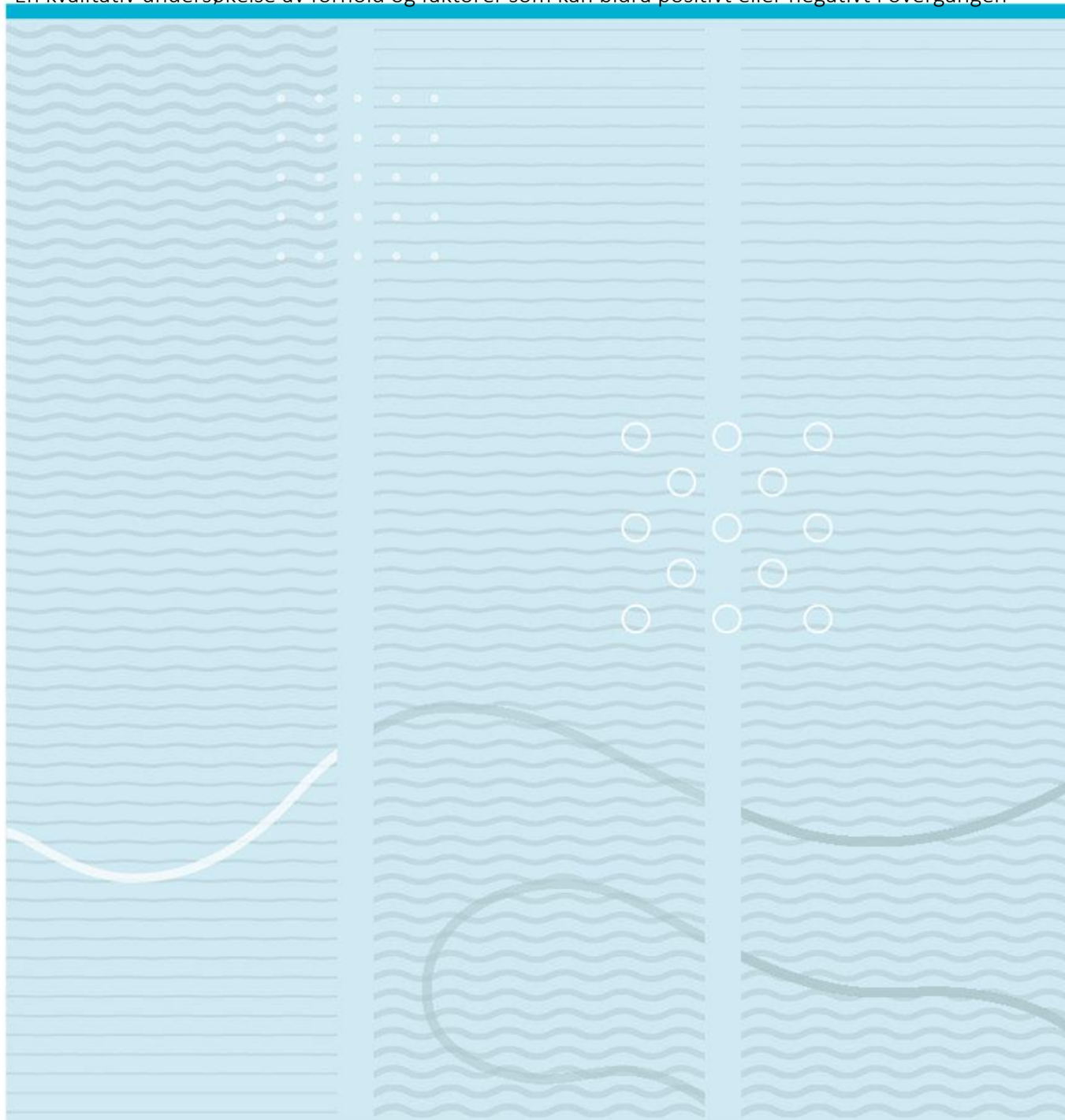


Angela Isturrieta Farstad
Kandidatnummer: 9033

Overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte behov

En kvalitativ undersøkelse av forhold og faktorer som kan bidra positivt eller negativt i overgangen



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk
Postboks 235
3603 Kongsberg
<http://www.usn.no>
© 2024 Angela Isturrieta Farstad

Sammendrag

I denne mastergradsstudien er det undersøkt faktorer og forhold som kan bidra positivt eller negativt i overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov gjennom en intervjuundersøkelse med 11 pedagoger og andre fagfolk. Litteraturgjennomgangen viser at dette er et relativt lite studert tema i en norsk kontekst, men at samtidig at denne gruppen er økende. Studiet søker å bidra til mer kunnskap om temaet basert på erfaringer fra praksisfeltet med perspektiver fra pedagoger i barnehage og skole og andre fagfolk som arbeider med barna. Resultatene er analysert med tematisk analyse, og viser at elementer under de fire formene for kontinuitet, sosial, fysisk, filosofisk og kommunikasjonsmessige kontinuitet, som blant andre Hognes og Moser (2014) og Broström (2009) har diskutert, har stor betydning for overgangen. Tilsvarende har mangel på slik kontinuitet og spenninger i samarbeidet negative konsekvenser, spesielt for disse barna. Informantene er generelt enige om at sosial kontinuitet har stor betydning. Det gjelder hjelp med identitetsskiftet, tilknytting til voksne på skolen, en god elev-lærer relasjon, og overføring av vennskap/kjente fra barnehagen over til skolen, mens om temaet vennskap er erfaringene mer delte. Fysisk kontinuitet anses viktig, som overføring av hjelpemidler, tilrettelegging og kompetanse, og kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet på skolen. utfordringer er at hjelpemidler noen ganger ikke blir videreført til skolen. Filosofisk kontinuitet omfatter her overføring av felles arbeidsmåter og barns medvirkning, overgangsobjekter, hjelpemidler og kompetanse i bruken av disse. Angående kommunikasjonsmessig kontinuitet er det viktig med gode samarbeidsprosesser og informasjonsoverføring mellom barnehage og skole og med foreldreinvolvering, og at dette starter tidlig nok. Det er berettet om samarbeidsprosesser og som informasjonsoverføring, koordineringsmøter og involvering av foreldre og aktørene. Samtidig er det noen utfordringer i samarbeidet, som mangel på videreføring av tiltak og synet på hverandres institusjoner og arbeidsmåter. Andre instanser som PPT og BUP har også en viktig rolle i koordinering, informasjonsoverføring og faglig veiledning. Funnene samsvarer godt med teori og tidligere forskning, men nye perspektiver kommer også fram, som overføring av vennskap for barn med særskilte behov, dilemmaet rundt foreldresamtykke, eller tilrettelegging versus forberedelse til samfunnet og felleskapet, overføring av hjelpemidler og tiltak, måter for å bedre ivareta barnets stemme, og ulikt syn på arbeidsmåter og kompetanse og konsekvenser av det. Mer forskningsbasert kunnskap om dette, og reell implementering av forbedrende tiltak i praksis, kan gjøre overgangsprosessen lettere for denne økende gruppen sårbare barn.

Innhold

Sammendrag	1
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	6
1.2 Problemstilling og formål	8
1.3 Avgrensinger.....	8
1.4 Begrepsavklaring	9
1.5 Oppgavens oppbygging	9
1.6 Oppsummering- Innledning.....	10
2 Litteratur, tidligere forskning og teoretisk rammeverk	11
2.1 Noen sentrale forskjeller og likheter mellom barnehage og skole.....	11
2.2 Lovverk og styringsdokumenter med betydning for overgangen.....	12
2.3 Utvikling i andelen barn med særskilte behov.....	13
2.4 Sosial kontinuitet - Sosiale forhold i overgangen.....	14
2.5 Fysisk kontinuitet – Fysisk miljø og tilrettelegging i overgangen.....	16
2.6 Filosofisk kontinuitet- Felles arbeidsmåter og barns medvirkning	16
2.7 Kommunikasjonsmessig kontinuitet – informasjonsoverføring og involvering...	18
2.8 Involvering og samarbeid med andre instanser	20
2.9 Forutsetninger for at tiltak kan lykkes med å sikre en god overgang	21
2.10 Bronfenbrenners økologiske relasjonsmodell.....	22
2.11 Kontinuitet i overgangen	23
2.12 Oppsummering- Litteratur, forskning og teoretisk rammeverk.....	25
3 Metode - Forskningsdesign, gjennomføring og analyse	26
3.1 Forskningsdesign	26
3.2 Vitenskapeteoretisk grunnlag for tilnærmingen	26
3.3 Kvalitativ metode.....	27
3.4 Kvalitativt forkingsintervju i fenomenologisk perspektiv og forforståelse	28
3.5 Semistrukturerte intervju	29
3.6 Forarbeidet – litteraturgjennomgang og utforming av intervjuguiden	29

3.7	Utvalg og rekruttering av informanter	31
3.8	Gjennomføring av intervjuene	32
3.9	Transkribering	33
3.10	Analyse	33
3.11	Analysemetode – koding og tematisk analyse	34
3.12	Drøfting av validitet	36
3.13	Etiske betraktninger om metoden, personvern og utvalget av informanter	38
3.14	Oppsummering – Metode	40
4	Resultater fra intervjuundersøkelsen	41
4.1	Informantenes bakgrunn og arbeid med barn med særskilte behov	41
4.2	Sosiale forhold i overgangen	41
4.3	Fysisk miljø og tilrettelegging i overgangen	44
4.4	Felles arbeidsmåter og barns medvirkning	45
4.5	Informasjonsoverføring og involvering	48
4.6	Samarbeid mellom barnehage og skole	50
4.7	Involvering av andre instanser i overgangsprosessen	54
4.8	Andre faktorer eller forhold som kan bidra positivt eller negativt	56
4.9	Oppsummering- Resultater fra intervjuundersøkelsen	57
5	Diskusjon av funn fra intervjuundersøkelsen	58
5.1	Informantenes bakgrunn, rolle og innhold i intervjumaterialet	58
5.2	Sosiale forhold i overgangen	58
5.3	Kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet og tilpasning	62
5.4	Felles arbeidsmåter og barns medvirkning	63
5.5	Informasjonsoverføring og involvering	65
5.6	Barnehage-skole samarbeid	67
5.7	Involvering av andre instanser	70
5.8	Andre faktorer eller forhold som kan bidra positiv eller negativt	72
5.9	Oppsummering av diskusjon	73
6	Konklusjoner og forslag til videre forskning	74
6.1	Konklusjoner fra funn og drøfting i studien	74

6.2 Forslag til videre forskning.....	76
Litteraturliste.....	77
Vedlegg	85
Vedlegg 1: Forkortet Intervjuguide	85
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	88
Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt.....	93
Vedlegg 4: Opprinnelig kodeoversikt/liste fra NVIVO.....	95

Forord

Jeg vil først rette stor takk til informantene som har vært villige til å sette av tid i en hektisk arbeidsdag og dele sine erfaringer og kunnskap med meg og kolleger som har hjulpet meg til å rekruttere informanter og kollegene som har støttet meg hele veien med oppmuntrende ord.

Jeg ville også rette en stor takk til min veileder Abdul-Razak Kuyini Alhassan ved USN for veiledning og viktige innspill med verdifulle og konkret tilbakemelding, strukturering og faglige råd, og oppmuntring i arbeidet med oppgaven.

Takk til biblioteket og særlig en av de ansatte i resepsjonen i USN for den hjelpen jeg har fått gjennom hele prosessen.

Jeg vil også takke min mann og mine barn som har støttet meg hele veien. Dere kom alltid med fine ord og oppmuntrende ord og minnet meg om at dette prosjektet forhåpentligvis kommer til å bidra til å hjelpe andre barn og de som arbeider med dem i overgangsprosessen.

Uten alle dere hadde jeg ikke kommet i havn og gjennomført dette prosjektet.

Nesbru, 31. mai 2024

Angela Isturrieta Farstad

1 Innledning

I denne masterundersøkelsen er det satt søkelys på å undersøke overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov, og problemstillingen handler om hva som kan påvirke at denne kan bli så god og trygg som mulig for barna. Forskningsspørsmålene i undersøkelsen søker å besvare hvordan pedagoger erfarer faktorer og forhold som kan bidra positivt eller negativt til overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov, og hvilken betydning samarbeidet mellom barnehage og skole har for denne overgangen, sosiale forhold, fysiske forhold, og kommunikasjonsmessige forhold herunder blant annet elev-lærer-relasjon, barns medvirkning og involvering av foreldre, hvordan foreldre kan påvirke overgangen, og involvering av andre instanser enn barnehage og skole.

Teoretisk tas det utgangspunkt Bronfenbrenners (1979) økologiske relasjonsmodell, for å kaste lys på hva overgangen innebærer for barn og deres omgivelser og hvordan de påvirkes av faktorer og forhold på ulike systemnivå. Videre tas det utgangspunkt i kontinuitetsperspektivet presentert av Broström (2009) og Hogsnes og Moser (2014) for å fremme god kontinuitet og sammenheng i overgangen, som kan være viktig med tanke på å skape en god og trygg overgang fra barnehage til skole for sårbare barn med særskilte behov.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Forekomsten av noen grupper barn med særskilte behov som går i vanlig skole og barnehage er økende. Pedagoger (Spesialpedagoger, lærere i barnehage og skole) og hjelpeapparat og andre fagpersoner vil i økende grad møte slike sårbare barn som har behov for tilrettelegging og oppfølging tidlig i utdanningsløpet (Utdanningsdirektoratet, 2023). Når det gjelder deltagelse i skolen læringsaktiviteter kan barn med særskilte behov ha svært ulike forutsetninger, både fysiske og kognitive, og behov for å kunne ha utbytte av opplæringen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6). En god overgang mellom barnehage og skole er essensielt for å sikre barnas tilpasning, trivsel, læring mestring og sosial inkludering allerede i starten på skolegangen. Det kan også bidra til å forbygge utfordringer som lærevansker, skolevegring, frafall og utenforskap (Fontil et al., 2019, s. 30; Havik, 2018, s. 83–84; Scheving & Egeberg, 2015).

Det er mange barn som opplever overgangsprosessen mellom barnehage og skole som noe positivt, nytt og spennende. Imidlertid er det ikke alltid slik for alle barn (Brostöm, 2009, s. 25). Det medfører en stor endring i barnets liv, og en ny fase som kan være sårbar for barnet, som for noen barn oppleves som vanskelig og utfordrende både faglig og emosjonelt og sosialt (Goven & barnehageutdanning, 2018). Forskning viser at overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring for enkelte barn, og for noen rett fram traumatisk, særlig for eksempel for de med særskilte behov eller fra familier som har spesielle utfordringer (Brostöm, 2009, s. 25).

Forskning kan tyde på at overgangen i mange tilfeller ikke er så god som den burde være, noe som skaper utfordringer for barnet. I en gjennomgang av empiriske studier viser at flertall av barn greier overganger fra barnehage til skole fint, men noen barn opplever uro og engstelse (Lillejord et al., 2015, s. 30). Flere studier viser at forelder med barn med særskilte behov oppfatter at overgangen ikke har vært bra (Goven & barnehageutdanning, 2018). Det kan ha til dels sammenheng med spenninger i samarbeidet mellom barnehage og skole og andre involverte instanser, se avsnitt 2.7 og 2.8).

Det betyr at det er nettopp disse utfordringene i barnehage og skole må være kjent med for å kunne vite hvilke tiltak som kan fungere for disse barna. Lillejord et al., (2015) viser også i litteraturgjennomgangen at det å bidra til kontinuitet i læringsprosesser ved at skolestarten blir en virkelig fortsettelse av barnehagen, som også innebærer at skole bygger videre på hva barn har lært i barnehagen og barnets egne erfaringer. Institusjonene må utveksle kunnskap og barnets læring de har med seg fra barnehagen (Lillejord et al., 2015, s. 30).

Empirisk forskning på overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov har vært ganske begrenset, i motsetning til forskning på generell overgang fra barnehage til skole for barn hvor det finnes mer forskning (Festøy et al., 2023, s. 60; Goven & barnehageutdanning, 2018; Marsh et al., 2017, s. 185). Hølland (2021) finner at forskningen i Norge og Norden på overgangen mellom barnehage og skole har sin basis i et barnehagefaglig perspektiv (Hølland et al., 2021, s. 71). Det kan derfor være et behov for å bringe inn perspektiver fra fagfolk som kan bidra med erfaringer og synsvinkler utover det barnehagefaglige når det gjelder overgangen for slike barn. (Festøy et al., 2023) finner at forskningen i tidsrommet 2015-2021 på overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov er mangelfull (Festøy et al., 2023, s. 60). Lovverket er også ambivalent på

dette området med hensyn til hva overgangen skal omfatte for denne gruppen barn (se avsnitt 2.2), og hvem som har ansvar for å sikre en god overgang.

1.2 Problemstilling og formål

Forekomsten av barn med særskilte behov øker (se avsnitt 2.3). Samtidig tyder forskning på at overgangen i mange tilfeller ikke er gunstig, det kan være er spenninger i samarbeidet mellom institusjonene, og da kan det oppstå en stadig økende utfordring. Det er også begrenset forskning på temaet. En god eller dårlig overgang vil kunne ha stor betydning for barnets oppvekst og videre skolegang. Derfor er det et behov for å undersøke hva som kan bidra til å gjøre denne overgangen bedre. Dette leder fram til hva problemstillingen for denne studien består i, å undersøke hvilke faktorer og forhold som kan bidra positivt eller negativt til overgangen for denne gruppen barn.

I denne oppgaven er det derfor lagt vekt på å undersøke faktorer og forhold som kan påvirke denne prosessen i den ene eller andre retningen. Barn med særskilte behov er en stor og uensartet gruppe, og i denne oppgaven vil jeg først og fremst omtale barn med den type diagnoser mine informanter har erfaring med i sitt arbeid.

Formålet med denne masteroppgaven er derfor å bidra til økt kunnskap om forhold og faktorer som kan fremme eller hindre at barn med særskilte behov får en god overgang, som kan gi økt kunnskapsbasert nytte i oppvekstpraksisfeltet. For å kunne oppnå formålet formulert overfor stiller jeg følgende forskningsspørsmål for denne studien:

- 1) Hva er pedagogers og andre fagfolks erfaringer med forhold og faktorer som kan bidra positivt eller negativt til overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov?
- 2) Hvordan kan forhold og faktorer i samarbeidet mellom barnehage og skole bidra positivt eller negativt til overgangen mellom barnehage og skole?

1.3 Avgrensinger

I denne masteroppgaven vil begrense meg til å undersøke barn med særskilte behov i overgangen slik det er omtalt under avsnitt 1.4 om begrepsavklaring. Jeg vil også begrense tidsaspektet fra siste året i barnehagen og første året på barneskolen. Det betyr at det er en del vansker og behov for tilrettelegging som vil falle inn under definisjon særskilte behov, men som ikke av plasshensynsårsaker ikke er omhandlet i dette studiet, for eksempel barn med innvandrerbakgrunn med særskilte behov. Det har ikke vært mulig å inkludere foreldrene og

barna selv i denne undersøkelsen. Jeg har ikke lyktes å rekruttere praktiserende pedagogene som underviser på første trinn på skolen. Den sistnevnte er en mulig svakhet i min masteroppgave, siden jeg ikke har fått med deres perspektiver direkte.

1.4 Begrepsavklaring

Her redegjøres for ulike begreper som benyttes ofte i denne studien. De begrepene er *overgang* og *sammenheng*, *kontinuitet*, og *barn med spesielle behov/særskilte behov*.

Begrepet *overgang* brukes i både i problemstillingen, forskningsspørsmålene og bakgrunn for tematikk og spørsmålene i intervjuguiden og styredokumenter og lovverket.

Overgang kan bety bevegelse over en grense og forflytte seg fysisk fra en kontekst til en annen, og i denne sammenheng, ferden gjennom forskjellige oppdrags- og læringsarenaer hvor barnet møter nye lærere og ny venner (Brostöm, 2009, s. 24). I denne konteksten er overgang definert som prosessen med endring av miljø og sett av relasjoner som barn går gjennom fra en setting eller fase av utdanningen til en annen over tid. Overgang dreier seg også om at barn må lære nye måter å være på, og det medfører omveltninger og endringer i status som kan skape forvirring (Lillejord et al., 2015, s. 27).

Sammenheng innebærer det å skape kontinuitet i overgangen, i denne sammenheng for barn med særskilte behov for tilrettelegging og oppfølging. Det er å sikre kontinuitet i individuelt tilpasset læring slik at barnet kan gjøre seg nytte av tilrettelagt stimulerende tilbud i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21). *Kontinuitet* kan ses på som noe som er stabilt og gjenkjennelig til tross andre ting forandrer seg (Lillejord et al., 2015, s. 53).

Barn med spesielle behov eller *særlige behov* ble definert slik: «Med barn som har særskilte behov menes barn som har behov ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnoser eller årsaker til dette behovet» (St.meld. nr. 41., 2008, s. 90). I intervjuundersøkelse ble *spesielle behov* og *særskilte behov* brukt som synonymer og ble definert etter teksten som vist i St. Meld. nr.41 sitert ovenfor. Barn med særskilte behov er en stor og uensartet gruppe, og i denne oppgaven vil jeg først og fremst omtale barn med den type diagnoser mine informanter har erfaring med i sitt arbeid.

1.5 Oppgavens oppbygging

Etter dette innledende kapitlet presenteres relevant fag- og forskningslitteratur, samt teoretisk rammeverk i kapittel 2. I kapittel 3, metodekapitlet, presenteres forskningsdesign, herunder vitenskapelig tilnærming, valg av datainnsamlingsmetode, utvalg, forberedelse, og

gjennomføring av intervjuundersøkelsen, samt analysemetode, og drøfting av validitet og etikk. Kapittel 4 presenterer resultatene fra intervjuundersøkelsen, og i kapittel 5 drøftes resultatene. Oppgaven avrundes med konklusjoner og forslag til videre forskning i kapittel 6.

1.6 Oppsummering

Oppgaven handler om hvilke faktorer og forhold som påvirker overgangen mellom barnehage og skole positivt eller negativt for barn med særskilte behov. Denne problemstillingen er valgt fordi det er en øking i forekomst av denne gruppen barn, overgangen ikke er optimal for noen av barna, det kan være spenninger i samarbeidsrelasjoner og det finnes lite forskning på temaet ut over et barnehageperspektiv. Derfor trengs det mer kunnskap som kan forbedre praksis. Det ble også presentert bakgrunn for og valg av tema og formulering av problemstilling, og forskningsspørsmål, samt avgrensninger og begreper.

2 Litteratur, tidligere forskning og teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenteres litteratur som er relevant for temaet og problemstillingen og det teoretiske rammeverket for denne studien.

2.1 Noen sentrale forskjeller og likheter mellom barnehage og skole

Mens politikken på skoleområdet har vært assosiert med organisering og innhold, har barnehagepolitikken handlet mest om utbygging og legitimering av barnehage som institusjon (Hogsnes, 2019, s. 45). Felles for de to institusjonene er det som står i formålsparagrafene i barnehageloven og opplæringsloven. Ut over det har de to institusjonene noen viktige forskjeller i filosofisk og pedagogisk tilnærming. Tradisjonelt sett har skolen vært målstyrt, hvor læring er kompetansorientert og fagorientert. (Thoresen & Aukland, 2020, s. 31).

For skolens del dreier det seg både om det faglige og sosiale felleskapet. Eleven skal kunne oppleve å være en del av et felleskap i læringen og mestring og motivasjon til å lære mer (Thoresen & Aukland, 2020, s. 32). Barnehagen på sin side er grunnlagt på sosialpedagogisk tradisjon, og har dermed et annet fokus enn kunnskap og konkurranse. Barnets interesser har vært bakgrunn for læring i barnehagen, i motsetningen til skolen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 33).

Reform 97 om 6-årsreformen var ambisjonen om en myk overgang med det beste fra to verdener. Dette var ment for å fremme filosofisk kontinuitet (Mjaavatn, 2018, s. 121–122). Videre var det intensjonen med reformen at barn skulle få en myk overgang, leken skulle fortsette i skolen og dermed skape sammenheng og kontinuitet. Intensjonen var et nært samarbeid mellom barnehage og skole og foreldrene. (Thoresen & Aukland, 2020, s. 24). Å skape det beste fra barnehage og skole viste seg vanskelig i praksis (Haug, 2016). Norge har det vært ansett viktig at både barnehage og skole opprettholder sin særegenhet og særtrekk (Lillejord et al., 2015, s. 53). Ulikhetene mellom de to institusjoner vil uansett føre til et brudd i overgangen, men de blir først problematisk når manglende kontinuitet blir et problem for barn, og det er viktig å vite når og hvordan det skjer (Lillejord, S., et al., 2015, s. 53).

Det finnes en del dokumentasjon om overgangsrutiner som ulike kommuner har utarbeidet for å sikre en god og trygg overgang fra barnehage til skole, men det er forskjellig praksis fra kommune til kommune hvordan de løser det, og hvor detaljerte planer og prosedyrer de har (Bjørnstad et al., 2022, s. 9). I evalueringen av 6-årsreformen finner man at skoleeier i liten grad er premissgivere for arbeidet med de yngste elevene, og dermed at

den enkelte skole og lærer har stor frihet til å utforme undervisningsopplegget for denne gruppen elever (Bjørnstad et al., 2022, s. 9).

2.2 Lovverk og styringsdokumenter med betydning for overgangen

Det finnes en rekke offentlige lover, og styringsdokumenter og veiledere som omtaler overgangen mellom barnehage og skole. I henhold til barnehageloven §2a er det en uttalt plikt å samarbeide med skolen om overgangen fra barnehage til skolen (Barnehageloven, 2005). Loven slår fast at barnehagen skal samarbeide med skolen om barnas overgang fra barnehage til skole og Skolefritidsordningen (SFO) (Kunnskapsdepartementet, 2021). Den sier også at samarbeidet skal bidra til at barna får en trygg og god overgang (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tilsvarende har opplæringsloven § 13-5 en bestemmelse om plikt til å samarbeide med barnehage, og at samarbeidet skal bidra til en trygg og god overgang (Opplæringslova, 1998). Det er altså en gjensidig plikt til samarbeide mellom de to overgangen, og at begge institusjoner bidrar til at barna får en trygg og god overgang.

I Forskrift om rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver fremgår det at barnehage og skole bør utveksle kunnskap og informasjon som grunnlag for samarbeid om tilbudet, og overgangen til og oppstarten til skole, for de eldste barnehagebarna. Barna skal få mulighet til å glede seg til skolestart, og oppleve en sammenheng mellom barnehage og skole. Barnehagen skal tilrettelegge for at barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som gir godt grunnlag og motivasjon for skolestarten, og at de blir kjent med hva som skjer på skole og SFO. I læreplanverket - overordnet del påpekes det at godt og systematisk arbeid mellom barnehage og skole skal bidra til å lette overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2015). I Kunnskapsdepartementets (2008) veileder *Fra eldst til yngst* er det et uttalt mål om å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassete læringen for barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging. Endringer i overgangen kan utgjøre en særlig utfordring for denne gruppen barn, og barna skal møte særlig initiativ fra skolens side. På den måten skal barna kunne nyttiggjøre seg et opplæringstilbud som er stimulerende og tilrettelagt. Veilederen anbefaler også at det settes klare og forutsigbare rammer for barna, at skole involveres i god tid for skolestart, og at det planlegges tilrettelegging tidlig. (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 21–22).

Hogsnes (2019) trekker frem at Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling OECD (2006) understreker behovene for en helhetlig tenkning i forbindelse med barnehage og skole og viktigheten av å hente styrker fra både og barnehage- og skoletradisjon, samt at

det trenges videre forskning på dette området. Samtidig er det uttrykt en bekymring for at tettere relasjoner mellom barnehage og skole vil føre til at barnehage bli mer skole (Hogsnes, 2019, s. 17–18; OECD, 2006, s. 58–69). Brenna-utvalget (NOU 2010:8) har funnet fra flere studier og prosjekter at barnehagen er mer innstilt på samarbeid enn det skolen er. Utvalget mener at plikten for alle aktører til å samarbeide bør bli sterkere. De peker også på at hovedutfordringen i forbindelse med overgangen er mangelen på kontinuitet mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 29).

Barnets rett til medvirkning er hjemlet i (FNs konvensjon om barnets rettigheter, 1989) Barnehageloven (2005) §3 og Opplæringsloven 1998 §1-1. I Barnekonvensjonens artikkel 3 slås det fast at ved alle handlinger som berører barn skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Artikkel 12 fremhever videre at barn skal kunne gi uttrykk for sine synspunkter i alle forhold som berører det, og at barnets synspunkter skal tillegges vekt i samsvar med aldersmodenhet. Konvensjonen gir også føringer for at barna skal også kunne gis mulighet til å kunne si sin mening og at det skal kunne tillegges vekt (FNs barnekonvensjon, 1989).

2.3 Utvikling i andelen barn med særskilte behov

Andelen barn som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har økt fra 2,9 % til 3,4 % mellom 2016 og 2020. Andelen går ned til 3,4 % ved overgangen til skolen, for å øke til 10,4% i 10. trinn. Nedgangen ved skolestart kan skyldes dårlig kommunikasjon mellom barnehage og skolen og kommune, eller lengere tid enn ønskelig for å få vedtak for spesialundervisning, eller at foreldrene ønsker ny uavhengig vurdering ved skolestart (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1–9). Av plasshensyn omtaler jeg forekomst innen Autismespekterforstyrrelse (ASF), Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder (ADHD) og Tourettes syndrom (TS). Forekomsten av ASF er anslått til 1,5% (Laberg & Nordøen, 2021, s. 287) og forekomsten økende både internasjonalt og nasjonalt (Eig et al., 2022, s. 4) (Özerk & Cardinal, 2020, s. 420–423). Det er en økning i bruken av ASF-diagnose i aldersgruppen fra 2 til 8 år (Surén et al., 2019, s. 8). Forekomsten av ADHD blant barn og unge er beregnet til i overkant 5% (Ørstavik et al., 2016, s. 12). Forekomst av TS i barn og ungdomsalder er på mellom 0,3 og 3,8% (Helse Sør-Øst, 2013, s. 5). Altså er det sannsynlig å finne minst et barn med en av disse vanskene i en skoleklasse, som lærere og andre fagfolk må tilrettelegge for.

2.4 Sosial kontinuitet - Sosiale forhold i overgangen

I denne delen presenteres nyere forskning som gjelder sosiale forhold i overgangen som har betydning for sosial kontinuitet, som overføring av vennskap og kjente til skolen, lærer-elev /voksenrelasjon og barns medvirkning.

Peters (2010) viser en litteraturgjennomgang hvor det funnet at gode overganger er avhengige av relasjoner mellom alle de som er involvert. Med hensyn til barn gjelder det vennskap, og forholdet til jevnaldrende og lærerne, og for voksne gjelder gjensidige og respektfulle forhold mellom de voksne som er involvert (Peters, 2010, s. 1).

2.4.1 Overføring av vennskap og kjente til skolen

Peters (2010) fremhever at sammenhengen mellom det å ha vennskap er gunstig for overgangen er vel dokumentert internasjonal forskning (Peters, 2010, s. 67). Hesselberg og von Tetzchner (2016) har funnet at barn som har venner med over fra barnehage til skole er mer positive til skolen og kan tilpasse seg bedre på første trinn enn barn som ikke har det (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82). Nordahl (2005) trekker frem i en rapport at noen faktorer i skole ser ut til å være beskyttende for barn og med unge. En av disse faktorer er prososialt vennskap i klassen eller gruppen som kan ha gode muligheten for å skape positive og nære relasjoner med jevnaldrende (Nordahl, 2005, s. 112). Skolen er nok den mest betydningsfulle sosiale arena og kan nyttes for å skape gode relasjoner mellom barna (Havik, 2018, s. 120). Å ha gode forhold til medelever har store betydning for alle elever og det er behov som øker for alle fleste i ungdomstiden (Havik, 2018, s. 120). Hogsnes og Moser (2014) finner i sin undersøkelse at fagfolkene mener at det er viktig at barn opprettholder kontakt med venner fra barnehage, men også at det etableres nye vennskapsrelasjoner mellom barn (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10–11). Sigstad (2017) trekker frem at vennskap i barne- og ungdomsalder kan hjelpe til med sosial tilpassing, og er derfor viktig av utvikling av sosialt kompetanse (Sigstad, 2017, s. 204).

Når det gjelder barn med særskilte behov er bildet om vennskap mer komplisert. Hesselberg og von Tetzchner (2016) finner også en styrking av sosiale bånd kan være et viktig tiltak for barn med læringsmessige- og andre utfordringer på skolen (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82). (Sigstad, 2017) på den annen side, viser til tidlig forskning at barn med særskilte behov opplever oftere avvisning fra andre elever, er mindre populære, og har færre venner (Sigstad, 2017, s. 204). Hesselberg og von Tetzchner (2016) forklarer at barn

med ASF kan ha sosiale problemer og dårlige sosiale ferdigheter kan være grunn til at de ikke får venner (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82).

Befring og Uthus (2019) bemerker at stempling av barn kan blant annet svekke barnets muligheter til å få venner i skolen som kan gi barnet noe positivt (Befring & Uthus, 2019, s. 507). Hesselberg og Tetzchner (2016) peker på at urolig og forstyrrende adferd kan ha effekt på de andre barna, og dermed kan de ha særlig negativ effekt på barn med denne type særskilte behov (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82). Det er da flere sider ved overføring av vennskap som kommer fram i forskingen.

2.4.2 Elev- lærer relasjon og tilknytning med voksne på skolen

Pedagogiske ledere i barnehagen legger større vekt på viktigheten at førstetrinns lærerne besøker barn i barnehagen før barn begynner på skole, men mesteparten av førstetrinns lærerne og halvparten av SFO lederne mener det er mindre viktig. Det kan tyde på pedagogiske ledere er mer opptatt av barn og voksen relasjon i overgangen en sistnevnte gruppe (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12). Det lærerne gjør i overgangsfasen og hvordan de samarbeider over institusjonsgrensene har stor betydning for hvordan barna klarer overgangen fra å være barnehagebarn til en ny elevidentitet (Lillejord et al., 2015, s. 27).

Kiuru et al. (2015) finner at varme og støttede lærere kan ha positiv påvirkning på barnas jevnaldningsaksept, som også påvirker læringsutbyttet positivt (Kiuru et al., 2015, s. 434). Havik (2018) framhever at lærerne og andre voksne har betydning for å etablere gode forhold mellom barna i klassen, og at tilknytningsteori kan brukes til å forstå hvorfor elev-lærer relasjon er knyttet til elever-relasjon ved at læreren blir «fasilitator» (Havik, 2018, s. 120).

Peters (2010) finner om overgangen fra barnehage til skole at vennskap, forhold til medelever og forholdet til læreren ser ut til å være sentrale faktorer for en suksessfull overgang. Hun finner også at lærere som tar seg tid til å bli kjent med barna, anerkjenner deres kultur, bygger videre på deres læring, og ser potensialet i stedet for vansker, framviser mange av de trekkene som en suksessfull overgang har, og som vil støtte barnas læring (Peters, 2010, s. 1–2). Mashburn et al. (2008) fant i en studie av førskolebarn i USA at blant undersøkte faktorer var interaksjonen med lærer i klasserommet den viktigste for barnets faglige og sosiale utvikling (Mashburn et al., 2008, s. 743).

Fallmyr, (2020) finner at lærer-elev relasjoner at en god lærer-elev relasjon påvirker læringsresultater, og omvendt, og at læringsresultater påvirker relasjonen. Videre er en god lærer-elev relasjon positivt for elevens psykiske helse, og virker som en beskyttelsesfaktor som forebygge og hele psykiske vansker (Fallmyr, 2020, s. 48–49). Tidlige intervensjoner, som bidrar til gode relasjoner mellom pedagoger og barn i overgangen fra barnehage til skole, forebygger at det utvikles psykiske helseproblemer hos barn, og at en god relasjon ser ut til gir færre adferdsvansker (Fallmyr, 2020, s. 50).

2.5 Fysisk kontinuitet – Fysisk miljø og tilrettelegging i overgangen

Hognes (2019) fremhever at barna møter et annet fysisk miljø når de starter på skolen med nye rom og annerledes materiell og organisering av tid som er nytt for dem, og samtidig færre voksne per barn. Det er derfor spesielt viktig at barna får bli kjent med skole og SFO før de begynner der (Hognes, 2019, s. 73). Mangel på fysisk kontinuitet er pekt på som en utfordring når de fysiske omgivelsene og antallet barn og voksne er svært forskjellige fra barnehagen, noe som kan gjøre barna utrygge i de nye omgivelsene (Brostöm, 2009, s. 25). Å la dem bli kjent med det fysiske miljøet kan dermed gi dem en erfaring med kontinuitet, og besøk på skole og SFO, anses som viktig av alle gruppene fagfolk i en undersøkelse av (Hognes & Moser, 2014, s. 9). I følge Scheving og Egeberg (2015) kan et skolebesøk hjelpe å skape systematikk og bevisstgjøring på det å begynne på skolen for barnet (Scheving & Egeberg, 2015, s. 11). Overgangen starter lenge før det skjer fysisk og barn trenger tid til å bearbeide inntrykk, kognitivt og emosjonelt. Derfor er det bra å la barna forflytte seg frem og tilbake mellom barnehage og skole og å kunne bearbeide opplevelsene sammen med barn og voksne (Lillejord et al., 2015, s. 55). Fysisk tilrettelegging i klasseromssituasjoner og på skolen har en positiv effekt på at barna med spesielle behov, ved at de oppfatter at de er med i et felleskap på nivå med andre skolebarn (Wendelborg et al., 2020, s. 62).

2.6 Filosofisk kontinuitet- Felles arbeidsmåter og barns medvirkning

2.6.1 Overføring av felles arbeidsmåter

Schanke (2021) finner at flere studier konkluderer med at sammenheng mellom aktiviteter og arbeidsmåter mellom barnehage og skole er betydningsfullt for en trygg og god overgang. Dette til tross på gjenkjennbare aktiviteter og arbeidsmåter fra barnehagen er ikke vanlig å finne igjen på første trinn i Norge (Schanke, 2021, s. 70). At de som arbeider i barnehage og skole har mulighet til å danne samarbeidsallianser hvor de kan diskutere læringsfilosofier og arbeidsmåter er viktig for å få til en god overgang (Lillejord et al., 2015, s. 54).

Bruk av overgangsobjekter er også nevnt som en felles arbeidsmåte mellom barnehage og skolen. Hogsnes (2019) kaller dette *grenseobjekter*, og at barnas erfaringer i forbindelse med slike objekter kan gi gjenkjennelse, forstyrrelser og videre aktivitet, når barnet leter etter anledninger til å «koble seg på til et nytt felleskap» (Hogsnes, 2019, s. 91–92).

Rekkedal et al.,(2022) fremhever at hjelpemidler er betydningsfulle for selvstendighet og mestringsfølelse og bidra til barns utvikling og reduserer overbelastninger og tap av energi som følge av funksjonsnedsettelse. Hjelpemidler involverer også medelever og lærerne. Hvis det er mangel på hjelpemidler og andre nødvendige tilrettelegginger, eller at skolen ikke har hentet inn kompetanse på funksjonshemming og hjelpemidler, vil skolestarten bli vanskelig for eleven. Rekkedal (2022) fremhever også at overgangen, som medfører bytting mellom institusjon og klasserom og pedagoger, kan være vanskelig for eksempel for barn med behov for ASK eller andre hjelpemidler (Rekkedal et al., 2022, s. 39–40). Scheving og Egeberg (2015) fremhever at det ved overføring av hjelpemidler, som i praksis er å bygge videre på det barnet kan og de erfaringer de har når det kommer fra barnehagen, også bør legge vekt på at ansatte i skole får mulighet til å lære seg hjelpemidler i tiden før barnet begynner. Det poengteres at barna med spesielle behov kan ha problemer med å forstå, er utsatte nå det gjelder motivasjon og kan bli urolige. De kan få problemer med å kommunisere hvis arbeidsmåter, kommunikasjon og rutiner endres for mye (Scheving & Egeberg, 2015, s. 10).

2.6.2 Barns medvirkning

Det å få fram barns stemme for å bedre praksis i overgangsprosessen som tilrettelegger og motiverer barna for lek og læring, bør inkluderes i videre forskning (Hølland et al., 2021, s. 67). For å finne ut hva som er barnets beste er det nødvendig å finne ut hva som er barnets syn (Nordahl, 2018, s. 20). Det omfatter blant annet å forstå hvordan barnet snakker eller kommuniserer om seg selv, hvordan de forstår omgivelsene, barnets egne handlinger og hvilke grensemarkeringer de uttrykker (Lillejord et al., 2015, s. 27). Festøy (2023) har i en gjennomgang av 12 internasjonale studier bemerket at ingen har presentert barnets perspektiv, og at det er gjort lite forskning på dette området (Festøy et al., 2023, s. 69). Å innhente barnets perspektiv er også en metodisk utfordring, ifølge (Ytterhus & Åmot, 2019, s. 12). Det er funnet at både elever med særskilte behov, foreldre og organisasjoner rapporterer at de har manglende mulighet for medvirkning (Nordahl, 2018, s. 122).

2.7 Kommunikasjonsmessig kontinuitet – informasjonsoverføring og involvering

2.7.1 Informasjonsoverføring til og involvering av foreldre

Lillejord et al.,(2015) viser til en studie av (Malsch et al., 2011) hvor det konkluderes at for å hjelpe barn med sosioemosjonelle eller atferdsvansker er det viktig med et godt samarbeid mellom skole, barnehage og foreldre, og at foreldre setter stor pris på informasjon om overgangslogistikken (Lillejord et al., 2015, s. 30). Vogt (2016) trekker frem at det er viktig når det skal legges til rette for samarbeid at man har informasjon om ulike familiemønstre og de behovene foreldrene kan ha. Han finner også at samarbeidet sannsynligvis vil fungere bra, og foreldre føler seg ivaretatt, hvis begge parter er åpne, inkluderende, viser interesse, legger vekt på det positive, og gir gjensidig informasjon (Vogt, 2016, s. 320). Barn med forskjellige utfordringer i skolen kan erfare manglende lytting, en anklagende holdning, eller maktesløshet når foreldrene møte lærer og skoleledelse og ikke blir behandlet som likeverdige. Det kan være lite dialog og for mye fokus på problemer hos barnet (Vogt, 2016, s. 321). Samarbeid om planlegging av skolestarten mellom foreldre, barnehage, skole, pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) og andre instanser gir flere muligheter for god tilrettelegging av det pedagogiske arbeidet, og at det kan være inspirerende å sammen finne gode løsninger (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8).

2.7.2 Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole

Hogsnes og Moser (2014) finner at om lag halvdel av spørreundersøkelsesdeltagerne mener at faglige møter og hospitering i hverandres institusjoner er ikke eller mindre viktig. Det kan hindre innsikt i hverandres pedagogiske praksis og planer hvis de ikke har en felles arena og faglige møter for å diskutere det. Intervjuinformantene deres uttrykker likevel et behov for slike faglige møter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 15–16).

Lillejord et al., (2015) trekkes fram at informasjonsutveksling mellom barnehagen og skolen kan være hensiktsmessig for at skolen bedre kan tilrettelegge for barnas behov i overgangen, for eksempel ved planer eller mapper som viser hvordan barna har utviklet seg (Lillejord et al., 2015, s. 58). Lillejord et al.,(2015) påpeker at det viktig at prosessen starter tidlig nok, og at partene forstår at det er en kontinuerlig prosess over tid og ikke bare en sett enkelthendelser eller tiltak (Lillejord et al., 2015, s. 52). Scheving og Egeberg, (2015) fremholder at en tidlig nok start på samarbeidet gir rom for forberedelse og tilpasning når det gjelder barnets behov og forutsetninger, og det dreier seg om informasjon og planlegging. De fremhever også at det er ofte nødvendig at samarbeidet kommer i gang over et år før barnet

begynner på skolen, og PPT har behov for å vite om barnets behov og muligheter for å lære, om ressurser og hvordan det kan tilrettelegges (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8).

Kommunikasjonsmessig kontinuitet i forbindelse med overgangen er en av de største utfordringene (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). (Brostöm, 2009) mener at både lærere, barnehagelærere, SFO og foreldrene kommuniserer mangelfullt, og en utfordring er mangel på kunnskap mellom institusjoner om arbeidsmåter og innhold (Brostöm, 2009, s. 26).

2.7.3 Samarbeid mellom barnehage og skole

Forskning fremhever at tilrettelegging for en god overgang og godt samarbeid er en av de viktigste faktorene for opplevelse av trygghet og mestring for barna når de møter skolen (Bjørnstad et al., 2022, s. 60). Dette er også nevnt spesielt i offentlige styringsdokumenter. Skoleforskere mener at skolen i for lite grad tar hensyn til de yngste barna, og hvem seksåringen egentlig er (Thoresen & Aukland, 2020, s. 27). Lillejord et al., (2015) finner at samarbeid mellom barnehage og skole kan være utfordrende, da det ofte oppstår spenninger i samarbeidsrelasjonene mellom de to institusjonene. Studiene viser at det ofte er skolens måte å gjøre det på som blir dominerende i samarbeidet (Lillejord et al., 2015, s. 32). Barnehagetradisjonen ser ut til å være svakere enn den skolens er, og grunnskolen får større politisk oppmerksomhet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 46). Norkyn et al.,(2020) finner i en intervjuundersøkelse at det mellom skolen og barnehagen er motforestillinger mot hverandres tradisjon og kultur, at det er manglende kunnskap om hverandres institusjoner, og mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet på administrativt nivå og skole- og barnehage nivå, som kan føre til motforestillinger og engstelse for det som ikke er kjent (Norkyn et al., 2020). Samarbeid kan være krevende fordi arbeidsmåter er ulike, og spenninger kan oppstå på grunn av asymmetriske relasjoner mellom fagfolk i barnehage og skolen (Nordahl, 2018, s. 78). Mangler i samarbeidsrelasjonene kan blant annet skyldes asymmetri, ulikheter i pedagogiske oppfatninger og arbeidsmåter og andre forhold som kan påvirke overgangen (Lillejord et al., 2015, s. 45). Det må utvikles kompetanse på samarbeid slik at det kan gjøres på en åpen og respektfull måte (Lillejord et al., 2015, s. 54). Einarsdóttir og Sigurdardóttir (2023) finner i en studie at mange av barnehagelærerne de hadde intervjuet at disse opplever å møte manglende kunnskap om og mangel på respekt for barnehagens virksomhet fra skolelærernes side. På andre siden viser undersøkelser at barnehagelærere heller ikke har nok kunnskap hvordan ting gjøres på skolen (Einarsdóttir & Sigurdardóttir, 2023, s. 145). Undersøkelser viser at ansatte i skole og barnehage har manglende kunnskap og kommunikasjon med hverandre (Hogsnes &

Moser, 2014, s. 16). Det er viktig å sette av nok tid og ressurser i skolen til planlegging og samarbeid (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Hogsnes og Moser (2014) finner i en studie av overgangen mellom barnehage og skole at det særlig er mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet som er mest fremtredende, og det er av stor betydning for at barnehagebarna skal få en god overgang til skolestart (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). Mjaavatn (2018) fant også at skole og barnehage ikke har prioritert å utvikle møteplasser for å utveksle erfaringer om arbeidsmåter og kunnskapsdannelse (Mjaavatn, 2018, s. 122). Einarsdóttir og Sigurdardóttir (2023) finner i en studie at samarbeidet mellom barnehage og skole har utfordringer knyttet til strukturelle forhold, som for eksempel at lærerne har tid og fleksibilitet i sin arbeidsdag for å kunne gjennomføre det ønskende samarbeidet med de andre profesjonene (Einarsdóttir & Sigurdardóttir, 2023, s. 152). Det er et ansvar som hviler på skoleledere og myndighetene, som er utenfor lærernes kontroll. (Scheving & Egeberg, 2015) konkluderer med at det ofte er et problem at skolen ikke har klart de ansatte på et tidlig nok tidspunkt for å sette opp samarbeidet om overgangen, og ikke planlegger for tiden det tar, og for å få på plass materiell og tilpasse hjelpemidler barnet trenger. Det samme gjelder SFO (Scheving & Egeberg, 2015, s. 16).

2.8 Involvering og samarbeid med andre instanser

Hesselberg og von Tetzchner, (2016) fremhever at det er nødvendig at samarbeidet mellom PPT, barnehage og skole og andre instanser må fungere bra for at barn og familien kan få den bistand og støtte de har behov for (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 17). De peker på spesielle organisasjonsmessige utfordringer er blant annet tverrfaglighet, taushetsplikt og møtevirksomhet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 58), og at det er et gap mellom oppgaver og tiden som er tilgjengelig (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 47). I en tidsbruksstudie kom det frem at nesten en halvdel av arbeidstiden ble brukt til intern planlegging, drøfting, skriving av rapporter og sakkyndige uttalelser (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37). Nordahl (2018) finner at for barn under skolealder tar sakkyndig vurdering i gjennomsnitt tre måneder å utarbeide, og at det tar lang tid fra et vedtak er fattet og hjelpen iverksettes. Han konkluderer med at PPT har en viktig rolle som ressursfordeler, men at den lange tiden det tar med saksbehandling for sakkyndig vurdering setter begrensinger på muligheten for tidlig innsats (Nordahl, 2018, s. 171).

Drugli (2020) finner i en kvalitativ studie med 27 pedagoger at pedagogene uttrykker at de er mindre fornøyd med samarbeidet med PPT, Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og

barnevern. Det gjelder for eksempel at PPT kommer alt for sjelden og ikke kjenner til pedagogenes arbeid med barna, at de eksterne instansene ikke er til stede i den daglige arbeidet med barn og foregår helt på utsiden av pedagogenes arbeid, og at PPT i liten grad komplementerer deres arbeid (Drugli, 2020, s. 152–153). Drugli (2020) finner at noen av informantene mener at det er for stor avstand til BUP, og at BUP er ikke interessert å høre hva de har å si. Pedagogene oppfatter dermed at de jobber alene (Drugli, 2020, s. 153). Videre påpekes det om institusjoner som BUP og PPT, at selv om de har spisskompetanse, kommer de ikke inn gripen med barnas dagligliv for eksempel gjennom pedagogenes daglige arbeid (Drugli, 2020, s. 154). Ohna og Hillesøy (2022) peker på at det med hensyn til samarbeidet mellom barnehagen og PPT er behov for å etablere formaliserte samarbeidsarenaer for at aktørenes ulike ressurser, roller og kompetanse skal gi økt effekt (Ohna & Hillesøy, 2022, s. 3).

Bjørnsrud og Nilsen (2022) peker på at det har vært en forsterket utdanningspolitisk prioritering av tidlig innsats, og at det kan skape bedre muligheter for læring for alle elever, men stortingsmeldingen (St.meld. nr.16., 2006) fastslår at det har vært en viss tendens i skolen til å «vente og se» fremfor å sette inn tidlig innsats (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 26).

2.9 Forutsetninger for at tiltak kan lykkes med å sikre en god overgang

Det har blitt gjennomført en omfattende litteraturgjennomgang av forskning som kan si noe om tiltak som har en positiv virkning. Forskingsgjennomgangen konkluderer med fem typer tiltak som er forutsetninger for å lykkes med en god overgang mellom barnehage og skole. Her presenteres noen nøkkelord, se (Lillejord et al., 2015, s. 52–54) for detaljer.

1. **Prosess:** At prosessen starter tidlig nok og overgangen forstås som en kontinuerlig prosess over tid og ikke et sett av enkelttiltak eller enkelthendelser.
2. **Transparens:** At informasjonen om prosessen blir synliggjort, at informasjon blir kommunisert og overført slik at barn og foreldre hele veien blir forklart dem hvorfor de involverte fagfolkene gjør det de gjør, og at det ansatte har nok kompetanse til å forklare og begrunne sin praksis for foreldre og barn.
3. **Kontinuitet:** Både policy og forskingen framhever at barn må oppleve kontinuitet i overgangen, at noe er stabilt og gjenkjennelig.
4. **Partnerskap og samarbeidsallianser:** Det er viktig at ansatte inngår samarbeidsallianser og de har en arena for å diskutere sine ulike læringsfilosofier og arbeidsmåter, og at det settes av nok tid og ressurser for samarbeid mellom barnehage og skole (Lillejord et al, 2015, s. 54).

5. Ansattes kompetanse: Det bør utvikles kompetanse på betydningen av lekebasert læring, leksbasert pedagogikk og hvordan lek på et faglig grunnlag kan fremme læring, utvikler en kompetanse på samarbeid, slik at det kan gjøres åpent og respektfullt, og at det legges en faglig plan for overgangen.

Disse fem forutsetningene vil bli tatt hensyn til dre det er relevant når resultatene drøftes og i konklusjonen senere i denne oppgaven. Det angår for eksempel overgangen som en prosess over tid, skapning av kontinuitet i overgangen, transparens og informasjonsoverføring til foreldre, samarbeidsallianser mellom aktørene for å diskutere felles arbeidsmåter, samt avsetting av tid og ressurser.

2.10 Bronfenbrenners økologiske relasjonsmodell

Mye av forskningen på overgangen mellom barnehage og skole er basert på Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske relasjonsmodell. I denne modellen kan det økologiske miljøet betraktes som et sett av sirkulære konsentriske strukturer som er satt inn i hverandre. Disse strukturene kan henvises til som mikro, meso, ekso og makrosystemet. Et femte, kronosystemet, anses for å kunne komplementere de fire tidligere systemene i modellen (Bronfenbrenner, 2005).

Bronfenbrenner (1979) sorterer de forholdene som har betydning for barns erfaringer med overganger i frem ulike nivåer. I følge Fabian og Dunlop (2007) overgangen blir også sett på som et økologisk konsept som består av en rekke sammensatte strukturer (mikrosystemer) knyttet sammen i et nettverk (mesosystemet) og som er påvirket av storsamfunnet. Sagt på en annen måte, er det et sammenkoblet sett med systemer som omfatter hjem, barnehage og skole, der barn forflytter seg i sine tidlige år av utdanningen (Fabian & Dunlop, 2007, s. 1).

2.10.1 Mikrosystemet

«Et mikrosystem som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige relasjoner som oppleves av den utviklende personen i en gitt setting med spesielle fysiske og materielle egenskaper» [min oversettelse] (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Med en *setting* menes et sted hvor folk enkelt kan møtes i ansikt til ansikt-interaksjon. Det kan være i hjemmet, barnehage, lekeplasser og så videre. Faktorene *aktivitet, rolle og mellommenneskelige relasjoner* er de *elementene* eller byggeklossene mikrosystemet består av (Bronfenbrenner, 1979, s. 22).

2.10.2 Mesosystemet

«Et mesosystem omfatter sammenhenger mellom to eller flere settinger der den utviklende personen deltar aktivt (for eksempel for et barn, forholdet mellom hjem, skole og nabolag jevnaldrende gruppe; for en voksen, blant familie, arbeid og sosialt liv)» [min oversettelse] (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet består av et system av mikrosystemer som bli formet eller utvidet når den utviklende person beveger seg over i en ny setting. (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

2.10.3 Eksosystemet

«Et eksosystem refererer til en eller flere settinger som ikke involverer den utviklende personen som en aktiv deltaker, men hvor hendelser oppstår som påvirker eller påvirkes av hva som skjer i settingen som omfatter den utviklende personen» [min oversettelse] (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Han gir eksempel på eksosystemet, som i tilfellet med et barn, kan være foreldrenes arbeidsted, klassen til et eldre søsken, foreldrenes vennenettverk, eller aktivitetene i de lokale skolestyrene (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

2.10.4 Makrosystemet

«Makrosystemet refererer til konsistenser, i form og innhold av lavere ordens systemer (mikro-, meso- og ekso-) som eksisterer, eller kan eksistere, på nivået av subkulturen eller kulturen som helhet, sammen med eventuelle trossystemer eller ideologi som ligger til grunn for slike konsistenser»[min oversettelse] (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

2.10.5 Kronosystemet

Kronosystemet ansees av Bronfenbrenner (1979) som tidssystemet, individets livsløp eller den tiden det befinner seg i. Det omfatter personenes livsløp, den tidsepoken og generasjoner og tidsepoken som den utviklende personen befinner seg i. Kronosystemet kan sees på som det femte systemet i Bronfenbrenners modell fra 1979, som er gjennomgripende for de fire andre systemelementene. Eksempelvis det kan kobles til hvordan synet på barn og barndom forandrer seg, og hvordan utdanningssystemet gjennom tiden samtidig har effekt på konstruksjonen av barndom (Hogsnes, 2019, s. 15).

2.11 Kontinuitet i overgangen

Hogsnes har publisert en rekke artikler om overgangen mellom barnehage og skole. Hun har funnet hvilke forhold som er betydningsfulle for at barn skal oppleve sammenheng via kontinuitet i overgangen. «Å bygge en bro» er en metafor mye brukt i forskningen på overgangene mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2016, s. 2).

I følge Thoresen og Aukland (2020) kan en « bro » være en metafor for sammenhengen mellom barnehage og skole, og videre kan brohodet betraktes som fundamenter eller fester i de to institusjonene. Personalet kan bidra til å bygge en solid forbindelse eller overgang mellom barnehage og skole. På den måten vil ansatte barnehage, skole og SFO kunne fungere som brobyggere. De ansatte i barnehagen skal skape sammenheng mellom barnehage og skole, for eksempel med skoleforberedelse, og må da skaffe seg en forståelse for hva sammenhengen innebærer, og tenke gjennom hva skoleforberedelse består av (Thoresen & Aukland, 2020, s. 52).

Sentralt er i Hogsnes forskning er fire ulike former for *kontinuitet* i overgangen som er basert på Broström (2009), Fabian og Dunlop (2007) som omfatter fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, hvor det ofte er mangler i de ulike typene kontinuitet i denne overgangen.

Fysisk kontinuitet dreier seg om sammenhenger mellom fysisk miljø. Overgangen mellom barnehage og skole vil vanligvis representere et brudd i ulike aspekter ved det fysiske miljøet barnet møter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3–4). Fysisk kontinuitet kan oppnås gjennom at barnet får gjøre seg kjent med SFO og skolens lokaler og arealer mens de fortsatt går i barnehagen. På den måten kan overgangen i de fysiske omgivelsene blir mindre radikal, slik mange barn opplever det (Thoresen & Aukland, 2020, s. 52). Brudd i fysisk kontinuitet kan forekomme ved bruk av nye typer rom, forskjellige måter å organisere dagen på, eller ulike typer leke- og læringsmateriell. Det handler også om antallet voksenpersoner per barnegruppe, da det er færre voksne for flere barn i skolen sammenlignet med i barnehagen (Hogsnes & Moser, 2014, s. 3–4).

Sosial kontinuitet dreier seg om nye sosiale vilkår i overgangen fra å være barnehagebarn til skolelev. Det innebærer en form for identitetsskifte, hvor barnet må forholde seg til nye sosiale koder og nye krav til atferd og læring. Barnet går fra å være eldst til å bli yngst, og å måtte forholde seg til eldre medelever. Det å ha de samme vennene i barnehage som blir med over til skolen i klassen/barnegruppen kan bidra til sosial kontinuitet (Broström, 2009, s. 25–26).

Filosofisk kontinuitet forstås som en pedagogisk filosofi, innhold og arbeidsmåter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4). Lillejord et al., (2018) barna må gradvis kunne få tilvenne seg nye krav og forventninger i skole, mens skolen samtidig må tilpasse seg behovene til de minste barna. For lykkes med det, krever det samarbeid mellom barnehage og skole (Lillejord

et al., 2018, s. 49). Lillejord et al. (2018) foreslår for å gjøre overgangen smidigere at barnehagelærer og skolelærer sammen utvikler en lekebasert pedagogikk for de første årene på skole (Lillejord et al. 2018 s 49).

Kommunikasjonsmessig kontinuitet, handler om betydningen av dialogen mellom barnehage og skole i utvekslingen av kunnskap om og med hverandre (Brostöm, 2009, s. 26). Kommunikasjonsmessig kontinuitet forstås som dialogen mellom pedagogiske ledere, førsteklasseleerere, sfo-lederne, foreldrene og dialogen mellom disse gruppene og barna. (Hogsnes & Moser, 2014, s. 4) Overgangene mellom de ulike institusjonene i et barns liv medfører ofte mangel på kontinuitet på mange viktige områder (Mjaavatn, 2018, s. 118). Viktigheten av god kontinuitet og sammenheng i overgangen er også vektlagt i flere av de offentlige styringsdokumentene, planene og veilederne omtalt i avsnitt 2.2.. Derfor er det viktig å undersøke betydningen av sammenheng og kontinuitet i den empiriske delen av studien.

2.12 Oppsummering- Litteratur, forskning og teoretisk rammeverk

Under dette kapitlet presenterer jeg noen sentrale forskjeller og ulikheter mellom institusjoner, lovverk og styringsdokumenter med betydning for overgangen, utvikling i andelen barn med særskilte behov, sosial kontinuitet-sosial forhold i overgangen, fysisk kontinuitet- fysisk miljø og tilrettelegging i overgangen, filosofisk kontinuitet- Felles arbeidsmåter og barn medvirkning, kommunikasjonsmessig kontinuitet- informasjonsoverføring og involvering, involvering og samarbeid med andre instanser, forutsetninger for at tiltak kan lykkes med å sikre en god overgang, Bronfenbrenners økologiske relasjonsmodell og kontinuitet i overgangen.

3 Metode - Forskningsdesign, gjennomføring og analyse

Dette kapitlet gir en beskrivelse av den vitenskapsteoretiske tilnærmingen, begrunnelse for og valg av undersøkelsesmetode og forskningsdesign, rekruttering av informanter, gjennomføring av intervjuundersøkelsen, vurdering av validitet og begrensinger, og etiske betraktninger.

3.1 Forskningsdesign

I de følgende avsnittene vil jeg redegjøre for forskningsdesignet jeg anvender.

Forskningsdesign gir et rammeverk for innsamling og analyse av data. Valg av forskningsdesign reflekterer prioritering og viktighet som tilegnes en eller flere dimensjoner av forskningsprosessen» [min oversettelse] (Bryman et al., 2021, s. 39). I følge Brottveit (2018b) er «Forskningsdesign en overordnet og detaljert plan for hvordan et forskningsprosjekt skal gjennomføres» (Brottveit, 2018b, s. 62). I forskning og forskningsprosessen skal preges av transparent, det vil si at man skal illustrere hvordan man har hentet inn data og hvordan man har gjennomført forskning (Blikstad-Balas & Pedersen-Dalland, 2021, s. 43).

I denne masteroppgaven bruker jeg et kvalitativ forskningsdesign som inkluderer fenologi og hermeneutikk. Videre bruker jeg semistrukturerte intervju som datainnsamlingsmetode, og tematisk analyse som analysemetode.

3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag for tilnærmingen

Brottveit, (2018c) trekker frem tre vitenskapsteoretiske hovedretninger med hensyn til ulike syn på kunnskap, tilnærminger på forskningsfelt og hva det legges vekt på i kunnskapsproduksjonen. Disse tre hovedretninger er positivisme, hermeneutikk, og poststrukturalisme. (Brottveit, 2018c, s. 25). I hermeneutikken kobles forståelse til studiet av menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer (Brottveit, 2018c, s. 29). Fenomenene som studeres må forstås og fortolkes i den konteksten det hører hjemme i for å kunne gi mening, og dermed representere meningsfulle data. Mens det positivistiske vitenskapssynet søker å finne årsakssammenhenger og lover, søker hermeneutikken å forstå å fortolke mening, finne nye meningssammenhenger i det virkeligheten man undersøker (Brottveit, 2018c, s. 29).

I dette studiet er jeg nettopp ute etter å studere menneskelige handlinger, opplevelser og erfaringer, og forstå disse ut fra den konteksten jeg studerer dem i i overgangen mellom barnehage og skole. I mitt tilfelle dreier det seg om fagfolkenes handlinger, opplevelser og

erfaringer, sett ut ifra deres kontekst og fra deres perspektiv og profesjonelle hverdag (eller livsverden). Jeg er ikke ute etter å avdekke årsakssammenhenger og lover, men snarere å finne frem til nye meningssammenhenger i det fenomenet jeg studerer. Derfor er hermeneutiske vitenskapstilnærmingen godt egnet for å belyse min problemstilling.

3.3 Kvalitativ metode

Ved bruk av kvalitative metoder prioriteres nærhet mellom de man studerer og forskeren (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21). I kvalitativ forskning gir datainnsamlingsprosessen mer nærhet og fleksibilitet som mindre strukturert på forhånd og kan gi dypere kunnskap enn mer overfladisk kunnskap som noen kvantitative metoder kan gi (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Kvalitativ metode metoder har sine mest vesentlige fordeler i eksplorative og hypotesedannende undersøkelser, (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22). Innenfor denne kvalitative tilnærmingen jeg har til hensikt å bruke den fenomenologiske og hermeneutiske tilnærmingen for å utforske problemstillingen. Dette er for å kunne få en dypere innsikt i et komplekst fenomen ved innhenting av intervjuinformasjon fra fagpersoner med ulike erfaringer og perspektiv om fenomenet jeg studerer, og å utvikle forståelsesprosessen gjennom analyse og tolking av intervjudataene.

Hermeneutikk dreier seg om forståelse og fortolkning, og som er sentralt i kvalitativ forskning (Dalen, 2011, s. 17). Dette handler videre om å få fortolke utsagn og få dypere forståelse enn det som er umiddelbart gitt (for eksempel i intervjumaterialet), og for å få fram en dypere mening må budskapet settes inn i en kontekst eller en helhet (Dalen, 2011, s. 17–18). Forståelsesprosessen gjelder ikke bare om å forstå en del ut fra helheten, men også at helheten kan søkes å tilpasses den enkelte del i teksten. Denne vekselvirkingen og fram-og-tilbake prosessen mellom helhet og del for å utvikle en dypere forståelse betegnes som den *hermeneutiske sirkel* (Dalen, 2011, s. 18). Det er ikke noe bestemt start- og slutt punkt, men en videreutvikling av samspillet mellom del og helhet, mellom forsker og teks og forskerens forforståelse, som refereres til som den *hermeneutiske spiral* (Dalen, 2011, s. 18).

Kvale og Brinkmann (2015) trekker fram at kvalitativ forskning, i generell ikke-filosofisk forstand, dreier fenomenologi seg om en interesse for å forstå sosiale fenomener slik de oppleves ut fra aktørers egne synsvinkler. Det handler om å beskrive verden på den måten den oppleves av informantene, forstått slik at det mennesker oppfatter, er den virkelige virkeligheten (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44–45). Når det gjelder fenomenologisk metode

handler det om, ifølge (Merleau-Ponty, 1962, s. ix) sitert i Kvale og Brinkmann (2015), «å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig- og beskrive, snarere enn å forklare og analysere» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). På den måten blir intervjuet begrenset til den opplevde betydningen av livsverden til den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). I denne studiens sammenheng er det fenomenet jeg studerer overgangen fra barnehage til skole for barn med særskilte behov. Jeg er ute etter å forstå hvordan informantene erfarer faktorer og forhold som kan påvirke positivt eller negativt i forbindelse med denne overgangen. Informantenes daglige virke i denne settingen kan forstås som deres livsverden, og dermed virkeligheten sett fra deres ulike profesjonelle perspektiv. Virkeligheten, og aspekter ved fenomener jeg studerer, kan oppfattes ulikt i disse perspektivene, og det kommer an på «øyet som ser». Derfor er i denne oppgaven lagt vekt på å samle inn intervjuinformasjon fra fagfolk med ulike perspektiver for å få en bredere forståelse av fenomenet.

3.4 Kvalitativt forkingsintervju i fenomenologisk perspektiv og forforståelse

Kvale og Brinkmann (2015) ser på det kvalitative forskningsintervjuet med bakgrunn i et fenomenologisk inspirert perspektiv, og peker på at et semistrukturert livsverdensintervju kan anvendes når temaer fra dagliglivet sett fra intervjupersoners egne perspektiver skal forstås (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). Det handler om å få beskrivelse av livsverdenen, og spesielt fortolkninger av meninger med fenomenene, som intervjupersonene beskriver. Det ligner en samtale i dagliglivet, men har et profesjonelt formål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46).

Gjennom arbeidet med intervjumaterialet vil det være nyttig å arbeide med de enkelte delene for å forstå helheten i informantens uttrykk for sin «livsverden» i denne konteksten det gjelder her, og gjennom flere bearbeidinger å forstå delene ut fra helheten.

Forforståelse dreier seg om meninger og oppfatninger man har på forhånd i forhold til det fenomenet man studerer, og når man møter informantene og senere analyserer og tolker materialet vil man ha med seg en slik forforståelse inn i prosessen (Dalen, 2011, s. 16). Det sentrale blir da å trekke inn denne forforståelsen for å åpne opp for forståelsen for informantens utsagn og opplevelser. Bevissthet om egen forforståelse kan gjøre en mer følsom for å se muligheter for teoriutvikling ut fra intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 16–17).

I min intervjuprosess forsøker jeg å være bevisst på både informantenes og min egne forforståelse, og også særlig hvordan min forforståelse eventuelt kan påvirke informantene for eksempel gjennom spørsmålsstilling eller non-vernalt språk, og senere når jeg tolker resultatene og hvilken synsvinkel jeg bringer med meg inn i det.

3.5 Semistrukturerte intervju

Datainnsamlingsmetoden jeg har valgt i denne undersøkelsen er kvalitative forskningsintervju, i form av semistrukturerte intervjuer (Dalen, 2011, s. 26). Jeg vil undersøke fagfolkenes egne «teorier» om hva det er som påvirker overgangen, som de har utviklet gjennom sin faglige bakgrunn og arbeid i praksisfeltet.

Siden man ikke vet så mye om tematikken dokumentert av tidligere forskning (Festøy et al., 2023, s. 60) har denne studien en utforskende tilnærming, eller kan betegnes som en eksplorativ og hypotesedannende undersøkelse ifølge Kleven og Hjordemaal (2018), hvor målet blant annet er å komme fram til nye begreper og tanker eller tema relatert til det fenomenet som undersøkes (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 22).

Kvale og Brinkmann, (2015) beskriver det semistrukturerte intervjuet som at det ikke er enten en åpen samtale eller lukket spørreskjemasamtale, og at det vanligvis brukes en intervjuguide som nærmer seg bestemte temaer, og kan ha forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46). I denne studien benytter jeg meg av et semistrukturert intervjuformat, det vil si at det inneholder forhåndsbestemte spørsmål i noenlunde bestemt rekkefølge. Spørsmålene i intervjuguiden består for det meste av åpne spørsmål slik at det åpner muligheter for å utdype informantenes egne perspektiver og erfaringer. Undersøkelsen har samtidig ustrukturerte elementer, som gikk større fleksibilitet i samtalesituasjonen med forslag til oppfølgingsspørsmål og muligheter til å følge opp interessante temaer som kommer frem underveis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44).

3.6 Forarbeidet – litteraturgjennomgang og utforming av intervjuguiden

For å bygge opp det teoretiske rammeverket og å få oversikt over forskning på feltet, ble det foretatt et litteratursøk på internett ved bruk av USN bibliotek, Google og Google Scholar og tema- og tidsskrift- og offentlige myndigheters internettsider på norsk, og til dels på engelsk og spansk. Her ble det brukt søkeord som «overgang fra barnehage til skole for barn med særskilte/spesielle behov», «lærer-elev relasjon», «foreldresamarbeid», «barns medvirkning» også videre, samt manuelt søk i pensumlitteratur fra studiet, og andre bøker og artikler.

Etter at jeg hadde foretatt en gjennomgang av et utvalg av litteratur og tidligere forskning, operasjonaliserte jeg tematikken og forskningsspørsmålene som konkrete spørsmål i intervjuguden, og kategoriserte spørsmålene under fire hovedtemaområder basert på ulike aspekter ved kontinuitet og samarbeid. Det lagt vekt på de teamene jeg hadde kommet fram til gjennom det teoretiske rammeverket (se kapittel 2, Brofenbrenner, (1979) og Hogsnes og Moser (2014) og tidlige forskning på feltet, som diskutert i kapittel 2.. Temaene dreide seg om de ulike formene for kontinuitet, relatert til sosiale forhold, fysisk miljø, kommunikasjon og informasjonsoverføring, arbeidsmåter og hjelpemidler, og aspekter relatert til prosessen med samarbeid mellom barnehage og skole og andre involverte instanser, samt involvering av foreldre, barnets muligheter for medvirkning, om lærer-elev relasjon og andre relevante forhold. Intervjuguide er vist i vedlegg 1.

Jeg har i utformingen forsøkt å følge traktprinsippet fra Dalen,(2011) og begynne med spørsmål som er mer i randsonen av de mer sentrale og potensielt følelsesladde temaene, og som kan gjøre at informanten føler seg mer avslappet (Dalen, 2011, s. 26). I begynnelsen av intervjuet ba jeg derfor om informasjon om informantens erfaring og arbeid på feltet og hvilke typer barn med særskilte behov de hadde jobbet med. Etter hvert gikk jeg over til å fokusere mer på de sentrale spørsmålene og temaene for undersøkelsen. Det ha vært lagt vekt på å legg inn åpne spørsmål formulert slik at informanten kan få mulighet til å åpne seg og fortelle med sin egne ord om sine opplevelser og erfaringer (Dalen, 2011, s. 27).

Dalen, (2011) påpeker at en kvalitativ intervjustudie må alltid forelegges en eller flere tester av intervjuguden. Hensikten er også for å teste seg selv som intervjuer (Dalen, 2011, s. 30–31). Jeg testet intervjuguiden ved å intervjuer en annen person, og ble også selv test-intervjuet av den personen. Dette var for å kjenne selv på de mulige følelser, uklarerheter eller tidspress som kan oppstå under gjennomføringen av intervjuene, og etter det justerte jeg den. Kvale og Brinkmann, (2015) fremhever at i forskningsintervjuet når er det et samspill, eller interaksjon, mellom mennesker, hvor intervjueren og intervjuobjektet reagerer og påvirker på hverandre, bør intervjueren være oppmerksom på mulige etiske hensyn og mulig krenkelse av intervjuobjektets private grenser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 49). Dette forsøkte jeg å ta hensyn til i intervjuene. Jeg testet også lydopptak-appen «Nettskjema Diktafon» for å sjekke om den fungerte før jeg skulle ta den i bruk.

3.7 Utvalg og rekruttering av informanter

Etter at jeg hadde utformet og bearbeidet intervjuguden og informasjonsskriv med samtykkeskjema i samråd med veileder, ble det søkt om og mottatt tillatelse fra NSD/Sikt. Deretter sendte jeg informasjonsskriv med invitasjon til potensielle informanter i tre ulike kommuner til drøyt 40 mottakere, som bestod av fagfolk fra barnehage, skole, og andre relevante institusjoner til. I tillegg ble noen av e-postene videresendt til andre personer i samme institusjoner og kommuner. Forespørsler ble sendt påminnelser om svar i flere runder. Ut over det ble det brukt muntlige forespørsler til fagfolk i nettverket jeg hadde fra før.

Prosessen med rekrutteringen tok cirka to måneder. Da jeg startet rekrutteringen av informanter hadde jeg en snevrere problemstilling som handlet om overgang fra barnehagen til skole spesifikt for barn med autismespekterforstyrrelse (ASF), men det viste seg at var utilstrekkelig for å kunne få det nødvendige antallet informanter. Derfor måtte jeg endre litt på problemstillingen min, i samarbeid med veilederen min, til overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov, i stedet for bare barn med ASF. Dette var for å utvide mulighetsrommet for rekrutteringen, og som også ble utvidet til også omfatte to andre nabokommuner. Tabell 1 nedenfor gir en oversikt over informantenes rekkefølger, type informant/rolle, om det var fysisk (F) eller digitalt (D) intervju og arbeidsområder.

Tabell 1: Informantoversikt

Infor. nr.	Institusjon/yrke/rolle	Fysisk/ Digitalt	Sitat-refranse- koder	Arbeidsområde
1	PPT veileder	D	PPTVS-1	Skole
2	Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT-rådgiver) (skolelærerbakgrunn)	F	PP-RS-2	Skole
3	Avdelingsleder (Lærerbakgrunn)	F	ALS-3	Skole
4	Pedagogisk psykologisk tjeneste (PP rådgiver for førskolebarn)	D	PP-RBH-4	Barnehage
5	Spesialpedagogisk koordinator i skole(spesialpedagogbakgrunn)	D	SPKS-5	Barn-ungdom skole
6	Spesialpedagog (barnehagelærerbakgrunn)	D	SPBH-6	Barnehage
7	Spesialpedagogisk tjeneste (Teamleder og veileder)	D	TLVBH-7	Forførskolebarn Barnehage
8	Styrer	F	SBH-8	Barnehage
9	Barnehagelærer (barnehagelærerbakgrunn)	F	BHL-9	Barnehage
10	Nestleder (barnehagelærerbakgrunn)	F	NLBH-10	Barnehage
11	Barnehagelærer (barnehagelærerbakgrunn)	F	BHL-11	Barnehage

Alle som meldte seg fikk en forkortet intervjuguide med noen få spørsmål under hvert tema tilsendt for å kunne se hva det handlet om, forberede seg og «tune seg inn på» tematikken. I forkant av intervjuene sendte jeg en e-post med samtykkeskjema, informasjon om undersøkelsen og intervjuguiden. I kvalitative intervjuundersøkelser er det vanlig med antall intervjuer rundt 15 eller +/-10 som ofte bygger på kombinasjonen av tid og ressurser tilgjengelig, og loven omtalende utbytte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Det antallet intervjuer jeg har gjennomført ligger dermed godt innenfor dette vanlige intervallet intervju.

3.8 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i februar 2024, og 7 av 11 intervjuer ble gjennomført i løpet av en uke i februar med opptil to intervju enkelte dager. De fire andre intervjuene ble gjennomført i løpet av en dag, fordi det passet bedre for informantene. Intervjuene varte i gjennomsnitt omtrent 45 minutter. Noen varte opp til en time, mens noen varte så kort som 35 minutter. Seks av intervjuene ble gjennomført med fysisk oppmøte, og de fem andre intervjuene ble gjennomført digitalt via Teams etter ønske fra de aktuelle informantene og av praktiske årsaker (som reiseavstand og tidsressurser).

Før jeg satt i gang med selve intervjuene presenterte jeg tema for masteroppgaven min og formålet med intervjuet. Jeg informerte om at intervjumaterialet skulle anonymiseres ved å bruke koder som bokstaver og eller tall for den enkelte informant, arbeidsplass og kommuner og ikke gjenkjennbare navn på disse. De ble også informert om at de også kunne trekke seg fra intervjuet om de ombestemte seg og likevel ikke ville være med, og at intervjumaterialet slettes ved prosjektsslutt.

De to typene intervjuformat, fysisk og digitalt, ga ulike intervjuopplevelser, som begge hadde sine fordeler og ulemper slik jeg erfarte det. Intervjuene med fysiske oppmøte ga meg bedre kontakt med informantene, og det var lettere å tone meg inn på informantens «bølgelengde». Jeg kunne bedre dra nytte av non-verbal kommunikasjon, som kroppsspråk, ansiktsuttrykk og toneleie, og det ga intervjuet et sterkere preg av å være en samtale enn et mer strukturert intervju. Samtidig var det i de fysiske intervjuene mer krevende å få både meg selv og informanten til å begrense oss og holde oss mer strengt til tematikken. De digitale intervjuene var mer intense, og man må fokusere enda mer på blikkontakt, og for unngå at informanten mister interesse og fokus gir det mindre rom for å ta små pauser. Det var også planlagt en tidsbegrensning på maksimalt en time for de digitale intervjuene.

Intervjuene ble tatt opp via en lydopptak/diktafonapp på nettbrett som er koblet mot en server som heter Nettskjema-Diktafon som administreres av Universitet i Oslo, og som Universitet Sør Øst Norge (USN) og studentene har tilgang til. Det sikret at lydopptakene var blitt sikkert lagret på ekstern server og ikke på mitt personlige lokale nettbrett. Jeg førte også en logg som anbefalt i Brottvei, (2018c) med informasjon om tid og sted, om varighet, informantens arbeidsted og rolle, og noterte nøkkelord for videre oppfølgingsspørsmål, spesielle begreper og tema som kom opp undervis, spørsmål som informanten hadde vanskeligheter med å besvare og/eller som reformuleres, og andre observasjoner, som reaksjoner eller inntrykk som kan påvirke dataene (Brottveit, 2018c, s. 91).

3.9 Transkribering

Intervjuene ble automatisk transkribert av «Nettskjema Diktafon»-applikasjonen jeg brukte. Det er likevel å gå gjennom all transkriberingsteksten for å rydde og rette opp språk og feil. Transkriberingen av de 11 intervjuene resulterte i 132 sider tekst. Intervjuene var meget tett på hverandre i tid, og dermed var det mangel på disponibel tid og mulighet for å transkribere intervjuene fortløpende. Av praktiske årsaker var det ikke mulig å gi de transkriberte intervjuene til informantene for eventuelt tillegg av ytterligere informasjon eller sletting av uønsket informasjon.

3.10 Analyse

I analysen av intervjumaterialet, som består av transkribert tekst fra de 11 intervjuene, har jeg anvendt meg av hermeneutiske fortolkningsprinsipper (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Det første prinsippet dreier seg om den stadige fram-og-tilbake prosessen mellom tekstens deler og helhet, som baserer seg på den hermeneutiske sirkelen, hvor sekulariteten kan sees på som en gjentagende spiralbevegelse som gir en stadig dypere forståelse av meningen. Det neste prinsippet dreier seg om at en meningsfortolkning kan avsluttes når man har funnet fram til en indre enhet i teksten uten logiske motsigelser.

Videre forklarer Kvale og Brinkmann, (2015) at det tredje prinsippet dreier seg om testing av delfortolkningene sett opp mot tekstens globale mening, mens det fjerde prinsippet handler om tekstens autonomi ved at man bør forstå teksten basert på dens egen referanseramme gjennom en utledning av hva teksten selv forklarer om et tema. Det femte prinsippet, ifølge Kvale og Brinkmann, (2015), dreier seg om kunnskap om tema for den teksten det gjelder, mens det sjette prinsippet handler om at fortolkningen ikke er

forutsetningsløs. Det vil si at fortolkeren bør få frem sine egne forutsetninger, og samtidig være bevisst på hvordan spørsmål formuleres og hvilke svar som dermed blir mulige. Til slutt omhandler det syvende prinsippet at en hvilken som helst fortolkning kan gi rom for fornyelse og kreativitet, utover det umiddelbart gitte for å gi nye adskillelser, muligheter og relasjoner i teksten som gir en utvidelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Disse syv prinsippene har jeg anvendt så langt det er mulig i fortolkningen av transkripsjonstekstene og brukt det som en referanseramme for min egen fortolking av hva informantene har sagt. Det innebar for eksempel at tekstene ble lest flere ganger for å få fram nye elementer som følge av vekselvirkingen mellom de enkelte deler, for eksempel andre temaer eller faktorer som kom fram som jeg ikke hadde forutsett på forhånd, og helheten i det enkelte intervju og intervjumaterialet samlet, i tråd med den hermeneutiske sirkel og det første prinsippet viser til (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.11 Analysemetode – koding og tematisk analyse

Analysemetoden som er valgt er tematisk analyse (Brottveit, 2018a, s. 146; Bryman et al., 2021, s. 537–541). En tematisk analyse kan karakteriseres ved at den sentrerer på et tema eller bestemt problemstilling, at den så fortolker og analyserer intervjumaterialet, og baserer seg på svarene fra alle informantene. En slik type analyse er i en mer beskrivende form, og hensikten er i første rekke å sammenlikne svarene fra de ulike informantene. En slik analyse kan gi et godt oversiktsbilde over informantenes syn på og erfaringer (i forbindelse med et tema eller temaområde, i mitt tilfelle er det informantenes syn på overgangen og samarbeidet), men samtidig er det en ulempe at den enkelte informant vil måtte komme mer i bakgrunnen (Brottveit, 2018c, s. 146).

Grunnene til at denne analysemetoden er valgt er flere: For det første er min intervjuguide, og dermed samtaletema i intervjuene, bygd opp tematisk, det vil si tema som har med ulike former for kontinuitet og sammenheng, og betydningen av samarbeid for overgangen og andre aktuelle tema (Hogsnes & Moser, 2014) (Lillejord et al., 2015). Intervjuguiden er bygd opp etter min forforståelse av tematikkene, men også de teoretiske rammeverket og tidligere forskning om disse temaene jeg har gjennomgått. Det utelukker ikke at det dukker opp nye interessante temaer gjennom analysen, noe som også er i tråd med de hermeneutiske prinsippene og den hermeneutiske sirkel forklart ovenfor.

For det andre er det viktig å kunne sammenligne svarene fra de ulike informantene som har ulike roller og erfaringsbakgrunn. For det tredje er prosessen med overgangen og for barn med særskilte behov kompleks, med mange aktører og gjensidige påvirkninger mellom disse involverte over tid. I analysen er det derfor hensiktsmessig å danne seg et godt oversiktsbilde over prosessen, siden en inngående analyse av den enkelte informants perspektiv ville blitt i overkant omfattende, og dermed gjort det svært krevende å skaffe seg et godt oversiktsbilde av de tematikkene og problemstilling jeg undersøker.

Ved bruk av tematisk analysemetode fulgte jeg stadiene omtrent som foreslått i (Bryman, A. et al., 2021, s. 540–541). Det transkriberte intervju materialet ble lest gjennom flere ganger for kunne gjøre meg kjent med det, og korrigere eventuelle feil og supplere med mine notater. Jeg benyttet meg av verktøyet NVIVO for kvalitativ analyse, som jeg brukte til å lage initiale koder basert på de ulike utsagnene/sitatene fra informantene i transkripsjonene. Kodene ble sortert under hovedkategorier omtrent slik de var organisert i intervjuguiden, i tillegg til nye aspekter og nyanseringer som kom frem. Denne prosessen resulterte i en stor mengde av hoved- og under-koder, til sammen 52 koder, som er vist vedlegg. For å redusere antall koder plasserte jeg deretter sammen kategorier av koder samlet i mer overordnede tema som hadde mye til felles, og så satt jeg navn på temaene og undertema, som for eksempel «sosiale forhold», «fysisk miljø», «samarbeid mellom skole og barnehage». I denne frem-og-tilbake-prosessen mellom intervju materialet og kategoriseringen av kodene, ble antallet koder redusert til åtte overordnede kategorier og 19 underkategorier. Denne kategoriseringen samsvarer med overskriftene i resultatpresentasjonen i kapittel 4.

Denne prosessen kunne jeg også lettere se etter eventuelle sammenhenger mellom de ulike temaene, som for eksempel kjentgjøring av *fysisk miljø* (fysisk kontinuitet) og mellom informasjonsoverføring (kommunikasjonsmessig kontinuitet) og *samarbeid* mellom skole og barnehage, og sammenligne utsagn fra ulike fagfolk. Deretter kunne jeg presentere utvalgte sitater under hvert hovedtema i resultatene i kapittel 4, og drøfte dem sammen med min meningsfortolkning med referanse til teori og tidligere forskning i kapittel 5. Denne prosessen fulgte også den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 18) og anvende de hermeneutiske fortolkningsprinsippene (Kvale og Brinkmann 2015, s 237) etterhvert som jeg arbeidet med intervju materialet: Dette innebar å se vekselvirkingen mellom de ulike delene, de sitatene som bygger opp under hvert tema, og så helheten i det enkelte intervju og

intervjuene samlet, for så å gå tilbake med ny forståelse av de enkelte delene, som en vekslende fram-og-tilbake prosess.

Videre peker (Postholm, 2022) på at formålet med fenomenologiske studiet er å komme frem til essensen eller den hovedunderliggende meningen med en erfaring eller en opplevelse (Postholm, 2022, s. 99). I analysen har jeg forsøkt nettopp det, å trekke ut essensen i hvordan de ulike informantene opplever og erfarer forhold som angår overgangen, samlet og presentert under sentrale temaer.

3.12 Drøfting av validitet

Reliabilitet og repliserbarhet har betydning for validitet i kvantitativ forskning (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 99–101). Det betyr at resultatene er pålitelige og kan reproduseres, men i kvalitativ forskning er det hensynet ikke i samsvar med logikken i intervjuundersøkelser, hvor det i stedet kan være en fordel med variasjon for å få et bredere perspektiv og få et mer balansert bilde over de temaene man undersøker (Vettenranta, 2020, s. 169).

Min studie er tids- og kontekststøttet, og at det vil være vanskelig å replisere min studie med et likt eller tilsvarende utvalg senere eller for eksempel i en annen kommune enn de jeg har undersøkt i. Derimot kan det være en fordel at informantene har en ulik fagbakgrunn og kommer fra forskjellige kommuner, siden det omfatter bredere på tvers av fagområde, rolle og geografi og kan dermed også gi et mer balansert bilde enn om jeg hadde søkt å redusere denne variasjonen med mer like informanter i en enkelt kommune.

Det blir heller et spørsmål om *pålitelighet*, at undersøkelsen er konsekvent gjennomført på tvers av forskere og tid (Vettenranta, 2020, s. 169). I denne undersøkelsen er det bare meg som er forsker, men jeg kan likevel stille meg spørsmål om intervjuene er gjennomført konsekvent på tvers av informanter. For det første var det nødvendig å tilpasse intervjuguiden litt og endre den fra den opprinnelige versjonen ettersom hvilke type fagfolk det var som jeg intervjuet, slik at spørsmålsstillingen og ordlyden ikke var helt lik fra intervju til et annet.

Det er vanskelig å utføre intervjuene, og senere tolkingen av resultatene, helt likt fra en informant til en annen, særlig når det gjelder ulike typer fagfolk. Det er på den måten krevende å utføre «forskerhåndverket» helt likt i ulike settinger, som for eksempel ved både fysisk og digitalt intervju som jeg har brukt. Det kan også påvirke resultatene og for eksempel sammenlignbarheten mellom intervjuene.

For det andre vil jeg som intervjuer medvirke i samhandlingen med informanten og kan påvirke vedkommende, bevisst eller ubevisst. I stedet for kravet om objektivitet fra kvantitativ forskningstradisjon er det mer hensiktsmessig å operere med krav om at resultatene skal være *bekreftbare* (Vettenranta, 2020, s. 169). Det har jeg forsøkt å oppnå med å beskrive datainnsamlings- og analyseprosessen så detaljert som mulig. Dette har også med transparens å gjøre, og det er noe jeg forsøker å hensynta med å presentere resultatene akkurat som informantene beskrev dem i sitater. Men noen steder var det nødvendig å sammenfatte essensen i sitater for å spare plass.

Påliteligheten i undersøkelsen kan trues av flere forhold. I det utvalget av informanter jeg har klart å skaffe, kan det ligge skjevheter som kan være en trussel mot det. For eksempel kan det være at de informantene jeg har intervjuet ikke er helt representative for de aktørene som er involvert i og som kan påvirke overgangen og det fenomenet jeg studerer. Det er også en fare for seleksjon, for eksempel at personer som har visse spesielle holdninger, erfaringer eller entusiasme for saken det gjelder i større grad enn andre kan ha meldt seg på til å delta i undersøkelsen. Dette er sammenlignbart med det som (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 42–43) referer til som frivillighetetsproblemet.

Hvis noen typer informanter, grupper enn andre har vært mer ivrige enn andre til å delta i undersøkelsen. Eller at en eller to dominerende stemmer blant informantene blir for mye vektlagt, bevisst eller ubevisst. Dette kan være eksempler på trusler mot påliteligheten i undersøkelsen, men jeg har forsøkt å være bevisst dette i pretensjonen av resultatene.

I denne intervjuundersøkelsen kan begreper som *overgang*, *samarbeid*, *kontinuitet*, *sammenheng*, *barn med særskilte behov* være ikke klart avgrensede begreper som kan operasjonaliseres enkelt og direkte. Dermed er det krevende å operasjonalisere begrepene som spesifikke spørsmål i intervjuguden. Selv om jeg tar i utgangspunkt i teori og tidligere forskning, er det utfordrende og finne gode og dekkende formuleringer og tilstrekkelig antall spørsmål som kan dekke begrepenes betydning godt nok.

Denne datainnsamlingstilnærmingen setter enkelte begrensinger på å kunne treffe presist med mine spørsmål med hensyn til å undersøke akkurat det jeg er ute etter å undersøke, til en viss grad. Derfor er det en alltid en usikkerhet om det har vært mulig å kartlegge og fullt ut forstå det fenomenet jeg studerer ved det datainnsamlingsdesignet jeg har valgt og har utformet, selv om intervjuguiden er utarbeidet i samråd med veileder og testet i prøveintervju og justert deretter.

Når det gjelder generaliserbarhet og resultatenes gyldighetsområde har det med hvor langt man kan strekke dette (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 133). Dermed har det å gjøre med i hvilken kontekst resultatene er pålitelige i. Jeg har utvalg fra tre kommuner, men mine resultater kan ikke uten videre generaliseres til å være gyldige i andre kommuner i Norge med andre forutsetninger, geografisk beliggenhet og rammebetingelser. Likevel mener jeg at inkludering av forskjellige typer fagfolk fra ulike kommuner kan styrke generaliserbarheten, og gi beredere generaliserbarhet, enn om jeg bare hadde hatt et utvalg av pedagoger i skole og barnehage i en enkelt området i en enkelt kommune. På en andre siden er det vanskeligere å sammenligne svarene fra ulike typer fagfolk enn om man bare hadde tatt med pedagoger fra en enkelt kommune i utvalget. Jeg har ikke lyktes med å få til intervjuer med pedagogene på skole som arbeider i praksis i overgangen i skolekonteksten, derfor mangler deres (direkte) perspektiver til en viss grad i denne studien, og det kan være en svakhet i denne oppgaven. Likevel er det noen av fagfolkene «fra utsiden» (fra PPT og avdelingsleder) som har utdanning og erfaring som lærer i skolen, som kan til en viss grad gi en lærers perspektiver.

3.13 Etiske betraktninger om metoden, personvern og utvalget av informanter

3.13.1 Metode, personvern og utvalg

Fordi jeg valgte å utforske et tema hvor jeg var avhengig av å hente informasjon fra en gruppe fagfolk om dem og deres erfaringer, var det nødvendig å forholde meg til forskningsetikk som består av lovverk og regler for å kunne få tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen og ivareta personvernregler og etiske hensyn (Anker, 2020, s. 109; NESH, 2023, s. 5). Dette ble håndtert gjennom søknaden til Sikt om godkjenning av intervjuguiden, formål, informasjon og samtykke, anonymisering av intervjumaterialet, og hensyn tatt til personvern, innhenting av samtykke og mulighet til å trekke seg, og informasjon gitt om undersøkelsen, som forklart i retningslinjene i (NESH, 2023, s. 18, 20, 23, 25, 27).

Dette er for å ivareta punkt 15 (ansvar for å informere), punkt 16 (innhente samtykke), punkt 19 (klarhet om roller og ansvar), punkt 20 (anonymitet), punkt 24 (lagring og deling av forskningsmateriale) og punkt 28 (risiko for skade og belastningen) i forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2023, s. 18,20,23, 25, 27). For eksempel hadde en av informantene ønske om å få lese den delen som hadde med vedkommende å gjøre, både før og etter innlevering, noe jeg vil sørge for at hun får i tilfelle det er aspekter personen ønsker å endre på, utelate eller presisere i forhold til det som ble sagt.

Brottveit (2018c) fremhever at når forskeren skal utforme og gjennomføre en studiet så er det viktig å spille seg spørsmål angående sensitivitet og hvem det gjelder. Det gjelder derfor å bevare anonymiteten til fagfolkene, slik at ikke [potensielt kontroversielle] uttalelser ikke kan spores tilbake til gjenkjennbare enkeltpersoner (Brottveit, 2018c, s. 121–122). Dette gjorde at jeg har forsøkt å anonymisere slike sekvenser i det presenterte intervjumaterialet, slik at ingen enkeltpersoner kan tilbakespores og gjenkjennes og kobles til intervjumaterialet.

Når det gjelder presentasjon av resultatene kan det være at fagfolkene refererer til teori, begreper og annet som kan være bygget på faglitteratur og andres tanker (for eksempel *kontinuitet* i overgangen, *identitetsskifte* fra yngst til eldst) i intervjuene, som kanskje kan anses som «indirekte plagiat» uten kildehenvisning. Men det er noe forekomst av dette i materialet, og noe som egentlig er utenfor min kontroll, men jeg har gjengitt det så ordrett som mulig i resultatpresentasjonen.

Når det gjelder presentasjon av teori og annen litteratur har jeg noen steder i teori- og forskningslitteratur-delene i kapittel 1-2 og diskusjonen i kapittel 5 benyttet meg av parafisering, forkortinger og sammenfattinger av tekst fra litteraturen, men har gjennomgående forsøkt å refsere til dette med kildehenvisninger og sidetall, og markert med avsnittskift for å skille det fra egne tanker, analyser og drøftinger. Dette er for å unngå utilsiktet plagiat uten kildehenvisninger som omtalt i punkt 10 (plagiat) (NESH, 2023, s. 15).

3.13.2 Reflektivitet

Refleksivitet dreier seg om å vurdere seg selv som forskningsinstrument og hvordan forskningsprosessen kan påvirkes av egen levede erfaring (Del Busso, 2018, s. 124). Det handler også bevisgjører seg på å forholde seg til de momentene som inngår i prosessen med å skape data og tolkningen av dem i forskningsprosessen, og hvordan dette kan ha påvirkning på kvalitet, gyldighet, pålitelighet (Del Busso, 2018, s. 125). I denne masteroppgaven har jeg tatt en kritisk vurdering av meg selv i min rolle som forskningsinstrument i forskningsprosessen, når jeg har undersøkt et temaområde jeg har både profesjonell og privat erfaring med, fordi jeg har et nært familiemedlem som har diagnoser omtalt. Av den grunn har jeg forsøkt å være bevisst at jeg sitter med en del forforståelse av tematikken angående barn med særskilte behov som kan muligens påvirket mitt valg teorigrunnlag, problemstilling, utforming av intervjuguide, og valg av informantbakgrunn, framstilling og presentasjon av resultatene, tolkning, og drøfting og konklusjoner.

3.14 Oppsummering – Metode

Under dette kapitlet presenteres forskningsdesign, vitenskapeteoretisk grunnlag for tilnærmingen, kvalitativ metode, kvalitativt forskningsintervju i fenomenologisk perspektiv og forforståelse, semistrukturerte intervju, forarbeidet- litteraturgjennomgang og utforming av intervjuguiden, utvalg og rekruttering av informanter, gjennomføring av intervju, transkribering, analyse, analysemetode- koding og tematisk analyse, drøfting av validitet etiske betraktninger om metoden, personvern og utvalget av informanter.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultater og funn fra intervjuundersøkelsen blant i alt 11 informanter fra barnehage, skole og andre instanser. Resultatene er organisert etter tema som kommet frem fra teorijennomgangen, som har videre blitt operasjonalisert som temarelaterte spørsmål i intervjuguiden. I intervjuene kom frem andre tema som jeg mener det har vært verdt å presentere og omtale. Det er svært mye intervjumateriale, over 132 sider transkribert tekst, men av plasshensyn har jeg måttet velge det jeg mener er det viktigste og utelate mye som kunne ha vært presentert. Informantenes identitet ble kodet med forkortelse av stillingsangivelse og informantnummeret, som er brukt som referanse for de utvalgte presenterte sitatene i dette kapitlet. Se tabell med informantoversikt i kapittel 3.

4.1 Informantenes bakgrunn og arbeid med barn med særskilte behov

Blant informantene er det et spenn i antall års erfaring mellom 3 og 34 år, seks informanter har minst 10 års erfaring, og alle unntatt en har minst fem års erfaring. Nesten alle informantene har lang praksiserfaring fra feltet og har skaffet seg faglig kompetanse gjennom fagutdanning, kurs, kollegial læring fra kollegene sine og videreutdanning. Diagnosene og vanskene som nevnt av informantene som de har erfaring med er blant annet: ASF, fra moderat til alvorlig grad, selektiv mutisme, syn- og hørsel nedsettelse, sosiale og emosjonelle vansker, adferdsvansker, språkvansker, separasjonsangst, traumer fra tidlig liv, Downs- og Tourettes syndromer, ADHD og ADHD-komorbide vansker, kjeldesyndrom, for å nevne noen. De diagnosene som noen av informantene har opplevd en øking av i løpet av de siste årene er diagnoser innenfor autismespekterforstyrrelser og selektiv mutisme.

4.2 Sosiale forhold i overgangen

Under dette tema presenteres sosiale forhold som informantene mener er viktige for overgangen. Disse er ivaretagelse av vennskap fra barnehagen over til skole, hjelpe med identitetsskifte, betydning av elev-lærer relasjon og tilknytning med voksne på skolen.

4.2.1 Ivaretagelse av vennskap fra barnehagen over til skole

Når det gjelder vennskap trekker informantene frem ulike sider og erfaringer ved det. Generelt mener informantene at vennskap er viktig for trygghet, felleskap og lettere tilpassing og normalisering av det særegenheten, og anbefales at det tas hensyn til i overganger og plassering i klassen. En av informantene sa følgende:

Det viktigste for oss er at vi kan trygge barnet, at han kan ha barn rundt seg. For dette barnet med autisme foretrekker, hvis barnet kunne velge, så ville barnet foretrekke å være i rommet alene uten forstyrrelser. Men vi må få han inn i dette, for han skal jo begynne på skolen. Og vi ønsker ikke at barnet skal skille seg ut enda mer. Det som er så fint med han er at vi har mange i gruppen hans som har en forståelse for barnet (BHL-9)

Likevel mener PP- rådgiveren på skolen (PP-RS-2) at å bli plassert sammen med de kjente barna fra barnehage også kan ha både positive, men også negative sider. Det er delte erfaringer med det. Noen barn trenger tryggheten med å gå sammen med venner/ kjente barn, men for andre kan det bli en hemske for videre utvikling og etablere seg i en ny gruppe barn. Barnet får ofte merkelapper, og å få en ny start kan være veldig positivt for noen. Styrer i barnehagen (SBH-8) trekker frem en annen side ved la barnet komme i klasse med barn fra barnehagen som de kanskje ikke passer med, særlig barna som har sosiale og emosjonelle problemer og vansker, og som kan gjøre læringsmiljøet dårlig, og at barnehagepersonalet er påpasselig med å informere foreldre hvem barnet ikke passer med. Videre formidler den samme informanten følgende:

Barn får alltid sine venner, men for barna som har hatt store sosiale og emosjonelle problemer, eller er autister, opplever kanskje foreldrene at de ikke har så mange venner. Hvis det er noen som opplever at de har hatt litt kontakt gjennom barnehagen, så er det klart det er godt for barna, men også for foreldrene, å vite at disse kommer sammen. Da pleier vi å si noe om det, og det pleier jo skolen å ta hensyn til (SBH- 8)

4.2.2 Hjelp med identitetsskifte

Barna trenger hjelp til å gå over fra en identitet i barnehagen til en ny i skolen:

Det finnes metoder som er et godt utgangspunkt for å hjelpe barna til å gå over til den nye identitetsutformingen. De slutter å bli barnehagebarn over til å være skolebarn. Det er ikke lenger de eldste, men det er jo yngst på skolen. Det er viktig å finne sin rolle som skoleelev og lære å være skoleelev. De yngste barna har det ofte vanskeligere for å finne disse rollene, men det hjelper vi dem med (PPTVS-1)

4.2.3 Betydning av elev-lærer relasjon og tilknytning med voksne på skolen

Prosessen med overgang gjelder både pedagogene og for barna selv, men det krever også å sette av nok tid til denne prosessen. Denne informanten forklarte det slik:

De som har ansvar for barnet på skolen, om det er assistent eller spesialpedagog, så handler det først om å skape trygghet. Bli vant med nye rutiner, bli kjent med de andre barna, bli kjent med de andre voksne, Bygge relasjoner er igjen ekstremt viktig, men kan være veldig vanskelig for noen barn. Barna treger tid, voksne bruker tid for å finne ut hvordan de kan funke sammen med dem, så å bruke tid på det er ekstremt viktig (TLVBH-7).

En informant fra «utsiden» er likevel kritisk med hensyn til mangel på faste prosedyrer for tilknytning:

Pedagogene kaller det å ha en god relasjon, men de har ikke noen prosedyre for hvordan oppnå det. For dem er det litt tilfeldig at det oppstår. Det er det ikke for oss. Vi er veldig vare på at dette må være på plass fra start (PPTVS-1)

Spesialpedagogen i barnehagen (SPBH-6) trekker frem at planlegging og prosessen kommer i gang, men litt for sent, for at man skal kunne få trygge barna, skape relasjoner og få til overføring av informasjon i tide. Informanten mener det gjør det vanskelig med en overgang når man ikke helt vet hvem man skal forholde seg til. Det overføres informasjon, men det er ikke alltid at det er til klassekontakten, men via en SFO-leder, rektor eller avdelingsleder.

Denne relasjonen ses på som svært viktig av mange av informantene. Nestlederen i barnehage fremhever viktigheten av tryggheten elev-lærer relasjon gir:

Det handler om trygghet, og det er jo slik barn er, de må være trygge for da er det mindre stress i kroppen, og de er mottakelig for mye mer. Man har mye mer tålmodighet når man skjønner dybden av et problem, eller en utfordring som et barn har. Hvis lærer har en tilknytning til de barna det gjelder, så vil de også ha en større forståelse, for det handler om hvordan man ser barna, hvilke tilrettelegginger man gir. Det er behovene som gjelder, og det kommer man lettere til hvis man har en god relasjon mellom barn og lærere (NLBH-10).

Videre sier avdelingslederen på skolen (ALS-3) at det er viktig at barnet blir sett og anerkjent, ikke bare av en lærer, men også av andre voksne på skolen, at det er skapt trygge rammer rundt dem og de blir gjort kjent med alle voksne de møter på skolen, slik at barna føler at her er et trygt sted å komme.

Det trekkes frem betydningen av å ha med seg trygge voksne til skolen, og å skape relasjoner:

Det er viktig at barna har med seg den trygge voksne fra barnehagen i den overgangen. At det er noen som er en trygg og stabil voksen der, som er mottakelig i

den prosessen i overgangen til skolen. Så blir det egentlig læreren sin oppgave å skape den gode relasjonen med barna i denne overgangen på bakgrunn av hva læreren ser i barna, og hva de som kjenner barna godt har fortalt (SPBH-6).

Denne informanten fremhever personlige egenskaper som viktig for en god relasjon:

Hvis du som pedagog strever med å lese barns kroppsspråk og adferd, hvis ikke man klarer å se bakenfor den adferden barnet viser, hvis ikke man genuint kan vite at man er, jeg kaller det å være kongruent, at det jeg i kroppen viser deg, det er også det jeg viser deg. Dette er personbetinget. Noen pedagoger har dette i ryggmargen. Man kan ikke gå på skole for å lære det, men det er en sånn empatisk, medmenneskelig, anerkjennende måte å være på. (PP-RS-2)

Videre sier den samme informanten at det å kunne skape en god relasjon ofte er personavhengig og en skjult kunnskap, men er også avhengig å overføre rammer eller tilnæringsmåter, og klare å bygge både strukturelle relasjon og menneskelige relasjon.

Denne informanten ser på relasjon som et utgangspunkt, og ikke mål i seg selv:

Det å starte på skole er utrygt og nytt for mange. Den første skoledagen møter foreldre gjerne opp for å trygge det. Det pleier ikke å være et så stort problem. Det går gjerne til veldig fort, hvis lærer og de fleste førsteklasseleærer gjør veldig mye for å få en god relasjon fra start med deres nye elever. Innimellom ser vi at det lykkes veldig dårlig for noen voksne (PPTVS-1)

4.3 Fysisk miljø og tilrettelegging i overgangen

Her presenteres kjentgjøring av barn med fysiske miljøet på skolen, og tilpasninger.

4.3.1 Kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet på skolen

Denne informanten forklarer at de gjør barna kjent med skolen via flere besøksdager:

Det er besøksdagen vi ofte har i mai. Da er det grupper, og da går vi rundt og ser på uteområdet, går til klasserommet, til de forskjellige rommene. I tillegg til den besøksdagen 1-1, med kontaktlærer har barnehagen også en besøksdag. Da kommer eleven altså to ganger. En gang med barnehagen, og en gang alene for å knytte opp med kontaktlærer. Så er det førskoledagen, med det blir tre besøksdager (SPKS-5)

4.3.2 Tilpasninger i det fysiske miljøet

Styreren i barnehage forklarer hvordan man har tilrettelagt på skolen:

Når det kommer barn med store fysiske ting, gjør kommunen ganske mye. For barna som har autisme handler det om å prøve å lage grupper for å tilrettelegge med de midlene vi har. Ressursene vi trenger da er mennesker, menneskelige ressurser til oppfølging. Med det prøver vi faktisk å være litt rause med de barna (SBH-8)

Tilpasning av fysiske miljøet er i første rekke tilrettelegging, heller enn fysiske tiltak:

Det vi får mest av er autisme. Da er det tilrettelegging med at de trenger struktur og forutsigbarhet. Dagsplaner og alt det der, men vi har ikke endret på noe (SPKS-5)

Denne informanten peker likevel på noen mangler, og overfokus på fysiske handikap:

Det blir tatt veldig mye hensyn til fysiske handikap. Det er noe annet når vi snakker lærevansker eller andre diagnoser. Skolene har ikke tilstrekkelig god utdanning i hvordan tilrettelegge. Det er mange som har ADHD, schizofreni, Tourettes-syndrom. Det mange kompetente personale innenfor autisme. Autismespekteret inneholder mange empirisk begrunnende metoder som virker, men er helt ukjent på lærerutdanningen. Lærerne står maktesløse, og mange er redde for å inngå relasjon og interagere med barn med autisme. Det er en stor mangel (PPTVS-1)

4.4 Felles arbeidsmåter og barns medvirkning

Under dette tema presenteres muligheter og utfordringer med felles arbeidsmåter, overgangsobjekter, hjelpemidler og kompetanse og barns medvirkning.

4.4.1 Muligheter og utfordringer med felles arbeidsmåter

Informanten sier følgende om felles arbeidsmåter:

Da gagnar det jo også barn med spesielle behov, de skal inkluderes mest. Det er viktig, fordi for mange av de sårbare barna er det jo viktig at skolen vet hva barnehagen har gjort og hva de får til å fungere, så man kan videreføre det. Når de har arbeidsmåter, ASK for eksempel, må de ha det riktige utstyret, så at barna kan beholde sitt språk gjennom en type kommunikasjonshjelpemiddel (PP-RBH-4)

Denne informanten har både positive og negative erfaringer når det gjelder samarbeid om felles arbeidsmåter mellom pedagogene i barnehage og skole:

Ja, det er en utfordring. Innimellom er det ikke en utfordring. Der finnes jo også gode lærere. De lytter til barnehagepedagoger og prøver å tilrettelegge skolehverdagen basert på det de får vite fungerer i barnehagen (PPTVS-1)

4.4.2 Overgangsobjekter

Avdelingslederen i skolen forteller at det i prosessen med å skape felles arbeidsmåter nyttes det overgangsobjekter:

Vi prøver å legge en plan som kan gjelde for alle. Nå har vi blitt igjennom noen overgangssymboler, noen felles sanger, en felles bok, et par spill barna lærer seg i barnehagen, som de også bruker på skolen og SFO (ALS-3)

4.4.3 Hjelpemidler og kompetanse

Videreføre kommunikasjonsmidler barnet allerede bruker for å kunne uttrykke seg:

Felles arbeidsmåte er viktig. Det er viktig å se om læreren ikke bruker ASK, det kan skape avstand. Barnets medvirkning går på dette også. Det er barnets verktøy for å kunne formidle noe, fjerner det middelet fra dem har barnet ikke noen mulighet. Det virker negativt, hvis det for barnet blir veldig forskjellig i skolen. Ikke alle skoler som bruker ASK, men det er det kommunikative som er viktig. Det er en del av barnets selvstendighet. Jeg skulle ønske skolen tar i bruk ASK i overgangspleie (BHL-11)

Kompetanseutvikling i overføring av arbeidsmåter fremheves som viktig:

I forhold til ASK, som kanskje er størst i ordinærskolen også. Da ønsker vi at de skal få mulighet til å kurses og læres opp mest mulig. Når vår elev med Downs begynte på skolen og hadde store utfordringer med språk, så var en av våre pedagoger med på å bli kurset (ALS-3)

PPT-rådgiveren i barnehage (PPT-RBH-4) påpeker at de involverte i skolen må lære seg og beherske hjelpemidlene, rutinene og systemene som følger med de ulike behov barna har, det gjelder særlig de som er på spesialavdeling.

4.4.4 Barns medvirkning

Nestlederen i barnehage forklarer at barnet kan gis mulighet til å velge hva det vil gjøre:

Når dette barnet er over på skolen, så får barnet velge litt selv hva det vil gjøre der. Man tar hensyn til det. For det er jo veldig viktig at det skal være positivt. Det må ikke brukes noe tvang, det skal være lystbetont og være god stemning når man er over på skolen. Vi ønsker jo at det skal være en god overgang (NLBH-10)

PPT-rådgiveren i skolen forklarer hvordan de forsøker å ivareta barnets stemme:

Barnets stemme skal høres, og det skjer ofte i samarbeid med foreldrene. Bruke medvirkning, lytte ut eleven, inkludering og inkluderende læringsfellesskap. Vi også ta

stilling til om man kan være inkludert i et fellesskap selv om man har behov for en skjermet liten gruppe, eller for en spesialavdeling, eller Alternativ Supplerende Arena. Da kan barnet være tilknyttet et kompetansesenter noen dager i uken, og likevel gå på nærskolen. Det er en kombinasjon. Fordelingen av hvor barnet har det best, hvor de beste utviklingsmulighetene til barnet er, må man alltid ta utgangspunkt i. Klassemiljø, rammefaktorer, ressurser, barnets uttrykk hver dag (PP-RS-2)

En PPT-rådgiver i barnehageteamet forklarer hvordan det å høre barnet stemme direkte kan være vanskelig, at man ofte må innhentes informasjon fra foreldrene og barnehagepersonalet:

Dette er jo stort sett små barn og relativt svakt fungerende barn, delvis barn uten verbalspråk. Det meste av den medvirkningen handler om å lytte til foreldre, og de nærmeste i barnehagen som kjenner barna best. Det er jo mer å se barnas funksjonsnivå og tenke barnets beste, overføre informasjonen ut fra det (PP-RBH-4)

Denne informanten fremhever at det må finnes en balanse mellom tilrettelegging for barnet og å gjøre barnet klart for samfunnet de skal møte:

En konflikt er jo at individ-samfunn, samfunn-individ. Vi og samfunnet skal tilpasse seg individet, betyr det at barnehagen skal tilrettelegge for det barnet har behov for tidsnok. Tilrettelegge samlinger, treningsrom, pause og mindre grupper, lære hvordan måten du kommuniserer på for at det skal ha det bra. Men så skal også barnet tilpasse seg samfunnet rundt. Men hvis vi driver med kun det ene, at vi tilpasser så ekstremt for barnet, og ikke også tilpasser barnet til det miljø de er i, kanskje med null trening på fellesskap. Er det rett? Null krav, som gjør at hvis du skal stappe denne autisten inn i et samfunn, så takler den ikke det, fordi at samfunnet er ikke 100% forutsigbart, ikke kontrollerbart, det er utfordringer, det er lyder vi ikke kan få fjernet. Så det å finne den balansen, er det intet fasitsvar på, ingen universell løsning (TLVBH-7)

Videre peker den samme informanten på en annen verdikonflikt:

Vi har jo barn som ikke vil være på avdelingen. Det er så tydelig mistrivsel. Men alle andre, vi og alle andre, tenker at livsverdi må kunne være og være en del av fellesskapet. Men så var det en lur autist som sa en gang: «Jeg har aldri følt meg så ekskludert som når jeg skulle inkluderes på skolen» (TLVBH-7)

4.5 Informasjonsoverføring og involvering

Her presenteres tema som informasjon og involvering av foreldrene, informasjonsoverføring mellom barnehage og skole.

4.5.1 Informasjon og involvering av foreldrene i overgangen

Avdelingslederen i skolen legges vekt på å lytte til og inkludere foreldre i overgangsprosessen:

Det å trygge foreldre og sørge for at de opplever at vi ser dem og at vi ønsker å være på barna, det er kjempeviktig. På spesialavdeling har foreldrene en tanke om hva som er viktig for deres barn, men også kan det være slik i ordinærskolen. Jeg har opplevd gjennom årene at ved å samarbeide godt og være lydhør for foreldrene, og høre på hva de sier og ta hensyn til det, så kommer vi mye lenger i samarbeidet (ALS-3)

Foreldre ses på som ressurspersoner i overgangsprosessen, de som kjenner barna best:

Barn med særskilte behov er ekstremt sårbare i en overgangsfase. Det er viktig at pedagoger, rådgivere, sosiologer og ergoterapeuter er lydhøre til foresatte, de som kjenner barnet best. Overføring av systemer som fungerer, gir barna (PP-RS-2)

Informanten (TLVBH-7) fremhever at foreldre bør ivaretas i overgangsprosessen ved inkludere foreldre i informasjonsflyt gjennom veiledninger både i barnehage og hjemme. Det er med på å skape trygghet hos foreldrene.

Dette mener denne informanten er viktig, og at foreldrene er informert og enige i forslag:

For barnehagen som har gitt spesialpedagogisk hjelp, de har jo ofte vedtak fra før og er det er en sakkyndig vurdering. Barnehagen skal kunne si noe om hvordan de har jobbet med barna det siste året til hjelp for overgangen. Så er det skolen som henviser til PPT, og når har vi jo fått alt vi trenger av dokumentasjon, kan vi møte med foresatte. Men vi skal alltid innhente samtykke og sørge for at foresatte er kjent med innhold og er enige i de forslagene som kommer i sakkyndig vurdering (PP-RS-2).

Samtykke fra foreldre som en utfordring som kan bremse overgangsprosessen barnehagen:

Samtykke fra foreldre noe som kan stoppe opp overføringene med barn med særskilte behov. Det er det store hinderet, det stagnerer prosessen. Foreldre må være på lag. Det den første utfordringen man har (BHL-11)

Spesialpedagogen fra skolen har også erfart at mangel på samtykke kan skape utfordringer:

Vi ønsker mest mulig informasjon fra barnehagen, men foreldre må samtykke til den informasjonen vi skal få, og det er ikke alltid barnehagen får samtykke fra foreldrene.

Enkelte barn får vi ikke informasjon om, og da blir det noen overraskelser når de starter på skolen. Jeg opplever at de som er i PPT-systemet, der er foreldrene mye mer åpne for at barnehagen kan overføre informasjon, men det er oftere med elevene som har særskilte behov, som psykososiale vansker, at foreldrene ikke alltid gir samtykke. Når det er språkvansker, selektiv mutisme, er de ofte mer åpne (SPKS-5)

4.5.2 Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole

Under dette temaet er også mange av informantene som peker på viktigheten av god informasjonsoverføring, og at det involverer alle ledd, og det skjer i tide.

Denne informanten fremhever viktigheten av å få tilstrekkelig informasjon overført:

Vi kan ha flere overføringsmøter. Vi starter tidlig, rett over jul. Da melder vi fra at de kommer, og så vet jo PPT rådgiverne om oss. Det er ikke alltid PP-tjenesten er inne med de barna som ikke har autisme og sånt. Men for barna som kanskje har sosiale-emosjonelle vansker, andre ting, så er jo ikke PP-tjenesten inne. Da er det kjempeviktig at vi i barnehagen sørger for at skolen får over nok informasjon (SBH-8)

4.5.3 Betydningen av tidspunktet skolen mottar formell dokumentasjon

Avdelingslederen i skolen mener det er viktig å begynne samarbeidet tidlig nok:

Det er klart jo tidligere som mulig er best. Derfor er overføringsmøtene tidlig på våren, fordi da kan vi begynne å jobbe og planlegge. Legge til rette for timeplan, lærere, assistent, brukere av det. Så erfarer du at du får mye bedre rom for å planlegge (ALS-3)

Videre erfarer samme informant at viktig dokumentasjon kommer sent:

Jeg har erfart at det kan skje at det kommer litt, ikke sent, men akkurat på fristen. I overføringsmøtene som vi har i januar og februar er ikke pedagogisk rapport ferdig. Men den samtalen vi har rundt bordet da, med foreldre og de ulike instansene som er med er viktig for oss for å kunne planlegge neste skoleår (ALS-3)

4.5.4 Informasjonsflyt i alle ledd

Det legges vekt på å formidle og sikre informasjonsflyt i alle ledd:

For at barnet skal ha det bra på skolen blir det viktig å formidle. Det handler om informasjonsflyt, det som skal stå i årsrapporten. Man ser på hva som skjer på høsten for å sikre overgangen. At alt har blitt gjort i alle ledd på forhånd (TLVBH-7)

Den samme informanten (TLVBH-7) fremholder viktigheten av at alle partene og institusjoner som er involvert, som både styrer i barnehage, Ped. leder, assistent som jobber med barna, bispesialpedagog, er tilgjengelige og lett å komme i kontakt med for å ivareta informasjonsflyt.

4.6 Samarbeid mellom barnehage og skole

Under dette temaet presenteres samarbeid mellom barnehage og skole, samarbeide mellom barnehage og skole i skoleforberedelse, spenninger i samarbeid mellom institusjoner og forventningsavklaringer mellom skole, barnehage og PPT.

4.6.1 Samarbeidet mellom skolen og barnehagen i skoleforberedelsene

Avdelingslederen fra skolen trekker frem et tett samarbeid med barnehagene, både generelt og særlig for barn særskilte behov:

Med de barn som har spesielle behov har vi et tett samarbeid med barnehagene. Spesielt siste året når barna i barnehagene skal over i skole. Barna med spesielle behov blir fort meldt opp til oss, og vi får vite og kartlegge hvilke behov barna har. Vi jobber med å forberede barna til å begynne på skolen, og barnehagen er opptatt av at barna skal bli kjent med skolen (ALS-3)

Det legges mye vekt på å trygge og ruste barn for de nye omgivelsene, men det er avhengig av diagnose og behovene de har, og av om barnet skal på spesialskole eller vanlig skole:

Det er særlig det at man blir kjent fort på skolen, at man har gjort mye for å trygge barna i miljøet de skal inn i. Man gjør jo alt man kan for å ruste dem til det de møter i skolen. Det kommer jo helt an på diagnoser og hva det er snakk om. Det er noe helt annet med et barn som har nedsatt syn, selektiv mutisme, kontra en autist. Noen autister har jo begynt på spesialskole, og de får et helt annet opplegg på spesialskole enn i vanlig skole. Men den som skal over i vanlig skole, rigger man jo litt mer for, de trenger litt mer (SBH-8)

Forberedelser på barns nivå dreier seg om å kjentgjøre barna, læring av essensielle ferdigheter og forståelse av den nye skolekonteksten, ifølge denne informanten:

Hvis vi skal sikre en god overgang til skolen på barnets nivå, så er det forberedelse så godt vi kan med besøk, lage bok, snakke om det. Det er ikke alltid det går, men lære dem ferdigheter og lære å forstå. Ta for eksempel konsentrasjon, abstrakte ting, hvor

vanskelig det kan være for mange av de som sitter i klasserommet, der læreren har gitt kan hende 10, og det verste jeg har sett, 12 beskjeder på en gang (TLVBH-7).

Videre fremhever spesialpedagogen i barnehage viktigheten av forståelse av hvordan barnet lærer og hvordan man kan trygge det:

Det er ikke sånn at de trenger å gjøre akkurat det som har vært gjort i barnehagen, men at de får en forståelse av hvordan barnet lærer, hvordan trygge dette barnet. Det er veldig viktig. Så de kan, fra første dag, føle seg forstått og ivaretatt (SPBH-6)

PPT-rådgiveren i skolen (PP-RS-2) mener tidlig nok oppstartsamarbeid (før jul) mellom PPT, skole og barnehage og forarbeidet er viktig, slik at de kan få dannet seg et bilde av barna og hva slags behov og tilrettelegging som er avgjørende for at barna vil kunne lykkes med overgangen. Informanten legger vekt på å ta den tiden som trengs for planlegging, strukturering og relasjonsbygging for å unngå å komme skjevt ut og gjøre feil som det er vanskelig å rette opp, og kan skape mistillit.

Viktigheten av prosedyrer for sikre forebygging og håndtering av mulig uønsket adferd i overgangen trekkes frem av denne informanten:

Vi tar kontakt med skolen før jul for å få det vi trenger av prosedyrer for å kvalitetssikre håndtering og forebygging av problematferd. For å vite hvilken avdeling det er, om det er spesialavdeling eller ikke. Så har vi et møte i januar, der skal flere fra skolen være med: Spesialpedagog, assistent, foreldre, og PPT. Der legger vi en skriftlig plan for hele våren, med datoer, hvor mange ganger skal noen fra skolen komme og besøke barnehagen og barnet. Hvor mange ganger skal assistent ta med barnet og besøke skolen. Ha mennesker rundt som forstår hva barnet vil. Hvis vi skal sikre den overgangen, så må vi sikre at de menneskene som tar imot barnet på høsten, klarer det veldig kjapt. For hvis de ikke gjør det, så kan det forekomme eskalering av problematferden igjen (TLVBG-7)

4.6.2 Spenninger i samarbeidet mellom institusjonene

Erfaringene til denne informanten er at tilrettelegginger blir gjennomført i barnehagen, men ikke alltid videreført på skolen, og det har konsekvenser:

Min erfaring er at barn med diagnoser som: ADHD, autisme, schizofreni og Tourette syndrom, for dem er tilretteleggingene der på barnehagenivå. Der har vi veldig gode team på barnehage, men vi har dem ikke på skole. Så tiltakene som fungerer og som

vi helst vil skal fungere, de blir gjennomført i barnehage. Man anbefaler det videreført fra barnehagen til skolen, men skolen følger ikke opp. På skolenivå, når barna starter i første klasse, så faller alt til jorden, alt blir borte. Så vi får veldig mye problematferd, veldig mye fravær. Det er en veldig dårlig start på skolenivået for veldig mange med disse diagnosene, når de starter i første klasse på skolen, etter barnehagen. Sempelthen fordi det ikke er en tilsvarende ordning med dyktige mennesker på skolenivå (PPTVS-1).

Faktisk oppfølging av tiltak er essensielt for å forbygge senere problematferd:

En annen suksessfaktor er at de følger opp de rådene de har fått. Hvis det er snakk om forebygging og håndtering av problemet, så blir det ekstremt viktig at de følger opp alle tiltakene. Både når ting går bra, for vi mener at 95% av tiltakene på problematferd, det skjer når problematferd ikke forekommer, som handler om å sette læring i system, rutiner, trygghet, kommunikasjon. Kunne si fra hva jeg ønsker, hva jeg trenger (TLVBG-7).

Videre sier (TLVBG-7) at det er viktig at de voksne er på plass og er godt forberedt på å ta imot barna som forstår hva barnet vil. Skjer det ikke, kan det forekomme eskalerende problemadferd hos barna og at hvis skolen ikke helt vet hvordan de skal håndtere det, og ikke er lydhøre de som har kompetanse på området, kan resultere i en kamp om metodefri valgfrihet i skolen og det burde ikke være lov, mener informanten.

En barnehagelærer har erfart følgende om besøk fra skolen, at det ofte er en tilfeldig person og at det ikke skjer tidlig nok:

Det er en tilfeldig hvem som kommer. Det er bare en som er litt ledig, som kommer hit bare for å hente litt informasjon. Jeg vet fra tidligere erfaring, at de har hjulpet på noen av barna, som har vært litt spente og gruet seg litt. Kan de ikke komme igjen én eller to ganger, kan de komme og begynne litt tidligere på året, på høsten. Bare komme inn og si hei. Bare det få et ansikt på en lærer. Da blir ikke denne personen en fremmed for deg, når den kommer på våren (BHL-9)

Barnehagelæreren (BHL-11) mener overgangsprosessen og samarbeidet mellom barnehage og skole kunne med fordel ha startet tidligere i forkant, og bruddet i kontinuitet i sommerferien er uheldig, da barna mister stimulering og felleskap før skolestart.

4.6.3 Syn på barnehagepedagogenes arbeid

Informanten sa følgende om skoleansattes syn på barnehagepedagogene:

Men alle er jo opptatt av at det skal vere ein god overgang. Meir leik inn i skolen, og også meir respekt. For eg har vært litt opptatt av at eg trur ikkje alle skoler har det. Eg trur ikkje alle skoleansatte har nok respekt for barnehageansatte. For å seie det rett ut. Eg veit jo at enkelte barnehageansatte i sånne overføringsmøter har følt seg... Eg veit ikkje om det er lite trodd, men har følt at skolen ikkje var så opptatt av å høre kva dei hadde å si (PP-RBH-4)

Her er en erfaring med at anbefalinger fra barnehagen ikke blir tatt hensyn til i skolen pga. synet på barnehagepedagogene:

Det virker som om skolelærere ser litt ned på barnehagepedagoger, mens vi som ser det utenfra ser at barnehagepedagoger ofte er veldig dyktige i deres jobb, mens lærerne generelt er veldig dårlige i deres jobb. Det gjør at når en barnehagepedagog forteller læreren som skal ha førsteklasingen etter sommerferien at vi må ha møte fordi denne personen trenger ekstra omsorg eller forhold som dere må kjenne til før oppstart, så er skolen ofte veldig nonsjalandt og bryr seg ikke. De tar ikke på alvor anbefalingene som kommer fra barnehagen. Den attityden skinner veldig mye gjennom veldig mange steder, dessverre. Det er lærerne som er arrogante overfor barnehagens personale (PPTVS-1)

4.6.4 Forventningsavklaringer mellom skole, barnehage og PPT

Denne barnehagelæreren forteller følgende om felles forventningsavklaring:

Skolen har en forventning til oss, hvordan vi skal jobbe med barn, hvordan vi skal forberede barnet, og så har vi en forventning for hva de skal forberede seg på når vi kommer. At de møter dette barnet, denne situasjonen og denne forelderren. Det har vi så klart en forventning til (BHL-9)

Det samme angår forventningsavklaring fra PPT til både skole og barnehage:

I PPT forventer vi at det er i hvert fall minst ett, gjerne flere samarbeidsmøter hvor barnehagen videreformidler sine erfaringer både positive og negative erfaringer, særlig med henblikk på læring og utvikling og eventuelle hjelpemidler. Da forventer vi i PPT at man snakker sammen og viderefører de positive tiltakene vi har satt inn i barnehagen. Vi ser dessverre ofte at skolene ikke gjør det (PPTVS-1)

4.7 Involvering av andre instanser i overgangsprosessen

Under dette tema presenteres erfaringer med andre instanser som er involvert i overgangen. Det fremheves under dette teamet at også andre instanser må involveres i informasjonsoverføringen og overgangsprosessen på en hensiktsmessig måte og i tide.

Denne informanten forklarer hvordan involvering forgår, og hvilken rolle hun i arbeidet:

Denne rutinen er nedfelt i vår kommune. Når et barn helt selvfølgelig trenger spesialundervisning i første klasse pleier barnehagen å skrive pedagogisk kartlegging, altså en faglig evaluering av barnets ferdigheter, språk og samspill. Hvis barn har fått EIBI, lager de en rapport som sendes til PPT. PPT får all dokumentasjon fra siste år i barnehagen. Så samler man inn informasjon fra foresatte og samtykke til at vi kan motta denne informasjonen, og så blir det min rolle som rådgiver å videreføre det til skolen etter sommerferien. Skolen skriver vedtak, og PPT-rådgiver skriver sakkyndig vurdering (PPTS-2)

Denne styreren i barnehage nevner at bedre koordinering øker kvalitet og kontinuitet:

Det er PPT-rådgiver i barnehagen som tar kontakt med PPT-rådgiver i skolen. De prøver nå å samle spesialpedagoger og PPT-rådgivere. Før var det sånn at vi kunne ha fem barn i en barnehage som kunne ha fem forskjellige PPT-rådgivere. Nå har de samlet dem mye mer, og prøver de å ha de samme PPT-rådgiverne, de samme spesialpedagogene, for hver enkelt barnehage. Sånn at man blir bedre kjent, og det blir også bedre kvalitet, og det skaper kontinuitet (SBH-8)

Denne informanten mener at det er viktig at PPT skriver sakkyndig vurdering også for barn som skal i ordinær skole og at det er klart før skolestart, slik også at disse barna blir ivaretatt:

En suksessfaktor som er viktig å se på, det er jo om PPT skriver sakkyndig vurdering med vurdering om spesialpedagogisk hjelp. Det gjør de jo selvfølgelig når barnet havner på spesialavdeling. Men hvis barnet skal i ordinær skole, så er de jo ikke sikre på at barnet skal ha hjelp når de vurderer barnet, og så har de forandret på det når skolen begynner. Og det er jo helt krise. Jeg mener at det burde være ulovlig. Vi kaster barnet ut i et helt nytt system og ser hvordan det går (TLVBH-7).

Samme informant mener at det er bedre å sette inn ressurser til spesialpedagogisk hjelp ved skolestart selv om barnet ikke har fått en diagnose og skal gå i ordinær skole, at det er bedre å sette inn hjelp i forkant heller enn å vente og se:

I stedet for å si, vi tør ikke på vegne av barnet, og bare kaster dem ut i dette fordi de er autister. Det er et helt nytt miljø, og de trenger tid til å bli trygge. De som er på skolen, trenger å bli kjent og lære. Barnet selv trenger det. Vi setter heller inn spesialpedagogisk hjelp og ressurser et halvt år. Det er det vi burde gjøre for å være sikre. Og så kan vi heller ta det vekk hvis de ikke trenger det. Da kan du se etter tre måneder at de er kjempefine. Yes! Godkjent! Eller nei, nei, det skal vi ikke gjøre nå.

Dette kan føre til tapt tid som kan gå ut over barn, mener den samme informanten:

Vi kaster dem ut i det, og så ser vi hvordan det går, og venter kanskje tre-fire måneder ekstra. Så må man vente to måneder inn i køen på PPT for at de skal de komme tilbake igjen. Da ofres den overgangen på barnets vegne, og det synes jeg burde vært ulovlig. Så er det det som skjer på våren før de begynner på skolen. (TLVBH-7)

Informanten erfarer også at resultatene av spesialpedagogenes arbeid ofte er personavhengig:

Jeg kan se spesialpedagoger som er kjempeflinke til å være systematiske, men likevel kan tilrettelegge. Så justerer de etter hva barnet trenger. Men så har vi spesialpedagoger som ikke gjør en dritt. De er på jobb, og de har full tillit, men de gjør ingenting annet enn å sitte og klappe og syng. Og de har da null læring. Det er veldig hyggelig, men det er null læring. Ingen dokumentasjon på læring, bare tull. Men så har vi andre spesialpedagoger som driver systematisk trening med å spille spill, samhandling med andre barn (TLVBH-7).

Denne informanten er kritisk til skolens bruk av PPT i enkelte tilfeller:

Når PPT er involvert, så er vi involvert. PPT blir gjerne involvert for å rettferdiggjøre skolens manglende evne til å løfte barna. Vi er noen i PPT som opponerer mot den rollen. Heller vil vi at lærerne skal gjøre en bra jobb fremfor å plassere ansvaret for at barnet ikke har lært hos barnet (PPTVS-1).

Denne informanten fra en annen institusjon er kritisk til skolens oppfølging:

Skolen har ødelagt flere overganger for barn, fordi noen prinsipielt på skolen står og sier «Vi gidder ikke høre på dere, for dere [har en annen fagbakgrunn]. Vi skal finne ut av dette selv» (TLVBG-7).

Her forklares det på hvilken måte BUP kan bidra i overgangsprosessen:

BUP, de er med på veiledning til skolen. Både med det og informasjon om barnets diagnoser, for hvis BUP er inne, så er det jo etter en utredning og eventuelt en

diagnosesetting. Så er de med på veiledning inn mot skolen og forklaring av hva dette betyr og hvordan de skal tilrettelegge (PPTBH-4)

Styresen i barnehage mener at barn som ikke er inne i BUP-systemet kan trenge mer støtte:

Når barn er inne i BUP-systemet, er BUP med på ansvarsmøtene rett før de skal over, så er det jo ofte at alle er med. For de barna som har store vansker, der er det jo ofte en koordinator med som koordinerer alt, og sørger for at informasjonen blir overført. Barna som har store ting, er ofte godt ivaretatt med overføringen. De barna som ikke har fullt så store vansker, det er de som trenger enda mer støtte (SBH-8)

Videre peker (SBH-8) på:

Habiliteringstjenesten, det er ikke alltid de er kjempeaktivt inne med de med autisme. Noen får ikke autismediagnosen før etterpå at de har begynt på skolen, det er litt forskjeller der også. Det er de usynlige funksjonsvanskene. Når man har diagnosen, da er det automatisk oppfølging. Mens de barna som ikke har diagnosen, de har det på en måte ikke like lett. Men de kan jo streve ganske mye, de også (SBH-8)

4.8 Andre faktorer eller forhold som kan bidra positivt eller negativt

Fra intervjuene kommer det også fram noen andre tema som betydningen av SFO i overgangen og viktigheten av overgangen for barns læring og skolegang.

4.8.1 Betydningen av SFO i overgangen

Informanten påpeker at overgangen skjer til skole og SFO samtidig, som kan være sårbart:

Det er jo ekstra sårbart for disse barna, eller for noen av dem, fordi først så blir det overgang fra barnehagen til SFO, så blir det ny overgang fra SFO til skole (PPTS-2)

Den spesialpedagogiske hjelpen i skolen følger ikke med over i SFO, som kan være problematisk for noen barn:

Hvis du har timer med spesiallærer og sånne ting i skole, så har du det på skole, men de timene går ikke SFO. Ingen vedtak, ingen timer, ikke noe spesialpedagogisk hjelp følger over SFO. Da kan jo foreldre velge å bruke personlig assistent i stedet, men da tar du jo barnet vekk fra det sosiale. Det er ikke heldig, man får ikke den en-til-en oppfølging på SFO. Da må du klare deg mye mer selv, selv om du egentlig har behov for støtte. Det er en negativ faktor (NLBH-10)

Videre forklarer (NLBH-10) at sakkyndig vurdering er rettet mot skolen. SFO kan oppfattes ulikt for barna avhengig av barnas utfordringer og hensyn som må tas, men

at SFO ikke tildeles spesialpedagogisk hjelp, og ikke har mye kapasitet til å ivareta spesielle behov.

4.8.2 Viktighet av overgangen for barns læring og skolegang

Mange av informantene understreket viktigheten av en god overgang for barnas videre læring og skolegang, og konsekvenser om det ikke skjer, som omtales under dette teamet.

Nestlederen i barnehage fremhever viktigheten av en god overgang for å skape trygghet, som er sentralt for barnets læring:

Trygghet gjør at man er mottakelig for mer læring. Det er kjempeviktig, er så viktig, å få en god overgang til skole. Jeg tror det er helt sentralt for det. Jeg tror forskjellen på å få det og ikke få det kan ha kjempekonsekvenser for skolegangen (NLBH-10)

Informanten mener det kan bli store konsekvenser hvis barn ikke blir ivaretatt i overgangen:

Det er ikke enten eller, men det er dessverre litt for mange barn som går tapt i overgangen. Ja, det har veldig store konsekvenser. Positivt for de fleste, veldig negativt for de få som faller gjennom og ikke blir ivaretatt (PPTVS-1).

4.9 Oppsummering- Resultater fra intervjuundersøkelsen

I dette kapitlet har jeg presentert det empiriske arbeidet, som omfatter resultater fra intervjuundersøkelsen blant 11 informanter som arbeider i barnehage, skole og PPT med overgangen mellom barnehage skole for barn med spesielle behov for tilrettelegging. Innledningsvis presenterte jeg informantenes bakgrunn, og deres erfaring med barn med ulike typer diagnoser. Dernest presenterte jeg ulike temaer som informantene mener har betydning for overgangen: Hovedtemaene handlet om: 1) sosiale forhold i forbindelse med overgangen, 2) samarbeid prosedyrer for samarbeid mellom barnehage og skole, 3) informasjonsoverføring mellom skole og barnehage, 4) involvering og informasjon til foreldre, 5) involvering av andre instanser, 6) fysisk miljø og tilpassing av dette. Videre ble det presentert noen andre tema som kom fram: 7) andre faktorer som har betydning for overgangen, som SFO og oppfølging av tiltak, og 8) betydningen av en god overgang for barns læring og videre skolegang. Det er generelt god overlapp mellom hva som kom fram som temaer i intervjuundersøkelsen og hva som er tematisert under litteraturgjennomgangen i kapittel 2, men det kom også frem noen andre interessante temaer som i mindre grad er omtalt i litteraturen som er presentert. Det vil bli drøftet videre i kapittel 5.

5 Diskusjon av funn fra intervjuundersøkelsen

I dette kapitlet diskuteres funnene fra intervjuundersøkelsen etter tema sett i lys av litteraturgjennomgangen. Deretter drøftes resultatene i hvilken grad de samsvarer med de teoretiske bidragene, og om det kommer fram nye perspektiver fra informantene og/eller min forståelse, som drøftes.

5.1 Informantenes bakgrunn, rolle og innhold i intervjumaterialet

Når det gjelder informantene, har de aller fleste lang erfaring med arbeid med barn generelt og barn med ulike diagnoser og spesielle behov, og mange er svært kunnskapsrike om temaene og forhold relevante for problemstillingen i denne studien. Inkludering av fagfolk som kan se overgangen fra både fra «innsiden» og «utsiden» av barnehage og skole, og kan ha ulike perspektiv på overgangen, mener jeg også har vært en berikelse i undersøkelsen.

5.2 Sosiale forhold i overgangen

5.2.1 Ivaretagelse av vennskap fra barnehagen over til skole

I funnene kommer det generelt frem at vennskap og sosiale relasjoner anses som viktig for overgangen fra barnehage til skolen. Det fremheves at overføring av sosiale relasjoner fra barnehagen, i form av vennskap eller andre kjente barn, kan gjøre barna tryggere og mer tilpasse, som igjen kan gi bedre forhold for trivsel og mottakelighet for læring i nye omgivelser på skolen. At barn har venner med over til skolen kan også trygge foreldrene.

Funnene er tråd med Broström (2009) som peker på at å ha de samme vennene med seg over til skolen, kan bidra til sosial kontinuitet (Broström, 2009, s. 26). Både (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82) mer positive til skolen, bedre tilpassing, (Nordahl, 2005, s. 112) beskyttende faktor, positive jevnaldrederelasjoner, (Havik, 2018, s. 120) skolen som sosial arena for skape gode relasjoner, viktigheten av relasjoner utover mot ungdomskolen, (Hogsnes & Moser, 2014, s. 10–11) opprettholdelse av kontakt, men også forming av nye relasjoner, og Sagstad (2017) tilpasning, sosial kompetanse, peker på viktige faktorer ved overføring av vennskap og forming av nye relasjoner. Dette kan også se på med bakgrunn i Bronfenbrenner, (1979) sin teori om økologisk utvikling. Bronfenbrenner mener at de mellommenneskelige relasjonene som barnet opplever i barnehagen og senere i skolen er en del av mikrosystemet rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Bronfenbrenner mener også at det vil endre seg når barnet går fra en setting i barnehagen til en ny i skolen, hvor det

kommer inn i en ny fysisk setting og nye relasjoner må formes. Nye relasjoner dannes på mesonivå når nye vennskap formes, eller eksisterende endres i en ny setting i skolemiljøet. Både funnene i intervjuene og forskningen peker på vennskap er viktig på mange plan. Det er viktig at barn tar med seg vennskap eller kjente barn fra barnehagen, for det kan skape sosial trygghet og bedre tilpassing for sårbare barn med særskilte behov. I tillegg er dette med på å trygge barnas foreldre. Samtidig er det også viktig at barn møter noen mulige nye venner på skolen, fordi dette kan bidra til å forme nye vennskap og styrke sosial kompetanse, og barna blir dermed mindre sårbare dersom noen venner fra barnehagen blir borte.

5.2.2 Noen andre sider med vennskap for barn med spesielle behov

I funnene kommer det fram at med hensyn til barn med autisme som foretrekker å være alene, hvis de kunne velge, bør de utfordres til være i fellesskap med barn som har en forståelse for dem, og at det å ha med seg kjente over til skolen kan skape hindringer med hensyn til å etablere nye vennskap. Noen barn får dessverre med seg «merkelapper», og for noen av dem kan de være positivt å få ny en start med ny gruppe i skolen, og at sammensetninger av barnegruppen er viktig for å unngå at barn med særskilte behov kommer med barn som ikke passer sammen med og kan gjøre læringsmiljøet dårlig.

Barn med særskilte behov opplever ofte avvisning fra andre barn, og ha færre venner (Sigstad, 2017, s. 204), om at barn med ASF kan ha sosiale problemer, dårlige sosiale ferdigheter, negativ effekt av andre barn med urolig atferd (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 82), om stemping og merkelapper, kan alle være utfordringer med tanke på overføring av vennskap/kjente til skolen (Befring & Uthus, 2019, s. 507).

At barnet forberedes med eksponering i sosial trening med kjente barn i barnehagen som har forståelse for barnet, kan bidra positivt i overgangen. Det kan bidra til å tilpasse barnet til den nye konteksten, og dermed bidra til sosial kontinuitet i overgangen. Det ha med seg venner eller kjente fra barnehagen er positivt for sosial kontinuitet, men for noen barn kan det være bedre å få en ny start og etablere nye relasjoner. Det kan være viktig å tenke på når barnegruppen settes sammen slik at barn med for eksempel ASF ikke plasseres sammen med barn som ha urolig og forstyrrende atferd, som også kan være uheldige rollemodeller. Det krever kompetente voksne som bidrar til å hindre at barn bli stigmatisert på nytt på skolen i de nye relasjonene, slik at barna ikke havner i samme situasjon der, for det kan være med på å

hemme barnets utvikling. Noen av disse barna har også få eller ingen venner, og trenger særlig støtte for å etablere vennskap i overgangen.

5.2.3 Hjelp med identitetsskifte

Det ble trukket fram at noen barn kan ha behov for hjelp i identitetsskiftet fra å være barnehagebarn til skole elev. Brostöm (2009) forklarer at det å gå fra å være eldst til å bli yngst, og med nye sosiale koder og krav til atferd og læring, medfører et identitetsskifte (Brostöm, 2009, s. 25). Ackesjö, (2013) oppstart på skolen betyr at barn må forandre sine identiteter, fra å være et førskolebarn til et skolebarn, og at skolemiljøet øker kompleksiteten med færre voksne og flere barn og mindre samhandling mellom voksne og barn. For noen barn er skolestarten ikke en god opplevelse fordi de er engstelig over nytt miljø, nye venner og de nye vilkårene (Ackesjö, 2013, s. 3).

Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) kan overgangen og et medfølgende identitetsskifte ses på som å foregå i mesosystemet da mikrosystemene barnet omgis av endres og utvides når barnet beveger seg over fra barnehagen til den nye settingen skolen representerer. For barn med særskilte behov kan dette identitetsskiftet, med ofte bråe forandringer, være særlig krevende, noe som gir behov for ekstra støtte og hjelp. Dette er prosess som kan ta lengre tid enn for andre barn som har bedre sosial tilpasningsevne (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

5.2.4 Betydning av elev- lærer relasjon og tilknytning med voksne på skolen

Det ble vektlagt at elev-lærere relasjon er svært viktig og det må brukes tid på prosessen. Om denne relasjonen er god, skaper det trygghet for barn og reduserer stress som gjør barn mer mottagelige for læring og har det bra på skolen. Å ha med seg en kjent voksen fra barnehage, skape trygge rammer, bli kjent med de nye voksne slik at det er et sted å komme. God relasjon gir lærerne bedre grunnlag for å forstå barns utfordringer og behov, og hvordan de best kan tilrettelegge for barn med særskilte behov. Voksne skal kunne lese barnas kroppsspråk og forstå adferd. Dette er personavhengig, og at noen lærere klarer dette bedre enn noen andre, men at det dessverre er det noen som mislykkes med dette. Skapning av relasjoner, ikke bare med andre barn, men også de voksne på skolen, er viktig. Det kan være vanskelig for noen barn, og at det er viktig å være bevisst at relasjonsprosessen tar tid både for voksne og barn. Noen ganger kan det komme i gang for sent, at det er problematisk når man ikke i tide vet hvem man skal forholde seg til, og at det kan være mangel på gode prosedyrer.

Peters (2010) finner at lærere som tar seg tid til å bli kjent barna, bygger videre på deres læring og ser potensialet i stedet for barns vansker er viktig for en suksessfull overgang (Peters, 2010, s. 1–2). Lærrelasjonen gir jevnaldningsaksept, positivt læringsutbytte (Kiuru et al., 2015, s. 434), at lærerrelasjonen etablerer en god relasjon mellom barna, som en «fasilitator» (Havik, 2018, s. 120), og at relasjonen er viktig for faglig og sosial utvikling (Mashburn et al., 2008, s. 743). Kvalitet på relasjoner kan ha stor betydning for læringsutbyttet og langsiktig virkning på faglige prestasjoner, og kan fungere som en ressurs i sosiale relasjoner med andre (Lillejord et al., 2018, s. 38). En god elev-lærer relasjon er positivt for elvens psykiske helse, er en beskyttende faktor mot psykiske vansker, og kan gir færre adferdsvansker (Fallmyr, 2020, s. 48–50). Tilknytting har betydning for skole ansatte fordi barn blir tryggere når de etablere tette bånd til barn i skole (Øverland, 2021, s. 89). Hogsnes (2019) med referanse til (Akkerman & Bakker, 2011, s. 140), peker på barnehagelærere, lærere og SFO-lærere som *grensearbeidere*, som i samarbeid med foreldrene er, sentrale i overgangspraksiser og fungere koordinatore og som brobyggere mellom institusjonene Hogsnes (2019, s. 129). De pedagogiske lederne som i større grad er mer opptatt av barn-voksen relasjonen enn det førstetrinnlærerne og SFO-lederne er (Hogsnes, 2019, s. 12).

Informantenes utsagn er på linje med hva litteraturen sier om viktigheten av en god elev-lærer relasjon. Likevel er det et tankekors at flere mener at kvaliteten på relasjonen er ganske personavhengig. Det kan betyr at det kan være viktig med tiltak for å redusere personavhengighet, for eksempel gjennom utvikling av kompetanse på relasjonsbygning, nok tid og ressurser, som kan bidra til å utjevne personavhengighet. Empati, varme og åpenhet for barnas behov kan kanskje ikke «læres ved å gå på skole» som en av informantene sa, men relasjonsbygging kan antakelig understøttes av fremmede tiltak og tilgjengeliggjøring av ressurser. Det er også verdt å merke seg at det i første rekke er barnehage-fagfolkene i intervjuene som har noen formening om tilknytning til voksne. Dette finner jeg å være i tråd med hva Hogsnes og Moser (2014) finner i sin studie. Det kan tyde på et behov om mer bevissthet om voksen-tilknytning bant skolefagfolkene. I denne studiet har jeg ikke med informanter som er praktiserende førstetrinnlærerne, som kan forklare hvordan de faktisk arbeides med elev-lærer relasjon. Det kan være en svakhet i undersøkelsen.

5.3 Kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet og tilpasning

5.3.1 Kjentgjøring med det fysiske miljøet

I noen av intervjuene fortelles det om aktivitet for å gjøre barnet kjent med det fysiske miljøet som klasserom, fasilitetene og uterommet på skolen gjennom flere besøksdager, og for å møte og bli kjent med kontaktlærer. Besøksdager er også nevnt av flere informanter som en del av samarbeidsprosessene diskutert i avsnittene ovenfor.

Forskning peker på at barn møter et fysisk miljø som er nytt for dem med færre voksne per barn. Det kan gir mangel på fysisk kontinuitet som utrygghet (Brostöm, 2009, s. 25; Hogsnes, 2019, s. 73). Kjentgjøring med det fysiske miljøet kan skape erfaring med kontinuitet, og systematikk og bevisstgjøring gjennom besøk kan hjelpe (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9; Scheving & Egeberg, 2015, s. 11). Det at barn kan bevege seg frem og tilbake og få tid til bearbeide opplevelse sammen med barn og voksne er viktig for å gjøre overgangen god (Lillejord et al., 2015, s. 55). Overgangen må forstås som en prosess for å skape kontinuitet, og ikke et sett av enkelthendelser. Det er dermed viktig at besøksdager, særlig for barn med særskilte behov, ikke blir gjennomført som rene omvisninger eller befaringer, og bare det. Det må planlegges og gjennomføres slik at barnet flere ganger får mulighet til å tilbringe nok tid og rom for å gjøre seg godt kjent med det fysiske miljøet, være i klasserommet, SFO, sitte ved pulten, bruke garderoben eller toalettet, leke i uteområdet, ta bilder barnet kan ta med seg til barnehagen og snakke med barn og voksne om det, slik at barnet begynner å finne sin plass i forkant av skolestart.

5.3.2 Tilpasninger i det fysiske miljøet

Det kom frem at kommunene legger til rette for de barna som har store fysiske vasker, men når det gjelder andre funksjonsnedsettelse så er mer behov for menneskelige ressurser, og strukturelle verktøy, gruppe, skjerming og rutiner som skaper forutsigbarhet. Det ble funnet også at i skolen tas det for mye hensyn til fysiske funksjonshemninger og at det er for dårlig kompetanse og metodeforståelse blant lærerne, og utrygghet i relasjonen med barn slik nedsatt funksjonsevne. Wendelborg (2020) legger vekt på at fysisk tilrettelegging i klasserommet kan hjelpe barn med særskilte behov og oppfatter at barn er i et fellesskap på nivå som de andre barn (Wendelborg et al., 2020, s. 62). Muligheter for tilrettelegging er ofte et spørsmål om ressurser i form av økonomiske midler, tilgjengelig tid og kompetanser. Hvis vi ser dette i lys av Bronfenbrenner (1979) foregår det beslutninger og prioritering på

eksosssystem som påvirker alle systemene ned mot barnet i mikrosystemet (Bronfenbrenner, 1979, s. 25; Hogsnes, 2019, s. 14), som blant annet tildeling av ressurser for fysisk tilrettelegging.

Resultatene fra funnene viser at det er gode tilrettelegger for fysiske funksjonsnedsettelse, men det kan tyde på at det er mindre grad av tilrettelegging av den fysiske miljø for barn som ikke har fysiske funksjonsvansker (for eksempel kognitive vansker). Det kan være at denne gruppen barn kan ha behov for fysisk tilrettelegging «går under radaren» og dermed at all eller mye av tilrettelegging kun blir av ikke-fysisk miljø karakter (som dagsplaner, skjerming, grupper, osv.). Det kan gjøre at behovene deres ikke blir møtt fullt ut, og som funnene i (Wendelborg et al., 2020) tilsier kunne for eksempel ha hjulpet dem med opplevelsen av å være i et felleskap.

5.4 Felles arbeidsmåter og barns medvirkning

5.4.1 Muligheter og utfordringer med felles arbeidsmåter

Det kom fram i intervjuene at barn med spesielle behov profiterer på at arbeidsmåter fra barnehagen blir videreført i skolen. Noen lærere er lydhøre å forsøke å tilrettelegge ut fra det de får vite fungere i barnehage, mens andre er det ikke. Flere informanter trekker frem Alternativ supplerende kommunikasjon (ASK) som en arbeidsmåte, og at riktig utstyr og kompetanser er på plass, slik at det barn er kjent med fra barnehagen kan videreføres til skolen. Noen informanter opplever imidlertid at skolen i liten grad bruker hjelpemidlene, særlig når det gjelder ASK. Overgangsobjekter som brukes i barnehagen inn mot skolen nevnes som en viktig felles arbeidsmåte.

Sammenheng mellom aktiviteter og arbeidsmåter er viktig for en overgang (Schanke, 2021, s. 70). Det er også viktig at de som arbeide i barnehage og skole har mulighet å diskutere læringsfilosofi og arbeidsmåter (Lillejord et al., 2015, s. 54). I avsnitt 2.1 pekes på noen generelle viktige forskjeller i filosofisk og pedagogiske tilnærming, at barnehagen har mer fokus på lek og læring på barns premisser, mens skolen er målrettet med fokus på læringstrykk og lesing (Bjørnstad et al., 2022, s. 16; Thoresen & Aukland, 2020, s. 31–32). Bruk av overgangsobjekter er kan hjelpe barn til koble seg til et nytt fellesskap (Hogsnes, 2019, s. 91). Hjelpemidler kan gi selvstendighet og mestringsfølelse og redusere overbelastninger, men det krever tilrettelegging og kompetanse og at overgangen kan blir

vanskelig om ikke hjelpemidlene er tilgjengelig (Rekkedal et al., 2022, s. 39–40). Ansatte må få muligheter til å lære seg hjelpemidler før skolestart (Scheving & Egeberg, 2015, s. 10).

Hvis barnehagen legger såpass mye vekt på ASK og andre hjelpemidler, og dette ikke blir videreført til skolen, kan dette være brudd på elevens rettigheter som blant annet er hjemlet i opplæringsloven §2-16,- og §2-14 og andre lovtekster. Overføring av arbeidsmåter og hjelpemidler kan bygge videre på barnas erfaringer, som kan gjøre overgangen mindre voldsom, og gjøre den tryggere og lettere, særlig for barn med spesielle behov. Mangel på hjelpemidler barn har behov for kan gjøre barna utrygge, at de mister muligheter til medvirkning i hverdagen sin, får problemer med kommunikasjon med medelever og voksne, og i det verste fall kan barna bli ekskludert av medelever og i lek og læring. Dette kan gå ut over både barns filosofiske og sosiale kontinuitet. En bedre koordinering av tilpassingen av hjelpemidlene mellom institusjoner vil antakeligvis være til barnets beste, noe som bør være styrende. Overgangsobjekter kan gjøre at barn har en felles referanse å snakke med voksne og medelever om og skape aktiviteter rundt i den nye skolekonteksten, kan være til nytte både i filosofisk og sosial kontinuitet, som vil kunne være gunstig i overgangen.

5.4.2 Barns medvirkning

Noen av informantene hadde noe formening om barns medvirkning, fortrinnsvis fra barnehage siden og så på det fra ulike perspektiver. Det ble lagt vekt på å bruke medvirkning, lytte til eleven og foreldre, og skape inkluderende læringsfelleskap ved å gjøre tilpasninger som er viktig for å møte barnas behov. Flere mener at barn kan medvirke gjennom informasjon fra foreldre og barnehagepersonalet, særlig når barna har store kommunikasjonsvansker. Imidlertid understreket en informant at det er en verdikonflikt mellom individ-samfunn og samfunn-individ og i balansen mellom tilrettelegging for barnet og å forberede barnet på felleskap og samfunnet (se resultater i kap. 5.4.4.).

Å inkludere barnet stemme i praksis i overgangsprosessen motiverer for lek og læring (Hølland et al., 2021, s. 67), og nødvending for å finne fram til barnets beste (Nordahl, 2018, s. 20) og for å forstå hvordan barnet snakker og tenker om seg selv og omgivelsen og deres handlinger (Lillejord et al., 2015, s. 27). Imidlertid finner både (Festøy et al., 2023; Nordahl, 2018, s. 122; Ytterhus & Åmot, 2019, s. 69) at barnets stemme ikke kommer fram eller medvirkningen ofte er mangelfullt ivaretatt.

Ut fra mine funn virker det som at noen informanter forsøker å ivareta barns medvirkning, og de drøfter hensyn rundt det, men flere stilte seg spørsmål om hvordan barn direkte medvirker i prosessen. Likevel finner jeg litteratur som antyder det motsatte. Om jeg forsøker å se dette fra Bronfenbrenner (1979) sitt perspektiv, vil barnet og barnehage- personellet samhandle i et mikrosystem. Barnehagepersonellet som kjenner barnet må bruke egnede metoder i form av for eksempel observasjon, samtaler og lesing av non-verbal kommunikasjon, og på den måten kan de bli en viktig kilde for å forstå og formidle barnets syn fra dette mikrosystemet. På samme måte samhandler barnet i et mikrosystem med foreldrene, som også kan erfare og formidle hva barnets syn er hvis barnet ikke selv kan formidle det i overgangssamarbeidet som skjer i mesosystemet. Så er det problemstillingen med tilpasning av individ, omgivelser og samfunnet. Man kan tilpasse omgivelsene på mikronivå i skolen gjennom samarbeid på mesonivå, samtidig vil det være enkelte ting i ekso- eller makrosystemene som vil være svært vanskelig å endre eller tilpasse, som medfører uforutsigbarhet eller er vanskelig å kontrollere, som for eksempel sosiale normer, lover og regler. Det er godt mulig å forstå informantens perspektiv som mener at det må finnes en balanse mellom tilpasning av omgivelsene for barnet basert på barnet syn, og forberedelse og tilpasning av barnet for å kunne møte de utfordringer som finnes i samfunnet ut over mikronivået.

Til slutt under dette temaet illustrerer en informant et viktig dilemma som også har etiske implikasjoner med hensyn til hva som er barnets beste - ved at våre verdier legger vekt på inkludering av barnet i et felleskap, mens det for noen barn kan skape stor mistrivsel hvis man presser barnet inn i fellesskapet når de ikke trives med det. Dette er det vanskelig å finne et «fasitsvar» på. Uansett dreier seg om via voksne kompetente å skaffe seg inngående kunnskap om barnets syn og erfaringer for å kunne gjøre avveining mellom tilpasning av barnet og tilpasning til omgivelsene for å kunne forsøke å ivareta barnets beste.

5.5 Informasjonsoverføring og involvering

5.5.1 Informasjonsoverføring og involvering av foreldre

Det ble lagt vekt på å trygge foreldre, at de blir sett og hørt, involvert og inkludere dem i overgangsprosessen og ser på dem som ressurser. Med et godt samarbeid med foreldre kan man komme lengre. Det ble også fremhevet at det er viktig at samarbeidspartnere som rådgiverne, og andre er lydhøre på hva foreldre har å si og tar hensyn til det, fordi det er de

som kjenner barnet best, og at overføring av systemer som fungerer er det særlig noen barn som profiterer på. Det er også ansett som viktig å inkludere foreldre i informasjonsoverføring gjennom veiledning både hjemme og barnehage. Foreldre er informert om og er enige i forlag i sakkyndige vurdering. Noen peker på at mangel på samtykke kan skape utfordringer for informasjonsoverføring og dermed arbeidet med tilrettelegging (se avsnitt 4.5.1).

For å hjelpe barna særskilte behov, er det viktig et godt samarbeide med foreldre og foreldre setter stor pris på informasjon (Lillejord et al., 2015, s. 30). Samarbeid fungerer bedre hvis foreldrene føler seg ivaretatt og gi gjensider informasjon (Vogt, 2016, s. 320).

Samarbeid med mellom foreldrene og andre involverte gir flere muligheter og kan være inspirerende (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Likevel skaper det utfordring når foreldre ikke behandles som likeverdige og det blir for mye fokus problemer hos barnet (Vogt, 2016, s. 321). Det er viktig at foreldrene og barna blir forklart hvorfor fagfolket gjør det de gjør i overgangsprosessen (Lillejord et al., 2015, s. 52–53). Både pedagogene i barnehage og skole må forklare de foresatte hvorfor det blir gitt informasjon fra barnehage til skole og hvordan informasjonen skal brukes til og behandles (Nordahl, 2018, s. 79). Det er også etiske og faglige spørsmål med hensyn til informasjonsoverføring og dermed «hvor mye barnehagelærerne skal legge i barnets ryggsekk på dets skolevei» (Claussen, 2014, s. 9).

Som informantene også understreker, kan god involvering, informasjonsutveksling som er preget av transparens og ivaretagelse av foreldrenes behov bidra til å trygge foreldrene og på den måten barnet. Det også ha etiske konsekvenser om foreldrene ikke ønsker å gi samtykke til informasjonsoverføring, hvis de mener at det for eksempel kan føre til stigmatisering av barnet og foreldrene i skolen, og at foreldrene ønsker en ny start med blanke ark, kanskje særlig for de med de mer «usynlige» psykososiale vanskene. På den annen side trenger disse barna hjelp, og det kan få store konsekvenser om de ikke får støtten de trenger. Dette er et dilemma med hensyn til barnets beste. Hvis informasjonsbehovet og bruken av informasjonen ikke er godt formidlet, kan det gjøre at foreldre ikke ønsker å gi samtykke. Ut fra intervjuene kommer det frem at fagfolkene legger mye vekt på involvering og overføring av informasjon til foreldrene, men i denne undersøkelsen er det ikke intervjuet foreldre, så vet jeg ikke om foreldre deler samme syn og oppfatter at de er godt involvert, kan få medvirke, og er godt informert. At involvering og utveksling av informasjon skjer er viktig, men når det motsatte skjer og det er mangelfullt, vil det gi negative konsekvenser for barna i overgangen.

5.5.2 Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole

Det kom det frem at det er viktig med overføring av informasjon fra barnehage, særlig med de barn som ikke har fått diagnoser, men som har sosioemosjonelle vansker hvor PPT ikke er inne, at det er viktig at skole begynner samarbeide tidlig nok, men også at pedagogisk rapport ofte kommer sent før disse overføringsmøtene. Det er viktig å sikre informasjonsflyt i alle ledd og at alle partene bli involvert, og å gjøre seg tilgjengelig for informasjonsoverføring.

Informasjonsutveksling er viktig for tilrettelegging for barnas behov, at prosessen starter tidlig nok og at det forstås at det er en kontinuerlig prosess (Lillejord et al., 2015, s. 52 og 58). Det er viktig med tidlig nok på samarbeid, informasjon og planlegging, for nok ressurser og tilrettelegging, og at PPT får nødvendig informasjon og barns behov og muligheter for læring (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Det er generelt utfordringer med kommunikasjonsmessige kontinuitet i overgangen (Brostöm, 2009, s. 26; Hogsnes & Moser, 2014, s. 20). Informasjonsoverføring mellom barnehage og skole er viktig, og at det er nødvendig for at skolen og andre involverte instanser skal kunne ha tilstrekkelig informasjon om barna og tilrettelegge for deres behov. Det er imidlertid en utfordring at informasjonen ofte blir overført for sent til å gi tilstrekkelig tid for planlegging og strukturering av arbeidet. Det kan være at det med fordel bør bestemmes mer håndfaste prosedyrer for når og hvordan informasjonen skal overføres for å sikre at det skjer tilstrekkelig og i tide.

5.6 Barnehage-skole samarbeid

5.6.1 Samarbeidet mellom skolen og barnehagen

Informanten fra skolen forteller at de har et særlig tett samarbeid med barnehagene for barn med særskilte behov og det arbeides med å forberede barna på skolestarten. Barnehagen informanter understreker at det er viktig å trygge barna og ruste dem for skolen.

Forberedelsene og samarbeidet avhenger om barna skal på spesialskole eller ordinærskolen. Forberedelsene dreier seg om besøk på skolen, lære dem viktige ferdigheter og lære dem å forstå skolemiljøet og konteksten, faste prosedyrer og tidlig nok igangsetting av samarbeidet og kvalitetssikring av prosedyrer for håndtering av problematferd, planlegging samt tidlig involvering av alle aktører.

Forskning viser at godt samarbeid er viktig for opplevelse av trygghet og følelse av mestring (Bjørnestad et al., 2022, s. 60). Viktigheten og plikten til samarbeid er også understreket i en rekke lover og styringsdokumenter, se avsnitt 2.1.

Med referanse til Bronfenbrenner (1979) forklarer Hogsnes (2019) at relasjonene mellom barnehage, skolen og SFO i overgangen foregår å mesonivå, og at disse relasjonene kan være minst like viktige som det som foregår på mikronivå (Hogsnes, 2019, s. 14–15). Med henvisning til Bronfenbrenner (1979) kan det sies at samarbeidet mellom skole og barnehage foregår på mesonivået, og samarbeidsrelasjonene mellom for eksempel barnehage- og skolefagfolk som dannes der har betydning for overgangen. Slik det kan tolkes fra Hogsnes (2019) foregår samarbeidet om overgangen også til dels på eksonivå, siden det handler om relasjoner mellom aktører som ikke involverer barnet direkte, men kan ha direkte konsekvenser for barns overgang, som lovverk, fagplaner og tid- og ressurstilgang. Slik jeg tolker det, kan intervjuene tyde på at det foregår et omfattende samarbeid, men at det er barnehagen og fagfolkene tilknyttet disse, som i størst grad er aktive og har klare oppfatninger om hva arbeidet med overgangen består i og skal inneholde. Det kan støtte opp om forskningen som sier at barnehagen er mer aktivt involvert i overgangen enn skolen.

5.6.2 Spenninger i samarbeidet mellom institusjonene

En informant peker på at tiltak blir ikke fulgt opp godt nok på skolen, at det er tilrettelegginger og gode team på barnehagenivå, men det mangler på skolenivå. Konsekvensen kan være at problematferd eskaler i skolen. Samarbeidet gjerne kunne starte tidligere, at det ofte er tilfeldig hvem fra skole som kommer på besøk, ikke kommer ofte nok, og litt for sent før overgangen. Andre er opptatt av det må være tilstrekkelig tid til planlegging, strukturering og relasjonsbygging. Informanter fra andre institusjoner fra «utsiden» erfarer at en uheldig holdning fra skolen og lærerne overfor barnehagepedagogene og andre fagfolk, og mangel på respekt for og anerkjennelse av deres kompetanse, kan være til hinder for god informasjonsflyt, relasjonsetablering og samarbeidsrelasjoner (se avsnitt 4.6.3. for detaljer).

Forskning peker på flere utfordringer i samarbeidet mellom barnehagen og skolen og det er blant annet skolens tilnærming dominerende i samarbeidet, og barnehage tradisjon svakere (Lillejord et al., 2015, s. 32; Thoresen & Aukland, 2020, s. 46). Det pekes også på motforestillingen og tradisjon og kultur, manglende kunnskap om hverandre og ulikhet i arbeidsmåten (Nordahl, 2018, s. 78; Norkyn et al., 2020, s. 14). En utfordring er at det ikke er prioritert å utvikle møteplasser for erfaringsutveksling, og utfordringer i strukturelle forhold og mulighet for tid og fleksibilitet i arbeidsdagen, og at ansatte, materiell og hjelpemidler

ikke er tidlig nok på plass (Einarsdóttir & Sigurdardóttir, 2023, s. 152; Mjaavath, 2018, s. 122; Scheving & Egeberg, 2015, s. 16). Pedagogisk-psykologiske tiltak må følges opp, vedlikeholdes og evalueres for at de skal være effektive (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 228).

For barn med særskilte behov, kan mangel på dialogen om barnets interesser, vansker og styrker og erfaringer om hva som fungerer av tilpasning og tilrettelegging for barnet være helt avgjørende for at denne kontinuanten ivaretas, og at overgangen skal bli mindre belastende for sårbare barn i denne gruppen. Hvis det er hindrende spenninger og mangel på tilstrekkelig samarbeid i overgangen, er det uheldig, da både internasjonal og nasjonal forskning og styringsdokumenter fremhever viktigheten av dette samarbeidet. Det kan skape problemer om tiltakene fra barnehagen ikke følges opp videre i skolen, hvis samarbeidet ikke kommer i gang tidnok, og det ikke settes av nok tid og ressurser til det. Dette er en påvirkningsfaktor som til dels er knyttet til forhold på mesosystem i sin modell, men som i siste instans også har påvirkning på kvaliteten på barnas overgang (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Disse resultatene og forskningen på temaet nevnt ovenfor tyder på at synet på hverandres tilnærming og arbeidsmåter kan være en vesentlig barriere for samarbeidet, og et forhold som kan bidra negativt. For eksempel kan holdningen til barnehagens pedagoger og arbeid gjøre at tiltakene ikke blir godt nok fulgt opp i skolen. Det kan dermed være et behov for mer felles kunnskap om anerkjennelse av hverandres institusjoner, og særlig med hensyn til skolens holdninger til barnehagens virksomhet og barnehagepedagogene og deres arbeid på en respektfull måte, slik at tiltakene og arbeidet med barn med spesielle behov barnehagen har gjort blir tatt seriøst og videreført i skolen, og slik at arbeidet i skolen bygger videre på barnas tidligere erfaring. Selv om flere av informantene har lærerbakgrunn, har det ikke vært lærere som har blitt intervjuet, slik at jeg vet ikke sikkert om mangel av tiltak og holdninger som beskrevet av andre faktisk er tilfelle, om man hadde sett det fra lærernes perspektiver og basert på deres erfaringer. Dette kan være mulig svakhet i min studie.

5.6.3 Forventningsavklaringer mellom barnehage, skole og PPT

Disse institusjonene har forventninger til hverandre på hvordan samarbeid skal foregå. Det kommer frem at skolen forventer av barnehagen at de skal forberede barna, mens barnehagen forventer at skolen skal forberede seg på når barnehagepersonalet og barn kommer på besøk på skolen. Det forventes fra PPT at det foregår flere samarbeidsmøter, at skole og barnehage

snakker sammen, og at tiltakene satt inn i barnehagen videreføres til skolen, men en fra PPT ser at skolen ofte ikke gjør det. Det er både barnehagens og skolens plikt til å samarbeid om overgangen. Det pekes på at det er viktig at ansatte former samarbeidsallianser, og skape en felles forståelse om samarbeidet og å gjøre hverandre kjent med hverandres filosofi, praksiser og kompetanse (Lillejord et al., 2015, s. 54).

Det betyr at det er forventning om samarbeid. Det må da settes av nok tid og ressurser for samarbeid, og møtearenaer for det. Hvis forventninger om samarbeid ikke blir innfridd fra både skole, barnehage og PPT så kan det skape spenninger og mistillit i samarbeidsrelasjon mellom aktørene. Hvis forventninger i samarbeidet ikke realiseres og samarbeid ikke foregår gunstig, er dette prosesser på mesonivå som foregår utenom barnet, men som kan ha direkte negative virkinger for barna i overgangen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

5.7 Involvering av andre instanser

I intervjuene kom det frem at også andre instanser må tas med i informasjonsoverføring og at det er viktig at det skjer tidsnok i prosessen med overgangen. PPT kan ha en koordinerende rolle i saksgangen og koordinerer med andre instanser, og med informasjonsoverføringen og tiltak mellom barnehage og skole. Det har vært en endring de siste årene i koordineringen av spesialpedagogene og PPT rådgiverne, som skaper kontinuitet og bedre kvalitet. PPT bør skrive sakkyndig vurdering også for de som skal i ordinær skole, og det før skolestart. Det kommer også frem at det er bedre å sette inn ressurser ved skolestart også for barn som kan trenge det, men som ikke har fått en diagnose, og å være i forkant i stedet for «å vente og se», for det kan få negative konsekvenser. En informant mener spesialpedagogenes arbeid er personavhengig, de beste er systematiske, faglige dyktige og dokumenterer arbeidet, men andre er rett og slett svake, og at noen skoler bruker PPT til å rettferdiggjøre sin manglende innsats, og det er en uheldig bruk av PPT, mens en annen uttrykker at skolen har skapt problemer i overgangen i noe tilfelle fordi de ikke ønsker å høre på andre fagfolk. BUP kan ha en viktig rolle med utredning, diagnose-setting og veiledning opp mot skole. BUP er viktig for de barna som har store vansker, og koordinerer og overfører informasjon, men utfordringen er de barna som har mindre vansker som ikke er i BUP-systemet, men som trenger enda mer støtte. Det samme gjelder habiliteringstjenesten, særlig med hensyn til de med de usynlige funksjonsvanskene som ikke har fått diagnose, de kan streve og trenger støtte (se avsnitt 4.7 for detaljer).

I sett i lys av Bronfenbrenners (1979) modell kan samarbeidet mellom andre instanser som PPT, BUP eller habiliteringstjenesten være prosesser som foregår i eksosystemet, siden barnet ikke er direkte involvert, men at det samarbeidet fungerer bra kan likevel ha stor betydning for arbeidet med barnet i overgangen. Når fagfolkene fra disse instansene arbeider med barnet over noe tid i forbindelse med overgangen, kan de også ses på som å inngå i mikrosystemer med barnet. Når nye relasjoner formes mellom fagfolkene i overgangsarbeidet kan det skje i mesosystemet, og kvaliteten i relasjonene kan påvirke barnet og overgangen. Forutsetningene for samarbeidet, politiske føringer og ressurstilgangen kan også påvirkes av strømninger, holdninger og prioriteringer i samfunnet på makronivå, for eksempel syn på og prioriteringer av barn med særskilte behov.

Nødvendigheten for et fungerende samarbeid mellom instansene understrekes for at barn skal få den hjelpen de trenger (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 17). Forskning peker likevel på en del utfordringer i samarbeidet mellom skole og barnehage og andre instanser som PPT og BUP som presentert i avsnitt 2.7.3.. En betydelig utfordring som kommer fram i litteraturen er at, på grunn av lang saksbehandlingstid med sakkyndig vurdering og ressurs- og kapasitetsproblemer, at PPT og andre instanser har for stor avstand, får lite tid til å arbeide direkte med barna og veilede pedagogene i deres daglige arbeid med barn med særskilte behov, og også at lang saksbehandlingstid og sen iverksetting vanskeliggjør tidlig innsats i skolen (Drugli, 2020, s. 157–154; Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 37, 47 og 58; Nordahl, 2018, s. 171; Ohna & Hillesøy, 2022, s. 3). Resultater fra intervjuene viser at PPT og andre instanser har en viktig rolle og utfører en viktig funksjon i overgangen, og barnehage og skolen er avhengig av deres arbeid og spisskompetanse og benytter seg av den, men det er avhengig av god sakkyndig vurdering fra PPT og spesialpedagogisk innsats kommer på plass i tide, og særlig for barn som (ennå) ikke har fått diagnose. I intervjuene fremstår representantene for PPT og andre instanser som viktige i overgangsprosessen, og er aktivt involverte og arbeider tett på barna (noe som også gjelder de andre fagfolkene fra skole og barnehage jeg har intervjuet). Det tyder på at for eksempel PPT inngår i en viktig koordinerende rolle og er sentrale i informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole. Lærerne er dog ikke med i denne undersøkelsen og dermed får jeg ikke frem deres erfaring med andre instanser, som kan være forskjellig fra det som andre fagfolk erfarer. Det et spørsmål om nok tilgjengelige ressurser og kapasitet både for PPT og andre instanser, som for eksempel er påvirket av politiske vedtak og budsjetter i eksosystemet i Bronfenbrenner

(1979) sin modell. Det gjelder også for skolen og barnehagen for å følge opp samarbeidet og at tiltakene PPT foreslår blir videreført i skolen, og at det er ressurser tilgjengelig for å skape og opprettholde samarbeidsarenaer fra alle parter side. Kapasitetsproblemene kan til dels være med på å forklare hvorfor noen informanter peker på at tiltak og eller hjelpemidler ikke blir videreført i skolen, og at man opplever en for sen eller manglende igangsetting av spesialpedagogisk hjelp ved skolestart. Det er noen av informantene fra PPT og andre instanser rapporterer om «vente-og-se» praksis i skolen, både for de som har en diagnose og er i hjelpparatet, men også spesielt for barn som ikke ennå har fått en diagnose, som også har behov for støtte. Det strider mot prinsippet for tidlig innsats, se (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 26).

5.8 Andre faktorer eller forhold som kan bidra positivt eller negativt

Informantene ble oppfordret til å nevne andre forhold de mente var viktige, som er omtalt her.

5.8.1 Overgang til SFO

Det ble nevnt at SFO medfører to overganger, både fra barnehage til SFO og barnehage/SFO til skole, og det er sårbart for disse barna, og at spesialpedagogisk hjelp og ressurser ikke følger med over til SFO, og SFO har ikke ekstra ressurser for å ivareta barnets behov.

Thoresen og Aukland (2020) fremholder at SFO skal være en medspiller i arbeidet med å få til sammenheng mellom skole og barnehage og, SFO kan fungere som en «mellomstasjon», en bro mellom institusjonene for barna (Thoresen & Aukland, 2020, s. 38 og 36). Caspersen og Utmo (2022) finner i en evaluering av SFO tilbudet, at vurderingen lederne i skole og barnehage gir viser er svak negativ utvikling fra 2018-2022 i tilbudet for barn med særkilte behov, at lederne mener at tilbudet for denne gruppen barn har blitt dårligere i perioden (Caspersen & Utmo, 2022, s. 47). (Wendelborg et al., 2018) peker på utfordringer og barrierer for at SFO skal bli inkluderende for barn med spesielle behov, som både kompetanse, bemanning og utstyr, og at de ressursene som tildeles i skolen ikke nødvendigvis vil bli overført i SFO-tiden, som også kan gjøre at hjelpeapparatet nedvurderer SFOs potensial. De finner også at foreldre til barn med spesielle behov vurderer SFO mer negativt enn andre foreldre (Wendelborg et al., 2018, s. 180–182).

SFO kan være en viktig institusjon i overgangen for barn med særkilte behov, og trygge barna før skolestart (Hogsnes & Moser, 2014, s. 9–10) og bidra til å skape kontinuitet, siden den er mer barnehage-lik med fokus på lek enn skolen. Det er imidlertid en utfordring

at SFO ikke får tilført spesialpedagogiske ressurser og bemanning og utsyr og andre ressurser for tilrettelegging, noe som kan gjøre at disse ikke får den hjelpen de har behov for. SFO kan da ofte ikke få den rollen som «mellomstasjon» som den potensielt kunne ha hatt. Da kan barnas erfaringer fra SFO bli negative, noe som barnas foreldrenes erfaringer og tilbakemeldinger kan tyde på med referanse til (Wendelborg et al., 2018, s. 180) sine funn.

5.8.2 Viktighet av overgangen for barns læring, utvikling og videre skolegang

Informantene som hadde noe å si om dette temaet understreker at trygghet gjør barnet mottakelig mer læring, og overgangen er derfor viktig for videre læring og videre utvikling, men det ble påpekt at mange barn går tapt i overgangen, og at det kan være store konsekvenser senere hvis barnet ikke blir ivaretatt i overgangen.

Det som skjer de første årene på skolen har stor betydning for barnets videre skolegang og utvikling og tilpasning og for det faglige læringsutbyttet, noe som bekreftes stadig av ny forskning (Lillejord et al., 2018, s. 31). Gode overganger har positive virkninger på lang sikt, og av den grunn er overganger viet stor oppmerksomhet i det pedagogisk-psykologiske arbeidet (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 220). Trygghet er en forutsetning for at barn skal fungere optimalt og derfor vil det være nødvendig å gjøre overgangssituasjoner trygge og forutsigbare fordi miljøskiftet kan være en utfordring (Hesselberg & Tetzchner, 2016, s. 221). Noen barn opplever ensomhet og forsømmelser eller utestengelser i barnehagen, og at de ikke får være med i leken (Ruud, 2012, s. 612–613).

Makter man ikke å hjelpe barna til å for en trygg og forutsigbar overgang kan det medføre at barn ikke blir mottakelige for læring og fungere faglig og sosialt. Det kan få store konsekvenser for skolegangen, og personalets rolle er viktig for å forbygge eskalering og hindre at samme mønster kan fortsette inn i skolen. Det kan være behov for mer forskning på dette teamet når det gjelder barn med spesielle behov, hvor vennskap ofte ikke utarter på samme måte som for andre barn.

5.9 Oppsummering av diskusjon

Under dette kapitlet presenteres informantenes bakgrunn, rolle og innhold i intervjumaterialet, sosiale forhold i overgangen, kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet, tilpasninger i det fysiske miljøet, felles arbeidsmåter og barns medvirkning, informasjonsoverføring og involvering, barnehage- og skole samarbeid, involvering av andre instanser, andre faktorer eller forhold som kan bidra positivt eller negativt.

6 Konklusjoner og forslag til videre forskning

Konklusjonene, og noen forslag til tiltak og videre forskning er presentert i dette kapitlet.

6.1 Konklusjoner fra funn og drøfting i studien

I litteraturgjennomgangen kommer det frem at dette er et relativt lite studert tema spesifikt for barn med særskilte behov og i en norsk kontekst. I dette studiet har jeg derfor forsøkt å bidra til mer kunnskap om dette temaet, basert på empiriske resultater fra praksisfeltet. Videre har studien også tatt inn perspektiver fra både barnehage- og skole- og andre profesjonelle fagfolk. Det har gjort det mulig å få belyst problemstillingen fra ulike synsvinkler, og har resultert i et svært rikt og omfattende datamateriale, selv om mye har måttet i utelates i teksten på grunn av plassbegrensinger. Jeg mener derfor at både temaet, problemstillingen, bredden i informantgrunnet og intervju materialet er styrker, mens mangel på praktiserende lærere i materialet kan være en svakhet. Studien har besvart følgende to forskningsspørsmål:

- 1) Hva er pedagogers og andre fagfolks erfaringer med forhold og faktorer som kan bidra positivt eller negativt til overgangen mellom barnehage og skole for barn med særskilte behov?
- 2) Hvordan kan forhold og faktorer i samarbeidet mellom barnehage og skole bidra positivt eller negativt til overgangen mellom barnehage og skole?

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet, viser resultatene at elementer de under fire formene for kontinuitet, sosial, fysisk, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, som blant annet Hognes og Moser (2014) og Broström (2009) har diskutert, har stor betydning for overgangen. Tilsvarende har mangel på slik kontinuitet og sammenheng negative konsekvenser, spesielt for disse barna. For den første fremhever informantene at sosial kontinuitet har stor betydning. Det gjelder blant annet, hjelp med identitetsskiftet, tilknytting til voksne på skolen og en god elev-lærer relasjon, og ivaretagelse av vennskap fra barnehagen over til skole, men om vennskap mener noen av informantene at det er andre sider av den saken. Noen påpeker at en ny start, og nye vennerelasjoner kan være bra i noen tilfeller, og at barn med særskilte behov kan havne med kjente barn de ikke passer med, og som er uheldig for læringsmiljøet. Fysisk kontinuitet anses også som viktig, særlig når det gjelder kjentgjøring av barn med det fysiske miljøet på skolen, og tilpasning av det fysiske miljøet, men noen av informantene peker på at det er mye fokus på tilrettelegging for fysiske

funksjonsnedsettelse, men det er manglende tilrettelegging og kompetanse angående de med mindre synlige funksjonsnedsettelse. Filosofisk kontinuitet dreier i denne sammenheng seg om overføring av felles arbeidsmåter, for eksempel pedagogisk tilnærming, men også bruk av overgangsobjekter, hjelpemidler og kompetanse. Det oppstår muligheter og utfordringer med felles arbeidsmåter, som er overføring av hjelpemidler, utstyr og tilrettelegging av miljøet for barn med særskilte behov slik at barn kan bygge videre kjente hjelpemidler og uttrykksmåter. Under dette temaet er det også diskutert barns medvirkning. Å få frem barnets stemme kan være en utfordring for barn med kommunikasjonsvansker. Det her verdt å merke seg at noen informanter hadde vanskeligheter å forklare hvordan de kunne ivareta barns medvirkning («barnets stemme»), og at man lener seg mye på informasjon fra foreldrene og barnehagen.

Når det gjelder det andre forskningsspørsmålet, om betydningen av samarbeid, har det også sammenheng med noen elementer av kommunikasjonsmessig kontinuitet. I dette tilfellet gjelder det de viktige samarbeidsprosessene og informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole og til foreldre, og at dette starter tidlig nok. Andre instanser som PPT eller BUP har også behov for informasjonsoverføring og tidlig nok involvering. Det trekkes frem som viktig at prosedyre for overgangsprosesser er etablert, at de involverte er tilgjengelige, og at det bli satt av nok tid og ressurser til overgangsprosessen, og å få opprettet og vedlikeholdt relasjoner mellom partene. Samtidig er det noen utfordringer i samarbeidet som kan virke inn negativt på overgangen, som mangel på videreføring av tiltak, nok tid og ressurser, og mangel på muligheter for relasjonsbygging i overgangsprosessen. En utfordring kan være mangel på samtykke fra foreldre om informasjonsoverføring om barnet. Noen av informantene trekker også frem kunnskap om hverandres institusjoner og arbeidsmåter og synet på barnehagepedagogens og andre fagfolks arbeidsmåter og kompetanse fra skolens side, og at dette kan påvirke samarbeidet og kommunikasjonsmessige kontinuitet negativt.

Andre instanser som PPT og BUP har også betydning i samarbeidet om overgangen, og har en viktig rolle i koordinering, informasjonsoverføring og faglig veiledning til personale og foreldre, sakkyndig vurdering, diagnoser og annet. Likevel er noen informanter fra disse instansene kritiske mot at spesialpedagogisk innsats settes inn for sent, at tiltak og hjelpemidler noen ganger ikke blir viderørt god nok i skolen, og det er i noen tilfeller en uheldig «vente-og-se» holdning fra skolens side. Dette gjelder spesielt for barn som (ennå) ikke har fått en diagnose, men som har behov for tilrettelegging og støtte. SFO kan ha en betydningsfull «mellomstasjon»-rolle i filosofisk kontinuitet, fordi arbeidsmåtene ligner

barnehagens. En utfordring er at SFO ikke har skolens spesialpedagogiske ressurser og ofte ikke kapasitet til å ivareta barn med særskilte behov. Flere informanter understreker at overgangen er viktig for videre skolegang og trivsel, og at en dårlig overgang kan få langsiktige negative konsekvenser i skoleløpet. Det teoretiske rammeverket i Brofenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell har vært nyttig som analytisk verktøy for å forstå hvordan barn påvirkes i de nære omgivelser, men også de prosessene og aktørene som påvirker barn i overgangen indirekte i de ytre systemene i modellen.

Når det gjelder tiltak bør de følge prinsippene som presenteres i avsnitt 2.9 (Lillejord et al., 2015, s. 52–54). Tiltak kan være bevisstgjøring og vektlegging av overgang er en prosess over tid, og ressurser til det gis tidsnok, transparens gjennom sikring av foreldres og barnets involvering og at de forstår hvorfor ting blir gjort, at det sikres kontinuitet i overføring av felles arbeidsmåter, tilrettelegging og hjelpemidler, at det i større grad blir formalisert arenaer for å diskutere pedagogisk filosofi/tilnærming og muligheter felles arbeidsmåter, slik at partnerskap og allianser lettere kan dannes mellom institusjonene og andre fagfolk, og at det utvikles *kompetanse* på pedagogikk for barn med særskilte behov, på samarbeid i overgangsarbeidet, og prosedyrer for å sikre at en faglig plan laget sammen og blir fulgt opp.

6.2 Forslag til videre forskning

Mange av funnene i studien samsvarer godt med teori og tidligere forskning på feltet. Likevel har det kommet frem noen nye perspektiver som jeg mener det bør forskes videre på for å forbedre praksis basert på kunnskap. Det gjelder for eksempel spørsmålet om overføring av vennskap for barn med særskilte behov, dilemmaet rundt mangel på samtykke fra foreldrene, dilemmaet rundt tilpasning og tilrettelegging versus forberedelse av barnet til å møte samfunnets krav og deltagelse i felleskapet, overføring av hjelpemidler og tiltak fra barnehagen til skolen, samt konsekvensene av skolens syn på barnehagen og andre fagfolks arbeidsmåter og kompetanse. Det er også behov for å vite mer om hva slags kompetanse og arbeidsmåter som trengs i relasjonsbygging mellom pedagoger og barn med særskilte behov, slik at man også kan redusere personavhengighet. Til slutt er det også interessant å finne måter å ivareta barnets stemme for barn med som har kommunikasjonsutfordringer, slik at man ikke blir så avhengig av informasjon fra andre enn barnet selv. Mer forskningsbasert kunnskap om dette, og reell implementering av det i praksis, kan gjøre overgangen lettere for denne økende gruppen sårbare barn med særskilte behov.

Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Från förväntningar till motstånd och anpassning. Fyra barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 6(15), 1–23. <https://doi.org/10.7577/nbf.548>
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm akademisk.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager (LOV-2022-06-10-40)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Befring, E., & Uthus, M. (2019). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge- utfordringer og muligheter. I E. Befring, K.-A. B. Næss, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnestad, E., Myrvold, T. M., Dalland, C. P., & Hølland, S. (2022). «Hit eit steg og dit eit steg»—Sakte, men sikkert fremover?—En systematisk kartlegging av premisser for og trekk ved første klasse (Delrapport 1 nr. 7; Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier og By- og regionforskningsinstituttet (NIBR). OsloMet - storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3036816>
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2022). Tidlig innsats i en skole for alle? I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats- I en skole for alle?* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Blikstad-Balas, M., & Pedersen-Dalland, C. (2021). Forskningsdesign – hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt? I E. Andersson-Bakken & C. Pedersen Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development: Experiments by nature and design* (1. utg.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Brostöm, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2, 24–28.
- Brottveit, G. (2018a). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapsteoretisk perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder* (s. 129–153). Gyldendal Akademisk.

- Brottveit, G. (2018b). Om forskningsdesign. I *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62–82). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018c). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder—Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16–31). Gyldendal Akademisk.
- Bryman, A., Clark, T., Foster, L., & Sloan, L. (2021). *Research designs* (Sixth edition.). University Press.
- Bryman, A., Clark, T., Sloan, L., & Foster, Liam. (2021). Qualitative data analysis. I *Bryman's social research methods* (Sixth edition, Bd. 23, s. 523–552). Oxford University Press.
- Caspersen, J., & Utmo, I. (2022). *Ny rammeplan i SFO- Kartlegging av innføringen av ny rammeplan i SFO. Delrapport 1*. NTNU Samfunnsforskning AS.
<https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Delrapport-1-SFO-2022.pdf>
- Claussen, C. J. (2014, mars 24). *Med barnehagesekk til skolen? Hva slags og hvor mye informasjon som bør følge med barnet fra barnehagen til skolen, reiser viktige etiske og faglige spørsmål*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/med-barnehagesekk-til-skolen/147492>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode-en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Del Busso, L. (2018). Å bli en etisk forsker. I *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 118–128). Gyldendal Akademisk.
- Drugli, M. B. (2020). *Atferdsvansker hos barn: Evidensbasert kunnskap og praksis* (4. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Eig, K. B., Brandkvist, M., Lydersen, S., & Høyland, A. L. (2022). Autismespekterforstyrrelser hos barn i førskolealder i Sør-Trøndelag 2016–19. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 142. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.21.0673>
- Einarsdóttir, J., & Sigurdardóttir, I. (2023). Kontinuitet i overgangen fra barnehage til grunnskole og skolefritidsordning. I T. Schanke & M. Øksnes (Red.), *Eldst- Barndom i barnehagen*. Cappelen Damm akademisk.

- Fabian, H., & Dunlop, A. W. (2007). Outcomes of good practice in transition process for children Entering Primary School. *Early Childhood Development*, 1–33.
[https://doi.org/at: https://www.researchgate.net/publication/252093921](https://doi.org/at:https://www.researchgate.net/publication/252093921)
- Fallmyr, Ø. (2020). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen: En emosjonsfokusert tilnærming* (2. utgave.). Universitetsforlaget.
- Festøy, A. R. F., Berg, K., Sæteren, A.-L., Moen, T., & Åmot, I. (2023). Overgang barnehage–skole for barn med særskilte behov – En systematisk litteraturgjennomgang fra perioden 2015–2021. *Spesialpedagogikk*, 02(23), 58–71.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Barne-og familiedepartementet.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- FNs konvensjon om barnets rettigheter. (1989). *Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett (menneskerettsloven)- Lovdata*. FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989.
- Fontil, L., Sladeczek, I. E., Gittens, J., Kubishyn, N., & Habib, K. (2019). From early intervention to elementary school: A survey of transition support practices for children with autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 88, 30–41.
- Goven, B., & barnehageutdanning, D. M. M. H. F. (2018). *Fra det kjente-til det kjente? Overgang fra barnehage til skole*. Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming.
<https://naku.no/kunnskapsbanken/overgang-fra-barnehage-til-skole>
- Havik, T. (2018). *Skolefravær- Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal akademisk.
- Helse Sør-Øst. (2013). *Regional retningslinje for utredning, diagnostisering og behandling av barn og unge med Tourettes syndrom i helse Sør-Øst*. Regionalt fagmiljø for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi - Helse Sør-Øst. <https://www.helse-nord.no/499f60/siteassets/dokumenter-og-blokker/fagrad-fagnettverk-og-kronikersatsningen/r-faat/regional-retningslinje-for-utredning-diagnostisering-og-behandling-av-barn-og-unge-med-tourettes-syndrom-i-helse-sor-ost-.pdf>
- Hesselberg, F., & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal akademisk.

- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet: Bd. nr. 3* [Høgskolen i Sørøst-Norge, Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap].
https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2020083107537
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning: Samarbeid for sammenheng*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk barnehageforskning*, 7.
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Hølland, S., Bjørnstad, E., Dalland, C. P., & Sundtjønn, T. (2021). *Overgangspraksiser, læring og undervisningspraksiser – barnehage og førsteklasse- En arbeidsrapport av litteraturgjennomgang* (Skriftserie nr. 1). Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier, OsloMet.
<https://www.udir.no/contentassets/af616ec30b0446fb833024bcb151164a/sk-21-1-manus-lui-publisert.pdf>
- Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Poskiparta, E., Ahonen, T., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2015). Positive teacher and peer relations combine to predict primary school students' academic skill development. *Developmental Psychology*, 51(4), 434–446. <https://doi.org/10.1037/a0038911>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen---bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prop. 67 L (2017–2018)*. regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-67-l-20172018/id2595870/>
-

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2021-05-31-1825/KAPITTEL_5-2#KAPITTEL_5-2
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Andersen & J. Rygge, Overs.; 3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Laberg, K. E., & Nordøen, B. (2021). Autismespekterforstyrrelser- Utfordringer i barnehagen. I B. I. B. Hvidsten (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole- En systematisk kunnskapsoversikt* (KSU 2/2015). Kunnskapssenter for utdanning. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K., & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø- En forskningskartlegging* (KSU 3/2018). Kunnskapssenter for utdanning.
- Malsch, A. M., Grenn, B. L., & Kothari, B. H. (2011). Understanding Parents' Perspectives on the Transition to Kindergarten: What Early Childhood Settings and Schools Can Do for At-Risk Families. *Best Practices in Mental Health: An International Journal*, 7(1), 47–66.
- Marsh, A., Spagnol, V., Grove, R., & Eapen, V. (2017). Transition to school for children with autism spectrum disorder: A systematic review. *World Journal of Psychiatry*, 7(3), 184–196. <https://doi.org/10.5498/wjp.v7.i3.184>
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Barbarin, O. A., Bryant, D., Hamre, B. K., Downer, J. T., Burchinal, M., Early, D. M., & Howes, C. (2008). Measures of Classroom Quality in Prekindergarten and Children's Development of Academic, Language, and Social Skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Maurice Merleau-Ponty: Phenomenology of Perception* (C. Smith, Overs.). Routledge. <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Phenomenology-of-Perception-by-Maurice-Merleau-Ponty.pdf>
- Mjaavatn, P. E. (2018). Den vanskelige overgangen- Om utfordringer barn og unge har ved overgangen fra hjem til barnehage, fra barnehage til skole og mellom ulike trinn i

- skoleløpet. I H. Omdal & R. Thygesen (Red.), *Å falle mellom to stoler Samarbeid til barnets beste i barnehage og skole* (s. 117–134). Universitetsforlaget.
- NESH. (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. (2005). *Risikoutvikling: Tilknytning, omsorgssvikt og forebygging: Et jubileumsskrift til Kari Killén* (NOVA Rapport NOVA Rapport 7/05; NOVA Rapport). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).
<https://doi.org/10.7577/nova/rapporter/2005/7>
- Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.
- Norkyn, A., Moen Andersen, H. I., & Hanssen, N. B. (2020). Overgangen fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*, 5/2020. <https://psykisk-kommune.no/sammenhengen-og-kontinuiteten-i-overgangen-mellom-barnehage-og-skole-pa-administrativt-niva-og-barnehage-og-skoleniva/19.171>
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. OECD.
<https://doi.org/10.1787/9789264035461-en>
- Ohna, S. E., & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), Artikkel 3. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School* (s. 1–81). The University of Waikato.
<https://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/98894>
- Postholm, M. B. (2022). Analyse i kvalitativ forskning. I *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (s. 86–106). Universitetsforlaget.
- Rekkedal, A. M., Moen, S., Fauske, A. V., Lilleby, T., & Arnegaard, A. M. (2022). Gode skoleoverganger for barn med hjelpemidler. *Spesialpedagogikk0322*, nr.03, 38–41.

- Ruud, E. B. (2012). Tidlig intervensjon når barn blir ekskludert fra lek i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Schanke, T. (2021). Overgangen fra barnehage til skole. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik, & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7- Mangfold og mestring*. Cappelen Damm akademisk.
- Scheving, F., & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, 04, 6–16.
- Sigstad, H. M. (2017). Vennskap på like fot- Inkludering av elevene med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold- sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforslaget.
- St.meld. nr. 41., 2008-2009. (2008). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-41-2008-2009-/id563868/>
- St.meld. nr.16. (2006). ... og ingen sto igjen—Tidlig innsats for livslang lærin. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Surén, P., Havdahl, A., Øyen, A.-S., Schjølberg, S., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Bakken, I. J. L., & Stoltenberg, C. (2019). Diagnostisering av autismespekterforstyrrelser hos barn i Norge. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 139. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.18.0960>
- Thoresen, I. T., & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: Om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>

- Vettenranta, S. (2020). En fenomenologisk reise inn i de unges livsverden. I M. B. Postholm (Red.), *Kvalitativ metode- En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage: Mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Cappelen Damm akademisk.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Mordal, S., Ljusberg, A.-L., Valenta, M., & Bunar, N. (2018). *Lek, læring og ikke pedagogikk for alle. Nasjonal evaluering av skolefritidsordningen i Norge*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.no/uploads/files/Lek-laering-og-ikke-pedagogikk-for-alle-nasjonal-evaluering-av-SFO-WEB.pdf>
- Wendelborg, C., Røe, M., Molden, T. H., & Wik, S. E. (2020). *Barrierer i det fysiske læringsmiljøet for elever med nedsatt funksjonsevne*. NTNU Samfunnsforskning AS. <https://samforsk.no/uploads/files/Publikasjoner/Barrierer-i-det-fysiske-laeringsmiljoet-for-elever-med-nedsatt-funksjonsevne.pdf>
- Ytterhus, B., & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper – når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Nordisk barnehageforskning*, 18(9), 1–15. <https://doi.org/10.7577/nbf.3286>
- Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T., & Aase, H. (2016). *ADHD i Norge En statusrapport (2016:4)*. Folkehelseinstitutt. https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2017/adhd_i_norge.pdf
- Øverland, K. (2021). Hva kjennetegner de yngste barn i skole? 1.-7.-klasseelever i et utviklingspsykologisk perspektiv. I M. B. Postholm, P. Haug, R. J. Krumsvik, & E. Munthe (Red.), *Elev i skolen 1-7: Mangfold og mestring* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Özerk, K., & Cardinal, D. (2020). Prevalence of Autism/ASD Among Preschool and School-age Children in Norway. *Contemporary School Psychology*, 419–428. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00302-z>

Vedlegg

Vedlegg 1: Forkortet Intervjuguide

Intervjuguide

Intervjuguiden for masteroppgaver er rettet mot barnehage, skole og evt. andre involverte aktører som bidra til overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov.

Tema for oppgaven er: Overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov - faktorer/forhold som bidra positivt eller negativt i overgangen.

Problemstillingen er: Når forekomsten av barn med spesielle behov øker, og samtidig at forskning tyder på at overgangen i mange tilfeller ikke er så gunstig som den kan være, kan det oppstå et stadig økende problem. Det er derfor et behov for å undersøke hva som kan bidra til å gjøre denne overgangen bedre. Dette leder fram til hva problemstillingen for denne studien består i, altså å undersøke hvilke faktorer eller forhold som kan påvirke overgangen positivt eller negativt for denne gruppen barn.

Begrepsavklaring: Spesielle behov/særskilte behov defineres i St.meld. nr. 41 (2008-2009) som «barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnose eller årsaken til dette behovet». Det kan oppfatter både barn med nedsatt funksjonsevne eller andre forhold som gjør at de trenger særlig tilrettelegging og oppfølging, og som ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av allmennpedagogikk og det ordinære opplæringstilbudet.

Innhold i intervjuet

0) Litt om meg selv og tema for undersøkelsen

1. Litt om deg og din bakgrunn og arbeid med barn med spesielle behov/særskilte behov/behov for tilrettelegging
2. Forklar litt om barn(et) og overgangen
 - Om hjelpemidler og skoleforberedelse

1) Sosiale forhold i overgangen

1. Hvordan ivaretar dere vennskap fra barnehagen over til skolen?
2. Hvordan foregår prosessen med tilknytning med voksne på skolen?

2) Barnehage-skole oppstartssamarbeid

1. Hvordan samarbeider skolen med barnehagen for planlegging av skoleforberedelsene for dette barnet?
2. Har dere mulighet til å finne fram til felles arbeidsmåter med barnehagen?

3) Fysisk miljø

1. Hvordan gjør dere barnet kjent med det fysiske miljøet på skolen? (bygninger, uterom og fasiliteter).
2. Har dere gjort noen tilpasninger i miljøet og evt. forklar hvorfor?

4) Kommunikasjon og informasjonsoverføring

1. Har dere overgangspedagoger på skolen eller lignende?
2. Hvordan informerer og involverer dere foreldrene i overgangen?
3. På hvilken måte sørger dere for informasjonsoverføring mellom barnehage og skole?
4. Har andre instanser vært involvert i overgangsprosessen, og på hvilken måte? (PPT, BUP, helsepersonell, andre)

5) Til slutt, generelt

1. Er det andre ting du ha erfart som kan bidra positivt eller negativt til overgangen?
2. Er det noe annet du vil si som vi ikke har snakket om?

Forespørsel og samtykke for personlig intervju

Vil du delta i mastergradsprosjektet:

Overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov?

Dette er en forespørsel til deg om du vil delta i et mastergradsprosjekt og om å gi samtykke til deltagelse. Forespørselen gjelder deg som jobber eller har jobbet som pedagog i barnehage eller i første eller andre klasse på barneskole, og som har erfaring med overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov. Jeg vil med dette be deg om delta i en studie for å øke kunnskapen om pedagogenes erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov. I dette dokumentet gir jeg deg opplysninger om målene for mastergradsprosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg. Jeg holder på med å avslutte mitt studium etter 4 år på deltid i masterutdanningen med dette mastergradsprosjektet. Med barn som har spesielle behov menes barn som har behov for ekstra omsorg og hjelp til utvikling og læring av ferdigheter uavhengig av diagnose eller årsaken til dette behovet.

(Kilde: Regjeringen.no)

Formål med prosjektet

Formålet med dette mastergradsprosjektet er å bidra til kunnskap om det som kan bidra i overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov. Forsking viser at forekomsten av barn med spesielle behov-diagnoser i barnehagealder er økende i Norge. Personell i barnehage, skole, spesialpedagoger og andre fagpersoner forventes derfor i økende grad å skulle arbeide med barn med spesielle behov. Forsking har vist at denne overgangen er spesielt vanskelig for barn med spesielle behov. Det er derfor avgjørende at forskning gjennomføres for å bidra til forbedringen av overgangen for barn med spesielle behov fra barnehage til skolen. Som deltaker i denne studien kan du dermed bidra med viktig kunnskap til fagfeltet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst Norge i Drammen (USN) er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi jeg mener det er sannsynlig at du har erfaringer om overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov som vil være viktige for prosjektet. Derfor vil jeg gjerne intervju deg om dine erfaringer om det arbeidet du har utført innen dette feltet. Jeg har også sendt en hendelse til *Sikt* om personvern.

Intervjumateriale og lydopptak til bruk i analyse beholdes frem til jeg har levert masteroppgaven og oppgaven blir godkjent. Etter det blir materialet slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du bestemmer deg for å delta, men ombestemmer deg underveis, kan du når som helst trekke samtykket ditt. Om du vil trekke samtykket, vil alle dine personopplysninger du deler med meg bli slettet umiddelbart. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg fra intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker gjerne at du deltar på et personlig intervju med meg om overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov. I forbindelse med intervjuet vil jeg bruke notater og lydopptak for å kunne transkribere intervjuet og analysere intervjudata til bruk i mitt masterprosjekt. Intervjuet er planlagt å vare i ca. 45 minutter. Intervjuet vil finne sted på ditt arbeidssted, på skole eller barnehage, eller et annet sted som er praktisk og komfortabelt for deg. Intervjuet inneholder tematikk om forberedelser du som pedagog og din institusjon gjør i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet og notere underveis. Jeg vil samle inn opplysninger om din erfaringsbakgrunn og dine erfaringer med arbeid med barn med spesielle behov, om samarbeid mellom skole og foreldre, og om overgangen fra barnehage til skole.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg og min veileder vil bare bruke opplysningene om deg til det formålet jeg har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder for masteroppgaven min, som er en professor på Universitetet i Sørøst Norge i Drammen, som skal ha tilgang til opplysninger gitt i intervjuet. Opplysningene vil behandles konfidensielt i samsvar med gjeldende regler for personvern. Lydopptak vil bli lagret anonymt på UNS server ved bruk av USNs applikasjon for anonym og sikker lagring av lydopptak. Navnet ditt og kontaktopplysningene vil jeg

erstatte med en kode som jeg lager på en navneliste som ikke er lagret sammen med opplysningene fra intervjuet/lydopptaket. Du og andre deltagere vil ikke kunne gjenkjennes i min masteroppgave, eller andre eventuelle publikasjoner. I publikasjonen vil jeg bruke et annet oppdiktet navn eller nummer/kode slik at du eller andre personer, ditt arbeidssted og annet av potensielt sensitive opplysninger som omtales ikke vil kunne gjenkjennes av noen andre. Det vil bidra til at du vil kunne snakke fritt under intervjuet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, etter planen i løpet av juni 2024. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes.

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 i Drammen har *Sikt* – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst Norge i Drammen
- Abdul-Razak Kuyini Alhassan (veileder/prosjektansvarlig) telefon 31008815 epost Abdul-Razak.Alhassan@usn.no
- Angela Isturrieta Farstad (student) telefon 93430554 epost angelapajarita@yahoo.com
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud) paal.a.solberg@usn.no eller personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Mastergradsstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Overgang mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:


- å delta i intervju
- at det tas notater og lydopptak av intervjuet
- at mine personopplysninger lagres til prosjektet er avsluttet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt

-  Sikt
 - Vurdering av behandling av personopplysninger
 - Referansenummer: 758112 Vurderingstype

Dato: ○ 07.12.2023 Automatisk 

Tittel

-
- Overgang fra barnehage til skole for barn med spesielle behov
-
- **Behandlingsansvarlig institusjon**
 - Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Abdul-Razak Kuyini Alhassan

Student

Angela Isturrieta Farstad

Prosjektperiode

08.01.2024 - 02.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 02.06.2024.

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

De registrerte er over 15 år

Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;

Rasemessig eller etnisk opprinnelse

Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning

- Fagforeningsmedlemskap
- Genetiske data
- Biometriske data for å entydig identifisere et individ
- Helseopplysninger
- Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)

1/2

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 4: Opprinnelig kodeoversikt/liste fra NVIVO (vist i alfabetisk rekkefølge)

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate
Codes		
Codes\Andre instanser samarbeid	AndreInstans	No
Codes\Andre ting	noe annet	No
Codes\Barns involvering	BarnInvolv	No
Codes\Barns involvering\Barn i planleggingen	BarnPlan	No
Codes\Barns involvering\Betydning av lek	BetLek	No
Codes\Barns involvering\Ivaretar barns medvirkning	Barns medvirkning	No
Codes\Betydning av kompetanse	Kompetanse	No
Codes\Betydning av kompetanse\Deling av kompetanse	DelKomp	No
Codes\Betydning av kompetanse\Kompetanse	Kompt	No
Codes\Betydning av kompetanse\Kompetanseressurser	KompRes	No
Codes\Elev-Lærer relasjon	LærerRel	No
Codes\Faktorer som kan bidra positivt eller negativt til overgang	Faktorer	No
Codes\Foreldresamarbeid	ForeldreSam	No
Codes\Foreldresamarbeid\Foreldres rolle	ForeldreRolle	No
Codes\Foreldresamarbeid\Informasjonsoverføring til foreldre	ForeldreInf	No
Codes\Foreldresamarbeid\Sosioøkonomisk status	SosStatus	No
Codes\Foreldresamarbeid\Trygge foreldre	TrygForeldre	No
Codes\Fysisk miljø tilpasning	FysikMiljø	No
Codes\Fysisk miljø tilpasning\Tilvenning til skolemiljø	TilvenningMiljø	No
Codes\Generelt om overgang	Generelt	No
Codes\Hjelpemidler	Hjelpemidler	No
Codes\Hjelpemidler\Mulighet å sette seg inn i hjelpemidler	MulighetHjelpemid	No
Codes\Identitetsskifte	Ident	No
Codes\Informantens stilling-rolle	Stilling	No
Codes\Informantens stilling-rolle\Diagnose erfaring	DiagnoseErf	No
Codes\Informantens stilling-rolle\Kommune		No
Codes\Informantens stilling-rolle\År erfaring	År	No
Codes\Kontinuitetsbrudd	KontBrudd	No
Codes\Overgangsrutiner for barn	OverBarn	No
Codes\Overgangsrutiner for barn\betydning av SFO	SFO	No
Codes\Overgangsrutiner for barn\Forbereidelse av overgang	FO	No
Codes\Overgangsrutiner for barn\overgang til SFO	Over SFO	No

28.05.2024 15:10

Hierarchical Name	Nickname	Aggregate
Codes\\Overgangsrutiner for barn\Overgangsobjekter	OvergangObjek	No
Codes\\Overgangsrutiner for barn\planlegging PPT møte	PPT	No
Codes\\Overgangsrutiner for barn\sommerferie	SomF	No
Codes\\Problemorientert	Problem	No
Codes\\Påvirker barns læring i overgangen	PåvirkLæring	No
Codes\\Refleksjoner og analyser	R&A	No
Codes\\Samarbeid bhg skole	Samarbeid	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Felles arbeidsmåter	Arbeidsmåter	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Forventning om forberedelse	Forventning	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Informasjonsoverføring og samarbeid dokumentasjon	dokumentasjon	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\PPT skole Barnehage	Sam PPT +	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Prosedyrer for samarbeid	ProsedyrSam	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Samarbeidsmøte barnehage skole og PPT	Smøte B.S.PPT	No
Codes\\Samarbeid bhg skole\Syn på roller bhg lærers rolle vs lærer	SynRolle	No
Codes\\Tilknytning til voksne	Tilknyt	No
Codes\\Tilknytning til voksne\overgangspedagog	overped	No
Codes\\Tilknytning til voksne\Planlegging tid for tilknytting	PlanTilkny	No
Codes\\Tilknytning til voksne\tilknytning til en fast voksen	Tikn1Voksen	No
Codes\\Vennskap	Venn	No
Codes\\Vennskap\Plassering i klasse	PlassKlasse	No