtale rundt bøker eller historier.

Informantene i barnehagen beskriver muligheten til å få besøk av skolens spesialpedagog i barnehagehverdagen for observasjon og informasjonsutveksling som en viktig overgangsaktivitet. Dette ville gitt grunnlag for å videreføre det spesialpedagogiske arbeidet gjort i barnehagen for å skape kontinuitet i dette.

Samarbeidet mellom barnehage og skole for å dele informasjon, skape sammenheng og gode relasjoner beskrives noe ulikt, spesielt hvilken skriftlig dokumentasjon som er nødvendig, IOP eller overgangsskjema. Et nyttig samarbeidstiltak som kommer fram er muligheten til felles kompetanseheving. Gjennom felles kunnskap vil pedagogene kunne møtes i et felles tredje (Skjervheim 1996) og diskutere praksisen for overganger ut i fra dette. Betydningen av å skrive IOP beskrives meget ulikt. Barnehagen beskriver erfaringer med å overføre IOP og årsrapporter til skolen for videreføring der som en viktig aktivitet. Videre har de vært med å skrive en skisse til IOP for bruk i skolen. Lillejord m.fl. (2015:42) beskriver dette samarbeidet med å, i fellesskap, skrive og revidere barnehagens didaktiske plan for det siste barnehageåret og første årets læreplan i skolen som en viktig aktivitet for samarbeid, sammenheng og kontinuitet. Det kommer likevel fram at dette er en praksis som begynner å forsvinne. Informantene i skolen beskriver at de sjelden mottar IOP fra barnehagen, men er fornøyde med

overføringsskjemaene som er like for alle barn. Skolen beskriver det å få lik informasjon om alle barn, ikke en IOP, som å starte med "blanke ark". Men hva sier det om betydningen av arbeidet som er gjort i barnehagen? Selv om IOP ikke er et formelt krav i barnehagen (Mørland 2008) blir det ofte skrevet og er et dokument som vil gi mye relevant informasjon om barnet. Lillejord m.fl (2015) beskriver også at det for noen er positivt å få en "ny start", men understreker at andre kan oppleve det som uklart og uforutsigbart. Videre i dette materialet kommer det fram at informasjonsutveksling gjennom overføring av IOP, beskrivelse av barnet i overgangsskjema eller overgangsmøter er gode overgangsaktiviteter for å dele informasjon. Med bakgrunn i kunnskap om overføring av informasjon finner jeg det underlig at skolen ikke ønsker å motta IOP fra barnehagen. Peters (2010) viser til at spesialpedagogisk hjelp øker barnets evne til å tilpasse seg skolen, da behovet blir identifisert og tiltak satt i gang. For å møte dette vil det være nødvendig å ha kunnskap om hva som er gjort i barnehagen.

7.3 Overgangen er en prosess

Det kommer tydelig fram at overgangen er en prosess, ikke en enkelt hendelse, slik forskning understreker viktigheten av (Ackesjö 2013; Lillejord m.fl 2015; Peters 2010). Prosessen beskrives som både mental og fysisk (Lillejord m.fl. 2015), barna etablerer nye relasjoner med både barn og voksne og forflytter seg fysisk til skolen og SFO. Tiden prosessen tar beskrives ulikt i fokusgruppene. Det kan være naturlig da fokus er der barnet oppholder seg. Barnehagen beskriver en prosess som gjerne starter når barnet begynner det siste året i barnehagen, i noen tilfeller kan det også starte før. Dette møter kravet i en for barnehagen (KD 2011; 2017) om at overgangen skal starte i god tid. Prosessen varer fra barnehagens ståsted til barnet har begynt i skolen, det er ingen planlagte møtepunkt etter dette. Skolen beskriver at prosessen starter ved juletider, når valget om hvilken skole barnet skal gå på er tatt, da er barnet formelt skrevet inn i denne skolen. Fokusgruppen i skolen beskriver i motsetning til barnehagen overgangen som en prosess langt inn i førsteklasse. De er opptatt av inkluderingsarbeidet i skolen og å skape et godt læringsmiljø for barnet. Dette understrekes også av European Commission (2014), at god overgang for barnet har betydning for at barnet skal klare seg godt videre i skoleløpet. Jeg vil si at denne ulikheten er forståelig, da hver institusjon er opptatt av sin hverdag. Likevel tenker jeg at pedagogene i barnehagen kunne vært

mer delaktig også etter skolestart. Da er det naturlig å tro at det har dukket opp spørsmål i hverdagen som pedagogene i barnehagen kan svare på. I rapporten "*Starting Strong II*" (OECD 2006) kommer det fram at det er positivt for overgangen at en pedagog følger barnet fra barnehagen til skolen. Jeg tenker dette vil være spesielt nyttig når barn mottar spesialpedagogisk hjelp, for å sikre kontinuitet i barnets overgang. En slik oppfølging av prosessen vil også kunne skape større forståelse og sammenheng mellom institusjonene.

Proessen synliggjøres og blir transparent gjennom foreldresamarbeidet og bli-kjent-aktiviteter. Samtalen og forberedelsen med det enkelte barnet kommer fram i barnehagens beskrivelse av å trene eller jobbe spesialpedagogisk på besøk i skolen. Dette er også et område skolen vil jobbe mer med. Ackesjös (2013) forskning viser at de voksne bør synliggjør og ufarliggjør overgangen ved å vise barna mulighetene som ligger i endringen til skolehverdagen, og forklare dem i forkant *kjennetegnene* i prosessen slik at barna kan oppleve mestring. De ansatte i barnehagen og skolen trenger en forsknings- og erfaringsbasert kunnskap for å kunne hjelpe barna i overgangen. Barna må oppleve jevn kontinuitet i hele prosessen (Ackesjö 2013).

For å tydeliggjøre prosessen må barnehagelærere og skolelærere forklare foreldrene hvorfor barnehagen gir skolen informasjon om barnet, hva det skal brukes til og hvordan det skal brukes. Slik kan foreldrene forstå at det ligger et pedagogisk perspektiv bak dette, med intensjon om å hjelpe og støtte barnet og foreldrene i overgangen slik Lillejord m.fl (2015) beskriver det. Dette kan virke mer etablert i spesialpedagogikken, da det har vært et nært samarbeid med foreldrene i ansvarsgruppemøter og det spesialpedagogiske arbeidet generelt.

Sammenheng og kontinuitet får et stort fokus i forhold til SFO, dette ses på som et bindeledd mellom barnehagens lekende pedagogikk og skolens mer undervisningspregede pedagogikk. Sosial kompetanse og relasjon til jevnaldrende vektlegges i SFO. Er det her barnet i særlig grad kan få det Dewey (2008) beskriver som nye erfaringer som det kan bygge på gamle, og som har betydning for fremtidige erfaringer i skolen. Hogsnes (2014) studie av overgangen fra barnehage til SFO

understreker SFOs betydning for kontinuitet. De fleste barn opplever å kjenne seg igjen i SFO-hverdagen, med lek og aktiviteter, barna bruker disse erfaringene når de skal skape nye erfaringer videre i skolen.

European Commission (2014) understreker at samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole, om å lage planer for pedagogisk praksis og faglig innhold i barnehage og skole, vil sikre bedre kontinuitet for barna. Da Lillejord m.fl. (2014) konkluderer med at barnehage og skole ikke har i stor nok grad kjennskap til hverandres arbeidsmåter er dette en utfordring. Dette kan vanskeliggjøre samarbeidet eller være utfordrende for å etablere godt og likeverdig samarbeid. Å kjenne hverandres læreplanverk og rammeplan er et godt utgangspunkt for å diskutere læring, arbeidsmåter og ikke minst tilrettelegge for progresjon, samarbeid og sammenheng (Lillejord m.fl. 2014). Denne utfordringen har kommunen tatt tak i og arbeider med i sitt innovasjonsarbeid.

7.4 Innovasjon

Både informantene i barnehage og skole nevner innovasjonsarbeidet som pågår i kommunen som noe meget positivt, for å kunne skape en god overgange mellom barnehage og skole. Pedagogene i barnehagen trekker fram SFO som en viktig aktør i overgangsprosessen og har bedt om at de skal være representert i arbeidet som pågår. Dette er tatt tak i av ledelsen og SFO-lederne er nå med på møtene. Dette møter Skouteris m.fl. (2012) argumenterer om at overgangen kan bli bedre hvis ansatte i barnehage og skole, her også SFO, inngår i samarbeidsallianser hvor de diskuterer sine ulike læringsfilosofier og arbeidsmåter. Sett i lys av Skogens (2013) P-S-strategi vil jeg si at kommunen har ivaretatt målet om at det er de ansatte som i stor grad styrer fornyingsprosessen, alle de sentrale aktører med ansvar for barna deltar i prosessen. Det er et tydelig uttalt behov for endring og utvikling av hvordan det legges til rette for gode overganger fra barnehage til skole, både i politiske føringer (KD 2008; KD 2011, 2017; KD 2015, 2017), kommunal praksis og i institusjonene. Slik jeg ser det er prosessen i fase 3, hvor fokuset er å finne ressurser, relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskap (Skogen 2013). Her vil et dilemma komme fram, som beskrives i begge fokusgruppene, de ulike mandatene og den ulike pedagogiske praksisen som

finnes i de ulike institusjonene. Forskningen viser at de ansatte må ha en kompetanse som setter dem i stand til å tydeliggjøre for andre hvorfor de handler som de gjør. Alle tiltak skal ha en faglig begrunnelse som tydeliggjøres for barn, foreldre og ikke minst pedagogene i den andre institusjonen. For å bidra til læringsprosessen må skolen være en reell fortsettelse av barnehagen, skolen må ta hensyn til det barnet har lært i barnehagen og de erfaringene barnet har (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). Profesjonssamarbeid er utfordrende og krever stor innsats fra deltakerne, det er viktig at profesjonsgruppene kjenner sin egen kulturelle og historiske praksis og respekterer den ekspertisen som andre har med seg til samarbeidet (Lillejord m.fl. 2015).

Et annet tema som har kommet fram i innovasjonsarbeidet er hvordan aktørene kan løfte fram barnets stemme. Ackesjö (2013) påpeker at vi, for å forstå barns perspektiv på overganger, må se på hvordan de argumenterer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, sine handlinger og hvilke grensemarkeringer de gjør. Et slikt fokus på barnets perspektiv vil kunne gjøre overgangen mer transparent for barnet. Med fokus på barnet vil det bli naturlig å beskrive og forklare overgangsaktiviteter og prosessen slik at barnet får mulighet til å stille spørsmål og komme med sine tanker. Igjen vil dette kunne føre til at prosessen ikke blir rituell slik Løge m.fl. (2003) uttrykker bekymring for. Overgangsaktiviteter ut i fra barnets ståsted, kan ikke følge en satt rutine men må bygge på et godt samarbeid mellom barnet, foreldrene og pedagoger i både barnehage og skole.

8 Konklusjon

Gjennom mitt arbeid med overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogisk hjelp har jeg lært mye av egen og andres praksis. Det er en stadig utvikling i dette arbeidet og det kommer stadig ny forskning som kan hjelpe oss som arbeider med barn, i å utvikle enda bedre overganger (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). Gjennom møtet med informantene ser jeg at de har et tydelig fokus på hva som er det beste for barnet. I spesialpedagogikken kommer både de sterke sidene barnet har, som det kan jobbes videre med og ut i fra, og vanskene barnet har, som det må tas hensyn til og finne løsninger for, tydelig frem (Befring 2014; Peters 2010; Tetler 2010). I overgangsprosessen ser jeg tydelige kjennetegn ved spesialpedagogikken som kan bidra til gode overganger. Aktørene som vektlegges for en god overgang tas tidlig med i en etablert prosess med møtevirksomhet og dokumenter som beskriver barnets erfaringer og ressurser (Broström 2009; Hogsnes og Moser 2014; Tetler 2010). Selv om det er ulik oppfatning av når prosessen starter og slutter ser jeg et tydelig samarbeid mellom institusjonene om informasjonsutveksling. At SFO også har kommet inn som en aktør i denne prosessen ser jeg som meget positivt. SFO har en viktig rolle i det videre inkluderingsarbeidet i skolen, da det her er rom for lek og egeninitierte aktiviteter (Hogsnes 2014).

Informantene kommer ikke med et entydig svar om hvilke aktører fra barnehage og skole som vektlegges for en god overgang. Fokuset ligger på ledelsen, som kan frigi ressurser i form av midler, ansatte og rom. Videre tar begge fokusgruppene opp muligheten for at "noen" følger barnet over fra barnehage til skole (Broström 2002; OECD 2006). Dette beskrives ulikt, i form av assistent eller spesialpedagog. Jeg vil si at det uansett er en god praksis. Tryggheten i å ha en som er kjent med arbeidsmåter, utfordringer og sterke sider hos barnet vil være positivt for både barnet, foreldre og den videre skolegangen. Hvordan denne ressursen brukes i skolen bør diskuteres for best mulig inkludering i skolens hverdag (Befring 2014).

De aktørene som vektlegges i overgangen er barnet selv, foreldrene og de andre barna, fra samme barnehage, som skal begynne i samme klasse (Broström 2002; Tetler 2010). I tillegg får fadderne en betydelig rolle i overgangsaktivitetene. Barnet beskrives ut i fra

et sosiokulturelt ståsted som et lærende individ i interaksjon med andre. De jevnaldrende får her en stor betydning (Broström 2002; Hogsnes og Moser 2014). Både som innehavere av mye kunnskap, de kan kjenne til alternative kommunikasjonsformer, og gode lekekammerater som bidrar til inkludering i den nye gruppa. Foreldrene beskrives som innehavere av mest informasjon om barnet og de som trenger mest informasjon om hva som vil skje videre. De har også en betydelig rolle i å forberede og veilede barnet i den overgangsprosessen det er i (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010; Tetler 2010).

I mitt materiale har jeg funnet mange av de samme overgangsaktivitetene som alle barn møter (Lillejord m.fl. 2015; Peters 2010). I tillegg kommer det fram noen aktiviteter som er helt spesielle for spesialpedagogikken. Det blir utvekslet informasjon gjennom spesialpedagogisk trening både i barnehagen og skolen, med observatør fra skolen til stede. Det blir utvekslet bøker om "Meg" hvor barnets hverdag blir beskrevet gjennom bilder og tekst, gjerne understreket med barnets alternative kommunikasjonsform. Det er god kompetanseutveksling mellom barnehage og skole, her ved kursing i bruk av tegn til tale. Informantene i skolen ønsker å fortsette det spesialpedagogiske arbeidet som er startet i barnehagen for å sikre kontinuitet og mestring for barnet (Befring 2014). Dette er tydelig i spesialpedagogikken og understrekes med ansvarsgruppemøter og IOP.

Jeg vil si at fokusgruppeintervju er en velegnet metode for min problemstilling. Jeg opplevde å få god informasjon i begge gruppene og at innholdet utviklet seg gjennom diskusjon i gruppa (Halkier 2010). Flere av funnene i empirien finner jeg igjen i forskningen (Broström 2002; 2009; Befring 2014; Hogsnes 2014; Hogsnes og Moser 2014; Lillejord m.fl. 2015, Peters 2010; Tetler 2010). Jeg vil tro at dette gir valide resultater og at funnene kan overføres til mer generell kunnskap om overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogisk hjelp. Arbeidet har gjort meg nysgjerrig på innovasjonsarbeidet som omhandler overgangen fra barnehage til skole. Dette kan være verdt å undersøke nærmere. Det vil bli spennende å følge den videre forskningen på overgangen fra barnehage til skole.

Litteraturliste

Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.

Alvesson, M. og Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

Berge, A. og Alvestad, M. (2007): Å bygge bro mellom barnehage og skole. I: Moser, T & Røthle, M. (red.) *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Befring, E. (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver og tilnærminger. I: Edvard Befring og Reidun Tangen, (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Befring, E. (2014). Den forløsende pedagogikken. Læringsvilkår som gjør gode skoler gode. Gyldendal Akademiske forlag

Befring, E. (2016): *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Braun, V. og Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101.

Bourn, L. (2007). A story of transition to school. *Kairaranga*, 8, 1, 31-33. University of New Zealand.

Brinkmann, S. og Tanggaard (red.) (2012): *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Bronfenbrenner, Urie (1992): Ecological systems theory. I: Vasta, Ross (red): *Six theories of child development. Revised formulations and current issues*. London, Jessica Kingsley Publisher Ltd.

Bronfenbrenner, Uri (1979): *The Ecology of human development. Experiments by nature and design*. Harvard University Press

Broström, Stig (2002). Kontinuitet og helhet i overgangen fra børnehage til skole. *Barn*, 1, 7-22. Norsk senter for barneforskning

Broström, Stig (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*, 2, 24-28.

Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal

Bråten (2011) (red) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Mennesker og dets redskaper*. Oslo: Cappelen akademisk forlag

Clark, A. (2005). Ways of seeing: using the Mosaic approach to listen to young children. I Kjørholt, A.T. og Moss, P. (red.). *Beyond listening: Children's perspectives on Early Childhood Services*. London: Policy Press.

Dewey, John (2008). *Erfaring og Opdragelse*. (2. udgave) København: Hans Reitzels Forlag.

Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspell og læring*. Oslo: Abstrakt forlag

Egeberg, E. og Scheving, F. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk nr.4*, 2015 s.4-14

Egelund, N. & Tetler, S. (red) (2010): *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Eriksen, K.E. og Halkier, L. (2012): *Utviklingsstøtte til barn i SFO*. Oslo: Kommuneforlaget

European Commission (2014): *Study on the effective use of early childhood education and care (ECEC) in preventing early school leaving. Final report*. No. EAC/17/2012, European Union 2014.

Fabian, H. (2007). Informing transitions. I Dunlop, A.-W. & Fabian, H. (Eds.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (pp. 3-17). Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.

Halkier, Bente (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal norsk forlag.

Hogsnes, H.D. og Moser, T. (2014). "Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning". [Understandings of good transitions and continuity between kindergartens, schools and after schools]. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1–23.

Hogsnes, H.D. (2014) "Barns muligheter for å erfare sammenhenger i overgang fra barnehage til skolefritidsordning" *Barn nr. 3*, 45–60, Norsk senter for barneforskning.

Huser, C., Dockett, S., og Perry, B. (2015). "Transition to school: revisiting the bridge metaphor". *European Early Childhood Education Research Journal*, 1-11.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1997). *St.meld. nr. 55. (1996-1997). Om skolefritidsordningen*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringsloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2006): *Læreplan for kunnskapsløftet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenhenger mellom barnehage og skole*. Veileder. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *St.meld. nr.41. Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2010-2011). *St. melding nr 18. Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2011-2017): *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet (2015-2016). *St. melding nr 19. Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

Kunnskapsdepartementet (2016). *Barnehageloven*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk

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

Løge, I.K., Bø, I., Omdal, H. og Thorsen, A.A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage skole? Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart- teori og evaluering*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.

Mørland, B. (red.) (2008): *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen* Kunnskapsdepartementet.

NOU 2012:1 *Til barnas beste- Ny lovgivning for barnehagene*. Kunnskapsdepartementet

OECD (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.

Peters, S. (2010): *Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of education*. Ministry of Education, New Zealand.

Pianta, R, C, & Kraft- Sayre, M. (2003): *Successful Kindergarten Transition. Your Guide to Connecting Children, Families, & Schools*. Baltimore: Brooks Publishing Co.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll Management. (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. [Survey of the pedagogic content in school preparatory activities in kindergartens.]. Oslo: Rambøll.

Rietveld, C. (2008). "Contextual factors affecting inclusion during children's transitions from preschool to school". *Australian Journal of Early Childhood*, 33(3), 1-9.

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug

Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget

Skouteris, H., Watson, B. og Lum, J. (2012). "Preschool children's transition to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children". *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-85.

Tetler, S. (2010). I: Egelund, N. & Tetler, S. (red) (2010): *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Tetler, S. og Baltzer, K. (2010). I: Egelund, N. & Tetler, S. (red) (2010): *Effekter af specialundervisningen: pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag

Udir (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Utdanningsdirektoratet

Uibu, K., Kikas, E. og Tropp, K. (2011): "Instructional approaches: differences between kindergarten and primary school teachers". *Compare, A Journal of Comparative and International Education*, 2011, Vol.41, s.91-111

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. og Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer. En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir forstått, brukt og erfart*. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Oversikt over tabeller og figurer

Figur 1-1 Fire arbeidsområder i spesialpedagogikken (Befring 2014)

Vedlegg

Vedlegg 1: "Samtykkeerklæring"

Vedlegg 2: "Intervjuguide barnehage"

Vedlegg 3: "Intervjuguide skole"

Vedlegg 1:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Suksessfaktorer i overgangen barnehage/skole, for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging”

Bakgrunn og formål

Formålet med min studie er å få kunnskap om hvordan barnehage og skole arbeider med å skape god overgang for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging. Problemstillingen min er ”Hvilke suksessfaktorer finner jeg i overgangen mellom barnehage og skole for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp?” Dette er en masteroppgave ved Høgskolen i Sørøst-Norge, master i spesialpedagogikk 2013. Studien gjennomføres ikke for eksternt oppdragsgiver.

Utvalget er gjort med tanke på å få innblikk i det daglige arbeidet som gjøres for barn med spesialpedagogisk tilrettelegging. Jeg ønsker å intervju fagpersoner som kjenner fagfeltet og som har gjort seg erfaringer med tilrettelegging for god overgang.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakerne i denne studien er invitert til å delta i to ulike fokusgruppeintervjuer. I den første fokusgruppen møtes spesialpedagoger og pedagoger som arbeider med spesialpedagogisk tilrettelegging i barnehage/skole, og diskuterer egen praksis og erfaringer. I den andre fokusgruppen møtes pedagoger fra både barnehage og skole hverandre og diskuterer funn som er gjort i de første intervjuene. Forventet varighet på disse møtene er en time. Det vil ikke hentes inn opplysninger om deltakerne fra andre kilder.

Spørsmålene vil omhandle ulike tilnærminger til prosessen rundt overgangen fra barnehage til skole. Ulikheter og likheter mellom barnehage og skole og målsetting og fokus i planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

Dataene registreres gjennom lydopptak og feltnotater.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt.

Det er bare student og veileder som har tilgang til personopplysningene. Lydopptakene vil bli transkribert samme dag og så slettet. Deltakerne blir anonymisert. Teksten vil lagres digitalt og slettes når oppgaven er ferdig. Det vil ikke lagres navnlister eller annen

data som gir opplysninger om hvilke barnehager eller skoler som har deltatt. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2017

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Kari Nustad, 40 49 57 49

Min veileder ved HSN kan også kontaktes: Hilde D. Hogsnes, 31 00 91 67

Studien er diskutert med Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS og vurdert som ikke meldepliktig.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2:

Intervjuguide, barnehage.

1) Fortell om en erfaringer du har med en god overgange mellom barnehage og skole for barn med spesialpedagogisk hjelp.

2a) Når starter prosessen med overgangen for dere i barnehagen?

- Organisatorisk, møtefrekvens
- Pedagogisk, barnehagepedagogisk, spesialpedagogisk eller skoleretta?
- Når er barnet deltaker i prosessen?

2b) Hvem er med i prosessen?

- Barnet
- Ppt
- Spesialpedagog
- Pedagog barnehage/skole
- Styrer/rektor
- Assistent
- Sfo
- Foreldre
- Andre

2c) Er det noen som overlapper overgangen, følger barnet fysisk over i skolen?

3) Hvordan påvirker forskjellene og likhetene mellom barnehage og skole overgangen?

- Barnehagen har gjennom rammeplanen prosessmål som i viser hvilke ferdigheter barnehagen skal jobbe med og hvordan.
- Skolen har kompetansemål for læring som er nedfelt i Kunnskapsløftet.

4) Målsetting og fokus i planleggingen og gjennomføringen av overgangen

a) Læringsutbytte

1) Hvordan tilrettelegge for barnets deltakelse og læring:

- Fysisk
- Sosialt: Har dere "Bli-kjent aktiviteter" i samarbeid med skolen, gi eksempel?
Hvordan dokumenteres barnets opplevelse av møtet med skolen?
- Pedagogisk: Har dere et samarbeid om læreplan mellom barnehagen og skolen, hvordan gjør dere eventuelt dette?
Er leken en naturlig del av det pedagogiske arbeidet også i spesialpedagogikken?

2) Hvordan sikre gjenkjenning og et meningsfullt innhold for barnet?

- Matcher barnets forkunnskap skolens innhold?
- Hvordan overføres kunnskapen om barnets forkunnskap til skolen?

b) Kommunikasjonsmuligheter

- 1) Hvordan tilrettelegge for forståelig kommunikasjon med barnet (tegnstøtte, kommunikasjonsbok, tekniske hjelpemidler og personale som kan dette).
- 2) Hvordan bygge opp språkferdigheter og kommunikasjonskompetanse hos barnet?
- 3) Er det flere rundt barnet (personalet og de andre barna i barnehagen) som lærer de aktuelle kommunikasjonsmåtene?
- 4) Når blir kommunikasjonsmåtene brukt (formelt/uformelt)?

c) Sosial-emosjonell fungering

- 1) Hvordan skaper barnehagen trygghet, motivasjon og tilknytning, for å redusere usikkerhet og angst?
- 2) Hvordan ivaretar barnehagen familiens mulighet for medvirkning og innflytelse?
- 3) Hvordan styrke barnets og familiens egen mulighet for å mestre overgang og skolegang?

5) Sluttkommentarer

Vedlegg 3:

Intervjuguide, skole.

- 1) Fortell om en erfaringer du har med en god overgange mellom barnehage og skole for barn med spesialpedagogisk hjelp.

- 2a) Når starter prosessen med overgangen for dere i skolen?
 - Organisatorisk, møtefrekvens
 - Pedagogisk, overføring av barnehagepedagogikk, spesialpedagogisk eller skoleretta?
 - Når er barnet deltaker i prosessen?

- 2b) Hvem er med i prosessen?
 - Barnet
 - Ppt
 - Spesialpedagog
 - Pedagog barnehage/skole
 - Styrer/rektor
 - Assistent
 - Sfo
 - Foreldre
 - Andre

- 2c) Er det noen som overlapper overgangen, møter barnet allerede i barnehagen?

- 4) Hvordan påvirker forskjellene og likhetene mellom barnehage og skole overgangen?
 - Barnehagen har gjennom rammeplanen prosessmål som i viser hvilke ferdigheter barnehagen skal jobbe med og hvordan.
 - Skolen har kompetansemål for læring som er nedfelt i Kunnskapsløftet.

- 5) Målsetting og fokus i planleggingen og gjennomføringen av overgangen
 - d) Læringsutbytte

3) Hvordan tilrettelegge for barnets deltakelse og læring:

- Fysisk
- Sosialt: Har dere "Bli-kjent aktiviteter" i samarbeid med barnehagen, gi eksempel?
Hva brukes dette møtepunktet til?
- Pedagogisk: Har dere et samarbeid om læreplan mellom barnehagen og skolen, hvordan gjør dere eventuelt dette?
Er leken en naturlig del av det pedagogiske arbeidet også i spesialpedagogikken?

4) Hvordan sikre gjenkjenning og et meningsfullt innhold for barnet?

- Matcher barnets forkunnskap skolens innhold?
- Hvordan overføres kunnskapen om barnets forkunnskap til skolen?

e) Kommunikasjonsmuligheter

5) Hvordan tilrettelegge for forståelig kommunikasjon med barnet (tegnstøtte, kommunikasjonsbok, tekniske hjelpemidler og personale som kan dette).

6) Hvordan møte språkferdigheter og kommunikasjonskompetanse hos barnet?

7) Er det flere rundt barnet (personalet og de andre barna i klassen) som lærer de aktuelle kommunikasjonsmåtene?

8) Når blir kommunikasjonsmåtene brukt (formelt/uformelt)?

f) Sosial-emosjonell fungering

2) Hvordan skaper skolen trygghet, motivasjon og tilknytning, for å redusere usikkerhet og angst?

3) Hvordan ivaretar skolen familiens mulighet for medvirkning og innflytelse?

4) Hvordan styrke barnets og familiens egen mulighet for å mestre overgang og skolegang?

5) Sluttkommentarer