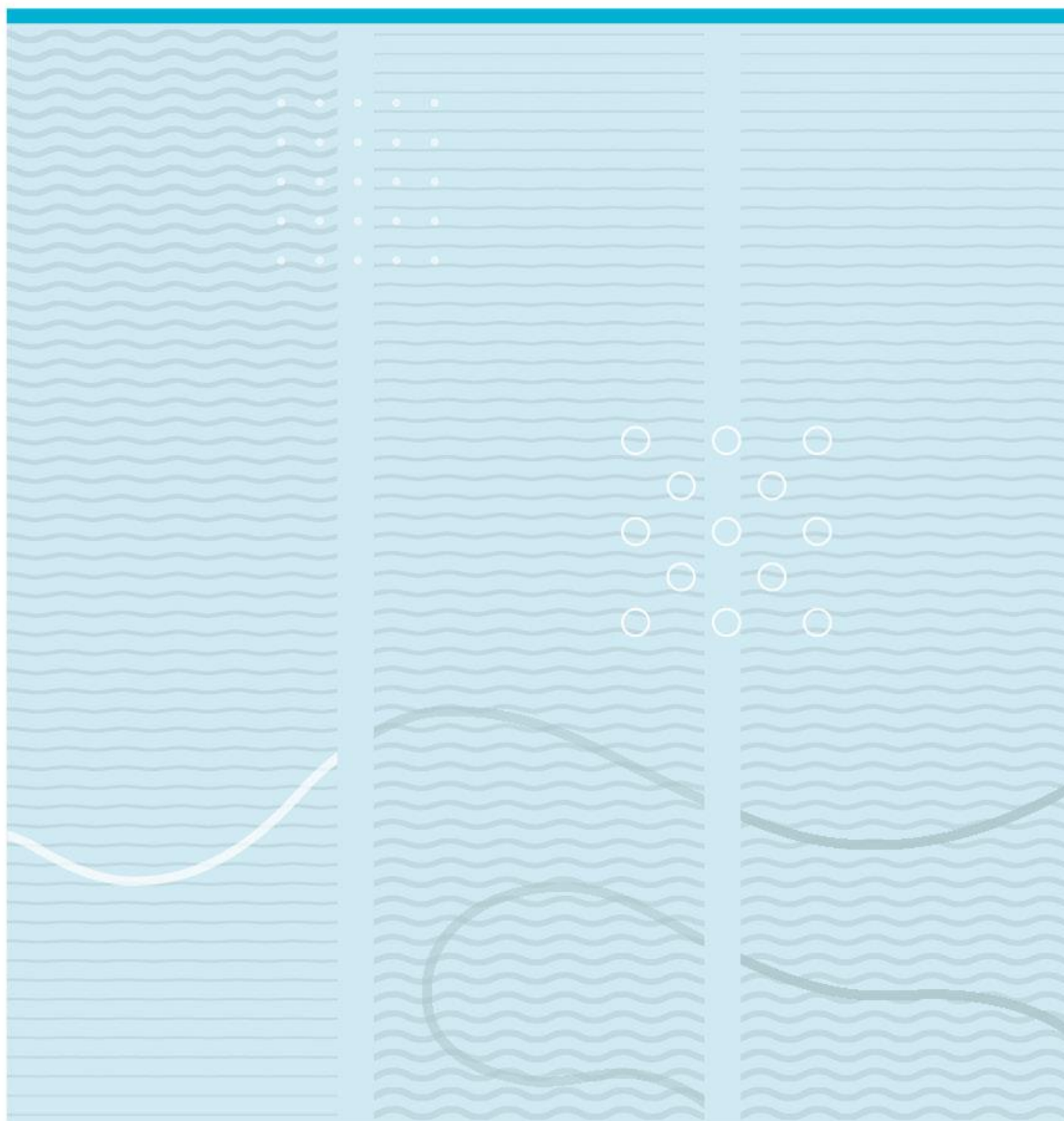


Heidi Håkonsen

Med blanke ark og ny start?

En kvalitativ studie av samarbeidet mellom barnehage og skole om overgang for barn med adferdsvansker



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

<http://www.usn.no>

© 2022

Heidi Håkonsen – Kandidat 9070

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Så var dagen her, hvor masteroppgaven skal leveres etter fire lærerike og intensive år. Det siste året har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema jeg også skrev om det første året på studiet. I denne oppgaven rettet jeg søkelyset mot de barna jeg opplever å komme ekstra nær. Samarbeid i overganger fra barnehage til skole er et komplekst og sammensatt felt, men underveis i studiet og i arbeidet med oppgaven, har engasjementet bare økt.

Det har til tider vært krevende å ha full jobb ved siden av studiene, men praksis og erfaringer fra barnehagen har sammen med ny kunnskap gjennom studiene, bidratt til en dypere forståelse om temaet. Jeg ser frem til å kunne nytte kunnskapen ut i praksisfeltet.

Oppgaven viser med tydelighet at godt samarbeid er viktig for individets utvikling. Og jeg føler meg heldig når jeg nå vil takke de *jeg* har samarbeidet med i dette studiet og denne oppgaven. Jeg har vært privilegert som har hatt en kollokviegruppe som har holdt sammen gjennom alle fire årene. Dere har bidratt til inspirasjon og glede både faglig og sosialt. Så vil jeg rette en spesiell takk til min veileder Ann Kristin Larsgaard, som har hatt troen på meg og mitt prosjekt, og hjulpet meg fremover i prosessen. Dine konstruktive tilbakemeldinger og smittende engasjement har vært uvurderlige i denne prosessen,

Til slutt vil jeg takke min nærmeste familie som har vært den viktigste støtten disse årene. Takk til mine kjære barn Anders og Anette som har oppmuntret og hatt troen på at mamma skulle komme i mål. Takk til mamma og pappa som alltid heier fra sidelinja, og som passer på at hunden vår får den oppmerksomheten og de turene den fortjener. Den største takken går til min kjære mann Erik som innehar et hav av tålmodighet. Når kaoset har vært som størst og jeg har trengt det som mest, har du alltid tru på at jeg skal klare dette også. Nå gleder jeg til å ha mer tid med familie og venner og gjøre litt annet enn å være student på fritiden!

Holmestrand 29. mai 2022

Heidi Håkonsen

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg utforsket hvordan informanter fra barnehage og skole beskriver samarbeidet i overgangen mellom de to institusjonene. Jeg ønsket å rette søkelys på hvordan samarbeidet ivaretar barn med eksternalisert atferd, og formulerte dermed følgende problemstilling:

Hvordan kan samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole ivareta barn med atferdsvansker?

Jeg belyser temaet med tidligere forskning og teori om samarbeid, atferdsvansker og normalitet. Studiens teoretiske rammeverk er Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, da denne kan bidra til å identifisere elementer i overgangen som er av betydning for et godt samarbeid og en god overgang for barn med atferdsvansker.

For å besvare problemstillingen har jeg anvendt kvalitativ forskningsmetode, med en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Empirien er samlet inn gjennom semistrukturert intervjuer, og videre har jeg brukt tematisk analyse som verktøy for å identifisere, analysere og finne mønstre i den innsamlede empirien. Jeg benyttet meg her av Braun & Clarke (2006) sine seks faser som retningslinjer for hvordan analysen kunne gjennomføres.

Studiens funn viser at det er flere faktorer som er av betydning for samarbeidet om barn med atferdsvansker. Det første funne jeg presenterer dreier seg om hvilket syn informantene har på disse barna, og hvordan barn med atferdsvansker befinner seg utenfor en «normalboks». Det kommer frem at de jobber med og møter disse barna på en annen måte. Funnene viser også at et godt samarbeid er spesielt betydningsfullt for barn med atferdsvansker. Det er allikevel mellommenneskelige og strukturelle faktorer som gjør at samarbeidet fungerer mer eller mindre optimalt. Med utgangspunkt i funnene diskuterer jeg i hovedsak to spørsmål:

- Hvordan jobber de ansatte i barnehage og skole med forberedelser, tilrettelegging og oppfølging for barn med atferdsvansker?
- Hvilke strukturelle og mellommenneskelige faktorer er av betydning i samarbeidet for en god overgang for barn med atferdsvansker?

Jeg avslutter med å påpeke at temaet samarbeid i overgangen fremdeles er et felt med behov for forskning. Det kan se ut til at vi trenger mer kunnskap om hverandre og et mer systematisk samarbeid mellom barnehage og skole. Jeg mener det er et spesielt behov for å få kunnskap om hva barn med atferdsvansker trenger for å oppleve en god overgang.

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|----|
| Sammendrag | 4 |
| 1.0 Innledning..... | 8 |
| 1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valget. | 8 |
| 1.2 Problemstilling og studiens formål | 10 |
| 1.3 Min forståelse av atferdsvansker. | 10 |
| 1.4 Oppgavens struktur | 10 |
| 1.5 Styringsdokumenter om overgangen fra barnehage til skole..... | 12 |
| 2.0 Tidligere forskning på feltet. | 15 |
| 2.1 Samarbeid i overgangen fra barnehage til skole..... | 15 |
| 2.2 Atferdsvansker | 19 |
| 3.0 Teori. | 21 |
| 3.1 Samarbeid. | 21 |
| 3.2 Teoriske perspektiver på atferdsvansker..... | 22 |
| 3.3 Hva er normaladferd? | 24 |
| 3.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell..... | 25 |
| 4.0 Metode..... | 29 |
| 4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted. | 29 |
| 4.2 Valg av metode. | 30 |
| 4.3 Kvalitativt forskningsintervju | 31 |
| 4.3.1 Utvikling av intervjuguide. | 32 |
| 4.3.2 Prøveintervju. | 32 |
| 4.3.3 Undersøkelsens utvalg: | 32 |
| 4.4 Innsamling av empiri | 33 |
| 4.4.1 Gjennomføring av intervjuene. | 33 |
| 4.4.2 Transkribering og forberedelse til analyse | 34 |
| 4.5 Analyseprosessen og tolkning av dataene. | 35 |
| 4.5.1 Tematisk analyse | 36 |
| 4.5.2 Analyse i seks faser | 36 |
| 4.6 Etske vurderinger..... | 41 |
| 4.6.1 Forskerens rolle..... | 42 |

| | |
|--|----|
| 4.7 Kvalitet i studien..... | 44 |
| 4.7.1 Validitet..... | 44 |
| 4.7.2 Reliabilitet..... | 45 |
| 5.0 Presentasjon av funn..... | 46 |
| 5.1 Barna utenfor «normalboksen»..... | 46 |
| 5.1.2 Det blir mindre utagering hvis vi får hjelpe de på en god måte..... | 48 |
| 5.2 Suksessfaktoren tror jeg var det samarbeidet..... | 50 |
| 5.2.1 Vi burde nok vite mer om hverandre..... | 55 |
| 6.0 Diskusjon..... | 58 |
| 6.1 Hvordan jobber de ansatte i barnehage og skole med forberedelser, tilrettelegging og oppfølging for barn med atferdsvansker?..... | 59 |
| 6.2 Hvilke strukturelle og mellommenneskelige faktorer er av betydning i samarbeidet for en god overgang for barn med atferdsvansker?..... | 62 |
| 7.0 Avslutning..... | 67 |
| Referanser..... | 70 |
| Vedlegg..... | 74 |
| Vedlegg 1 – intervjuguide barnehage..... | 74 |
| Vedlegg 2 – intervjuguide skole..... | 76 |
| Vedlegg 3 – forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt..... | 78 |
| Vedlegg 4 - samtykkeerklæring..... | 80 |
| Vedlegg 5 – Rutine overgang barnehage - skole..... | 81 |
| Vedlegg 6 – Årshjul for overgang barnehage - skole..... | 83 |
| Vedlegg 7 – Overføringsskjema mellom barnehage og skole..... | 85 |
| Vedlegg 8 – Følgeskriv for overgang mellom barnehage og skole..... | 87 |
| Vedlegg 8 – Godkjenning NSD..... | 88 |

1.0 Innledning.

Barnehageåret nærmer seg slutten det mange spente barn rundt omkring i norske barnehager som snart skal ta farvel med det trygge og kjente, og over i en ny tilværelse som elever på skolen. Mange gleder seg og opplever denne overgangen som uproblematisk, mens for noen barn kan overgangen oppleves som utrygg og strevsom. Barn med atferdsvansker kan oppleve utfordringer som krever helhetlig innsats for å oppnå en vellykket overgang. Et av momentene som er av stor betydning, er samarbeidet mellom barnehage og skole. Det er også av betydning hvordan disse barna forberedes og ivaretas i overgangsprosessen.

1.1 Temaets aktualitet og bakgrunn for valget.

Overgang fra barnehage til skole representerer en stor endring i barnets liv. Det kan være mulighet for glede, utvikling og vennskap, men innebærer også en risiko for nederlag og utenforskap. De siste årene har det blitt forsket mye på hva som er av betydning for en vellykket overgang, og et av momentene som trekkes frem, er gode relasjoner og godt samarbeid mellom barnehagepedagoger, lærere og foreldre (Broström, 2009).

Retningslinjer for å sikre kvalitet i arbeidet med overgangen mellom barnehage og skole ble utarbeidet i 2008 gjennom veilederen «Fra eldst til yngst» (2008), der man så denne prosessen som et ledd i et helhetlig opplæringsløp (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ti år etter kom lovendringen i opplæringsloven som fastslår en *gjensidig plikt* for barnehage- og skoleeiere til å samarbeide i overgangen. Når det i Meld. st 6. (2019-2020) «Tett på- tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» fortsatt er tema om å jobbe for å sikre god kvalitet i overgangsarbeidet, kan det tyde på at dette er et felt man fortsatt må ha søkelys på (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for at vi vet mye om suksessfaktorer for en god overgang, viser flere forskere at det fremdeles er områder man må jobbe videre med i denne prosessen (Hogsnes & Moser, 2014; OECD, 2017). Dette utdyper jeg i kapittel 2 – tidligere forskning og i kapittel 3 – teorigrunnlag. Det jeg opplever ikke kommer tydelig frem, er hvordan barnehage og skole forbereder og tilrettelegger for de barna som krever ekstra støtte i denne prosessen. Med utgangspunkt i egne erfaringer dreier dette seg ofte om barn som viser samspills- eller atferdsvansker, og det er i hovedsak disse barna denne oppgaven dreier som.

Det eksisterer mye forskning på barn og unge med atferdsvansker, jeg presenterer et utvalg på feltet i kapittel 2.2. Vi at dette feltet er svært sammensatt og komplekst og at det eksisterer ulike perspektiver på atferdsvansker som jeg beskriver i kapittel 3.2. Vi vet at barn med eksternalisert atferd kanskje noe av det som utfordrer de som jobber i barnehage og skole i stor grad (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). Samarbeid og kunnskapsoverføring mellom barnehage og skole er derfor helt sentralt for et godt læringsutbytte og en trygg hverdag både for barn og foreldre. Vi vet også at en god overgang vil være spesielt viktig for barn med atferdsvansker (Ogden, 2015). De trenger ofte en annen type tilretteleggelse i forberedelsene og oppfølging når større endringer står for tur, som det å gå fra å være barnehagebarn til skolebarn. I det ligger det at samarbeidet om disse barna, vil kreve en annen type innsats enn for andre barn (Kinge E. C., 2020). Det igjen fordrer at de som jobber med barna har kunnskap om hva som er viktige faktorer for å forberede, ivareta og følge opp i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Det må derfor arbeides for en felles forståelse rundt det man skal samarbeide om, men også forståelse av hverandres tradisjoner, mål og arbeidsmåter (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015).

Min personlige motivasjon for dette temaet, har bakgrunn i at jeg selv har erfart til dels store forskjeller i samarbeidet mellom barnehage og skole. Som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehagen, har jeg jobbet mye med de barna som trenger ekstra støtte og tilrettelegging for å mestre det sosiale og forventinger knyttet til det å være «skolestarter». Jeg har vekslende erfaring med de ulike sidene av overgangsprosessen, men mest av alt når det gjelder samarbeidet og møtene med skolen. Det har dreid seg om hvem som møter fra skolens og hvordan informasjonen barnehagen blir mottatt og videreført. Et overføringsmøte gjorde spesielt inntrykk på meg, og et utsagn fra en tidligere skoleleder er tittelen på oppgaven. Det dreide seg om et barn som trengte ekstra støtte i sosial samhandling med andre, og barnehagen hadde jobbet mye med strategier og inkludering i lek, språklige ferdigheter og relasjoner til de barnet skulle begynne på skolen med. Vi videreformidlet faktorer vi mente var viktige for at barnet skulle få en god start i første klasse. Representantene fra skolen noterte ikke ned noe, og når møtet nærmet seg slutten sa skolelederen at de i grunn hadde god erfaring med at barn skulle starte med «blanke ark og ny start». I ettertid viste det seg at overgang og oppstart i skolen ble vanskelig for dette barnet og tiltak ble satt inn rett før oppstart i 3.klasse. Jeg vet at ikke min erfaring ikke er unik, og undres over hva som kan være fremmede eller hemmende i samarbeidet om disse barna.

1.2 Problemstilling og studiens formål

Mitt perspektiv i denne studien er barn med atferdsvansker. Hensikten med denne studien er å rette oppmerksomheten mot disse barna og hvilke faktorer som er av betydning for samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. På bakgrunn av dette har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan kan samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole ivareta barn med atferdsvansker?

Ved å intervju informanter fra barnehage og skole om dette temaet, vil det kunne bidra til å belyse de ulike sidene av samarbeidet, og hvordan det oppleves fra begge partene. Ved å rette blikket mot samarbeidet om barn med atferdsvansker, vil det kunne danne et bilde av hvordan de ivaretar akkurat disse barna i overgangsarbeidet.

1.3 Min forståelse av atferdsvansker.

Atferdsvansker er et stort og sammensatt felt, og det eksisterer ulike forståelser av begrepet. Denne oppgaven bygger på et systemisk perspektiv, og lener seg på en forståelse om at atferdsvansker er et resultat av manglende samsvar mellom de ulike krav og forventninger barn på forskjellige utviklingstrinn stilles overfor (Bronfenbrenner, 1979). Som en del av systemperspektivet inngår barnet som en del av en større helhet bestående av ulike systemer som er i et *gjensidig* samspill med hverandre. Jeg ønsker også å støtte meg til Kinge (2015) som hevder at det er ikke barn som er utfordrende, men de kan utfordre oss. Derfor handler det mindre om hvem de utfordrende barna er, og mer om hva som gjør at vi opplever barn som utfordrende.

1.4 Oppgavens struktur

Kapittel 2: Tidligere forskning på feltet.

Dette kapitlet er delt inn i to avsnitt: I den første delen gjør jeg rede for relevant forskningslitteratur som er knyttet til temaet overgang fra barnehage til skole. Jeg presenterer i hovedsak nordisk forskning på feltet, da denne ligger nær den norske overgangsprosessen.

I den andre delen redegjør jeg for aktuell forskning på temaet atferdsvansker, og dette kan handle om.

Kapittel 3: Teori.

Teorikapitlet er inndelt i fire avsnitt, og redegjør for teoretiske perspektiver på 1) Samarbeid, 2) Atferdsvansker og 3) Normalatferd. I det fjerde avsnittet redegjør jeg for Bronfenbrenners økologiske modell, da denne står sentralt i min oppgave.

Kapittel 4: Metode.

I det fjerde kapitlet presenterer og begrunner jeg oppgavens metodiske design. Jeg starter med en redegjørelse for mitt vitenskapsteoretiske ståsted, før jeg presenterer valg av metode. Videre beskriver jeg forskningsprosessen fra forberedelsene og frem til analyse, og presenterer tolkning av dataene. Kapitlet avsluttes med etiske refleksjoner og kvalitet i studien.

Kapittel 5: Presentasjon av funn.

I dette kapitlet presenterer jeg funn utledet av analysearbeidet. Jeg presenterer funnene i følgende to hovedkategorier: Synet på barn med atferdsvansker, samarbeid mellom barnehage og skole. Begge kategoriene har hver sin underkategori. Hovedkategoriene belyses og eksemplifiseres av informantenes sitater.

Kapittel 6: Diskusjon

I dette kapitlet diskuterer jeg hovedfunnene som kom frem i analysen. Etter en kort innledning diskuterer jeg hvordan informantene forstår og jobber med barn med atferdsvansker. Jeg diskuterer også hvordan disse kan ses i lys av individperspektiv eller et systemperspektiv. I den andre delen diskuterer jeg de ulike faktorene som er av betydning for samarbeidet, og hvordan disse påvirker overgangsprosessen for barn med atferdsvansker.

Kapittel:7 Avslutning

I dette kapitlet kommer jeg med en oppsummering av hovedtrekkene fra funn og diskusjonen som utgjør svar på problemstilling og forskningsspørsmål. Helt avslutningsvis nevner jeg implikasjoner for studien, og forslag til videre forskning på feltet.

1.5 Styringsdokumenter om overgangen fra barnehage til skole.

Både barnehage og skole er regulert av lov- og rammeverk når det gjelder samarbeid i overgangen. Tidligere lå ansvaret hos barnehagene alene, men i juni 2018 kom det en endring i opplæringsloven som slår fast en gjensidig plikt for barnehage- og skoleeiere om å samarbeide for å skape kontinuitet for barna i overgangen. Endringen baserer seg på forskning som viser at overganger i utdanningsløpet generelt og mellom barnehage og skole spesielt, kan være problematiske, og at det gjelder spesielt for sensitive barn og barn med særlige behov. SFO skal også involveres i større grad i overgangsarbeidet, og målet er at barna skal oppleve en god og trygg overgang (NOU 2019:23). I forarbeidet til lovendringen, ble det presisert at en trygg og god overgang handler om at skolen er forberedt på hvilke erfaringer barna har med seg fra barnehagen. Det bør også legges til rette for en god dialog mellom foreldre, barnehage, skole og SFO, og det skal arbeides for gode rutiner i å overføre informasjon fra barnehagen til skolen. Opplæringslovens §13-5 om skolens plikt til å samarbeide med barnehagen lyder:

Skolen skal samarbeide med barnehagen om barna sin overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning. Samarbeidet skal bidra til at barna får ein trygg og god overgang. Skoleeigaren har hovudansvaret for samarbeidet og skal utarbeide ein plan for overgangen frå barnehage til skole og skolefritidsordning (Opplæringslova, 1998).

Barnehagelovens § 2 a. (2005) presiserer plikten til å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skole og SFO; «Samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang. Barnehagen må ha tillatelse fra barnets foreldre for å utlevere personopplysninger om barnet til skolen» (Barnehageloven, 2005). Dette videreføres til Rammeplan (2017) for barnehagen som beskriver samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole i et eget kapittel 6.

Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning. Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33).

I læreplanverket for skolen er ikke overgang for barnehage-skole beskrevet spesielt, men nevnes i kapittel 3.5: «*Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, de ulike nivåene i opplæringsløpet, og mellom skole og hjem bidrar til å lette overgangen mellom trinnene*» (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 18). Opplæringsloven § 5-1 og 9a gir barn i skolepliktig alder rett til å få utbytte av opplæringen og til et godt psykososialt miljø. Det betyr at de som jobber med barn, har et felles ansvar for å fange opp og iverksette nødvendige tiltak for å sikre de faglige og sosiale rettighetene til barnet (Opplæringslova, 1998).

Den nasjonale veilederen «Fra eldst til yngst» (2008) understreker at overgangssituasjonen kan være ekstra utfordrende for barn med behov for særskilt tilrettelegging, og da skal barnet «*møte særlige initiativ fra skolens side*». Skolen har derfor ansvar for å «*gjøre seg godt kjent med enkeltbarnet, ikke bare med diagnosen eller eventuelle behov for spesiell tilrettelegging*» og at «*alle barn, og spesielt barn med sansetap og barn med atferdsproblem, profitterer på rammer som er forutsigbare og klare*» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21).

Når det gjelder rollene til de ulike aktørene i overgangsprosessen, har kommunen ansvar for å utarbeide en overordnet plan for arbeidet. Veilederen sier at det bør utvikles en mal for generelle rutiner om samarbeidet, sammen med spesifikke rutiner for barn med utfordringer som krever spesiell tilrettelegging. Ifølge veilederen ligger ansvaret for samarbeidet i overgangen både på barnehage og skole, og dette skal forankres i ledelsen. Viktige momenter er at det skal arbeides for en felles forståelse og målsetning for overgangsprosessen, og det må settes av tid og ressurser til samarbeidet.

Meld. St. 6 (2019-2020) «Tett på- tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO» inneholder en rekke tiltak for å bidra til tidlig innsats fra barnehagen og utvidende opplæring. Her løftes det frem at elevenes første møte med skolen vil ha innvirkning på hvordan de klarer seg resten av skoleløpet. Noen barn kan streve ekstra i denne fasen, både faglig og sosialt, og skolene og barnehagene må være spesielt oppmerksomme på tilrettelegging rundt disse barna. Kapittel 2.2.6 omhandler hva som fremmer gode overganger og sammenhenger i utdanningsløpet, og hvordan dette har stor betydning for barns og elevers trivsel, utvikling og læring. «*Overganger skal være preget av kontinuitet og oppleves som trygge for barna og elevene. Det krever god planlegging, god ledelse, god informasjons-overføring og godt samarbeid på tvers av nivåer og fag*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det fremkommer også at det er behov for å utrede hvordan informasjonsoverføring lokalt kan bli bedre, og hvordan man kan styrke sikkerheten rundt overføring av personopplysninger.

Stortingsmeldingen fastslår også at det er behov for mer kunnskap om overgangene i utdanningsløpet og hvordan de fungerer for elever som trenger særskilt tilrettelegging.

Kommunale rutinene for overgang barnehage skole (vedlegg 5-8).

Selve rutinen er utarbeidet med formål om å «sikre sammenheng og god overgang mellom barnehage og skole», og er noe alle barnehager og grunnskoler i kommunen er forpliktet til å følge. Forpliktelsene i rutinen er en minimumsløsning, og det kan legges til rette for utvidet samarbeid hvis dette er ønskelig. Rutinen er forankret til Rammepplanen, Fagfornyelsen, strategiplan og kommuneplan, og har tre vedlegg: Årshjul for overgang barnehage-skole, overføringskjema mellom barnehage og skole og følgeskriv til foreldre for overgangen barnehage-skole. Rutinen er bygget opp for å vise ansvarsfordeling, i tillegg til å skape en struktur på hele prosessen. Denne strukturen omhandler tidsfrister, i forhold til hva som skal skje, og når det skal skje. Overføringskjema inneholder en slags mal hvor pedagogene beskriver ulike sider av barnets utvikling og andre områder som kan være av betydning for skolen å vite noe om. Overføringskjema fylles ut i samråd med foreldrene, og de skal godkjenne dokumentet som oversendes til skolen.

Lillejord m.fl (2015) fremhever viktigheten av å legge til rette for sammenheng, samarbeid og en god overgang, samtidig som barnehagens og skolens særpreg og ulike mandater opprettholdes. Samarbeid på tvers av institusjoner og profesjonsgrupper er utfordrende, og flere studier viser til at det ikke er uvanlig at det oppstår spenninger i slike samarbeidsrelasjoner. Utfordringene når det gjelder overgangen mellom barnehage og skole handler om asymmetri mellom de to institusjonene, hvor det er en tendens til at skolen er «den sterkeste part». Noen eksempler i asymmetrien dreide seg om at de ressursene pedagoger i barnehagen bidrar med ikke får en sentral plass i samarbeidet, og at skolens måte å praktisere på ofte får gjennomslag. Når kommunikasjonen ikke er jevnbyrdige og foregår på den ene partens premisser, vil det kunne bidra til ubalanse samarbeidet. Tiltak som derimot ser ut til å redusere spenninger og asymmetrien mellom barnehage, er at ulikhetene innenfor hverandres tradisjon må «*snakkes om, gjøres transparent, forklares og ufarliggjøres*» (Lillejord, Børte, Halvorsrud , Ruud, & Freyr , 2015, s. 45)

2.0 Tidligere forskning på feltet.

I dette kapitlet gjør jeg rede for relevant forskningslitteratur som er knyttet til temaet overgang fra barnehage til skole generelt, og har spesielt søkelys på samarbeid i overgangen. Videre redegjør jeg for aktuell forskning på temaet atferdsvansker hos barn og unge.

2.1 Samarbeid i overgangen fra barnehage til skole

Det eksisterer i dag både norsk og internasjonal forskning på feltet samarbeid og overgang mellom barnehage og skole. Stig Broström (2009) har gjennom mange år forsket på overgang fra barnehage til skole. Han påpeker at til tross for at barnet har opplevd flere overganger i sine tidlige leveår, viser internasjonal forskning at overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring for mange barn. Når det gjelder barn med det han omtaler som et ikke-optimalt utgangspunkt, kan overgangen oppleves som traumatisk. Han beskriver flere problemer i overgangsprosessen, også manglende eller utilstrekkelig samarbeid mellom institusjonene. En av utfordringene er at barnehage, foreldre, skole og SFO ikke kommuniserer tilstrekkelig seg imellom, samtidig som de har begrenset kjennskap til hverandres pedagogikk og praksis.

Et av virkemidlene han peker på, er at vi er nødt til å skape møteplasser der grunnskolelærere og barnehagelærere treffes og utveksler kunnskap og erfaringer. Han viser også til viktigheten av å ta hensyn til barnets erfaringer, ferdigheter, og være i stand til å ta barns perspektiv. Det fordrer at pedagoger og lærere må erverve seg kunnskap om det enkelte barnet, som igjen krever at de involverte i overgangsprosessen har et løpende samarbeide på tvers av institusjonene (Broström, 2009).

I Hogsnes og Moser (2014) sin multimetodiske casestudie, retter de fokuset mot hvordan pedagoger og SFO-ansatte prioriterer tiltak for å gi barn en god overgang og opplevelse av sammenheng mellom de ulike arenaene. Studiens funn viste blant annet at de asymmetriske forholdene mellom barnehagepedagoger og grunnskolelærere, kunne føre til diskontinuitet i overgangen. Her trekkes kunnskap om hverandre frem som et viktig moment, og at de ulike aktørene ikke baserer sin innsikt på antakelser og fordommer. Ansatte i barnehage og skole kjenner for lite til hverandres tradisjoner og arbeidsmåter og pedagogene kommuniserer lite med hverandre. Skole og barnehage har ulike historier og tradisjoner, noe som gjør at synet på

hva som skaper sammenheng i overgangen og hvilke forutsetninger barnet har for møtet med skolen, forstås på ulike måter. Studien viste også til viktigheten av å sikre informasjon om enkeltbarn, kjennskap til det fysiske miljøet på skolen og ivaretagelse av eksisterende vennskap og etablering av nye (Hogsnes & Moser, 2014).

I kunnskapsoversikten «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole», presenterer Lillejord mfl. (2015) funn fra 42 internasjonale artikler publisert i fagfelleverderte tidsskrift i perioden 2010-2015. Forskningen gir et godt grunnlag for å vise hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole og identifiserer et sett forutsetninger for at tiltakene skal lykkes.

Det aller viktigste er at institusjonene samarbeider godt om å skape best mulig sammenheng i overgangen for de yngste. Aktørene opplever transparente prosesser som positive. Når barn og foreldre får gode forklaringer på hvorfor ting blir gjort, er det lettere for dem å forstå hvorfor aktivitetene er satt i gang og engasjere seg i dem..
(Lillejord mfl., 2015, s.60)

Rapporten beskriver utfordringer som kan oppstå knyttet til barns overgang fra barnehage til skole, herunder kulturforskjeller og spenninger som tilskrives asymmetriske relasjoner mellom de ansatte i institusjonene. De bør utveksle informasjon og kunnskap, og gjøres kjent med hverandres erfaringer, grunnlagstenkning, læring og arbeidsmåter ved at ledere i skole og barnehage går sammen om større samarbeidsprosjekter. Forskningen viser også til viktigheten av at barn er omgitt av relasjonelle nettverk mellom barn og i familien, men også de vertikale relasjonene mellom institusjonene. Her må barnehage og skole ta initiativ og samarbeide om aktiviteter som involverer både barn og foreldre, og ha fokus på hva som forener de to institusjonene. Forskningen viser at samarbeid og utvikling av et nettverk med gode relasjoner mellom de ansatte i barnehage og skole, er helt avgjørende for å kunne gi barna en god og trygg overgang. Det understrekes her at det er de ansattes plikt til å etablere et godt samarbeid, at de er enige om hva de skal samarbeide om, og at de har en felles forståelse av hverandres bakgrunn og kompetanse.

I sin doktoravhandling, har Helena Ackesjö (2014) undersøkt overgangen fra barnehage og førskole til skole i Sverige. En av konklusjonene i avhandlingen viser til betydningen av at barns perspektiv må inkluderes i overgangsprosessen hvis vi skal legge til rette for gode overganger.

Barnas stemme gir kunnskaper om hvilke muligheter og utfordringer som ligger i overgangen, og bidrar til ytterligere forståelse når vi ønsker å legge til rette for en god overgang. I følge Ackesjö (2014) handler det om at barn ikke bare skal tre over institusjonelle grenser, men også relasjonelle grenser som er knyttet til sosial kompetanse og vennskap. Dette igjen stiller krav til barns fleksibilitet. Pedagoger og lærere må være med på å *utvikle* overgangskompetanse, noe som blant annet innebærer at de må hjelpe barna med å øve seg på å beholde etablerte vennskap fra barnehagen, men også klare å etablere nye relasjoner i skolen. Barn som begynner på skolen med venner fra barnehagen kan ha fordeler når det gjelder læring, siden disse relasjonene gir en følelse av kontinuitet og tilhørighet når mye annet endres. Det er derfor viktig at skolen tar hensyn til vennskap og relasjoner i arbeidet med gruppesammensetninger. Også samarbeide på tvers av institusjonene trekkes frem som svært viktig i overgangsarbeidet. At barnehage og skole har ulike arbeidsmåter, ulik organisering og ofte er fysisk atskilt, kan gjøre det vanskelig å skape felles plattformer. Allikevel mener hun at det handler om å sette seg sammen, pedagoger fra barnehage og skole, og beskrive hvordan de arbeider, sånn at det er mulig å gjøre tilpasninger i overgangsprosessen til det beste for barnet (Ackesjö, 2014).

OECD-rapporten «*Starting strong V: Transitions from early childhood education and care to primary education*» (2017) presenterer et sammendrag fra hvordan 30 OECD-land og partnerland har arbeidet for å sikre kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole. I rapporten vises det til seks ulike områder for fremtidig utvikling når det kommer til overgangsprosessen. Det første området omhandler å gjøre skolene klare for barna, og ikke barna klare for skolen. Hvis barn gjøres klar til skolen, innebærer det ofte å rette den pedagogiske praksisen i barnehagen mot mer «skolske» aktiviteter og mindre lek. Forskning viser til at pedagogisk tilbud tilpasset den alderen barnet befinner seg i, er av fordel for kognitiv og sosial utvikling. Det andre området er at institusjonene må avkrefte misforståelser og myter rundt overganger. Deltakerlandene viser til noen felles utfordringer som mangel på sammenheng, pedagogisk praksis og felles mål, og mangel på samarbeid mellom de ulike aktørene. Det tredje området er å overvinne strukturelle hindringer for samarbeid og kontinuitet. Dette knyttes opp mot blant annet lite avsatt tid til samarbeid, lite kjennskap til hverandre, juridiske restriksjoner som kan hindre informasjonsoverføring og andre forhold som er med på å øke spenningene på tvers av aktørene. Det fjerde område omhandler å øke bevissthet på nasjonalt nivå om betydningen av overganger, med et klart politisk rammeverk.

Her vises det til Norge, hvor barnehage og grunnskole er kommunalt ansvarsområde, mens regjeringen har ansvar for strategiske beslutninger i overgangen. Det femte området handler om de sårbare barna, som av ulike årsaker har større risiko for å ikke oppleve faglig utvikling og trivsel når de begynner på barneskolen. Det kreves systemiske intervensjoner som involverer flere aktører enn barnehage og skole, samtidig som forskning viser til at styrket oppfølging av barn og familien i overgangen styrker disse barnas sosiale og faglige ferdigheter. Det sjette området i rapporten påpeker at det trengs mer forskning på feltet overgangen mellom barnehage og skole. Behovet for utredning omfatter flere spørsmål, blant annet hvilke faktorer som har positiv effekt på prosessen for barna og foreldrene, her også de risikoutsatte barna (OECD, 2017)

Barnehagen og skole som lærings- og oppvekstarena har ulike kulturelle og institusjonelle historiske røtter og praksiser. Likheter og forskjeller i barnehage og skole skal tas vare på, samtidig som begge institusjonene har ansvar for å utvikle et samarbeid som ivaretar sammenhengen i barnas opplæringsløp.

Både barnehage og skole er arenaer for lek og læring og har til felles at de skal rette fokus mot likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring. Samtidig har de delvis ulike mandat og ulike læringskulturer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Barnehagens mandat er å gi omsorg til det enkelte barnet på best mulig måte. Gjennom omsorg, lek, læring og danning skal barnehagen bidra til at barnet får en allsidig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolens mandat er rettet mot opplæring med kunnskapsformidling og læring i sentrum (Kunnskapsdepartementet, 2006). Allikevel har Rammeplan for barnehager (2017) og Kunnskapsløftet (2006) ført til at barnehagen og skolen nærmere pedagogisk og metodisk, hvor grunnlaget for livslanglæring skal bygge på et helhetlig læringsbegrep.

Samarbeidet mellom barnehage og skole vil først og fremst kunne utvikles og styrkes når det skjer i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag. En av målsettingene er å bli bedre kjent med hverandres innhold og oppgaver og på den måten lettere kunne se og sørge for sammenheng mellom de to arenaene (Kunnskapsdepartementet, 2016-2017).

2.2 Atferdsvansker

Atferdsvansker defineres ulikt innenfor ulike fagdisipliner, og begrepet kan betraktes som noe uklart. I litteratur og forskning finner vi betegnelser som atferdsproblemer, problematferd, atferdsvansker, atferdsforstyrrelser, sosio-emosjonelle vansker, samspillsvansker, utfordrende atferd, utagerende og innagerende atferd, urolige barn, hyperaktive barn, barn med konsentrasjonsvansker og ADHD (Ogden, 2015). Det finnes ulike kategorier av atferdsvansker hos barn og unge, og de kommer til uttrykk på ulike måter:

- Eksternaliserende atferd: En samlebetegnelse på atferd som er synlig for omgivelsene. Dette blant annet kan omhandle typiske tegn på atferdsforstyrrelser, AD/HD.
- Internaliserende atferd: Mindre synlig atferdsuttrykk, men kjennetegnes av følelsesmessige uttrykk som nedstemthet og engstelse.
- Atferdsforstyrrelser: Refererer til de diagnostiske kategoriene som diagnosemanualene ICD10 og DSM-IV opererer med, herunder opposisjonell atferdsforstyrrelse og alvorlige atferdsforstyrrelser.
- Atferdsproblemer: Refererer ikke til en diagnostisk kategori, men til eksternaliserende og normbrytende atferd. Atferden kan være både utenfor og innenfor diagnostisk område (Skogen & Torvik, 2013).

Enkelt sagt, handler samspills- eller atferdsvansker om vansker i samhandling med andre mennesker. På den måten kan barn og elever som ikke tilegner seg denne handlingskompetansen, oppleve sosial utenforskap, bli utestengt i lek, vansker med å få venner og ha oppleve vansker med å samarbeide. Opplevelsen av å ikke lykkes sosialt, kan videre bidra til en negativ identitetsutvikling (Grimsæth & Irgan, 2016). Nordahl m. fl (2005) hevder at atferdsvansker brukes alt for lett og ofte på barn og unge når de oppfører seg på måter som irriterer, bekymrer eller provoserer voksne. Det som er viktig å få frem er at barn med atferdsvansker ikke kan defineres som en homogen gruppe, da atferden kommer til uttrykk på ulike måter, i ulike relasjoner og i ulike miljøer (Kinge E. C., 2020).

Forskningsprosjektet «*Pedagogisk handlingskompetanse og utvikling av barns sosiale kompetanse*» (2018), tar sikte på å undersøke, analysere og beskrive ulike sider ved læreres handlingskompetanse, og hva som kan fremme utvikling av prososial atferd hos barn og unge. Informantene er pedagoger og lærere fra barnehage, grunnskole og videregående skole som tar videreutdanning i «Adferdsvansker».

En av kategoriene utledet av analysen viser at man både i barnehagen og skolen tilrettelegger daglig for utvikling av sosial kompetanse i naturlige situasjoner. Noe av det som kommer frem er at skolens arbeid med sosial kompetanse handler blant annet om «.. å stille opp i rekke etter hvert friminutt, vente på tur, hvordan vi bruker språket – hva som passer å si. Så bruker vi rollespill av ulike situasjoner, knyttet til etikk og moral», mens flere av de som jobber i barnehagen tilrettelegger med «små grupper til lek og gjennom samtaler og dramatisering i samlingsstunden» (Grimsæth, Foldnes, & Irgan, 2018, s. 318). Den andre kategorien viser til arbeid gjennom ulike programmer, verktøy og modeller som er rettet mot sosial kompetanse. Disse programmene brukes både i barnehage og skole. Den tredje kategorien omhandler et behov for å få mer kunnskap om atferdsvansker. Det dreier seg både om økt forståelse av hvilke årsaker som ligger bak atferden og hva som skal til for å møte disse barna på en god måte (ibid).

Det eksisterer ikke noe enhetlig system for kartlegging og rapportering av atferdsvansker, og det er derfor utfordrende å beregne forekomst. Dette kommer også frem i FHI-rapporten fra 2013, der de fremhever at ikke alle barn med atferdsvansker tilfredsstiller kriteriene for diagnose, og at det er vanligere at barn og unge kan ha en krevende og utfordrende atferd som ikke kan diagnostiseres (Skogen & Torvik, 2013). Ogden (2009) hevder at det er stor uenighet når det gjelder hva som er årsakene til problematikken, og enda større uenighet om hva som skal gjøres for å forebygge og løse disse problemene gjennom ulike tiltak. I de fleste tilfeller er begrepet en beskrivelse av hvordan foreldre eller andre omsorgspersoner opplever barnets atferd problematisk (Ogden, 2015).

3.0 Teori.

I denne delen skal jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene i oppgaven. Jeg starter med teoretiske perspektiv på temaet samarbeid n. Videre redegjør jeg individ- og systemperspektiv på atferdsvansker, og hva som betraktes som normalatferd hos barn. Avslutningsvis redegjør jeg for Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, og hvordan den gir et helhetlig bilde av sammenhengen mellom barnets oppvekst og den sosiale utviklingen.

3.1 Samarbeid.

Samarbeid er et begrep som blir brukt i flere sammenhenger og kan være vanskelig å definere. Hvordan det defineres, avhenger ofte av målgruppen og hvilken kontekst begrepet brukes i. Ifølge Glavin og Erdal (2018) kan samarbeid enkelt forklares som en prosess der flere parter arbeider sammen mot et felles mål. Samarbeid er personavhengig og foregår i enkelttilfeller eller fra sak til sak. Tverrfaglig samarbeid forklares som et samarbeid på tvers av ulike instanser med felles målsetning. Gjennom refleksjon og diskusjon skapes ny kunnskap som et resultat av samarbeidspartenes ulike bidrag (Johannessen & Skotheim, 2018). Når det gjelder barn med atferdsvansker vil det kunne være samarbeid på tvers av profesjoner i både barnehage og skole. Deltakere i dette samarbeidet kan blant annet være pedagoger, lærere, spesialpedagoger, SFO-ansatte og ledelse. Det kan også forekomme samarbeid med eksterne instanser som PPT, BUP og helsetjenesten. De ulike personene vil være med barnet i ulike situasjoner, møte de på ulik måte, og gjøre seg forskjellige erfaringer om hva det enkelte barnet trenger (Kinge E. C., 2020).

Glavin & Erdal (2018) viser til flere suksesskriterier for å lykkes med tverrfaglig samarbeid omkring forebyggende tiltak for barn og unge: Forankring/system, felles målsetting, realistisk syn på samarbeidsmuligheter, nytteopplevelse, nødvendighet, trygghet, respekt, tillit og kunnskap om hverandre er faktorer av betydning for den praktiske gjennomføringen av det tverrfaglige samarbeidet. De hevder videre at den gjensidige respekten og tilliten man får gjennom dypere kjennskap til hverandres profesjonsfelt, øker muligheten for å kunne anerkjenne hverandres innspill og ideer, og åpner opp for å se en sak fra ulike synsvinkler. Trygghet i samarbeidet utvikler seg gjerne gjennom erfaringer der samarbeidet viser seg å innfri målene. Kinge (2012) sier også noe om hvilke kriterier som må være ivarettatt for et vellykket samarbeid:

Om vi lykkes i samarbeidet eller ikke, handler i praksis om vår personlige, faglige og kommunikative kompetanse, vår relasjonskompetanse. Det handler også om vår evne og vilje til å bevisstgjøre oss våre styrker, men også begrensninger, slik at vi kan slippe andre til med sin særkompetanse (Kinge E. , 2012, s. 18)

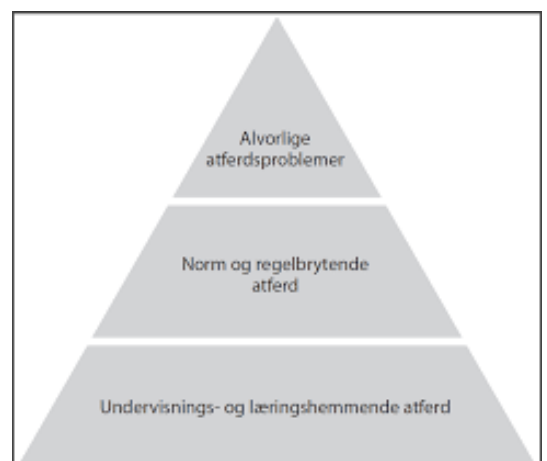
Hun hevder også at vår evne til å samarbeide overgår verdien av ethvert program, metode, teknikk eller samarbeidsmodell. Dette kan være avgjørende for valg av tilnæringsmåter, og viser til dynamisk forståelse av atferdsvansker som blant annet omfatter viten om årsaksfaktorer, risikofaktorer og faktorer som er assosiert med et gunstig forløp (Johannessen & Skotheim, 2018).

3.2 Teoriske perspektiver på atferdsvansker

Når vi skal definere atferdsvansker, er det viktig å fremheve at dette feltet er stort og sammensatt. Det brukes mange betegnelser om barn og unge med atferdsvansker basert på faglig tradisjon og bakgrunn, og med dette mange måter å forstå atferdsvansker på. Det finnes ikke en allment akseptert definisjon eller absolutte skillelinjer mellom normalatferd og avvikende atferd, fordi atferdsproblemer defineres og forklares forskjellig innenfor aktuelle fagdisipliner (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

Ogden (2015) illustrerer atferdsvansker etter alvorlighetsgrad, og deler disse inn i tre ulike grupper. Modellen viser til atferdsvansker i skolen, men vil også kunne forstås i en barnehagekontekst.

- **Læringshemmende atferd** hvor barnet/eleven kan vise sinte reaksjoner, avbryte, glemme og være uoppmerksom. Denne atferden anses som mer vanlig og utløses av faktorer som skjer i den konteksten barnet er i for eksempel barnegruppen eller klassen.
- **Norm- og regelbrytende atferd** er av en litt mer alvorlig karakter, hvor atferden bryter med eller ikke har forstått felles regler og normer. Denne atferdens hemmer barnets/elevens læring og utvikling.



- **Alvorlige atferdsproblemer** og som vanligvis dreier seg om en liten gruppe barn og unge. Denne atferden viser seg som «*vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd*» (Ogden, 2015, s. 16). Denne siste gruppen består mer av eldre enn av yngre barn.

De fleste former for det som undervisnings- og læringshemmende atferd, må skolen eller barnehagen løse selv innenfor ordinær undervisning i skolen eller det almenpedagogiske i barnehagen. Når det gjelder alvorlige atferdsvansker, må man ofte sette inn tiltak gjennom tverretattlig innsats, og en tettere oppfølging og samarbeid mellom hjem og skole/barnehage. Som modellen viser, er dreier dette seg som en liten gruppe barn og unge.

Det er stor kontrast mellom de teoretiske retningene og hvordan man forstår atferdsvansker. I denne oppgaven har jeg valgt å trekke frem individperspektiv og systemperspektiv på atferdsvansker.

Når atferdsvansker blir forstått som en egenskap hos barnet, fokuserer man på individuelle forhold som ligger til grunne for vansken. For å kunne hjelpe barnet, og å sette i verk tiltak, søker man å finne *årsaken* bak vanskene. Sett ut fra dette perspektivet vil man derfor lete etter forklaringer i barnet, uten å ta i betraktning omgivelsene og systemet rundt det barnet som viser atferdsvansker. Historisk sett har denne tradisjonen blitt ansett som en endimensjonal tilnærming hvor hovedfokuset har ligget på diagnostisering og medisinerings. Innenfor denne tradisjonen gis det lite rom for å ta med barnets omgivelser i forklaringen av atferden, og det blir i mindre grad tatt hensyn til eksempelvis barnets erfaringer, ressurser og kompetanse. Et ensidig individperspektiv vil ikke være tilstrekkelig i arbeid med atferdsproblematikk. En vektlegging av at det enkelte barnet skal endre sin atferd, vil i liten grad bidra til reduksjon i atferdsproblemene hvis det er relasjoner, mønstre og strukturer i det sosiale systemet som er viktige grunner til disse problemene (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005).

Et systemisk perspektiv tar utgangspunkt i kompleksiteten i atferd. Hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd og ikke årsakene til atferden. Anvendt på atferdsproblemer innebærer det at vi bør forsøke å avdekke de faktorene, sammenhengene og mønstrene som skaper og opprettholder den problematiske atferden. I en systemisk tankegang om menneskets utvikling, vil individet og miljøet stå i et gjensidig påvirkningsforhold og at disse to endres over tid. Her analyseres konteksten grundig før man setter inn tiltak. For å forstå hvorfor et barn viser utagerende atferd, må en se på i hvilke

sammenhenger atferden forekommer i (Kinge E. C., 2020). Det kan dermed oppstå en viss type atferd i en sosial sammenheng, men nødvendigvis ikke i et annet miljø.

Kinge (2020) eksplisiterer dette med at når et barn slår, er det en atferd som ikke gir mening uten kontekst. En må analysere hvilken sammenheng atferden forekommer i, for så å finne ut hva som kan gjøres annerledes. En flytter blikket fra individet til systemet, en utvider perspektivet til å omfatte systemet som er rundt barnet. Som voksen må en da også se seg selv, sin rolle og sin egen påvirkning som en del av konteksten rundt barnet.

Ifølge Ogden (2015) kan den problematferden som oppstår i skolen, en reaksjon på skolens krav og forventninger, og at dette kommer til uttrykk på mange ulike måter. Det interessante/viktige er å forstå hvorfor atferdsvansker oppstår. Det kan være skolemiljøet, vennerelasjoner, andre elever og læreren, familie og oppvekstmiljø og årsaker som ligger hos eleven selv.

3.3 Hva er normaladferd?

Normalitetsbegrepet brukes i mange ulike sammenhenger og innenfor mange ulike fagfelt. Ifølge Morken (2012) er samfunnet innordnet etter sosiale normer og forventninger, noe som danner grunnlaget for spenninger mellom normalitet og avvik. Normalitet kan forstås som sosialt konstruerte oppfatninger av hva som er normalt eller akseptabelt innenfor rammene av et gitt samfunn. Det vil være medlemmer i disse samfunnene som ikke etterlever gjeldene sosiale regler og forventninger, noe som oppfattes som avvikende atferd. Disse oppfatningene er i stadig bevegelse og dermed utsatt for påvirkninger som kan medføre endringer i forståelsen av normalitet.

Å skille mellom vanlig og uvanlig problematferd er sammensatt og vanskelig, og grensen mellom akseptabel og uakseptabel atferd kan tøyes, strammes og trekkes på nytt. Dette avhenger av «.. *øyne som ser, og tids- og situasjonsbestemte normer og verdier. Med andre ord kan det være vanskelig å beskrive allment aksepterte forventninger og regler for hvordan barn og unge skal oppføre seg*» (Ogden, 2015). Howard S. Becker (1963) sine studier (gjengitt i Faldet og Nordahl, 2017) om forståelse av avvik, understreker at avvik ikke er en gitt *egenskap*, men en konsekvens av andres reaksjoner og definisjoner av avvikende relasjoner og sosiale handlinger. Ulike vanskekategorier, som for eksempel atferdsvansker, er derfor konstruerte fenomener og et produkt av interaksjonen mellom barn/elev, pedagog/lærer, foreldre, barnehage/skole og samfunnet (Faldet & Nordahl, 2017).

Pettersvold og Østrem (2019) påpeker at i løpet av de siste tiårene har kvalitet i barnehage, skole og barnevern i økende grad blitt ensbetydende med sammenlignbare, standardiserte og universelle løsninger. Det er utviklet en rekke kontekstavhengige metoder og manualbaserte programmer for å forebygge og løse problemer, dette er et svar til politikere som etterspør effektive tiltak. Programmene har en tendens til å vektlegge at pedagogisk arbeid må settes på en formel og standardiseres, og bryter med god pedagogikk, grunnleggende respekt for barnet og tanken om barnet som medspiller. De hevder at bruken av standardiserte, manualbaserte programmer griper inn i barn og unges hverdag og har betydning for hvilke samfunnsborgere barnehage, skole og barnevern er med på å forme. De viser til sin tidligere utgitte bok «Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet» (2012) der de hevder at kartlegging av barns ferdigheter innenfor språk, matematikk og sosial kompetanse, bidrar til snevre inn normalitetsbegrepet. Med utstrakt bruk av ulike kartleggingsverktøy og programmer hevder forfatterne at dette fører til at «det normale barnet» skal være lydige og tilpasningsdyktige. De er også svært kritiske til at programmene er kontekstuavhengige og universelle, og stiller seg kritiske til premisset for innføring av programmene: Det finnes problemer, og at det er barna som har eller utgjør problemene (Pettersvold & Østrem, 2019)

3.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell gir et helhetlig bilde av sammenhengen mellom barnets oppvekst og den sosiale utviklingen. Her vektlegges viktigheten med å forstå barnets utvikling som en helhet der vi overveier biologiske faktorer, oppvekstmiljøet og barnets psykiske utvikling i sammenhengen. Endringer i individets utviklingskår ved større overganger, som det å slutte i barnehage og å begynne på skolen, påvirker barnet. Det kan ved disse endringene oppstå utfordringer, og det kan være behov for nye tilpasninger for individet. Teorien forsøker å ivareta den store bredden av relasjoner mellom ulike miljøer som barn deltar i og beveger seg mellom. Det som skjer på hvert nivå er av betydning for barnets utvikling, men her må man også være oppmerksom på at relasjonene mellom ulike systemnivåer kan være av like stor betydning.

Det dreier seg blant annet om hvilke relasjoner barnet er omgitt av, hvem som er involvert i overgangen, hvordan behovet for forberedelser blir ivaretatt og hvordan selve overgangen foregår. Når det gjelder de barna som er sårbare i overgangen, viser han til nødvendigheten av gode forberedelser, støtte og veiledning over til det nye miljøet. Jo bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom de ulike mikromiljøene på mesonivå, desto større er sjansene for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979). Det betyr at utviklingen til et barn som trer inn i en ny kontekst, avhenger av personene i de berørte settingene barnet forflytter seg mellom. Bronfenbrenner (1979) definerer overganger fra et mikrosystem til et annet som økologiske overganger. Han skiller mellom de enkle, ukompliserte og dagligdagse overgangene, og de mer varige, dramatiske overgangene som overgang fra barnehage til skole kan representere. Det som er felles for overgangene er at de beskriver en bevegelse i det økologiske rom, et skifte i rolle og setting, og gir konsekvenser hvor individets posisjon.

På mikronivået sosialiserer og utvikler barnet seg gjennom erfaringer ved at det selv er til stede og møter andre mennesker. Mikronivået representerer nærmiljøet som det er i daglig kontakt med, som familien, barnehagen, skole, venner og fritidsaktiviteter. I følge Bronfenbrenner består et mikrosystem av tre sentrale og viktige «byggeklosser» (the building blocks of the microsystem):

A microsystem is a pattern of activities, roles and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

Mikrosystemet er dermed et utviklingsmiljø hvor barna gjør sine erfaringer og skaper sin virkelighet. *Roller* defineres som et sett av normer og forventinger som er knyttet til en person innenfor et miljø, og er sammen med relasjon de viktigste sosialiseringsfaktorene. Et barn kan ha ulike roller i ulike mikrosystemer, og hver rolle har et sett av forventninger som setter premisser for hva en person som har denne rollen skal gjøre, hvordan han skal opptre overfor andre og hvordan andre skal opptre overfor han. For eksempel kan en gutt som går siste år i barnehagen ha en rolle som bror og sønn hjemme og førskolebarn i barnehagen. Han vil nå få en ny rolle som elev når han begynner i første klasse. Her vil atferdsvansker handle om at barnet ikke klarer å innfri forventninger og nye roller, og at barn på den måten befinner seg i en vanskelig situasjon heller enn at det *er* vanskelig.

Aktiviteter er det mikrosystemets deltakere gjør. Dette kan være pågående aktiviteter som går utover en kort, enkeltstående handling eller tilfeldige, kortvarige aktiviteter. De aktivitetstypene som Bronfenbrenner gir mest oppmerksomhet, er molare aktiviteter. Disse aktivitetene definerer han som «...en pågående aktivitet som drives fremover ved at deltakeren opplever mening eller hensikt med aktiviteten» (Bronfenbrenner, 1979, s. 45), og er en slags pågående prosess. Den molare aktiviteten har størst innvirkning på barnets utvikling når den foregår sammen med andre. Begrepet *relasjon* benyttes for å beskrive forholdet mellom mennesker. En relasjon oppstår ifølge Bronfenbrenner (1979) når en person i en gitt sammenheng retter oppmerksomhet mot eller deltar i samhandling med andre individer.

Mesosystem er når to eller flere mikrosystemer forbindes med hverandre. Kvaliteten på mesosystem i seg selv er av stor betydning for hvordan barnet har det og fungerer i de ulike mikrosystemene. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil gode og positive forbindelser fremme barns utvikling og trivsel, mens dårlige forbindelser mellom mikrosystemene vil kunne føre til det motsatte. Samhandlingen mellom aktører som er til stede i barnets mikronivå, vurderes derfor som sentralt i forhold til opplevelse av kontinuitet. For barn vil det for eksempel være forholdet mellom familien, skolen og nærmiljøet og den gjensidige påvirkningen mellom disse mikrosystemene. Både relasjoner og prosesser og de eksisterende holdninger for hverandre påvirker samspillet. Det er her vi blant annet finner samarbeidet mellom skole og barnehage.

Eksosystemet refererer til en eller flere miljøer hvor barnet sjelden eller aldri er til stede i, men hvor det likevel forekommer en påvirkning som er av betydning for personens liv og utvikling (Bronfenbrenner, 1979). Eksosystemet vil få en betydning for barnets utvikling når man kan knytte begivenheter i det eksterne systemet til prosessen i barnets mikrosystem. Disse begivenhetene må igjen knyttes til utviklingsmessige endringer for barnet. I denne oppgaven vil de kommunale rutinene og planene som gir føringer for overgangen mellom barnehage og skole ligge på eksosystemet. Andre eksempler på hva som kan ha innflytelse på individet i dette systemet er PPT, barnevern, helsetjeneste, foreldres arbeidsplass, organisering i barnehage og skole, eller kompetansen til de som jobber med barn og unge. Endringer her vil få betydning for både mesosystemet, det direkte samarbeidet mellom arenaene, og for barnet i mikrosystemet.

I makrosystemet befinner kulturene barnet og dets familie er en del av (Bronfenbrenner, 1979). Systemet refererer til samfunnets rammebetingelser og kulturelle kontekst, og kan blant annet utgjøres av verdier, normer, politikk og lovverk. Makrosystemet gjennomsyrrer alle de øvrige systemenes prosesser.

For å synliggjøre tidsdimensjonen i individets utvikling, la Bronfenbrenner (1979) til kronosystemet i sin siste versjon (2005) av den utviklingsøkologiske teorien. Dette for å vise hvordan individets utvikling påvirkes på ett eller flere system, gjennom ulike hendelser og endringer i sin livshistorie. Modellen tydeliggjør at alle fire systemer på sin måte vil påvirke elevens utvikling, og at endringer i ett system vil kunne gi konsekvenser for de øvrige systemene. Med dette understrekes helheten og sammenhengen i oppvekstmiljøet, noe som er viktig for å forstå hvordan atferd utvikles og vedlikeholdes.

4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre og diskutere prosjektets metodiske tilnærming. Først vil jeg redegjøre for vitenskapsteoretisk ståsted og forskerrollen, før jeg presenterer og begrunner valg av forskningsmetode. Jeg gir en begrunnelse for utvalg og beskrivelse av forarbeid, gjennomføring og etterarbeid av empirien. Oppgavens gyldighet, pålitelighet og generalisering drøftes, og avslutningsvis vises det til forskningsetiske overveielser.

4.1 Vitenskapsteoretisk ståsted.

Vitenskapsteoretisk forankring har betydning for hva jeg som forsker søker informasjon om og danner utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler. Den påvirker hvordan man analyserer og tolker funnene, og videre til konklusjon og svar på problemstillingen. Når man som forsker forholder seg til empiri, er bevissthet om sitt virkelighetssyn og menneskesyn helt sentralt.

Vi har alle et ståsted som preger det vi tenker og gjør, også innenfor forskning, og jeg befinner meg innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelse. Med en sosialkonstruktivistisk tilnærming kan man forstå menneskets handlinger ut fra sosiale relasjoner og en felles skapt virkelighet. Sammen med hverandre, skaper menneskene et miljø med ulike sosiokulturelle og psykologiske bindinger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Berger og Luckmann (2000) beskriver tre prosesser for å forstå denne sosiologien: eksternalisering - samfunn er et menneskelig produkt, objektivering - samfunn er en objektiv virkelighet og internalisering - mennesket er et samfunnsmessig produkt. Disse prosessene brukes i en dialektisk forståelse av virkeligheten, en virkelighet hvor individet og samfunnet gjensidig påvirker hverandre. Atferdsvansker konstrueres gjennom språk og samspill, for eksempel i de ulike møtene om overgangen fra barnehage til skole, på en avdeling i en barnehage, eller i mitt møte med informantene. Denne studien dreier seg samarbeid mellom ulike oppvekstarenaer, hvor informantene, men også jeg som forsker, befinner oss i ulike miljøer, med ulike betegnelser og oppfatninger av hva noe er eller kan være. Det kan være begrepet atferdsvansker, hva samarbeid kan være, eller hva tidlig innsats innebærer.

Kleven og Hjordemaal (2018) peker på at det vil være ulikt hva som får mest oppmerksomhet: Konstruksjonene til de man skal forske på, eller forskerens egne konstruksjoner. Som forsker

har jeg med meg erfaringer og kompetanse fra barnehagen om dette fenomenet, og dette vil påvirke forskningsprosessen og konklusjonene jeg ender opp med.

I prinsippet er kvalitativ forskning, basert på interaksjonen mellom forskeren og informantene. Den informasjonen informantene i et prosjekt er villige til å gi fra seg, er et resultat av hvordan hun/han oppfatter forskeren (Thagaard, 2018).

Epistemologi og ontologi beskrives som grunnleggende prinsipper innfor samfunnsvitenskapelig forskning. Det epistemologiske prinsippet er læren om viten eller kunnskap, og i min studie med forutsetning om at kunnskap blir skapt i møte med mennesker. Det vil si at kunnskapen som dannes er noe som konstrueres i samhandling mellom informantene og meg som forsker. Det ontologiske prinsippet innebærer at forskeren *«bestreber seg på at den informasjonen de baserer sine analyser, og den kunnskapen de etabler skal være mest mulig sann»* (Grønmo, 2016, s. 30). Med et konstruksjonistisk utgangspunkt tenker man at det finnes ingen objektiv sannhet, bare ulike forståelser av virkeligheten, og det ontologiske prinsippet er derfor ikke viktig (Berger & Luckmann, 2000).

Med et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn er forskerrollen helt sentral, da forskeren selv er med på å konstruere den virkeligheten han studerer. Gjennom forberedelser, intervjuer, analysearbeidet, i tolking av funn og hvordan kunnskapen formidles, påvirker forskeren hele prosessen. Konstruktivistisk tilnærming fokuserer på interaksjonen mellom forskeren og informanten, hvor begge er medprodusenter av kunnskap. Det innebærer at empirien blir preget av både forskeren og informanten i felleskap, og hvordan de interagerer i selve intervjusituasjonen (Järvinen & Mik-Meyer, 2005).

4.2 Valg av metode.

I følge Thagaard (2018) bør problemstillingens være utgangspunktet for den videre forskningsprosessen. En kvalitativ metode karakteriseres av at vi søker å forstå sosiale fenomener, gjennom at prosessene og meninger tolkes i lys av konteksten som studeres. Her går forskeren i dybden av fenomenet det forskes på, og det er forskerens forståelse eller tolkning av innsamlet informasjon som ligger til grunn av resultatet. Kvarv (2014) påpeker at en kvalitativ forskningsprosess består av stadier, men at den er en fleksibel prosess med stadig nye tolkninger og justeringer underveis, og derfor ikke beskrives som en tydelig lineær

prosess. At dette både er ønskelig og nødvendig i kvalitative undersøkelser, er noe jeg har erfart i min egen prosess.

Mye av arbeidet har pågått parallelt og påvirket blant annet analysen, tolkning, funn og konklusjon. I denne studien ønsket jeg å forske på et sosialt fenomen, for å oppnå en forståelse av hvordan barn med atferdsvansker ivaretas i overgangen fra skole til barnehage. Jeg ønsket å komme tett på de involverte personene i denne prosessen, og et kvalitativt forskningsintervju ble derfor et naturlig valg.

4.3 Kvalitativt forskningsintervju

Med bakgrunn i problemstillingen, har jeg valgt å benytte meg av kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Ved å bruke kvalitativt intervju har jeg mulighet til å gå inn i dybden i enkeltpersoners forståelse og oppfatning av et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hvordan informantene fra barnehage og skole beskriver sine opplevelser av samarbeidet og hvilket syn de har på atferdsvansker, vil komme til uttrykk i et intervju. Dalen (2011) viser til at kvalitativt intervju er godt egnet til denne type forskning, nettopp fordi det setter søkelys på menneskets opplevelsesdimensjon, og ikke kun på en beskrivelse av forholdene rundt den verden personen lever i.

Jeg benyttet meg av et *semistrukturert* intervju i dette prosjektet. Denne type intervju sørger for å få informasjon om aktuelle områder som ønskes belyst, og samtidig forblir forsker åpen for det uforutsette. I følge Thagaard (2018) er semistrukturert intervju basert på en intervjuguide der spørsmål, temaer og rekkefølge er delvis strukturerte. De tre hovedtemaene som omhandler 1) Syn på barn med atferdsvansker, 2) Samarbeid og 3) Kunnskap om hverandre, er utformet med bakgrunn i prosjektet og hva som er relevant og viktig for problemstillingen som skal belyses. Semistrukturerte intervju kan dermed anses som en fleksibel måte å tilnærme seg informasjon på, samtidig som det er rom for informantenes egne innslag. Jeg fikk da en mulighet til å skape en relasjon med informantene og få spontane og rike beskrivelser av temaet. Jeg intervjuer både pedagoger, skole- og barnehageledere, og fellesbetegnelsen for disse i denne oppgaven er informanter.

4.3.1 Utvikling av intervjuguide.

Intervjuguiden ble utviklet for å belyse problemstillingen knyttet til hovedtemaene samarbeid i overgang fra barnehage til skole for barn med atferdsvansker. Temaene tidlig innsats og andre samarbeidspartnere er knyttet opp til forskningsspørsmålene og var derfor viktige å få med i intervjuguiden. Ifølge Dalen (2011) bør de innledende spørsmålene være formulert slik at den som intervjues føler seg vel og avslappet. Hvilken stilling og erfaring informantene har, er relevant når det gjelder kjennskap til temaene i oppgaven, og spørsmålene som dreier seg om de sentrale temaene i studien kom litt senere i intervjuet. For å prøve å sikre god kvalitet, prøvde jeg å stille åpne spørsmål som oppmuntret informanten til å gi konkret og utfyllende beskrivelser rundt temaene (Thagaard, Systematikk og innlevelse, 2018). Avslutningsvis inviterte jeg informantene til å komme med en konkret fortelling eller erfaring om en vellykket overgang og deres tanker om hvorfor den var nettopp det. Siden jeg ønsket å forske om samarbeidet rundt overgangen, ønsket jeg å få innblikk i både barnehagens og skolens arbeidsmåter. Jeg utformet derfor to intervjuguider, hvor de fleste spørsmålene er like, men noen som er spisset mer mot henholdsvis barnehage og skole.

4.3.2 Prøveintervju.

Ifølge Dalen (2011) må det gjennomføres ett eller flere prøveintervjuer, så forskeren får testet ut seg selv som intervjuer, men også for å teste ut hvordan intervjuguiden fungerer. Jeg gjennomførte to prøveintervjuer med personer som hadde relevant erfaring. For å være trygg på at det tekniske utstyret fungerte, benyttet jeg meg av digital diktafon og lydopptak på egen telefon. Dette spilte jeg av i etterkant for å gjennomgå intervjusituasjonen, og for å få et inntrykk av hvordan de ulike spørsmålene fungerte. Etter gjennomføringen, endret jeg noe på intervjuguiden, noe som ifølge ofte vil være nødvendig (Dalen, 2011). Informantene ga tilbakemeldinger på spørsmål som var utydelig, og dette endret jeg. I tillegg ble jeg oppmerksom på bruk av oppfølgingsspørsmål, slik at jeg skulle unngå uklarheter og misforståelser.

4.3.3 Undersøkelsens utvalg:

Kvalitative studier med at man bruker et begrenset antall personer, og at det derfor er spesielt viktig at de vi velger er hensiktsmessige i forhold til problemstillingen. I denne undersøkelsen var hensikten å finne ut av hvordan barnehage og skole samarbeidet om barn med

atferdsvansker, og det ble derfor naturlig å gjøre et strategisk utvalg. Det innebærer at informanter blir valgt fordi de har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i sammenheng med problemstillingen og teoretiske forankring (Thagaard, Systematikk og innlevelse, 2018). Med tanke på denne studiens formål, ble det derfor naturlig at informantene er fra både barnehage og skole, og at de er eller har vært involvert i samarbeidet i overgangen. Min egen erfaring er at det kan være variasjon i hvem som deltar og har ansvar i denne prosessen, og jeg var derfor avhengig av en dialog med barnehagene og skolene om hvilke personer som var aktuelle å intervju. Et annet spørsmål jeg måtte ta stilling til er hvor mange personer utvalget skulle bestå av. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen «gylden standard» for antall informanter, men at det kan være fordel å ha et mindre antall intervju i en undersøkelse, og heller bruke mer tid på forberedelser og analyser. Det gir forskeren en mulighet til å være grundigere, samtidig som det gjør forskningen mer letthåndterlig.

I utgangspunktet ønsket jeg å intervju to skoler og to barnehager, med personer som var involvert i overgangsprosessen, men det å få informanter til studien var en møysommelig prosess som tok lenger tid enn antatt. Jeg sendte først epost hvor jeg presenterte meg selv, la med informasjonsskriv om tema for masteroppgaven, og om de kunne stille med informanter til intervju. Etter gjentatt telefonkontakt og påminnelse på epost, fikk jeg positiv respons fra én skole og to barnehager, og ble enig med min veileder at jeg ikke skulle bruke mer tid på få flere informanter. Utvalget besto til slutt av en rektor (skoleleder 1) og en inspektør (skoleleder2) fra skolen, en virksomhetsleder (barnehageleder 1) og to pedagoger fra forskjellige barnehager. Jeg avtalte deretter tidspunkt for intervju i skolen og barnehagene, og minnet de om dette når det nærmet seg intervjuet.

4.4 Innsamling av empiri

4.4.1 Gjennomføring av intervjuene.

Intervjuene ble gjennomført i november og desember 2021 på informantenes arbeidsplass i ordinær arbeidstid. Etter en innledende samtale hvor jeg takket for at de ville stille til intervju, generell informasjon om opptak, behandling av data og videre fremdrift i studien, startet jeg intervjuet. Jeg brukte digital enhet for lydopptak, noe jeg opplevde som et godt hjelpemiddel for å opprettholde en god flyt i intervjusituasjonen, samtidig som jeg var trygg på at

intervjumaterialet ble godt ivaretatt. På denne måten, kunne jeg som intervjuer konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden, men opplevde fem ulike samtale, noe som ikke var overraskende sett ut fra et konstruksjonistisk ståsted.

Her er interaksjonen mellom intervjueren og intervjupersonen sentralt, hvor minst to sett av holdninger, forutsetninger og interesser møtes (Järvinen & Mik-Meyer, 2005). Med utgangspunkt i at jeg møtte fem ulike informanter, med ulik måte å formidle seg på, måtte jeg også forsøke å tilpasse måten jeg selv kommuniserte på med pauser, oppmuntring, oppfølgingsspørsmål og kroppsspråk. På den måten påvirker jeg intervjuetsituasjonen ved at jeg er en del av den, og bidrar til å konstruere det jeg får av informasjon.

Jeg gjennomførte det første intervjuet i skolen, og ble noe overrasket da begge informantene stilte til samme intervjutid. I etterkant ser jeg at jeg ikke hadde vært tydelig nok på dette i informasjonsskrivet og kommunikasjonen i forkant, men gjennomførte intervjuet med begge informantene samtidig. I de påfølgende intervjuene i barnehagene ble intervjuene gjennomført med kun en informant til stede. Jeg opplevde at informantene var villige til å fortelle om temaet, de var åpne, engasjerte og det var lett å holde samtalen i gang.

Intervjuguiden fungerte som et redskap som sørget for at alle temaene ble belyst, selv om informantene snakket nokså fritt og temaene ble belyst uten at jeg måtte stille spørsmål. På denne måten er et ustrukturert intervju mer fleksibelt, hvor samtalen flyter og man ikke er helt avhengig av kun spørsmålene man har formulert på forhånd (Kleven & Hjordemaal, 2018). Det var interessant å se hvordan spørsmålene ble tolket på ulike måter fra de forskjellige informantene, samtidig som de var inne på mye av det samme.

4.4.2 Transkribering og forberedelse til analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) utgjør transkripsjonen det grunnleggende empiriske datamaterialet for prosjektet. Transkribering av intervjuet strukturerer intervjusamtalene slik at man får bedre oversikt over det muntlige materialet, og gjør de bedre egnet for analyse. Det ikke finnes noen konkret fasit på hvordan transkripsjonen skal foregå, og det er forskeren som må ta valget basert på hva som er relevant for den aktuelle studien. Intervjuene ble lyttet til i sin helhet før arbeidet startet, før transkriberingen ble utført fortløpende de første dagene etter intervjuene.

I tråd med det Dalen (2011) anbefaler, ble transkripsjonen utført av meg selv for å bli godt kjent med egne data, og eventuelt oppklare uklarheter og misforståelser. Jeg vurderte om jeg skulle få hjelp til transkriberingen, men ser i ettertid at dette var et svært nyttig arbeid i prosessen med å bli kjent med empiri.

Forskere som transkriberer sitt eget materiale, vil til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207).

Transkriberingen var en møysommelig og tidkrevende prosess, hvor jeg startet med å skrive ned alle prober, «ja», «mm», «nei», «skjønner», «ehh». Dette medførte at jeg svært hyppig måtte stoppe opptakeren for å få med all tale og utsagn, samtidig som jeg delvis mistet tråden i selve intervjusamtalen. Etter første intervju var transkribert, vurderte jeg at det slik at jeg ikke fortsatte å ta med alle «småord», der jeg ikke kunne se at lydene hadde noen funksjon med tanke på budskap eller forståelse av det informantene formidlet.

Kvale og Brinkmann (2015) understreker i den sammenheng, at en tekst ikke tar opp i seg alle elementene som påvirker kommunikasjonene i intervjuet. Teksten må derfor ikke anses som en direkte gjengivelse av intervjuet, men som et godt hjelpemiddel i analyse og bearbeiding av empirien. Ut over det, ble alle intervjuene transkribert ordrett. På denne måten ble også teksten lettere lesbar i analysen og i fremstillingen av resultatet. Det ble totalt transkribert fire intervjuer av ca 60 minutter, som resulterte i omlag 50 sider med tekst.

4.5 Analyseprosessen og tolkning av dataene.

Å analysere innebærer å finne forståelsen av hva dataene forteller (Thagaard, 2018). Det vil være en fordel om analysemetode er redegjort for og vurdert før intervjuene tar til. Dette vil hjelpe den som forsker å utvikle intervjuguide, gjennom selve intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). For min del var ikke analysen en avgrenset del av arbeidet med studien, men en prosess som fulgte med allerede fra start.

4.5.1 Tematisk analyse

I denne studien valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse slik Braun og Clarke (2006) beskriver det i sin artikkel «*Using thematic analysis in psychology*». Jeg har lite erfaring med kvalitativ forskning, og forfatterne trekker frem tematisk analyse som den første analysemetoden kvalitative forskere bør lære seg. Tematisk analyse er fleksibel, kan brukes på tvers av ulike metodologiske tilnærminger, og er ikke bundet opp mot et bestemt teoretisk rammeverk. Den kan derfor anvendes innenfor ulike teoretiske tradisjoner, også med et konstruksjonistisk ståsted. Tematisk analyse kan benyttes til å identifisere, analysere og finne mønstre i data, og gir mulighet til å finne de store linjene i datamaterialet. Analysen er en sirkulær prosess, noe som gir forskeren mulighet til å bevege seg fram og tilbake i materialet, samt kunne komme fram til sammenhenger og temaer i materialet. Metoden tar utgangspunkt i forskerens ståsted. Dette vil i så måte være med på å påvirke funn som kommer frem i studien (Braun & Clarke, 2006). Bruken av dette analyseverktøy har hjulpet meg å finne en struktur med tydelige faser, slik at de ble gjort i en hensiktsmessig rekkefølge og med håp om at analysen bærer preg av et grundig og nøye arbeid.

4.5.2 Analyse i seks faser

Braun og Clarke (2006) redegjør for seks faser i den tematiske analysen. Dette er ikke noen regler, men bare en retningslinje på hvordan en kan gjennomføre analysen. Det er ikke slik at en fase gjøres ferdig før det neste, men det vil være en prosess som beveger seg frem og tilbake mellom de ulike fasene

1. Gjøre seg kjent med empirien. Studere empirien til den grad at innholdets bredde og dybde er godt kjent
2. Koding. Merke interessante data med koder for å organisere datamaterialet
3. Finne tema. Sortere kodet datamateriale i tema
4. Vurdering av tema. Kodede tema blir vurdert som gyldige eller ikke for forskningen
5. Definere og navngi tema. Definere og finpusse tema som skal presenteres for analyse, og analysere datamaterialet i disse temaene
6. Utføre rapport. Siste analysing av ferdig analyserte tema og skriving av rapport

Fase 1. Bli kjent med empirien.

Første trinn innebærer å bli kjent med datamaterialet. Dette kan gjøres ved å transkribere, lese igjennom, notere og se etter mønstre og meninger (Braun & Clark, 2006). Ved å ha gjennomført intervjuene, transkribert og lest intervjuteksten gjentatte ganger, ble jeg godt kjent med empirien. I tillegg skrev jeg et sammendrag av alle fem intervjuene som ble sendt til veileder, hvor jeg beskrev i korte trekk hva som kom frem fra akkurat *det* intervjuet. Underveis i denne fasen noterte jeg i også refleksjoner og tolkninger som kunne være interessante for den videre analyseprosessen. At begge pedagogene og barnehageleder brukte begrepet «boksen» og «normalboksen», noterte jeg ned som interessant for hvordan man plasserer barn med atferdsvansker. Når jeg ble noe usikker på den skrevne teksten, og måtte lytte til lydfilen med intervjuet for å bedre forstå hva informantene *egentlig* formidlet i det de sa. Nyanser i tonefall og pauser kan lett bli borte, og detaljer som hvordan en velger å sette komma og punktum vil kunne påvirke innholdet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Fase 2: Innledende koding

Fase to begynner når en har tilfredsstillende oversikt over datamaterialet. Denne fasen involverer en systematisk organisering av hele datamaterialet i ulike koder, med tilhørende utdrag fra dataene (Braun & Clarke, 2006). Koding handler om å fremheve og sette ord på viktige poenger i empirien. Dette er viktig for å få oversikt over innholdet i empirien, skape en dypere innsikt, samt å tilrettelegge for den påfølgende kategoriseringen (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Ved gjentatt lesing av intervjuene, skrev jeg ned ord, utsagn og setninger hvor jeg tenkte at dette var interessant. Det var ord eller setninger som «samarbeidsmøter», «store forskjeller», «relasjoner og mestring», «utenfor boksen», «personavhengig», «foreldresamarbeid» og «sårbare elementer». Disse ble markert med ulike fargekoder, og videre overført usortert til en tabell med en kolonne for hvert intervju.

Denne fasen resulterte i 49 koder som dannet grunnlaget for videre søken etter temaer. Ifølge Braun og Clarke (2006) avhenger kodingen om til en viss grad om temaene er empirisk eller teoretisk drevet. I denne studien tar kodingen utgangspunkt i empirien, hvor temaene kommer ut fra datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Det må likevel påpekes at min analyse inneholder elementer av både induksjon (intervjuene) og deduksjon (teorien), og kan derfor defineres som en abduktiv forskningstilnærming. En abduktiv tilnærming starter fra empirien, men aksepterer betydningen av teorier og perspektiver i forkant, eller i løpet av forskningsprosessen (Tjora, 2021).

Kodene jeg fant fra denne fasen har som formål å representere empirien, men min teoretiske kunnskap, erfaringer og faglig bakgrunn, har påvirket hvordan jeg har fokusert og valgt kodene. Kodene er altså utformet av meg som forsker, gjennom mine tolkninger av intervjumaterialet. I tillegg er problemstillingen og forskningsspørsmålene retningslinje for empirien, og kodingen vil i så måte være påvirket av dette. Dette er i tråd med det Braun og Clarke (2006) påpeker, at en forsker til tross for en induktiv tilnærming av datamaterialet, ikke kan fristille seg fra sine antakelser og teoretiske tilbøyeligheter (Braun & Clarke, 2006).

Fase 3: Søk etter temaer

I neste fase etter innledende koding, begynte jeg å forme en struktur ved å grovsortere jeg de 49 kodene inn i ulike kodegrupper med tematisk sammenheng (Braun & Clarke, 2006). Dette opplevde jeg som en tidkrevende og til dels kaotisk prosess. Jeg startet med å sortere fargekodene jeg hadde skrevet ut fra hvert intervju inn i mulige kodegrupper, for så å lage tankekart med nøkkelord eller forslag til temaer og undertemaer fra hvert intervju. Jeg satt da med fire tankekart fra intervjuene, og sammenliknet deretter tankekartene med hverandre for å se hvilke temaer som gikk på tvers av hverandre. Her brukte jeg igjen fargekoder til de ulike gruppene som kunne ligne på hverandre, og plasserte de under foreløpige temaer, eller tematiske kart. De kodene jeg på dette stadiet ikke fikk plassert innenfor noen av temaene, ble lagt i en kategori for usorterte koder. Disse kunne likevel være relevante for det videre arbeidet i undersøkelsen. Nå opplevde at jeg fikk en bedre oversikt over mulige temaer og undertemaer som trådet frem. Under viser jeg de første eksemplene på hvordan jeg jobbet med å finne temaer.

| Tekst fra materialet | Meningsfortetning | Mulig tema/undertema |
|--|---|-------------------------------------|
| <p><i>«..tenker jeg på det synet vi har på barn, og den hjelp og støtte de trenger uavhengig av hvem du er, om du har diagnose eller ikke, eller om det er strevsomt hjemme, ja.. at folk har kunnskap og at vi samarbeider om nettopp dette».</i></p> | <p>Barnesyn/menneskesyn og kunnskap om barnet er avgjørende for hva slags hjelp og støtte barnet får.</p> | <p>Synet på barn atferdsvansker</p> |

| | | |
|---|--|--|
| <p><i>«For det er liksom dagen i barnehagen som har noe å si for om du får jobbet med tidlig innsats. Og når du legger til rette for god lek for hele gruppa, så legger du også til rette for at barn som sliter på en måte, kan ha gode relasjoner til de rundt seg, og kan ha god mestring også..»</i></p> | <p>Struktur i barnehagehverdagen har betydning for relasjoner og mestring når det gjelder barn med atferdsvansker.</p> | <p>Arbeidsmåter, hvordan jobber vi med disse barna?</p> |
| <p><i>«.. er at det er forskjell. Det er så forskjell, og det ligger nok på person, hvem skoler, hvilket samarbeid man har i bunnen..»</i></p> | <p>Hvem som er involvert i samarbeidet er av betydning.</p> | <p>Samarbeid, personavhengig</p> |
| <p><i>«Og det vi tenker er viktig oss å vite er jo litt sånn reaksjonsmønster til barna, hvordan er det disse barna reagerer på ulike ting? Sånn at vi slipper å finne ut så mye av det på nytt... Så vi kan videreføre litt hvordan de er blitt møtt i barnehagen. Det må jo tilpasses skolen når de kommer hit, for det blir jo andre rammer..»</i></p> | <p>Hva slags informasjon er ønskelig og nyttig?</p> | <p>Samarbeid, videreføring. Informasjon mellom barnehage og skole.</p> |

Fase 4: Vurdering av temaer

Det var tidvis utfordringer knyttet til å komme frem til overordnede temaer og finne ut hvor de ulike kodene kunne plasseres og bidra til diskusjon. Jeg opplevde at kategoriene gikk over i hverandre, og temaer har blitt slått sammen, noen har blitt fjernet eller plassert i undertemaer. På den måten så jeg at kodene ikke utelukker hverandre, og at sammenhengen mellom temaene er sammensatte og komplekse. Jeg kunne nå bevege fokuset i retning av å se om temaer og undertemaer står i forhold til hverandre, problemstillingen og forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006)

Etter å ha sammenlignet temaer og koder på tvers av datasettet har jeg kommet frem til seks mulige temaer:

- Hvem er barna med utagerende atferd? (synet på barn)
- Tilrettelegging i barnehage og skole (tidlig innsats, tilrettelegging innenfor almenpedagogisk, forskjeller for barn med/uten enkeltvedtak)
- Samarbeid barnehage - skole (rutiner og relasjoner, store forskjeller, personavhengig, hvem deltar i samarbeidsmøter, kommunesammenslåing)
- Kjennskap til hverandres arenaer (arbeidsmåter, struktur, sammenheng, besøk)
- Foreldresamarbeid og andre samarbeidsparter (Trygge foreldre, foreldrenes ønsker/behov)

Fase 5: Definere og navngi temaer.

Steg nummer fem handler om å definere og navngi temaer, noe jeg opplevde som et krevende men givende arbeid. Med et stort og rikholdig intervjumateriale som genererte mange interessante temaer, ble igjen viktig å fokusere på hva som ville svare på problemstillingen. Mest krevende var å velge vekk undertemaer for å begrense omfanget, og fremdeles yte empirien rettferdighet. Jeg gikk stadig tilbake i intervjumaterialet for å sikre at dataene ikke var tatt ut av kontekst, og at meningssammenhenger var blitt borte. Det er viktig å påpeke at sluttproduktet være et utvalg og avgrenset fremstilling, og ikke representere hele den detaljrike empirien jeg hadde tilgjengelig. De tre hovedtemaene presenteres i kapittel 5.

Fase 6: Produksjon og ferdigstillelse av resultater.

Den siste fasen består av å rapportere det en har funnet ut av gjennom dataanalysen. Det vil altså si presentasjon av undersøkelsens funn. Det legges vekt på en ryddig struktur, at presentasjon av hvert tema er grundig og nyansert og at poeng blir belyst med illustrasjoner fra empirien (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Jeg fikk hjelp av veileder med å finne presise og beskrivende temanavn, men også i å plassere sitater under riktig tema. Noen sitater kunne for eksempel implisitt si noe om synet på barn med atferdsvansker, men tilhørte temaet som sa noe om arbeidsmåter. I fremstillingen av funn brukte jeg de sitatene som illustrerte temaene best, samtidig som jeg var bevisst på å få med sitater fra alle informantene.

4.6 Etiske vurderinger

Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Ifølge Grønmo (2016) er forskningsetiske normer spesielt viktige innenfor samfunnsvitenskapen som har mennesker som sitt forskningsområde, og fremhever normer som alltid gjelder for hver enkelt person som deltar i en undersøkelse:

- Deltakere skal ikke utsettes for fysiske eller psykiske skadevirkninger
- Deltakerne skal informeres om undersøkelsens formål og opplegg
- Deltakerne avgjør selv om de vil delta, og om de eventuelt vil avbryte deltakelsen
- Informasjon om deltakerne skal behandles med konfidensialitet

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse, og det vil derfor være knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens metoder og til dens mål. De etiske spørsmålene reises når vi direkte eller indirekte påvirker hverandre. Innen den samfunnsvitenskapelige forskningen berøres både enkeltmennesker og forholdet mellom mennesker, som fører til at etiske problemstillinger oppstår (Kvale & Brinkmann, 2015; Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). I denne oppgaven er det særlig to områder som er viktige:

1. Relasjonen mellom meg som forsker og mine informanter
2. Forskningsprosessen i forhold til reliabilitet og validitet.

Jeg har derfor tatt utgangspunkt i områder som tradisjonelt diskuteres i etisk retningslinjer for forskere: informert samtykke, konfidensialitet og forskerens rolle. Reliabilitet og validitet er belyst i neste kapittel (4.7).

I de tilfellene hvor man skal behandle personopplysninger, noe jeg skulle i denne studien, må prosjektet meldes til Norsk senter for forskningsdata (NSD) i god tid før man skal behandle personvernopplysninger. Forskeren må påse at studiet gjennomføres i tråd med NSD sine råd, og sørge for at dataene anonymiseres og slettes ved prosjektslutt. Det er svært viktig at integriteten til deltakerne som intervjues blir ivaretatt både under og etter intervjuet, og når resultatene fortolkes og presenteres (NESH, 2021). I den kvalitative forskningen som omfatter personer, kreves deltakernes informerte og frie samtykke, som skal forbygge krenkelser av personlig integritet.

Informert samtykke innebærer at deltakerne skal informeres om formålet med forskningen, hvilke metoder som benyttes og følgene av å delta. At samtykket er fritt, betyr at det er avgitt uten tvang eller press. I relasjonen mellom forsker og deltaker vil det ofte være et element av påvirkning, men deltakere må gis en mulighet til å reservere seg fra forskningen uten urimelig press.

For å ta hensyn til personvern må kravet om konfidensialitet og taushetsplikt ivaretas. Kravet om konfidensialitet omhandler forskerens plikt til å behandle all informasjon de får om personlige forhold på en varsom måte. Taushetsplikt går ut på at forskeren har en forpliktelse til å bevare taushet om sine kilder, det vil si identiteten til informantene eller opplysninger informantene gir. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres.

Etter godkjenning av prosjektet fra NSD, startet jeg prosessen med å kontakte aktuelle informanter, med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (vedlegg 3). For de informantene som takket jeg til deltakelsen, fikk jeg innhentet informantenes informerte samtykke (vedlegg 4). Jeg ga informantene tilstrekkelig informasjon om min studie i henhold til NESH sine retningslinjer om studiens formål, hvem som har tilgang til informasjonen, bruk av lydopptaker, anonymisering, taushetsplikt, hvordan resultatene skal brukes, følgene av å delta, at de har rett til å trekke seg når som helst og at det er frivillig. All innsamlet informasjon ble behandlet konfidensielt og fortrolig.

4.6.1 Forskerens rolle

Som jeg understreket i kapittel 4.1 er forskerens rolle svært sentral med en sosialkonstruktivistisk tilnærming i forskningen. Jeg som forsker fargelegger hele prosessen, noe jeg har hatt et bevisst forhold gjennom hele oppgaven. Min bakgrunn og erfaring som pedagogisk leder og spesialpedagog i barnehage, gjør at mine erfaringer er relatert til barna når de går i barnehagen. Jeg har ingen erfaring fra arbeid i skolen, kun kjennskap gjennom samarbeid om enkeltbarn fra barnehagen og gjennom mine egne barn. Med tanke på at jeg hadde vekslende erfaringer med hvem som deltar i overføringsmøter og hvordan informasjonen blir videreført, eksisterte den også en forforståelse. Jeg hadde i den sammenheng tanker om at det fantes ulike rutiner og ulike praksiser avhengig av hvilken skole og barnehage barnet tilhører. Jeg har derimot ingen erfaring med å jobbe i skolen, og hadde dermed heller ingen forutsetning til å mene noe om deres syn på samarbeidet.

Disse manglene erfaringen førte til at jeg i en viss grad bygget mitt syn om skolens rolle på antakelser tidlig i prosessen. Allikevel var jeg klar over at det er to forskjellige oppvekstarenaer med ulike tradisjoner og kulturer, og at dette gir andre forutsetninger for hvordan de prioriterer og praktiserer samarbeidet i overgangen. Det var helt nødvendig at jeg var klar over mine tanker og meninger i forhold til alle informantene. Videre var det jeg som valgte ut og kontaktet barnehager og skoler, utarbeidet intervjuguide, samlet inn data og således hatt stor grad av kontroll på hele forskningsprosessen. Dette henger sammen med min interesse om å forske på et utvalgt tema.

Jeg som forsker har på den måten fokus på refleksivitet og tolkning. Det handler om å reflektere rundt forutsetningene for min aktivitet som forsker, og undersøke hvordan personlig og intellektuell involvering påvirker interaksjonen med det som forskes på. Jeg ser på samarbeidet mellom deltakerne og forskeren som avgjørende i konstruksjonen av empirisk kunnskap; denne kunnskapen er nært knyttet til konteksten og den spesifikke informanten, der også jeg som forsker påvirker situasjonen (Alvesson & Sköldbberg, 2018). I arbeidet med oppgaven, har jeg fått et annet syn på dette temaet, samtidig som jeg har ervervet meg ny kunnskap. Gjennom samtale med informantene, ny teoretisk kunnskap, og arbeidet gjennom hele forskningsprosessen, har det oppstått ny forståelse om dette samarbeidet. Jeg ser at det er langt flere faktorer som spiller en rolle i samarbeidet enn det jeg tidligere hadde erfaring og forståelse av.

Disse erfaringene henger nært sammen med hvilken nærhet og distanse jeg har til feltet. På den ene siden vil nærheten til feltet, i mitt tilfelle barnehage og samarbeidet med skolen, kunne gi en unik posisjon å forske på et tema. Jeg vet noe om overgangsprosessen og kjenner til arbeidet med forberedelser og videreføring av informasjon. Men nærhet til feltet kan også føre til at lojaliteten ligger hos informanten i barnehagen enn hos informantene i skolen. Nærhet til feltet er noe som vil opptre i ulike former og kan ikke unngås (Alvesson & Sköldbberg, 2018). Der er noe som utfordrer meg som forsker i form av at jeg må se det som mulig og viktig, å se verden gjennom andres blikk og å beskrive dette inngående uten å bestemme meg for noe på forhånd.

4.7 Kvalitet i studien.

Thagaard (2018) trekker frem systematikk og innlevelse som to sentrale sider av den kvalitative forskingen. Systematikk relateres til hvilken fremgangsmåte forskeren benytter seg av, og hvordan denne bærer preg av grundige og omfattende vurderinger. Innlevelse er viktig for å oppnå forståelse, særlig i når vi er i nær kontakt med de personene vi studerer. Forskningens kvalitet bestemmes ut fra hvordan kunnskapen er produsert. I begrunnelsen av metodevalg og utvalg er kriteriene transparens, validitet (gyldighet) og reliabilitet (pålidelighet), og forskningsetikk benyttet som kvalitetsmål. Ifølge Tjora (2021) er transparens, eller gjennomsiktighet, er et av de viktigste kravene til all forskning. På den måten gir det leseren mulighet til å ta stilling til forskningens kvalitet. Jeg har søkt etter å være transparent ved å redegjøre for mine valg gjennom hele prosessen og fremlegge empiriske data ved bruk av direkte sitater fra informantene. Grønmo hevder at høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Det vil si at materialet må være pålitelig for at datamaterialet skal være gyldig og relevant for problemstillingen (Grønmo, 2016).

4.7.1 Validitet

Validitet handler om datamaterialets gyldighet i forhold til problemstilling og det forskeren undersøker (Grønmo, 2016). Det vil si at undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen bør resultere i data som er relevant for problemstillingen. I kvalitativ forskning vil validiteten være noe vagere enn ved kvantitativ forskning, og vurderes enten av informanter eller forsker (Thagaard, 2018). Mine erfaringer og synspunkter har preget utforming av intervjuene, hvordan jeg har tolket svar og hvilke funn jeg har vektlagt, noe som er med på å stille spørsmål rundt min objektivitet. På den annen side har min erfaring på feltet gjort det mulig å stille relevante spørsmål, og jeg har i stor grad gjenkjent det informantene formidlet under intervjuene, noe som er med på å øke validiteten i studien. For å sikre høy validitet i studien, måtte jeg være nøye når jeg utviklet intervjuguiden. Spørsmålene skulle svare til problemstillingen, og måtte være konkrete og presise med utgangspunkt i den. Her fikk jeg god hjelp av veileder.

4.7.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om fortolkningselementet ved transkripsjonene av intervjuet og sier noe om hvor nøyaktig og pålitelig datamaterialet er i forskningen. Dette igjen er noe som i hovedsak har betydning for hvordan empirien er samlet inn, bearbeidet og benyttet (Johannessen, Tuft, & Christoffersen, 2016). Ved å bruke lydopptak i alle intervjuene, kan reliabiliteten styrkes. Da har forskeren kontinuerlig tilgang til hele intervjumaterialet, og kan lytte gjentatte ganger for å fange meningsinnholdet på en best mulig måte. Jeg har lyttet flere ganger til alle intervjuene, og den transkriberte teksten har vært helt sentral for å få til en grundig analyse. Jeg har også vært bevisst på å få med meninger og synspunkter til alle informantene, noe som også er med på styrke studiens pålitelighet. Når det gjelder den informasjonen man får fra informantene, må man ta i betraktning at den ikke alltid samsvarer med sannheten. Det kan være at intervjupersonen modifierer litt på sannheten, fordi man ikke vil fremstille sin arbeidsplass eller seg selv i et ugunstig lys, eller at man vil gi et godt inntrykk av seg selv (Thagaard, 2018).

Jeg er av den oppfatning at en objektiv forsker og objektiv kunnskap ikke er mulig når det dreier seg om studier av samfunnsmessige forhold. Dette er i tråd med en sosialkonstruktivistisk tilnærming som jeg presenterer innledningsvis i metodekapitlet. Det vil si at datainnsamling, analyser og drøftinger vil være påvirket av hvem vi er, hvordan vi påvirker hverandre intervjuene og mitt eget ståsted.

5.0 Presentasjon av funn

I denne delen presenterer jeg funn, utledet av tematisk analyse som jeg beskrev i det foregående kapittel. Analysen tar utgangspunkt i intervjuene, og sitatene derfra blir brukt for å illustrere viktige poeng. Jeg har analysert frem tre kategorier som vil representere tre ulike kapitler: Første kategori «Barna utenfor normalboksen», beskriver informantene sitt syn på barn med atferdsvansker, hvordan dette kommer til syne og hvordan de jobber med disse barna. I den andre kategorien «Suksessfaktoren tror jeg var det samarbeidet» presenteres informantenes erfaringer om ulike sider av samarbeidet mellom skole og barnehage, hva de opplever er suksessfaktorer og hva som er sårbart eller utfordrende i overgangen. Underkategorien «Vi burde nok vite mer om hverandre» viser til hvilken kunnskap de to arenaene har om hverandre.

5.1 Barna utenfor «normalboksen»

I dette temaet beskriver informantene sine erfaringer og tanker om barn med atferdsvansker. Hvem er disse barna, hvordan kommer dette til uttrykk i barnehage og skole og hva trenger de? Flere svar sammenfallende, og noe av det som kom frem fra alle informantene i barnehagene, var at dette var de barna som befant seg utenfor normalen eller en «normalboks».

Det er nok til syvende og sist atferd som avviker fra det tenker er innenfor «boksen» eller det normale. Det er det som på en måte stikker seg utenfor. At man ser eller reagerer på at de strever med det sosiale. Det er noe jeg opplever veldig mye tilbakemeldinger på. Det at man strever med noe sosialt er ofte det personalet kommer til meg med og undrer seg over. Men det er vel et avvik fra den boksen som vi ser etter. Så enkelt og så vanskelig (barnehageleder).

Som barnehageleder sier, er dette avviket fra normalen ofte knyttet til barn som strever med det sosiale. Barnehage og skole er begge arenaer hvor barn er i samhandling og relasjoner med andre, og mange barn mestrer dette godt. Når pedagog 2 beskriver «normalboksen», fremhever hun at den er romslig og tøyelig. Sånn sett bekrefter hun/han at «normalen» ikke er noe bestemt eller klart definert, men noe som kan tilpasses og strekkes i flere retninger.

Jeg pleier å si at vi har jo en sånn boks som er normalboksen. Og den er stor og rommer veldig mye, og den kan til og med bøyes og tøytes litt innimellom. Men det jeg definerer som utfordringer er de gjentatte tingene, og at det gjentar seg i lange perioder. At man ser at dette er ikke bare en modningsutfordringer. Hvor man kanskje har jobbet godt på avdelingen, man har fått veiledning og jobbet i grupper og alt man vet at man skal. Men likevel så får man liksom ikke kommet i mål med noen ting. Da tenker jeg at vi har en utfordring som er utenom det alminnelige eller en modningsprosess (pedagog 2).

Som det kommer frem, er det avvik fra normalen over *tid* som kan peke mot det de definerer som atferdsvansker. Med tanke på at barnehagen beskriver at de har gjort mye for å gi hjelp og støtte, men allikevel ikke «kommet i mål», antar jeg at dette er noe man også må ta hensyn til når barnet begynner i skolen. Også pedagog 3 hadde sine tanker om hvordan atferdsvansker kommer til uttrykk i barnehagen.

Det er jo mange forskjellige typer eksternalisert atferd da. Det kan jo være utagering mot andre barn for eksempel, skriking, løping av gårde, kasting av gjenstander.. at det skorter litt på samarbeid i for eksempel overgangssituasjoner, at man da kommer i en sånn låst situasjon for eksempel. Ja.. og samhandling med andre kan være vanskelig da.. Vi opplever jo at det er en del barn som har det sånn.. litt utenfor «boksen»..

Videre sier hun at disse barna trenger ekstra støtte til å håndtere følelser og impulser, og at de trenger støtte når det kommer til sosial kompetanse og lekekompetanse. Dette sier at atferdsvanskene kan være alt fra fysisk utagering til samarbeids- og samhandlingsvansker. Skolens informanter viste til noe av det samme, hvor de sier at det ikke finnes én type atferdsvanske.

Det er jo forskjellige typer vansker da, men mye uro i klasserommet, utagering mot andre kan det jo være.. og konsentrasjonsvansker ser vi ofte, og det kan være ulike ting som gjør det.. Så det vi tenker om de fleste, uansett om det er den ene måten de reager på eller den andre måten, så må vi finne ut hvordan vi skal klare å hjelpe dette barnet her best mulig (skoleleder 2)

Som skoleleder 2 sier i forrige sitat er at det vi, de ansatte i skole, som har ansvaret for å hjelpe elevene gjennom ulik tilrettelegging og støtte. Dette kommer også frem i de kommende sitatene når informantene beskriver hvordan de jobber med disse barna.

5.1.2 Det blir mindre utagering hvis vi får hjelpa de på en god måte.

Når informantene ga sine beskrivelser av hvem barn med atferdsvansker er, var de også opptatt av hvordan de jobbet med barna i barnehagehverdagen og ved oppstart i skolen. Informantene fremhevet at det var flere områder de jobbet med parallelt, både på det mellommenneskelige plan og når det gjaldt den formelle delen av overgangsarbeidet. Noe av det som kom frem dreide seg om hvordan man møter disse barna, og hvordan dette har en betydning for å gjøre det lettere i skolehverdagen. En av skolelederne beskriver dette slik:

Så det er jo det vi jobber mye med, hvordan vi skal møte de. For å hjelpe de så de får den hjelpa de trenger da. For vi ser jo at det blir mindre utagering hvis vi får hjelpa de på en god måte, og lagt dagen til rette (skoleleder 1).

Når skoleleder sier at det da blir mindre utagering hvis de får gitt rett hjelp tolker jeg det slik at ansvaret ligger hos skolen og ikke hos eleven. Det å sette inn tiltak eller tilrettelegging helt fra begynnelsen, er ifølge informantene knyttet til prinsippet om tidlig innsats. I motsatt fall, hvis skolen «venter og ser», vil de kunne oppleve at eleven får en strevsom start på skolegangen og behov for omfattende tiltak/hjelp som da må settes inn på et senere tidspunkt.

.... da er det kjempeviktig å komme så godt i gang som mulig. Og så får vi heller avvikle noen tiltak i stedet for å måtte bygge opp noe senere (skoleleder 2).

Barnehagenes informanter jobber med at disse barna skulle oppleve mestring, trygghet og ha tilhørighet i gruppa. Disse områdene danner mye av grunnlaget for at de å legge dagen til rette på en god måte. De hadde også «førskolegrupper» hvor innholdet besto av ulike aktiviteter. Fokus på lek, vennskap og organisering av hverdagen er noe de jobber kontinuerlig med helt fra start, og ble derfor knyttet opp mot tidlig innsats. De sier at dette er arbeid som foregår på avdelingene hver dag, samtidig som de er opptatt av hvordan de skal møte barna som viser utagerende atferd. Pedagog 2 beskrev det på følgende måte:

For meg er det det helt mellommenneskelige, helt fra starten når de begynner.. Hvem er du, hva trenger du og hva skal gjøre for at du skal få det du trenger og trives med.

Det kommer frem at disse barna trenger noe ekstra, en annen type tilrettelegging. Å jobbe for at disse barna skal føle seg inkludert i fellesskapet med barn de begynner på skolen med, og at de skulle føle mestring var informantene opptatt av.

Mestring! At de føler mestring og trygghet i seg selv, at de føler en opplevelse av å være en del av en gruppe ... Det er jo sånne ting man jobber med hele tiden, og man aldri blir kanskje god nok i. Men når det gjelder de sårbare barna, så er jo det ekstra viktig. Også at de skal være en del av det som foregår. Og då må ofte voksne legge til rette på en litt annen måte da, sånn at de blir en del av noe godt. Og at de ikke blir de som detter utafor. Som ikke får være en del av fellesskapet (pedagog 2).

Når så skolen skal ta imot, sier at det er *de* som må gjøre endringer for å tilpasse seg eleven. Dette er noe de jobber både kontinuerlig og langsiktig med. Skolens informanter fremhever at hvis de ikke klarer å skape noe stabilt fra starten av når barn med atferdsvansker begynner i skolen, er dette et element som kan være svært sårbart. Med utgangspunkt i barnehagens informasjon og skolens rammer, forsøker de å lage en god støttemur rundt disse barna. Dette innebærer at flere hensyn de må ta i oppstarten.

Det vi først gjør er jo å se på gruppestørrelse, og bemanning da. Hva slags støttefunksjoner trengs her, er det flere eller mere spesialpedagogiske behov eller assistentbehov. Så vi må jo avgjøre det da. Hva slags kompetanse, hva er det vi tror vi skal styrke klassen med. Så vi bruker den informasjonen som grunnlag for å rigge det trinnet da. Sånn som vi tror er best mulig (skoleleder 1).

Skolens informanter fremhever at rammene i skolen er forskjellige fra barnehagen, men at de bruker informasjonen fra de til å planlegge behovene i oppstarten. Dette viser til at det er både mellommenneskelige og organisatoriske hensyn å ta i møte med disse barna.

Kommunale rutiner og overføringsskjemaer er også en del av jobben i overgangsprosessen, og tilhører den mer formelle delen av samarbeidet. Det er som regel pedagogisk leder eller pedagog som fyller ut disse skjemaene, og før det sendes til skolen skal foreldrene også ha mulighet til å komme med innspill til den som sendes:

Ja vi starter jo med den siste foreldresamtalen som blir som regel rundt i mars. Det er en samtale som tar utgangspunkt i overføring til skolen. For det skal fylles ut et overføringsskjema som foreldrene skal vite om hva står i... Og da har jo jeg fylt ut det skjema hvor jeg har mine tanker om hva som skal stå der, og foreldrene sine. Som regel er vi veldig enige, og så fyller jeg det ut ferdig og vi signerer og så tar jeg det med meg på et skoleoverføringsmøte.

Selv om arbeidet med overføringsskjema er viktig for å sikre at skolen har den informasjonen de trenger, opplever jeg at informantene var mer opptatt av hvordan de jobber i barnehage med disse barna. Allikevel ser det ut til at de kommunale rutinene er nødvendig så barnehager og skoler har noe felles å forholde seg til når det gjelder samarbeidet om overgangen.

5.2 Suksessfaktoren trur jeg var det samarbeidet

Et godt samarbeid mellom barnehagene og skolene trekkes frem som grunnleggende for å få til en god overgang for barn med atferdsvansker. Det er flere sider av samarbeidet som har innvirkning på hvilken opplevelse informantene har om dette, og videre hvordan overgangen blir for disse barna. Felleskommunale rutiner er viktig så alle har noen rammer og tidsperspektiver å forholde seg til, men det er også mellommenneskelige forhold som spiller en stor rolle i dette samarbeidet. I intervjuene spurte jeg om de hadde erfaringer eller en historie de ville dele om en overgang som hadde vært god for et barn med atferdsvansker, og da kom det tydelig frem at samarbeidet med den andre arenaen var svært viktig for en vellykket overgang.

Så den ene suksessfaktoren trur jeg var det samarbeidet, og den kunnskapen og forkunnskapen om det som funka, hva er det som funker for det barnet. Det ble også fulgt opp og det ble gitt støtte til familien. For det var en familie der ting begynte å falle på plass. De trengte hjelp og støtte, og det ble videreført. Det ble ikke såne store hull. Men det er kanskje igjen det individuelle da, hvem er det som tok imot dette og hvem er det som fortsatte med det (barnehageleder).

De beskriver her at barnehagens kunnskap om barnet har blitt videreført og fulgt opp av skolen, og familien fikk oppfølging og støtte i prosessen. Skoleleder sier at nettopp det å ta informasjonen fra barnehagene på alvor, er en suksessfaktor for arbeidet i overgangen og oppstart. Som det kommer frem senere, er det flere mellommenneskelige faktorer som påvirker samarbeidet, men for å minimere risikoen for tilfeldigheter i arbeidet, må man jobbe ut fra de samme kommunale rutineene. Barnehagene bruker disse som utgangspunkt, der et overføringsskjema fylles ut i samråd med foreldrene, før det videresendes til skolen.

Vi har jo mange sånne formelle punkter både i forhold til foreldrene og i forhold til skolen. Og det første av de formelle tinga, hvis det ikke er noe spesielt knyttet til barnet, så er det en samtale som er i mars-april med foreldrene. Da oppsummerer vi barnets styrker, og utviklingsområder, spesielle ting som skolen bør kanskje ta hensyn til, innspill til gruppesammensetning. Dette er et felleskommunalt skjema. Så det tar vi da med foreldrene. Og litt seinere i mai, så har vi et møte, alle pedlerne som har skolestartere, med skolene. Der vi overleverer og gjennomgår den informasjonen.

Rutinen inneholder et årshjul hvor det er beskrevet hva barnehage og skole skal gjøre av forberedelser, dokumentasjon og møter i overgangsarbeidet, og det er ifølge informantene greit å forholde seg til. Når det gjelder barn med atferdsvansker, kan derimot rutinen skape store forskjeller i hvordan samarbeidet med skolen forløper. For de barna som har enkeltvedtak beskriver informantene i barnehagen et annet system enn for de barna som ikke har enkeltvedtak. Pedagogene beskriver det på denne måten.

Jo, jeg tror det er veldig store forskjeller, på hvordan man gjør det. For i det man får et vedtak, så løser jo både ressurser, men også krav og forventninger og rapporter som skal fylles ut. Mens de som utfordrer, men ikke har en diagnose eller et vedtak er jo mye mere prisgitt hvem de kommer sammen med av voksen ... Og det er sårbart (pedagog 2)

For det de barna som har vedtak og sånn, da er det et formelt maskineri som man er gjennom, og ekstra steg som følges, og foreldrene er involvert med skolen tidlig. Så der de som på en måte, som bare har utfordrende atferd på en eller annen måte har jo nødvendigvis ikke et støtteapparat rundt seg i overgangen til skolen, så da er det jo litt opp til oss på avdelinga og også foreldrene selvfølgelig. Så det er jo en forskjell, altså vi har ikke noe skjematisk system for å jobbe med disse.. (pedagog 3)

Også barnehageleder fremhever at det er «annet system rigget» for barn med enkeltvedtak, men at pedagogene prøver å ha samme type dialog rundt de barna som ikke har vedtak. Når skolen skal ta imot disse barna, kommer det frem at de tar utgangspunkt i barnet og ikke i vedtaket.

Vi jobber på samme type måte. Om de har et enkeltvedtak eller ikke har et enkeltvedtak så tenker vi at vi må se det barnet, og hva det barnet trenger (skoleleder 1).

Informantene fra skolen sier at det kan være avgjørende å få den viktige informasjonen og barnehagens kjennskap til barn med atferdsvansker.

Ja jeg tenker jo på atferd da, spesielt da de barna som har litt utfordrende atferd. For det er jo noe med det å finne nøkkelen, som barnehagen kanskje har jobbet mye med. Og da er det viktig for å vite hvordan vi skal få til dette her også (skoleleder 2).

De sier at barnehagen har ofte «nøkkelen» eller erfaringen til gode måter å støtte barnet på, de har kanskje jobbet med det over lang tid. Så selv om det er andre rammer, nytt miljø og andre krav, er det stor sannsynlighet for at disse opplysningene er svært relevante for skolen. I overføringsprosessen flyter det mye informasjon mellom de to arenaene, og tanken om hvilken type informasjon som er viktig sier skoleleder 1 noe om.

Vi har snakka mye om det egentlig. Hva er det viktigste for oss som vi må vite? Og det vi tenker er jo litt sånn reaksjonsmønster til barna, hvordan er det disse barna reagerer på ulike ting? Sånn at vi slipper å finne ut så mye av det da. Sånn at vi kan videreføre litt hvordan de er blitt møtt i barnehagen. Så må det jo tilpasses skolen når de kommer hit, for det blir jo andre rammer, men det er det vi tenker er viktig for oss da.

Med tanke på hva skolen sier de trenger å vite noe om, er det forholdsvis personlige opplysninger knyttet til ett barn, og det er da vesentlig hvem som mottar denne informasjonen. Det som trer frem er at det er forholdsvis store forskjeller når det gjelder hvem som deltar på møtene, og at de tror dette påvirker hvordan informasjonen blir videreført. De sier at der skolene ikke har personer som skal jobbe med barna med i overføringsmøtene, blir det et møte preget av en mer administrativ organisering rundt de sårbare barna.

Grunnleggende er forskjellen at den ene skolen alltid har lærerne på plass, og den andre kan jeg si aldri har læreren på plass. Jeg blir jo overrasket hvert år, og syntes det er litt trist. Så er det jo veldig forskjellige møter da. Det er klart at i det ene så sitter rektor, klassekontakt, de som potensielt skal være støttekontakter, sfo-leder og kanskje en sfo-ansatt og skolelederen. Så det er jo en liten landsby som sitter rundt bordet. Mens på den andre lederen sfo og assisterende rektor eller inspektøren. Og da blir det jo noe helt annet. Jeg føler nesten at de møtene er bortkasta, fordi at de sitter og noterer og er litt ute etter hvem er det vi må sette inn støtet på.. For dette er jo noen som sitter med et organisatorisk ansvar, som sitter og tar imot informasjon (pedagog 2)

Når de skal formidle sensitiv informasjon om et barn, gjøres dette for å skape en forståelse for hva slags støtte akkurat dette barn trenger. Å dele denne informasjonen med noen som kanskje ikke en gang møter barna, kan som pedagog 2 sier, oppleves som bortkastet. Også pedagog 3 opplever at det er forskjell når det gjelder overføringsmøtene og hvem som deltar. Fra noen skoler stiller rektor og sfo-leder, mens andre har både lærer og andre støttefunksjoner klart, noe begge pedagogene fremhevet som et sårbart element i overføringsprosessen. Barnehageleder hevder at det ikke er noe poeng å bruke mye tid og ressurser på å overføre informasjon til «et menneske som sjelden eller aldri møter ungen».

Barnehagens informanter undret seg over hvorfor noen skoler får det til, mens andre ikke. Det kan være organisatoriske årsaker til at noen skoler har lærer klar tidligere enn andre, men at det er ønskelig fra barnehagen kommer tydelig frem her. Informantene fra min skole fremhevet de nettopp viktigheten av å ha kontaktlærer klar tidlig på våret, så denne deltar i møtene og får møte elevene før skolestart.

Så prøver vi også å være veldig ... altså å være tidlig ute med å finne hvem som skal være lærer for første klasse sånn at de får truffet han eller henne flere ganger før de kommer. Eller hvert fall en trygghetsperson de har å forholde seg til på trinnet (skoleleder 1).

Ja, og i møtene så drar vi til barnehagene og snakker med de der, og da er gjerne sfo-lederen med også. For de skal jo ha en stor del på sfo også.. de fleste da. Så det pleier å være meg, sfo-lederen og læreren som er med i møte i barnehagen (skoleleder 2).

De trekker også SFO frem som en viktig deltaker i møtene, da mange av disse barna skal tilbringe tid der. De prioriterer altså å involvere de som faktisk skal møte barna, som igjen kan oppleves som en trygget når de begynner på skolen i august.

Et annet moment som trer frem, er at samarbeidet er personavhengig. Pedagogene i barnehage mener at det er forskjell på hvordan en med administrativt ansvar tenker om den informasjonen som kommer, kontra den læreren som skal jobbe med eleven. Også skolen hadde erfaringer som tilsa at samarbeidet er avhengig av hvilke personer som er involvert i prosessen.

Så i det stor og det hele da, så tenker jeg at det handler om de menneskene som er i de forskjellige posisjonene.. For rutinen kan jo ligge der, men det behøver ikke bli et godt samarbeid allikevel (skoleleder 1)

Dette hadde bakgrunn i et barn som hadde store atferdsutfordringer tidlig i skolen, og barnehagen hadde ikke gitt noen form for informasjon. De visste ikke hva som var årsaken i dette tilfellet, men her var viktige opplysninger om barnet ikke kommet til skolen. Det viser at skolen er avhengig av å få viktig informasjon for være så godt forberedt som mulig i møte med elevene. Selv om skoleleder har enkelte erfaringer hvor de står uvitende til barn som trenger mye støtte i skolen, opplever allikevel et godt samarbeid med sine barnehager, og at det stort sett er lav tersker for å ta kontakt hvis de skulle ha spørsmål om elever som strever i oppstarten på skolen. De hadde også besøksordninger mellom skole og barnehage, men dette var satt på vent de siste to årene på grunn av covid.

Som det kommer frem er det mange sider av samarbeidet som spiller en rolle i overgangen fra barnehagen til skolen. Det er ikke bare et skjema som sendes fra en arena til en annen, men noe som er avhengig av organisering, formaliteter og i stor grad mellommenneskelige faktorer.

5.2.1 Vi burde nok vite mer om hverandre.

Det er flere faktorer som påvirker samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Det å ha kunnskap om hverandres arbeidsmåter og lærerplaner er av betydning for å vite noe om hva hvilket miljø barnet kommer fra og hva barnet skal til. Det kom frem at informantene opplevde at de hadde kunnskap om hverandre, men funnene kan også tyde på at de bør eller ønsker å vite mer. En av pedagogene har følgende tanker om dette temaet:

Jeg veit ikke, vi har jo ikke så mye innsyn i skolehverdagen, og jeg tror jo at for de aller fleste, både barn og foreldre, så tenker de på det som noe helt annet, noe helt nytt. Men jeg føler at jeg har ganske god kjennskap til det, men det er egentlig mest gjennom egne barn.. og litt fra utdanninga og praksisen i skolen. Jeg har jo jobbet i førsteklasse tidligere, men det er lenge siden, etter kunnskapsløftet. Så jeg føler er jeg ganske sånn grei kompetanse om hva de driver med, men burde kanskje vite mer (pedagog 3).

Pedagogen har altså litt kjennskap til skolen gjennom egne barn og praksis i utdanningen, noe som man kan anta er annerledes enn å være pedagogisk leder for et barn som skal fra barnehage til skole. Med tanke på at man skal forberede barn med atferdsvansker på overgangen er denne kunnskapen mulig enda viktigere. Pedagog 2 sier også at både skole og barnehage bør vite mer om hverandres arbeidsmåter.

Ja. Sånn overordna så tenker jeg at vi som barnehagefolk må vite mer om hva vi sender ungene til, og så burde skolefolk vite mer om hva de får.. altså hva vi gjør her.. For vi kan jo prate og forklare og billedliggjøre så mye man bare vil, men jeg tror det å vite mere konkret hva vi gjør og hvordan vi faktisk jobber.

Pedagog 2 opplever å ikke ha nok kunnskap om skolen, men har litt erfaring gjennom egne barn. Pedagogene vet litt om hva skole vektlegger i starten, men at dette også er ulikt fra skole til skole. Det gjelder både hvor ofte de har grupper, hvor mye ute- og leketid de har, og hvor godt forberedt de er på oppstart. De stiller seg spørsmål om det vanskeliggjør arbeidet med å forberede barn på skolestart, og da spesielt barn med atferdsvansker.

Barnehageleder fremhever at det å ha kunnskap om hverandre avhenger av den dialogen og samarbeidsmøtene de har med skolen. Dette igjen er personavhengig, og derfor sårbart.

Planverket kjenner jeg jo ikke til helt detaljert, men jeg vet jo om det. Men det har jo også med at jeg har egne barn som har vært gjennom det de siste årene da. Det er jo også på en måte en del av dialogen, mellom barnehage og skolen, men det er jo fort litt individuelt. Hvem lærer du møter og og hva de deler av informasjon tilbake, og hva de tenker da. Så det er jo det som er kanskje litt sårbart da, at det er avhengig av hvem du samarbeider (barnehageleder).

Man kan dermed anta at selv om man kjenner til lovverk, planverk og arbeidsmåter, er barnehagen avhengig av god informasjon for å få mer innsikt i skolehverdagen til barna de sender fra seg. Informantene hadde noen tanker om dette. Pedagog 2 trodde ikke løsningen på økt kunnskap nødvendigvis er å lese hverandres lærerplaner, men å besøke hverandre, se og høre hvordan man jobber på avdelingen eller i klasserommet. Det hadde vært forslag om at skole og barnehage skulle hospitere hos hverandre, for virkelig få innblikk i hverandres praksis.

Altså det har jo faktisk vært kastet noen baller i lufta i forhold til å hospitere, at skolen kanskje kan komme hit å se og omvendt. Sånne muligheter. Jeg tror det hadde vært kunnet øket samarbeidet på gulvet da, jeg har litt trua på at det kunne vært godt. Og kanskje til og med fulgt noen av disse ungene over i oppstarten i skolen (pedagog 2).

Dette nevnes også av barnehageleder og pedagog 3 som et grep for å følge disse barna tettere i overgangen, skape en form for trygghet, men også for å få et bedre grunnlag for samarbeidet. Skolens informanter sier de at de så langt det lar seg gjøre, søker kunnskap om hva barnehagene jobber med, og at dette er en viktig del av samarbeidet.

Det vet vi litt om, fordi vi snakker jo med dem, om hva de har jobbet med. Det er jo litt forskjellig da, og vi kunne sikkert vært bedre på det, men vi vet en del (skoleleder 2).

Det kom frem at informantene hadde sine oppfatninger og en forforståelse om hverandres praksis og pedagogikk. Slik jeg tolker det, henger dette sammen med hvilken kunnskap de har om hverandre. Barnehagens informanter pekte på forskjeller når det kom til blant annet synet på barn og synet på læring.

Jeg tror kanskje det er helt elementære forskjeller da, på åssen vi tenker i barnehage og skole. Og synet på barnet kanskje. Altså kanskje skolen fortsatt sliter litt med at «vi skal gjøre det på denne måten» eller så er det ille, hvis du skjønner.. At vi i barnehage tenker litt annerledes. Men jeg ser jo det i det nye skoleverket da, at det blir mer sånn at de tenker læring gjennom litt mer samme pedagogikk som barnehagen har. Men der har de en vei å gå tror jeg (barnehageleder).

Her ligger det noen antakelser om skolen at de har en jobb og gjøre på disse områdene, selv om det er i ferd med å endre seg. Pedagog 2 har også sine tanker om skolen når gjelder arbeid med de barna som utagerer eller strever.

Det er klart skolen er bygd opp helt annerledes, har andre typer ressurser og planer de må nå, men likevel så tenker jeg at det er en vei å gå. Disse barna veit godt når de ikke får det til, de veit når de utagerer, de veit når de slår, de veit alt det. Og det å bli tatt ut hele tiden for at du gjør det. Altså først så feiler du fordi du gjorde noe dumt, og så får du det bekrefte en gang til at du ikke fikk det til, så nå kan ikke du være med oss lenger. Og jeg trur at jo flere ganger barn får oppleve det om dagen, jo vanskeligere vil barna ha det og få det, og så havner man i en negativ syklus (pedagog 2).

Skolen på sin side sier at de jobber mye med å møte disse barna, så de får lagt dagen til rette på en god måte. Det kan derfor si noe om at pedagogens antakelse og skolens arbeidsmåte ikke stemmer helt overens. Informantene i skolen hadde også en oppfatning av hva og hvordan barnehagen jobbet med skolestarterne.

Det har jeg også inntrykk av at barnehagen og jobber litt sånn i de førskolegruppene eller hva de kaller de i oppstart, og de øver jo også litt på skolesituasjonen da, ja, så det er jo en sammenheng der. De jobber jo med bokstaver og lyder i barnehagen og det er jo ting vi jobber videre med her. Så.. ja. Så det er jo en tråd i en del områder da (skoleleder 1).

Som barnehagen sier tidligere, har de førskolegrupper. Men hovedfokuset der er ikke bokstaver, tall og «skolske» aktiviteter, de jobber mest med inkludering, mestring, vennskap og sosiale ferdigheter. Igjen tolker jeg dette som at skolen har en antakelse om at barnehagen jobber med skolerettede aktiviteter, men at pedagogene beskriver et annet hovedfokus.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere studiens funn utledet fra analysen i kapittel 5. Disse sees i lys av tidligere forskning om overgang fra barnehage til skole (kapittel 2) og teori på atferdsvansker, normalatferd og samarbeid (kapittel 3). Når resultatene skal tolkes må det skje med varsomhet og sees i lys av annen relevant forskning fra sammenlignbare kulturelle forhold (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Drøftingen gjøres med fokus på barn med atferdsvansker, og ses i lys av Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv, da denne tar utgangspunkt i de ulike miljøene barn oppholder og beveger seg i, og hvordan disse påvirker og blir påvirket av barnet. Perspektivet beskriver også relasjoner mellom de ulike systemene rundt barnet, og hvordan samspillet og relasjonene mellom disse, er med på påvirke barnets utvikling.

De tre hovedfunnene utledet fra analysen, er overlappende og henger nært sammen. Det er i hovedsak to spørsmål jeg vil drøfte:

- Hvordan jobber de ansatte i barnehage og skole med forberedelser, tilrettelegging og oppfølging for barn med atferdsvansker?
- Hvilke strukturelle og mellommenneskelige faktorer er av betydning i samarbeidet for en god overgang for barn med atferdsvansker?

Samlet vil disse spørsmålene bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Jeg innleder med å kort oppsummere hovedfunnene i de to kapitlene, før jeg i kapittel 6.1 ser på funn som omhandler normalatferd og avvikende atferd hos barn, og hvordan barn med atferdsvansker ivaretas i lys av et systemperspektiv kontra et individperspektiv. Jeg forsøker å se hvordan dette er forbundet med hvilket syn man har på disse barna. I kapittel 6.2 drøfter jeg hvordan mellommenneskelige og strukturelle faktorer kan ha en betydning for kvaliteten på samarbeidet, og hvordan de kan generere forskjeller for barn med atferdsvansker.

Avslutningsvis viser jeg til hvordan de ulike nivåene i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell vil kunne påvirke faktorene jeg har diskutert i dette kapitlet.

6.1 Hvordan jobber de ansatte i barnehage og skole med forberedelser, tilrettelegging og oppfølging for barn med atferdsvansker?

Funnene viser at alle informantene har sine erfaringer og oppfatninger om barn med atferdsvansker. Det dreier seg om synet på barn med atferdsvansker, hvordan de opplever at atferden kommer til uttrykk og hvordan de jobber med og ivaretar disse barna i overgangen fra barnehage til skole. Atferden kommer til uttrykk på ulike måter, og som jeg viser til senere, eksisterte de noen fellestrekk. Informantene beskriver at disse barna befinner seg utenfor «boksen» eller «normalboksen», og det kommer tydelig frem at de krever en annen type tilrettelegging. Dette er noe barnehage og skolen jobber kontinuerlig med, samtidig som det handler om å komme i gang tidlig. De viser til relasjonelle og organisatoriske forberedelser og hvordan de skal møte barn med atferdsvansker på best mulig måte.

Som vist i kapittel 2.2 eksisterer det ikke noe eksakte tall på forekomst på atferdsvansker i barnehage og skole, men ifølge Ogden (2015) hører problematferd blant barn og unge til skolens og barnehagens største utfordringer. Det dreier seg om handlinger som bryter med regler, normer og forventninger, som hemmer læring eller undervisning. Det handler også barnas utvikling, og evne til positive samhandling med andre.

I denne studien kom det frem at disse barna kan utagere mot andre eller miljøet, de strever med sosiale ferdigheter, viser uro og manglende konsentrasjon. Dette er forenlig med Ogdens (2015) definisjon hvor eksternalisert atferd beskrives som utadvendt og synlig. Det dreier seg om barn og unge med svake sosiale ferdigheter, og spesielt utfordringer knyttet til samarbeid, ansvarlighet, selvkontroll og følelsesregulering. Det kan altså se ut som informantene viser en slags enighet om hva (eksternalisert atferd) atferdsvansker blant barn i denne alderen er. På en måte kan dette settes i sammenheng med hva som er normalatferd eller akseptabel atferd, og hva som er utenfor «normalboksen». Men det kan også bety at de vil variere hvor grensene går. For hvem er det så som tegner opp grensene for normalen?

Ifølge Morken (2012) er definisjon på hva som er normal atferd, sosialt konstruert avhengig av hvem som setter grensene, samtidig som det avhenger av faktorer som stadig endres. Han sier videre at i et hvert samfunn er det regler for sosial atferd, *og at «en viss grad av samsvar og etterlevelse av sosiale normer er en forutsetning for at vi skal kunne leve i samfunnet med hverandre uten for mye konflikt og kaos»* (Morken, 2012, s. 34).

I de ulike miljøene vil det eksistere ulike grenser for normal eller akseptabel atferd, som i hjemmet, i barnehage, skole, PPT og blant venner. I tillegg vil gjeldene kulturer og overordnede rammebetingelser prege de andre nivåene i modellen. Forståelse av hva som er akseptabel eller normal atferd har endret også endret seg gjennom historien.

Slik jeg tolker mine funn, vil informantene forståelse av barn med atferdsvansker gi implikasjoner for hvordan de jobber og tilrettelegger i forbindelse med overgangsprosessen. Det kommer frem at barna utenfor «boksen» trenger noe annet enn de som befinner seg innenfor boksen, de krever en annen type tilrettelegging for å fremme en vellykket overgang. Kinge (2020) understreker akkurat dette: Elver med utfordringer som blant annet atferdsvansker, trenger naturlig nok mer hjelp for å mestre skolens krav og forventninger. Selv om boken er skrevet med hensyn til i skolen, antar jeg at dette også gjelder for barna i barnehagen. Hun fremhever at barn med avvikende atferd og reaksjonsmåter trenger *mer støtte, mer* veiledning og positive bekreftelser, da de ofte kan streve med å sette ord på hva som er vanskelig. Hvis vi jobber med disse barna, og viser en forståelse av hva de har behov for, kan vi hjelpe de når det oppstår vanskelige situasjoner (Kinge E. C., 2020)

Mine funn kan indikere at de voksne har en slik forståelse gjennom hvordan de jobbet med støtte og tilrettelegging. Det kom frem at de jobbet mye med at disse barna skulle føle mestring og trygghet, at de skulle ha venner og at de opplevde seg selv som inkludert i fellesskap med andre barn i førskolegruppa. De hadde erfaringer med hvilke områder disse barna kan streve, noe som gir muligheter til å forstå hva som forårsaker atferden i den konteksten den oppstår. Hvordan kan vi da tilrettelegge for et inkluderende lek- og læringsmiljø? Har de voksne forventinger som står i misforhold til hva barnet mestrer? Har vi et pedagogisk innhold som ikke er tilpasset barnet/eleven? Informantene i barnehagen var opptatt av at vennskap, mestring og trygghet ikke var noe barnehage og skole kun jobbet med i forbindelse med overgangsprosessen. Dette var noe de jobbet med kontinuerlig helt fra barnet begynte i barnehagen. Også skolen fremhevet betydningen av å møte barnets behov fra de startet i første klasse, i motsetning til og vente å se.

Det dreier seg i stor grad om tilrettelegging i hverdagen generelt. I Grimsæth, Foldnes og Irgan (2018) sin casestudie viser funn at pedagoger og lærere tilrettelegger for at barn med atferdsvansker skal utvikle sosial kompetanse gjennom naturlige situasjoner.

Studien viser også at det er pedagogenes/lærernes oppgave å legge til rette for det enkelte barnet innenfor de rammene som eksisterer. Dette samsvarer med det mine funn, og indikerer et systemisk perspektiv på atferdsvansker.

Informantene viser en forståelse om at *vi* må tilrettelegge på en annen måte for at *dette* barnet har venner, opplever å ha tro på at det mestrer, at det er en viktig del av fellesskapet. Og hvis *vi* som jobber med barna får til dette, blir det mindre utagering. Som nevnt tidligere, var barnehagens informanter opptatt av å tilrettelegge for inkludering og vennskap, spesielt for disse barna. De skal ikke falle utenfor. Ifølge Nordahl m.fl. (2005) viser forskning at noe av det mest betydningsfulle for barn er relasjoner til andre jevnaldrende, og isolasjon fra disse kan i seg selv være en risikofaktor for utvikling av atferdsvansker. Dette fremheves også i Hogsnes og Moser (2014) sin studie, der sosial kontinuitet i overgangen trekkes frem som spesielt viktig. Det innebærer at barna får hjelp til både å opprettholde vennskap fra barnehagen, men også klare å etablere nye vennskap i skolen.

Med en systemisk tankegang er hensikten er å finne sammenhenger mellom omgivelsene og individets atferd. Da forstås atferdsvanskene som et resultat av toveispåvirkning mellom barnet og omgivelsene, og oppmerksomheten rettes mot de ulike systemene barnet er en del av. Man tenker da at de som jobber med barna har ansvaret om å tilrettelegge rundt barnet for en god utvikling, i motsetning til at barnet/eleven skal endre og tilpasse seg (Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005). På den andre siden kan informantens beskrivelse av de som befinner seg på utsiden av den fleksible normalboksen, antyde at det også kan ligge individuelle årsaker hos barnet. Og det kan man heller ikke utelukke. På den måten er det viktig å poengtere at det kan være individuelle faktorer også kan være en årsak til barnets atferd. Nordahl m.fl. (2005) hevder at forhold knyttet til individperspektivet ses gjerne i en systemisk sammenheng og er et da et viktig bidrag for å forstå helheten. Med et individperspektiv i møte med atferdsvansker, leter man etter årsaken for å kunne fjerne eller redusere problematiske årsaken. Historisk sett har denne tradisjonen blitt ansett som en endimensjonal tilnærming hvor hovedfokuset har ligget på diagnostisering og medisinerings. Det gis lite rom for å ta med barnets omgivelser i forklaringen av problematferden, noe som medfører at det ikke blir tatt hensyn til eksempelvis barnets ressurser og sterke sider, de erfaringer og den kompetanse barnet har.

6.2 Hvilke strukturelle og mellommenneskelige faktorer er av betydning i samarbeidet for en god overgang for barn med atferdsvansker?

Som funnene viser, er det flere faktorer som er av betydningen for samarbeidet mellom barnehage og skole i overgangsprosessen. Barnehage og skole tar utgangspunkt i den samme kommunale rutinen for overgang, og denne da danner det formelle grunnlaget for samarbeidet. Til tross for en felles rutine alle skal forholde seg til, opplever mine informanter at det forekommer til dels store forskjeller i ulike deler av samarbeidet. Disse forskjellene er knyttet opp til både strukturelle og mellommenneskelige faktorer, som ulike rutiner for barn med eller uten vedtak, ulikheter i hva pedagogene i barnehagen formidler av informasjon til skolen og videre hvem fra skolen som deltar og mottar informasjon på overføringsmøtene. Selv om informantene mente de hadde kunnskap om hverandre, kom det også frem at de kanskje skulle vite enda mer. Det viste seg i den sammenhengen at noe av det de formidler om den andre arenaen, er bygget på antakelser.

Samarbeidet mellom barnehage og skole er ikke noe partene kan velge bort, da dette er nedfelt i nasjonale og kommunale lover og retningslinjer. Disse ligger i Bronfenbrenners ekso- og makronivå, og vil også være av betydning for samarbeidet. Et eksempel på dette er lovendringen i opplæringsloven som i 2018 gir en *forpliktelse* for skolen og samarbeide med barnehagen. Det vil gi noen føringer for hvordan kommunen og skole må nedfelle det forpliktende samarbeidet i de lokale planene og rutinene som befinner seg på eksonivå. På mesonivå hvor samarbeidet mellom skole og barnehage befinner seg, kan det derfor være grunn til å tro at endringene på de to forrige nivåene vil få en betydning for hvordan samarbeidet i praksis vil foregå. Videre i mikronivået hvor barnet befinner seg, kan lovendringen få konsekvenser for hvordan man jobber og forbereder barnet i overgangsprosessen, og hvordan barnet blir møtt i skolen.

Jeg ønsker også å rette søkelyset på forståelse av det «normale» barnet også på makronivået. Det brukes i dag en rekke kartleggingsverktøy og programmer hvor formålet blant annet er å redusere uønsket atferd og å fremme sosial kompetanse i barnehage og skole. Ifølge Pettersvold og Østrem (2019) har behovet for det de kaller standardiserte tiltak bakgrunn i internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk, og har stor betydning for hvilke barn de ulike institusjonene er med på å forme. Med det som utgangspunkt kan den politikken som føres, virke direkte inn på holdninger og arbeid med atferdsvansker. Satt på spissen kan det tenkes

følgende: «Vi har et barn som ikke tilpasser seg, men hvis vi kartlegger og bruker et program eller en metode kommunen har anskaffet, vil vi kanskje ordne problemet». På den andre siden kan internasjonal forskning og nasjonale satsningsområder frembringe mer kunnskap og systematisk arbeid i møte med atferdsvansker. Det betyr at «utenfor boksen» ikke bare er avhengig av de som er i nærmiljøet til barnet, men også av de kulturelle oppfatningene i storsamfunnet om hva som er normal atferd eller et normalt barn.

Jeg velger først å se på om og eventuelt hvordan den kommunale rutinen kan ha betydning når det gjelder overgangsarbeidet for barn med atferdsvansker. Her er oppgaver og ansvarsområder er beskrevet og presisert, noe som gir grunn til å tro at dette har betydning for hvordan samarbeidet forløper. Når man så ser på lovverket, er samarbeidet beskrevet med forholdsvis overordnede mål om at barnehage og skole skal samarbeide så barnet får en trygg og god overgang. Ut over det beskriver opplæringsloven kun at det er skoleeier som har hovedansvaret for samarbeidet og utarbeidelse av plan for overgangsarbeidet (Opplæringslova, 1998). Rammeplanen (2017) utdyper noe, men gir heller ingen klare forventninger ut over det som er beskrevet i lovverket. Dette kan tyde på at kommunen selv må vurdere og beskrive hvordan rutinen skal ivareta barn som trenger ekstra støtte og oppfølging i overgangen. Når så det viser seg at hvordan kommunene tilrettelegger for samarbeidet mellom barnehage og skole ofte er tilfeldig og av varierende kvalitet, kan dette betraktes som et sårbart element i prosessen (Glavin & Erdal, 2018).

Når det gjelder barn med atferdsvansker, viste funnene at det er forholdsvis store forskjeller på hvordan barn med eller uten enkeltvedtak i barnehagen blir fulgt opp i denne prosessen. Dette gjenspeiles også i årshjulet, hvor det er presisert at barnehagen innkaller foreldre, skole og eventuelt PPT til samarbeidsmøte rundt barn *med* enkeltvedtak i april-mai. Det er også beskrevet at «*barnehagen gir skolen informasjon om barn med spesielle behov*» innen 1. februar. Her dreier det seg om barn med enkeltvedtak, men også «*andre barn med spesielle utfordringer/tilretteleggingstiltak*».

Er det mulighet for at dette kan problematiseres og allerede her skape forskjeller for barn med atferdsvansker? Det er en mulighet for at barnehagens personale/pedagoger har ulike oppfatninger «andre barn» med atferdsvansker er, og eventuelt hvilken informasjon som skal formidles til skolen. Siden det ikke er knyttet noe formelt skjema til denne datoen, vil det være grunn til å tro at selve informasjonen kan være mer eller mindre utfyllende, med ulikt

fokus (styrker/utfordringer) og avhengig den personen som fyller ut skjemaet. Dette kan sees i lys av Nordahl m.fl. (2018), som hevder at det er til dels store kvalitetsforskjeller i norske barnehager, og at barn med ekstra behov for tilrettelegging kan være særlig utsatt i barnehager med lav kvalitet. Barnehager med høy kvalitet, der personalet har gode relasjoner og god kompetanse om disse barna, kan i seg selv virke forebyggende for barn med atferdsvansker.

Når det gjelder barn med enkeltvedtak beskriver barnehagens informanter et «formelt maskineri» eller et «helt annet system», med andre forpliktelser enn for de uten enkeltvedtak. Da skal de informere skolen tidlig, og de skal ha overføringsmøte med foreldre, skolen og eventuelt andre hjelpeinstanser. Når man så vet at flere barn med atferdsvansker ikke har enkeltvedtak, er dette som informantene sier, sårbart og prisgitt hvilke voksne som er involvert. Slik jeg tolker funnene, kan barn som trenger ekstra støtte i overgangen «falle mellom to stoler», som igjen kan føre til mangel på sammenheng og kontinuitet i overgangen. Barnehagelederen i min studie sier at de foretrekker å ha samtaler med skolen om «*så å si alle barn*», og ikke bare sende et overføringsskjema direkte til skolen. Selv om det kan indikere at denne barnehagen vurderer det som viktig å kunne gi utdypende informasjon til skolen om alle barn, vil man igjen står overfor faktorer som er personavhengig. På den andre siden, sier skolens informanter at de jobber på lik måte uavhengig om barnet har enkeltvedtak, men sier at hvis de skal tilrettelegge helt fra start, er de avhengig av å få informasjon fra barnehagen.

Som beskrevet i kapittel 5.2 kom det frem at barnehagens informanter opplever store forskjeller på hvem som deltok på disse møtene, noe de igjen mente ville ha konsekvenser for hvordan informasjonen ble mottatt og videreført. Ifølge Glavin og Erdal (2018) har de holdningene, erfaringene, kompetansen og motivasjonen som hver enkelt tar med seg inn i samarbeidet, betydning for kommunikasjon og dialog. En bevisstgjøring når det gjelder hva man vil oppnå (målet) er også nødvendig for å komme fram til gode resultater i samarbeidet, og det kan være en fordel å avklare dette på forhånd. Det kan være grunn til å tro at barnehagen som er representert med den pedagogen som har god kjennskap til barnet, har andre erfaringer og en annen kompetanse enn personer fra skolens administrasjon. Det kan også være ulik motivasjon for samarbeidet og informasjonsdeling i overføringsmøtene. Fokuseres det på gruppeinndeling, assistentbehov og andre administrative faktorer, eller har man fokus på hvordan man på best måte skal legge til rette i klassemiljøet så barnet har best mulig forutsetning for læring og gode relasjoner?

Som funnene i denne studien viser, opplever informantene fra barnehagen at det blir et helt annet møte når de formidler informasjon til administrative representanter enn om de som skal jobbe med barna daglig deltar. Informantene fra skolen jeg intervjuet, bestrebet seg alltid på å ha kontaktlærer eller andre personer som skal jobbe direkte med disse barna, klar til overføringsmøtet. Hva som gjør at andre skoler velger å bruke personal fra ledelsen, og ikke de som skal jobbe med barna, kan ha ulike årsaker som ikke kom frem i intervjuene. Siden den kommunale rutinen ikke gir andre føringer enn at «skolen» skal delta i overføringsmøtene, blir det da opp til den enkelte skole å vurdere.

Det kommer frem at informantene at de hadde litt eller forholdsvis god kjennskap til hverandre, men mente også at de nok burde vite litt mer. Det kom frem at barnehagens informanter ikke hadde noe systematisk arbeid rundt dette temaet, og at en del av kunnskapen var basert på personlige erfaringer gjennom egne barn. De viste til mangel på innsyn i skolehverdagen og manglende kjennskap til skolens planverk.

Flere forskere hevder at det å kjenne til hverandres pedagogikk og arbeidsmåter, er av betydning for å få til et godt samarbeid. For å få til dette må det legges til rette for at de aktuelle aktørene gis mulighet og tid til å bli kjent med hverandre. Mangel på sammenheng i overgangen blant annet kan tilskrives manglende kunnskap om hverandre, og for lite tid satt av til å samarbeide (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; OECD, 2017). Barnehage og skole er forskjellige, med ulike mandater, og det er viktig at deres særpreg opprettholdes i samarbeidet. Men begge er også arenaer for lek og læring, og skal arbeide for likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring. Barnehagens mandat er å ivareta barnas behov for lek, omsorg, læring og utvikling. Det rettes fokus mot trivsel og glede ved lek og læring med andre barn og voksne (Barnehageloven, 2005, §1-a). Skolens mandat er å sørge for at elevene utvikler kunnskap, ferdigheter og holdninger som er viktige for deres deltakelse i samfunnet, nå og for resten av livet (Opplæringslova, 1998, §1-1). Institusjonene ulike miljø, strukturer, innhold, mål og arbeidsmetoder, og på den måten kan det prege hvilke behov barna vil ha i barnehage og skole. Knyttet opp mot barnehagens forberedelser i overgangen kan det dermed være vanskelig for å forutsi hvilke behov barna vil ha ved skolestart og videre i skolen. Det man derimot vet noe om, er at mangel på kunnskap kan føre til at det man *tror* er basert på antakelser og forutinntattheter (Hogsnes & Moser, 2014).

Funnen kan peke i den retningen, da de gir beskrivelser av hverandres praksis som ikke stemmer helt med hvordan det er. På den måten vil det være grunn til å tro at det å tilegne seg kunnskap både om den andres pedagogiske praksis og planverket, fører til andre premisser i samarbeidet i overgangen.

I denne oppgaven er det samarbeidet om barn med atferdsvansker som er temaet, og ofte trenger disse barna gode forberedelser på hvilke krav og forventninger som møter de i skolen (Ogden, 2015). Det at barnehagen har god kunnskap om hva som møter barnet i førsteklasse er derfor av betydning, samtidig som skolen må vite noe om barnehagens pedagogikk og arbeidsmåter for å kunne skape sammenheng og kontinuitet i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014). Det er vanskelig å forberede et barn på noe vi ikke vet hva er. Funnene viser at informantene har tanker om hverandres arbeidsmåter og hvilket syn de har på barn, men at dette ikke stemmer helt overens med «virkeligheten». Det kan tolkes som en direkte konsekvens av at de har manglende kunnskap om hverandre. En dansk evaluering viser at pedagoger i barnehage ofte går ut fra at skolen er som da de selv var elever, og at læring dreier seg om arbeid. Lærerne derimot så på barnehagen som et sted det ikke foregår læring, men et sted der barn får omsorg (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud, & Freyr, 2015).

Med utgangspunkt i et økologisk perspektiv, vil de politiske og kommunale føringene som ligger på ekso- og makronivået, være styrende for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. De kan dermed ikke velge bort å samarbeide, men det ligger muligheter for kommunale og personlige vurderinger i hvordan samarbeidet skal foregå på mesonivået. Her igjen ligger blant annet beslutninger om hvor ofte de involverte partene skal møtes, hvem som skal delta på møtene, og hva målet med møtene skal være. På mikronivå befinner barnet seg i et nett av relasjoner til andre barn og voksne som er av stor betydning for hvordan det opplever overgangen fra barnehagen til skolen. Det kan dreie seg som gode eller uheldige vennerelasjoner, hvilke krav og forventninger barnet blir stilt overfor, og hvordan de voksne tilrettelegger og følger opp barnets behov. Alle nivåene påvirker hverandre, og det er dermed ikke et ovenfra-og-ned perspektiv. For hvis det skulle vise seg at *mange* barn strever i overgangen fra barnehage til skole, vil de direkte forbindelseslinjene mellom nivåene kunne føre til endringer på makronivået (Bronfenbrenner, 1979). Og om det skulle fremkomme et kunnskapsbehov om temaet atferdsvansker i barnehage og skole, kan også dette føre til økt satsning på dette feltet som nedfelles på makronivå.

7.0 Avslutning

Denne masteroppgaven har tatt utgangspunkt i at jeg ville undersøke hvordan samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole kan ivareta barn med atferdsvansker. Informantene jeg intervjuet, har bidratt til at jeg har fått et innblikk i hvordan de opplever arbeidet og samarbeidet som foregår i deres barnehage og skole. I innledningen presenterte jeg en antakelse om selv om mye forskning viser hva som er av betydning for et vellykket samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole, kan det være grunn til å tro at vi fremdeles bør ha søkelys på dette feltet. Når mitt utgangspunkt var å se på samarbeidet om barn med atferdsvansker, var det med bakgrunn i at de ofte vil trenge en annen type oppfølging i barnehage og skole, men også i overgangen mellom disse. Det igjen kunne føre til andre premisser for hvordan samarbeidet foregikk.

Når det kom til erfaringene som omhandlet samarbeid mellom barnehage og skole, viste funnene at det eksisterer flere faktorer som påvirker hvordan samarbeidet forløper. Det at alle forholder seg til samme rutine, kan i utgangspunktet være etablert for å skape like forutsetninger og stabilitet i samarbeidet. Allikevel skal de ulike oppgavene i rutinen utføres av de som jobber i skole og barnehage, og mye kan tyde på at det vil være personavhengig hva som gjøres i dette arbeidet. Når noe er personavhengig vil det eksistere store og små variasjoner, fordi vi har med oss ulike holdninger, kunnskap og erfaringer inn i det arbeidet vi gjør. Det igjen er vanskelig å regulere til fulle i en rutine. På den andre siden er det grunn til å tro at fravær av rutiner vil gjøre det mindre sannsynlig å etablere et godt samarbeid, da man i liten grad har noe felles å forholde seg til.

Et annet funn i denne studien er at informantene fra barnehagen erfarer at det er et annet type samarbeid og et annet «system» rundt barn med atferdsvansker har enkeltvedtak enn om de ikke har. Som nevnt i kapittel 2 er det vanskelig å si noe om forekomst på atferdsvansker, men erfaringsvis har en stor del av disse barna ikke vedtak som utløser ekstra ressurser. Det kan dermed være grunn til å tro at «systemet» ikke gir samme føringer for samarbeid om *alle* barn med atferdsvansker. Det vil da kunne være opp til den spesifikke barnehagen, avdelingen og pedagogen å ta initiativ til samarbeid ut over det man er forpliktet til. Dette igjen kan man se i lys av makronivået, hvor de nasjonale og kommunale plan- og lovverk gir klare føringer om samarbeidet for barn med *rett* til spesialpedagogisk hjelp. Når det gjelder «andre barn» i

denne sammenhengen, skal disse ivaretas innenfor det almenpedagogiske arbeidet i barnehagen og skolen. Det være grunn til å tro at også her vil det eksistere variasjoner, da det igjen er avhengig av de personene som befinner seg i det nærmeste miljøet.

Å få til et vellykket samarbeid til det beste for barnet, henger sammen med en rekke suksessfaktorer. Å få til et vellykket samarbeid for barn med atferdsvansker, krever noe mer av de som jobber i skole og barnehage. For å rette søkelyset mot samarbeidet vil mange av disse faktorene er slik jeg ser det, avhengig av et *systematisk* samarbeid. Det er kanskje ikke nok med ett eller to møter omkring barn i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Det kommer ikke frem at mine informanter har noe samarbeid ut over overføringsmøtene, noe som kan ha betydning for de andre faktorene i et vellykket samarbeid. Det kan se ut som at ett enkelt overføringsmøte gjør det vanskelig å få kunnskap om hverandre, ha respekt for hverandre og opparbeide felles forståelse og tillitt. Og når det ser ut til at samarbeidet består informasjonsutveksling ved hjelp av overføringsskjema, og i noen tilfeller overføringsmøte, kan det da defineres som et samarbeid? Studiens funn viser også at samarbeidet i stor grad er personavhengig på flere plan. Med tanke på at de er mennesker som jobber med mennesker, er ikke det overraskende. For hvem er pedagogen eller læreren i møte med barn som utfordrer det «normale»? Hvordan påvirker forståelsen av atferdsvansker hvordan det tilrettelegges i barnehage og skole? Hva er gjeldene oppfatning av akseptabel atferd i *dette* miljøet? Hvordan prioriterer lederne i barnehage og skole samarbeidet om overgangen? Og hva slags motivasjon og mål har de som deltar i overføringsmøtene?

I denne studien har jeg sett på noen sider av et samarbeid, og den inneholder derfor noen begrensinger jeg ønsker å nevne. Foreldrenes rolle er av stor betydning i samarbeidet om overgangen. Dette i seg selv er et stort tema. De fleste barna som begynner på skolen, er store deler av dagen på SFO. Deres rolle i samarbeidet har jeg ikke belyst i denne studien. Jeg mener at det fremdeles er et behov for mer kunnskap om hvordan de som jobber i overgangsprosessen kan ivareta barn med atferdsvansker på en god måte. Hvilken kunnskap har de som jobber med denne aldersgruppen om hva som er spesielt viktig for disse barna? Det ville også være svært interessant å forske på hva barnet selv opplever som betydningsfulle faktorer for en vellykket overgang fra barnehage til skole. Et godt faglig samarbeid bygger på forståelse og kunnskap om hverandres likheter og særpreg, og det kan være av interesse å få vite noe om hvor mye og hva slags kunnskap ansatte i barnehage og skole har om hverandre.

Referanser

- Ackesjö, H. (2014). *Barns overganger till och från förskoleklass. Gränser, identiteter och (dis-)kontinuiteter*. Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:738484/FULLTEXT01.pdf>
- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2018). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research (Third edition.)*. SAGE.
- Barnehageloven. (2005). Hentet fra Lov om barnehager: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnskapte virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S., & Øiestad, G. (2017). *Se eleven innenfra - Trygge barn i en mentaliserende skole*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/se-eleven-innenfra---trygge-barn-i-en-mentaliserende-skole/>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/235356393_Using_thematic_analysis_in_psychology
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Broström, S. (2004). *Problemer og barrierer i børns læring fra børnehav til skole*. Pedagogik, Vol. 23, pp. 148–160. Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2003-03-06>
- Broström, S. (2009). *Tilpasning, frigjøring og demokrati*. Hentet fra <https://docplayer.me/15178426-Tilpasning-frigjoring-og-demokrati.html>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Universitetsforlaget.
- Faldet, A.-C., & Nordahl, T. (2017). *Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen*. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2485104/Nordahl_Faldet_nr%2B13_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Glavin, K., & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis : til beste for barn og unge i kommune-Norge (4. utg., p. 256)*. Kommuneforlaget.
- Grimsæth, G., & Irgan, T. (2016). *Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker*. Bedre skole, 3, 42-47. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/og-bakom-star-lareren-larerkompetanse-i-mote-med-samspills--og--atferdsvansker/>

- Grimsæth, G., Foldnes, V. S., & Irgan, T. (2018). *Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd*. Norsk pedagogisk tidsskrift. Hentet fra <https://www-idunn-no.ezproxy1.usn.no/doi/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). *Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning*. Nordisk barnehageforskning.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag AS.
- Johannessen, B., & Skotheim, T. (2018). *Barn og unge i midten : tverrfaglig og tverretatlig arbeid i barn og unges oppvekst*. Gyldendal akademisk.
- Järvinen, M., & Mik-Meyer, N. (2005). *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Kinge, E. (2012). *Tverretatlig samarbeid omkring barn : en kilde til styrke og håp?* Gyldendal akademisk.
- Kinge, E. C. (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). *Meld. St. 21 Lærelyst - tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplanen for barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO (Meld. St. 6 (2019–2020))*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori - tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. Oslo: Kunnskapscenter for utdanning.
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik*. Cappelen Damm akademisk.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl m.fl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019:23. (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>
- OECD. (2017). *Starting strong V: transitions from early childhood education and care to primary education*. OECD Publishing. Hentet fra https://www-oecd-ilibrary-org.ezproxy2.usn.no/education/starting-strong-v_9789264276253-en
- Ogden, T. (2015). Elever med problematferd. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/304141407_Elever_med_problematferd
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pettersvold, M., & Østrem, S. (2019). *Problembarna: Metoder og manualer i barnehage, skole og barnevern*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, J. C., & Torvik, F. A. (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2013/rapport-20134-pdf.pdf>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

Vedlegg.

Vedlegg 1 – intervjuguide barnehage

Intervjuguide - barnehage.

- **Opptaksutstyr, transkribering og anonymisering (sletting).**

Om deg selv:

Hvilken stilling/tittel har du i barnehagen?

Hvilken erfaringsbakgrunn har du?

Tema: Generell informasjon om overgangen fra barnehage til skole:

Kan du si litt om hvordan dere arbeider med overgang fra barnehage til skole?

Forslag til spørsmål:

- Hvilke rutiner har dere når det gjelder overgang fra barnehage til skole?
- Hvem er det som har ansvar for overgangsarbeidet i denne barnehagen?
- Hvilke oppgaver har du i overgangen? (Praktisk, deltakelse i møter, samarbeid med foreldre)
- Kan du si noe om hvordan samarbeidet med skolen foregår?
- Hva mener du er viktig i dette arbeidet?
- Hva slags kjennskap har du til skolens planer?
- Hva tenker du er viktige opplysninger for skolen å få fra barnehagen?
- I hvilken grad tenker du det er en sammenheng mellom barnehage og skole?

Tema: Barn med atferdsvansker.

Kan du si noe om hvordan du forstår atferdsvansker/eksternalisert atferd i barnehagen?

Forslag til spørsmål:

- Kan du si noe om hvordan du forstår atferdsvansker/eksternalisert atferd i barnehagen?
- Hva tenker du er viktig å fokusere på for at disse barna skal oppleve en **god** overgang?
- Hva tenker du kan være **sårbare** elementer for disse barna når det gjelder overgangen?

Barn med atferdsvansker kan av ulike årsaker ha enkeltvedtak og oppfølging av for eksempel spesialpedagog i skolen, andre kan ha atferdsvansker uten å ha enkeltvedtak.

- Hvordan samarbeider/arbeider dere med overgangen for barn som har enkeltvedtak fra barnehagen og de som ikke har enkeltvedtak? (ifht. Møter, oppfølging, andre instanser, videreføring av tiltak osv.)

Tema: Samarbeid om overgangen fra barnehage – skole for barn med atferdsvansker.

- Kan du si litt om hvordan du **opplever** samarbeidet mellom skolene og barnehagen i overgangsprosessen?
- På hvilken måte tenker du at et godt samarbeid med barnehagen være viktig i overgangen for disse barna?
- Hvordan bidrar dere i barnehagen til et godt samarbeid omkring barn med atferdsvansker?
- På hvilken måte håndterer dere informasjon om barn med eksternalisert atferd? (for eksempel om tiltak, triggere, sosiale relasjoner mm.)
- Har du noen eksempler på tiltak som har blitt overført fra barnehage til skole for barn med atferdsvansker?
- Er det elementer du **savner** i overgangsprosessen, eller noe du skulle ønske var annerledes?

Tema: Tidlig innsats.

- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Har du noen tanker om hvordan barnehagen kan bidra til tidlig innsats for barn med atferdsvansker nå de skal begynne i skolen?
- Hvordan vil du si tidlig innsats kan påvirke barnets sosiale, emosjonelle og psykiske liv?

Tema: Andre samarbeidspartnere for barn med atferdsvansker.

- Hvilke andre personer eller parter kan være involvert i prosessen med overgangen fra barnehage til skole for barn med atferdsvansker?
- Hva tenker du at evt. disse kan bidra med i dette samarbeidet?
- Hvilken rolle har foreldrene i denne prosessen?

Avslutningsvis:

- Har du noen erfaringer eller en historie om en vellykket overgang?

Har du noe du ønsker å tilføye om noen av temaene?

Er det mulighet for å kontakte deg hvis jeg trenger utfyllende informasjon?

Vedlegg 2 – intervjuguide skole

Intervjuguide - skole.

- Opptaksutstyr, transkribering og anonymisering (sletting).

Om deg selv:

Kan du si kort noe om hvilken type stilling du innehar på denne skolen, og hva din erfaringsbakgrunn er.

Tema: Generell informasjon om overgangen fra barnehage til skole:

Kan du si litt om hvordan dere arbeider med overgangen fra barnehage til skole?

Forslag til spørsmål:

- Hvilke rutiner har dere når det gjelder overgang fra barnehage til skole?
- Hvem er det som har ansvar for overgangsarbeidet i denne skolen?
- Hvilke oppgaver har du i overgangen? (Praktisk, deltakelse i møter, samarbeid med foreldre/andre instanser)
- Hva slags kjennskap har du til barnehagens arbeid med skolestarterne? (tidlig innsats, lek/læring, sosial kompetanse)
- I hvilken grad tenker du det er en sammenheng mellom barnehage og skole?
- Hva tenker du er viktige opplysninger for skolen å få fra barnehagen?

Tema: Barn med atferdsvansker.

- Kan du si noe om hvordan du forstår atferdsvansker/eksternalisert atferd i skolen?
- Hva tenker du er viktig å fokusere på for at disse barna skal oppleve en **god** overgang?
- Hva tenker du kan være **sårbare** elementer for disse barna når det gjelder overgangen?

Barn med atferdsvansker kan av ulike årsaker ha enkeltvedtak og oppfølging av for eksempel spesialpedagog i skolen, andre kan ha atferdsvansker uten å ha enkeltvedtak.

- Hvordan samarbeider/arbeider dere med overgangen for barn som har enkeltvedtak fra barnehagen og de som ikke har enkeltvedtak? (ifht. Møter, oppfølging, andre instanser, videreføring av tiltak osv.)

Tema: Samarbeid om overgangen fra barnehage – skole for barn med atferdsvansker.

- Kan du si litt om hvordan du **opplever** samarbeidet mellom skole og barnehage(ne) i overgangsprosessen?
- På hvilken måte tenker du at et godt samarbeid med barnehagen være viktig i overgangen for disse barna?
- Hvordan bidrar dere i skolen til et godt samarbeid omkring barn med atferdsvansker?
- På hvilken måte håndterer dere informasjon om barn med eksternalisert atferd? (for eksempel om tiltak, triggere, sosiale relasjoner mm.)
- Har du noen eksempler på tiltak som har blitt overført fra barnehage til skole for barn med atferdsvansker?
- Er det elementer du **savner** i overgangsprosessen, eller noe du skulle ønske var annerledes?

Tema: Tidlig innsats om barn med atferdsvansker.

- Hva legger du i begrepet tidlig innsats?
- Hvordan vil du si tidlig innsats kan påvirke barnets sosiale og emosjonelle liv?
- Hvordan vil du beskrive skolens arbeid med tidlig innsats i møte med barn med atferdsvansker?
- I hvilken grad kan du si at barnehagens kjennskap og kunnskap om barnet ses i sammenheng med tidlig innsats i skolen?

Tema: Andre samarbeidspartnere for barn med atferdsvansker.

- Hvilke andre personer eller parter kan være involvert i prosessen med overgangen fra barnehage til skole for barn med atferdsvansker?
- Hva tenker du at evt. disse kan bidra med i dette samarbeidet?
- Hvilken rolle har foreldrene i denne prosessen?

Avslutningsvis:

- Har du noen erfaringer eller en historie om en vellykket overgang?

Har du noe du ønsker å tilføye om noen av temaene?

Er det mulighet for å kontakte deg hvis jeg trenger utfyllende informasjon?

Vil du delta i forskningsprosjektet?

«Med blanke ark og ny start?» - en kvalitativ studie av samarbeidet mellom barnehage og skole om overgang og oppstart i skolen for barn med adferdsvansker»

Hei, jeg heter Heidi Håkonsen og studerer mastergrad i pedagogikk, med studieretning «Spesialpedagogikk rettet mot skole og barnehage» ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Jeg har nå startet på min avhandling, og dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. Formålet er å undersøke hvordan samarbeid i overgangen mellom barnehage og skole ivaretar barn med atferdsvansker. Jeg ønsker å undersøke hvordan barnehagens kunnskap og kjennskap til barna kan sees i sammenheng med prinsippet om tidlig innsats og tilpasset opplæring i skolen, og hvilke tiltak og tilrettelegging som er mulig å videreføre i skolen. I studien vil jeg også se på hvilke erfaringer barnehagens og skolens representanter har med dette samarbeidet og hvilken påvirkning dette kan ha når det kommer gjelder skolestart for barn atferdsvansker.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Da hensikten med studien, er å undersøke samarbeidet i overgangen fra barnehage og skole, vil det være naturlig å velge informanter fra barnehage og skole som har ansvar for, og er involvert i overgangsprosessen. Det vil også være av betydning at informantene har både kunnskap, erfaring og praksis for å kunne belyse temaet i studien. Jeg vil i første omgang kontakte barnehager og skoler i min hjemkommune.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er UNIVERSITETET I SØRØST-NORGE som er ansvarlig for prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta, ønsker jeg å benytte meg av intervju. Intervjuet vil bli tatt opp elektronisk, og vil bli transkribert og anonymisert snarest mulig etter at det er gjennomført. Deretter vil lydfilene bli slettet. Det skriftlige dokumentet vil bli oppbevart i samsvar med gjeldende regelverk og deretter bli slettet. Jeg forventer at intervjuet vil ta ca. 1 time.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

gjøre oppmerksom på at jeg har taushetsplikt og all datainformasjon vil bli behandlet og oppbevart på en konfidensiell måte. Det vil kun være min veileder og meg selv som vil ha tilgang på dette datamaterialet.

Prosjektet skal etter oppsatt plan avsluttes 1. juni 2022, og da vil all informasjon bli slettet.

Dine rettigheter

Som informant kan du få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om deg selv, ved å ta kontakt enten skriftlig eller muntlig med prosjektansvarlig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Heidi Håkonsen, Tlf.: 92815850, heidhaak@online.no
- Veileder: Ann Kristin Larsgaard: ann.k.larsgaard@usn.no
- USNs personvernombud Paal Are Solberg: personvernombud@usn.no

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

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

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta i intervju. Dersom du samtykker til deltakelse, ber jeg deg være vennlig å fylle ut vedlagt samtykke og returnere det til meg.

Med vennlig hilsen

Heidi Håkonsen

Vedlegg 4 - samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Med blanke ark og ny start?*» - *en kvalitativ studie av samarbeidet mellom barnehage og skole om overgang og oppstart i skolen for barn med adferdsvansker*», og har fått anledning til å delta. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5 – Rutine overgang barnehage - skole

RUTINE OVERGANG BARNEHAGE – SKOLE

Formål: Sikre sammenheng og god overgang mellom barnehage og skole.

Forankring i Rammeplan, Fagfornyelsen, Strategiplan og kommuneplan

Formålet med overgangsrutinen er å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar barnets behov. Det handler både om at læringspotensialet hos det enkelte barnet ivaretas, støttes og utvikles på et tidlig tidspunkt, og at barnet i det videre skoleløpet får mulighet til å bygge på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen. Sammenhengen mellom barnehage og skole skal ivareta barnets behov for trygghet i overgangsprosessen, og bidra til at opplæringen tilpasses det enkelte barnet allerede fra første skoledag.

I arbeidet for å oppnå et helhetlig og sammenhengende opplæringsløp for alle barn og unge i kommunen fordres et tett samarbeide mellom elever, foresatte og ansatte i opplæringsinstitusjonene for å skape trygghet rundt overgangene og sammenheng i elevenes opplæring.

Begrepet livslang læring vektlegges i Rammeplan for barnehager og Læreplanverket.

Livslang læring er viktig i dagens kunnskapssamfunn og barnehagen er nå regnet som en del av utdanningssystemet. Barnehage og skole har stor innvirkning på barns grunnleggende holdninger til læring, og blir viktige læringsarenaer i den livslange læringsprosessen. Både læreplanen og rammeplanen understreker viktigheten av tett og aktivt samarbeid mellom skole og barnehage til det beste for barnet. Kommunens overgangsrutiner er utformet og tilpasset pålegg i sentrale og lokale plandokumenter.

Et overordnet mål for barne- og ungdomspolitikken er at alle barn og unge skal sikres gode og trygge oppvekst- og levekår. Det innebærer at alle skal ha likeverdige tilbud og muligheter. Sentralt står arbeid for å motvirke marginalisering, bidra til utjevning av levekårsforskjeller og fremme barn og unges medvirkning og deltakelse på ulike samfunnsområder.

Overgangsrutinene er for elever, foresatte, ansatte i opplæringsinstitusjonene og andre samarbeidspartnere i overgangene.

Rutinene er minimumsløsningen som alle kommunens private og kommunale barnehager og grunnskoler forplikter seg til å følge. Dersom det ønskes et utvidet samarbeid, kan det legges til rette for det.

Hensikten med rutinene er å:

- Sikre en god start i barnehagen/ barneskolen, samt ved skifter innad i kommunen.
- Skape helhet og sammenheng i elevens opplæringsløp.
- Sikre elevene tilpasset opplæring og læringsutbytte.

- Overføre informasjon til beste for barnet, i nært samarbeid med foreldre/foresatte.
- Sikre et godt tverrfaglig samarbeid

Nettressurser

Rammeplanen

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/overganger/overgang-skole/>

Læreplanverket

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Vedlegg til rutinen:

Årshjul for overgang barnehage –skole

Overføringskjema mellom barnehage og skole/ Foreldreskjema

Følgeskriv til foreldre for overgangen barnehage-skole

Evt.

Overføringskjema mellom barnehager

Revidert april 2020. Gjeldende fra 01.08.2020

Vedlegg 6 – Årshjul for overgang barnehage - skole

ÅRSJUL FOR OVERGANG BARNEHAGE SKOLE

Gjeldende fra 01.08.2020

| Tidspunkt | Aktivitet | Ansvar |
|------------------------------|---|---------------------|
| Våren, ett år før skolestart | Foreldre som ønsker utsatt eller fremskutt skolestart må søke kommunen, som deretter ber PPT om sakkyndig uttalelse. | Barnehagen/ PPT |
| Våren, ett år før skolestart | Melde fra til skolen om ekstra ressurskrevende elever. | Barnehagen |
| Høsten | Barnehagen informerer på foreldremøte om overgangsrutinene og hvordan barnehagen forbereder barna på skolestart | Barnehagen |
| Okt. / nov. | Fagmøte for barnehagelærer og lærere Formålet er å gi felles inspirasjon, erfaringsdeling og faglig påfyll med fokus på sammenheng i overgangen. | Fagleder barnehage |
| 1. okt. | Barnehagene har ansvar for å innkalle skolene til ansvarsgruppemøter til de barn som har omfattende behov, og der skolen må gjøre store tilpasninger/forberedelser. Eks: barn med psykisk utviklingshemming, bevegelsehemmede m.m | Barnehagen |
| 1. nov. | Dialogmøte PPT, barnehage og skole drøfting av behov for spesialundervisning og eventuelt ny sakkyndig vurdering. | Barnehage/PPT/skole |
| 1. des. | Skoleinnmelding sendes foreldrene. Frist for innmelding medio januar | Skoleeier |
| 1. febr. | Barnehagen gir skolen informasjon om barn med spesielle behov. - Barn med enkeltvedtak – antall timer med spesialpedagogisk hjelp og kort beskrivelse av vansker - Andre barn med spesielle utfordringer/tilretteleggingsbehov - Ev. anbefalinger om klassesammensetning | Barnehagen |
| Apr. / mai | Informasjonsmøte på barneskolen for «nye» foresatte. Informasjon om SFO, skolens organisering og innhold. Presentasjon av spes. ped. koordinator, helsesøster og PP-tjenesten | Skolen |
| Våren | Velkommenbrev fra skolen til eleven | Skolen |
| Apr. / mai | Barnehagen innkaller skolen til et samarbeidsmøte sammen med foreldre rundt barn med enkeltvedtak. PPT deltar også ved behov. Mål: Skolen skal få informasjon og råd om hvilken tilrettelegging som må gjøres. | Barnehagen |

| | | |
|-------------|---|-------------|
| 1.mai | Foreldresamtalskjema overgang barnehage- skole sendes skolene etter samtykke med foresatte. | Barnehagen |
| Apr./ mai | Skolestarterne inviteres til skolen/ SFO sammen med barnehagen. | Skole / SFO |
| Beg Juni | Besøksdag på skolen, med foreldre. Barna er i klasserommet med kontaktlærer og ledelsen holder foreldremøte for foreldrene. | Skolen |
| Aug. | Første skoledag | Skolen |
| Aug./ sept. | Oppstartsamtale med foreldre. Hva vil foreldrene fortelle om sitt barn? (gå gjennom overføringsskjemaet fra barnehagen) | Skolen |
| Aug./ sept. | Foreldremøte | Skolen |

IDEBANK

Forslag til andre aktiviteter som kan skape sammenheng barnehage – skole. Noen av disse aktivitetene skjer i enkelte skolekretser og bør videreføres.

| Aktivitet | Forslag til gjennomføring |
|------------------------|--|
| Overgangsobjekter | Barnehagen kan sende plansjer av prosjekter, sanger, rim, regler og bøker, film som barna kjenner godt til fra barnehagen. |
| Besøk | Skolen og barnehagen kan invitere til generalprøver, teater, aktivitetsdag, leke på skoleplassen, låne gymsal i vinterferie/ høstferie. |
| Foreldrekontakt | Rektor eller lærer med på foreldremøte i barnehagen. |
| Overføringsmøte | Overgangsmøter der foresatte ønsker det eller barnehagen mener det er ønskelig, selv om ikke barnet har spesialpedagogisk vedtak. Dialogmøte barnehage/ skole/ SFO om overføringsskjema og anbefalinger for klassesammensetning. |
| Hospitering | Lærere besøker barnehagen for å se hvordan barnehagen jobber og barnehagelærer besøker 1 klasse for å se hvordan skolen jobber. Nettverksmøter lokalt i skolekrets mellom lærer og barnehagelærer som har skolestarterne. Evalueringsmøte om overgangen i skolekretsen etter oktober. |
| Fadderkontakt | Fadderne på skolen skriver brev som sendes til skolestarterne i sommerferien. Fadderne på besøk i barnehagen, delta på aktivitetsdag. |
| Foreldresamtale skjema | Lage eksempel på et godt utfylt skjema. |

Revidert april 2020 Ny revidering i 2021

Vedlegg 7 – Overføringskjema mellom barnehage og skole

Overføringskjema mellom barnehage og barneskole

Barnets navn:

Født:

Barnets sterke sider og interesser:

Utviklingsområder (eks språklig-, matematisk-, emosjonell-, motorisk- og kognitiv utvikling):

Sosialt samspill med jevnaldrende og voksne (lek, empati, omsorg, konfliktløsning, kontakt med voksne):

Selvstendighet (påkledning- og toalettsituasjon, måltid, i lek):

Evne til konsentrasjon i samling, aktiviteter, ta i mot kollektive beskjeder og turtaking:

Samarbeid barnehage- hjem:

Forhold i hjemme (er det noe skolen bør være ekstra oppmerksom på?)

Annen informasjon (sykdom/ allergi, syn, hørsel, norsk 2, tospråklig fagstøtte og innspill til gruppesammensetning, sped. Ped i barnehagen):

Er barnet henvist til andre instanser – hvilke?

Bør det være samtaler med skolen før skolestart?
(sett ring rundt det som passer)

Ja

Nei

Skal barnet gå i SFO?
(sett ring rundt det som passer)

Ja

Nei

Sett strek over det som ikke passer for deg:

Jeg/ vi er kjent med at informasjonen nedtegnet på dette skjemaet overføres fra

_____ barnehage til _____ barneskole/ SFO

Eventuelle
vedlegg _____

Dato:

Pedagog (blokkbokstaver):

_____ Sign: _____

Foresatte(blokkbokstaver):

_____ Sign _____

Kopi til foresatte

Vedlegg 8 – Følgeskriv for overgang mellom barnehage og skole

FØLGESKRIV FOR OVERGANGEN MELLOM BARNEHAGE OG BARNESKOLE

Det er utarbeidet felles retningslinjer for overføring av informasjon om enkeltbarn i xxx kommune. Overføringskjemaet vedlagt benyttes til overføring av informasjon mellom barnehager og fra barnehage til grunnskole.

Hensikt:

- Sikre en trygg og god start i barnehagen og på skolen.
- Skape helhet og sammenheng i opplæringsløpet.
- Sikre elevene tilpasset opplæring og læringsutbytte fra første dag.
- Overføre informasjon til beste for barnet, i nært samarbeid med foreldre/foresatte.
- Hjelp elevene til å gjøre gjennomtenkte valg i samsvar med egne ønsker og forutsetninger.

Foresatte og pedagogisk leder fyller ut hvert sitt overføringskjema i forkant av avslutningssamtalen som avholdes våren før skolestart eller i god tid før skifte av barnehage.

Foreldrene kan fylle ut deler av skjemaet. Personalet skriver korte stikkord dersom det ikke er noe spesielt å bemerke. Skjemaene skal samordnes og underskrives av begge parter på avslutningssamtalen. Dersom foresatte ikke ønsker å informere, skal arket være tomt med unntak av underskrift og dato.

Virksomhetsleder fra avleverende instans har ansvar for at overføringskjemaene overføres til ny barnehage/barneskole. Foresatte skal alltid ha kopi av ferdig utfylt overføringskjema.

Overføringskjemaet arkiveres i elevmappen.

Pedagogen i mottagende instans har ansvar for at overføringskjemaet tas opp og gjennomgås i oppstartssamtalen som avholdes høsten etter skolestart, eller så raskt som mulig etter oppstart i ny barnehage.

Vennlig hilsen

Sign,

virksomhetsleder xxx barnehage

Vedlegg 8 – Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer 129769

Prosjekttittel

Overgang fra barnehage til skole

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig: Ann Kristin Larsgaard

Student: Heidi Håkonsen

Prosjektperiode

10.09.2021 - 01.06.2022

Meldeskjema

Dato 27.08.2021

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 27.08.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

INFORMANTENES TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere barn/elever/foreldre. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!