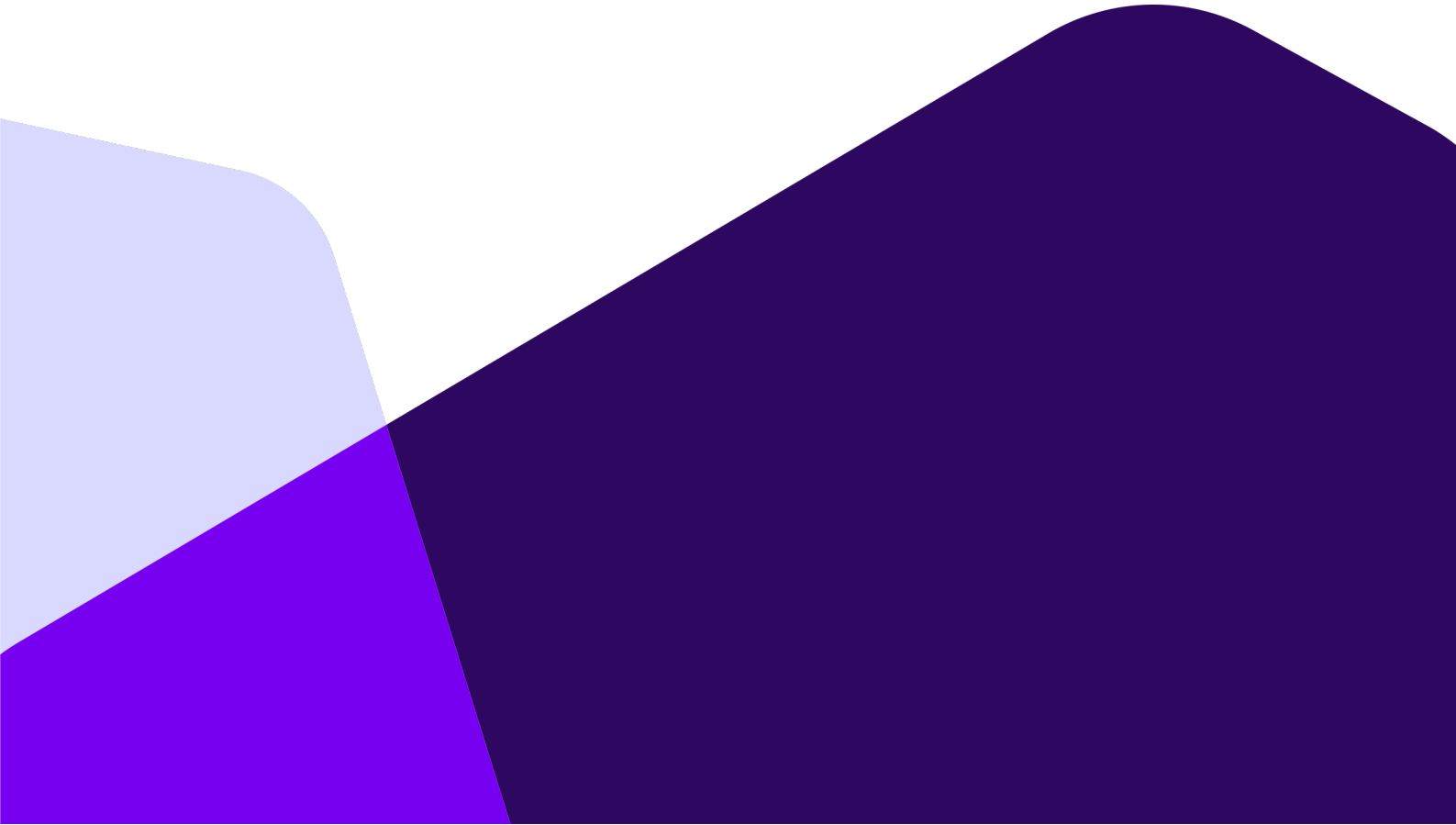


**Aldina Vejo/9052**

## **Foreldres perspektiver på overgang fra barnehagen til skolen for barn med autismspekterforstyrrelser**

*«Hvordan erfarer foreldre av barn med autismspekterforstyrrelser overgang fra barnehagen til skolen?»*



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 4  
3199 Borre  
<http://www.usn.no>

© 2024 Aldina Vejo

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Innholdsfortegnelse

## Sammendrag

## Forord

<b>1. Innledning</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema	7
1.2 Aktuelle styringsdokumenter	8
1.2.1 Overgang mellom barnehagen og skolen for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning	9
1.2.2 Foreldre medvirkning	10
1.2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og skolen	11
1.3 Problemstilling og avgrensning	11
1.4 Begrepsavklaring	12
1.4.1 Autismespekterforstyrrelser	12
1.4.2 Overganger, sammenhenger og kontinuitet	13
1.5 Oppgavens oppbygging	14
<b>2. Teoretisk rammeverk</b>	<b>14</b>
2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell	15
2.2.1 Mikrosystem	16
2.2.2 Mesosystem	17
2.2.3 Eksosystem	17
2.2.4 Makrosystem	18
2.2. Tidligere forskning på feltet	18
2.3 Opplevelser av sammenhenger og kontinuitet i overgangen	21
2.3.1 Overgang som en prosess	22
2.3.2 Vellykkede overganger	23
2.4 Samarbeid på tvers av profesjoner	24
2.4.1 Samarbeid med PPT	25
2.5 Foreldre samarbeid og kommunikasjon	26
2.5.1 Informasjon og involvering av foreldre	27
2.5.2 Foreldres innflytelse i barnehage og skole	28
2.6 Kompetanse i barnehagen og skolen	28
2.6.1 Hjelpemiddelet (rundt barn og foreldre) i barnehagen og skolen	29
<b>3. Metode</b>	<b>30</b>

3.1 Kvalitativ metode	30
3.2 Det vitenskapelige utgangspunktet	31
3.2.1 Hermeneutikk	31
3.2.2 Fenomenologi	32
3.3 Utvalg av informanter	33
3.4 Kvalitativt intervju	34
3.4.1 Semistrukturert intervju	35
3.4.2 Gjennomføring av intervjuene og intervjuguide	35
3.5 Transkribering	37
3.6 Analyse	37
3.7 Reliabilitet	38
3.7.1 Begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet	39
3.8 Ethiske vurderinger	40
3.9 Svakheter i metoden	41
<b>4. Presentasjon av funn og analyse</b>	<b>42</b>
4.1 Forventninger, tanker og følelser rundt skolestart	42
4.1.1 Organisering av overgangen til skolen	43
4.1.2 Organiseringen av skolebesøk	44
4.2 Foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser	45
4.2.1 Foreldrenes stemme og involvering av foreldre i overgangsprosessen	46
4.2.2 Informasjon om overgangen til skolen	47
4.3 Foreldrenes erfaringer med samarbeidet på tvers av profesjoner og institusjoner overgangsprosessen	48
4.3.1 Koordinering av overgangen til skole	49
4.4 Kompetanse på og kunnskap om individuelle behov for barn med ASF	49
4.4.1 Hjelpemiddelet rundt foreldre og barn	51
4.4.2 Tidlig innsats og forebygging	52
4.4.3 Foreldrenes tanker om en vellykket overgang til skolen	53
<b>5. Drøfting</b>	<b>53</b>
5.1 Forventninger, tanker og følelser rundt skolestart	53
5.1.1 Organisering og planlegging av overgangen til skolen	54
5.1.2 Overgangspraksiser og skolebesøk	56

5.2 Foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser	56
5.2.1 Viktigheten av hyppig kontakt med barnehagen og skolen	57
5.2.2 Foreldrenes stemme og involvering av foreldre i overgangsprosessen	58
5.2.3 Informasjon om overgangen til skolen	59
5.3 Foreldrenes erfaringer med samarbeidet på tvers av profesjoner og institusjoner overgangsprosessen	60
5.3.1 Opplevelse av sammenhengen og kontinuitet	61
5.3.2 Koordinering av overgangen til skole	62
5.4 Kompetanse på og kunnskap om individuelle behov for barn med ASF	63
5.4.1 Mangel på ressurser	64
5.4.2 Jenter med ASF	64
5.4.3 Hjelpemiddelet rundt foreldre og barn	65
5.4.4 Foreldrenes dilemma	65
5.4.5 Instansenes organisering og støtte	66
5.4.6 Tidlig innsats og forebygging	66
<b>6. Oppsummering og avsluttende kommentarer</b>	<b>67</b>
<b>7. Litteraturliste</b>	<b>70</b>

## **Vedlegg**

1. Intervjuguide
2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
3. Meldeskjema for behandling av personopplysninger (SIKT)

## Sammendrag

Denne masteroppgaven, skrevet for studieprogrammet Master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk rettet mot barnehage og skole ved Universiteter i Sørøst-Norge (USN), undersøker tema som omhandler foreldrenes erfaringer med overgang fra barnehage til skole for barn som har autismespekterforstyrrelser. Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie som er basert på tre intervjuer. Barn med autismespekterforstyrrelser kan reagere sterkt på endringer rundt dem og kan ha vansker med å tilpasse seg til nye omgivelser. Overgang fra barnehagen til skolen oppleves vanskelig for både barn og foreldrene deres. Resultatene i denne undersøkelsen viser at foreldrene opplevde stress og usikkerhet knyttet til deres barns overgang til skolen fordi de går fra det trygge og kjente til det ukjente. Foreldrenes opplevelser og erfaringer av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser varierer i stor grad. Det samme gjelder involvering av foreldre i overgangsprosessen, selv om de er viktige bidragsyttere i barns liv, og nøkkelpersoner i overgangen fra barnehagen til skolen på grunn av deres kunnskaper om barnet.

Foreldrenes opplevelser og erfaringer av samarbeid på tvers av profesjoner og institusjoner, kan tyde på at barnehagen og skolen samarbeider med hverandre i overgangsprosessen, men at det likevel ikke er nok. Informantenes utsagn kan også peke på at det kan være mangel på kontinuitet i overgangsprosessen, samt at det er behov for større opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen for barn. Barn med autismespekterforstyrrelser har ofte behov for tilrettelegging i overgangen til skolen, og denne studien kan peke på at tilretteleggingen barn får i overgangsprosessen kan avhenge av institusjoners rammer. Samtidig er kompetanse og kunnskap om autismespekterforstyrrelser i barnehagen og skolen ulik. Foreldrene vil generelt at det er mer fokus på forebyggende arbeid i overgangen fra barnehagen til skolen.

## Forord

Noen av de mest intense tre årene i livet mitt nærmer seg slutten. Denne reisen har vært lærerik og har gitt meg faglig påfyll, nye kunnskaper og nye perspektiver. Ikke bare på profesjonell plan, men også i privatlivet.

Jeg vil takke min veileder Ragnhild Evensen for innsats. Du har vært til stor hjelp rundt strukturering av oppgaven, og en viktig person i prosessen med å skrive denne oppgaven.

Det siste året har også vært intens for vår familie der vi har fått en førsteklassing og blitt foreldre for andre gang. Derfor vil jeg takke familien min, mannen min Edi og barna mine Uma og Felix for at de har vært tålmodige og støttet meg gjennom hele denne reisen. Nå kan jeg endelig ha mer tid til å være sammen med dere.

Oslo, 31.mai 2024

Aldina Vejo

# 1. Innledning

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan foreldre med barn med autismspekterforstyrrelser erfarer overgang fra barnehagen til skolen. Overgang fra barnehagen til skolen er en stor begivenhet for både barn og deres foreldre og den fører med seg mange endringer i deres liv. Siden barn med autismspekterforstyrrelser har behov for forutsigbarhet, trygge rammer og rutiner, kan overgangen til skolen kreve mye av både barn og foreldrene deres.

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

I Norge er barnehagen sett på som en del av det formelle utdanningsløpet, og ansvaret for barnehagene er i 2005 blitt flyttet fra barne- og familiedepartementet over til Kunnskapsdepartementet. Norge er et av landene der flest barn går i barnehagen. Blant alle landets ett- og toåringer er deltakelse i barnehagen på 88,6 prosent mens hele 97,2 prosent av barna fra tre til fem år går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2024). Med en så høy deltakelse i barnehagen betyr det at nesten alle norske barn vil en gang oppleve overgang fra barnehagen til skolen som gjør dette tema aktuell. Blant disse barna som går i barnehagen er det også barn som har en autismspekterforstyrrelser diagnose, heretter forkortet med «ASF».

Overgangen fra barnehagen til skolen kan være utfordrende for mange barn fordi de går fra barnehagens lekende pedagogikk til skolens læringsaktiviteter, og den stiller høyere krav til barn, både faglig og sosialt (Scheving & Egeberg, 2015). Overgang til skolen innebærer ofte mange endringer for barn og foreldre fordi de skal bli kjent med og forholde seg til nye voksne og barn, og dette kan oppleves som spesielt krevende for barn med ASF på grunn av deres behov for forutsigbarhet, trygge rammer og rutiner. Overgangsprosessen kan føre til engstelse, ubehag og uro hos disse barna (Forest et al., 2004; Chen et al., 2020). Overgangen til skolen kan også ses på som en av de viktigste begivenhetene i barns og foreldres liv, derfor kan dette oppleves som en veldig stressende periode for foreldre (Connolly, 2015; Chen et al., 2020). Selv om foreldre er en av de viktigste støttespillere for barna sine, finnes det ikke så mye litteratur som omhandler foreldrenes opplevelser og erfaringer med overgang til skole for barn med ASF (Connolly, 2015, s. 18). Min opplevelse er at det er blitt mer bevissthet rundt overgangen fra barnehage til skole i det siste, og det hvor viktig en god skolestart er for barns trivsel, utvikling og læring. Samtidig har jeg selv opplevd at samarbeidet mellom skole,



barnehage og andre instanser kan være tilfeldig, og avhenge av andre faktorer som menneskelige ressurser eller skolens/barnehagens rammer. Derfor ble jeg nysgjerrige rundt dette tema, og har bestemt meg ganske tidlig i utdanningsløpet at dette er noe som jeg ønsker å undersøke nærmere.

Barnehagen og skolen som institusjoner har både likheter og forskjeller som vil igjen påvirke barns overgang fra barnehagen til skolen. De har tradisjonelt hatt en ulik tradisjon, der barnehagepedagogikk er opptatt av å ivareta barnets behov for omsorg og det å inspirere og oppmuntre barn til lek i trygge omgivelser (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I tillegg til dette har barnehagen flere ansatte per barn enn det er i skolen, noe som kan gi rom for mer oppfølging for barn. Skolen på den andre siden, kan være mer regulert i form av at det er ofte stillesittende læring og det er generelt mindre fokus på lek (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det å styrke sammenhengen i overganger mellom barnehage og skolen kan være et viktig tiltak for en vellykket skolestart, og for å gjøre dette er tverrprofesjonell samarbeid av grunnleggende betydning (Hogsnes, 2019; Peters, 2010). En systematisk planlegging av arbeid med barns overgang fra barnehagen til skolen ses på som viktig, fordi på den måten kan man få til et godt samarbeid som kan gi verdifulle og nyttige kunnskaper og erfaringer fra både foreldre og fagpersoner (Scheving & Egeberg, 2015).

## **1.2 Aktuelle styringsdokumenter**

Utdanning er et viktig politisk tema. I de senere årene har det blitt mer fokus på helhetlig utdanning der skolestart og overgang er sentralt. Fra 2018 har det kommet endringer i Opplæringslova (1998, § 13-5) når det gjelder plikten til å samarbeide om overgangen fra barnehagen til skolen. Der står det at skolen skal samarbeide med barnehagen om barnas overgang fra barnehagen til skolen og skolefritidsordning (heretter kalt «SFO»), og at dette samarbeidet vil bidra til at barn får en trygg og god overgang til skolen (Opplæringslova, 1998, § 13-5). I Barnehagenloven (2005, § 2 a.) er det også påpekt at det skal være samarbeid mellom disse to institusjonene om barns overgang fra barnehagen til skolen.

Den norske barnehagen har både pedagogiske og sosialpolitiske mål. I tillegg til at den skal ivareta barns behov for omsorg, lek og læring, skal den også utjevne ulikheter og ivareta barns behov for utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I likhet med Opplæringslova (1998, § 13-5) og Barnehageloven (2005, § 2 a.) er overgang til skolen også blitt fremhevet i

Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 43), der det blant annet står at barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole, samt at de skal få kjennskap til hva som skjer på skolen. Barnehagen skal samarbeide med foreldre og skolen for å tilrettelegge for en trygg overgang fra barnehage til skole. Videre står det at skolen og barnehagen skal samarbeide og dele kunnskap og informasjon om barna som begynner på skolen med hverandre for å sikre en god skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2017a). I Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnskoleopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 18) trekkes det kun frem at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehagen og skolen kan bidra til at barn får en god overgang fra barnehagen til skolen. Disse styringsdokumentene referer til alle barn som skal slutte i barnehagen og begynne på skolen.

I veileder om samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen «Fra eldst til yngst»(Kunnskapsdepartementet, 2008) har overgang til skolen blitt knyttet tett opp til barnets omgivelser, venner, barnehagen og lærerne i skolen, og ikke bare barnas individuelle forutsetninger som man tradisjonelt har vært opptatt av. Det er både presisert viktighetene av et godt samarbeid med foreldre der de er sett på som aktive samarbeidspartene, samt å styrke sammenheng mellom barnehagen og skolen i overgangsprosessen for å ivareta barnets behov for trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8).

I stortingsmelding «Tett på - tidlig innsats og inkluderende felleskap i barnehage, skole og SFO» (Meld. St. 6 (2019-2020)) står det at alle barn fortjener en god start, og ved å forbedre kvaliteten på det almenpedagogiske tilbudet skapes det rom for en inkluderende praksis i barnehage og skole. Det å heve kvaliteten i barnehagen og skolen er sett på som det viktigste forebyggende tiltaket i barnehagen og skolen. Det trekkes frem at barnehagene og skolene med høy kvalitet har kompetente lærere, ledere og andre ansatte som er opptatt av relasjonsbygging, og som bidrar aktivt til at barn lærer, mestrer og utvikler seg ut i fra egne forutsetninger. Der står det også om at barnehage og skolen i samarbeid med foreldrene, skal legge til rette for at barna skaper gode relasjoner til andre elever, barn og ansatte, som kan føre til tilhørighet, anerkjennelse og trivsel.

### ***1.2.1 Overgang mellom barnehagen og skolen for barn som mottar spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning***

Det er ikke så mange offentlige skrivelser som omhandler kun overgang fra barnehage til skoler for barn med særskilte behov (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6). På Utdanningsdirektoratet (2015) sine sider, som handler om overgang mellom barnehage og skole for barn som får spesialpedagogisk hjelp, finner vi de samme anbefalingene som gjelder overgang fra barnehage til skole generelt. Her blir det også påpekt at det er særlig viktig at barnehagen og skolen samarbeider tett for at barn som har behov for tilrettelegging og spesialundervisning står den beste tilretteleggingen. Det står også at hvis barnet har omfattende behov for tilrettelegging, bør samarbeidet bli etablert i god tid før skolestart, men det presiseres ikke hva god tid innebærer. Det står også at barnehagen og skolen skal informere hverandre gjensidig om sine virksomheter og at barna får en opplevelse av sammenheng mellom institusjonene. Planlegging av overgangen til skolen er viktig slik at barnet og familien opplever forutsigbarhet og kontinuitet i overgangsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

### ***1.2.2 Foreldremedvirkning***

Foreldrene har fått økt medvirkning i både barnehagen og skolen og det er ikke bare noe de har rett til, men også noe som skolen og barnehagen er pliktige til å gjøre. Foreldres rett til medvirkning er fremhevet i Barnehageloven (2005, § 1 og § 4), mens i Opplæringslova (1998, § 13-3d) står det at kommune og fylkeskommune er pliktige til å sørge for foreldresamarbeid. I Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) står det blant annet at barnehagen skal jobbe i nært samarbeid og forståelse med foreldre, og at samarbeid mellom foreldre og barnehagen alltid skal ha barns beste som hovedmål. I overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b) står det at foreldre som viktigste omsorgspersoner for barna sine og som hovedansvarlige for deres oppdragelse og utvikling, har den kunnskapen som skolen trenger for å støtte barna i utvikling, danning og læring. Det er skolen som har ansvar til å initiere samarbeidet som vil bidra til at foreldre får informasjonen og innflytelse i skolehverdagen til sine barn. Videre påpekes det at foreldre er av stor betydning for barns motivasjon og læringsutbytte, og at et godt foreldresamarbeid gir grunnlag for å skape gode læringsmuligheter for barnet. I Overordnet del - Undervisning og tilpasset opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 16) står det også at det er skolens ansvar å tilrettelegge for alle elever og på den måten motivere eleven til å tro på egen mestring, og å inspirere dem til å lære.

### ***1.2.3 Spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og skolen***

I Barnehageloven (2005, § 31) står det at barn under opplærings alder som har behov for spesialpedagogisk hjelp har rett til få den spesialpedagogiske hjelpen de trenger. I Opplæringslova (1998, § 5-1) står det også at elever som ikke har tilfredstillende utbytte av det ordinære tilbudet har rett på spesialundervisning. Det er kommunenes Pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter kalt «PPT») som skal lage en sakkyndig vurdering som handler om elevens behov for spesialundervisning og deretter fatte vedtak på bakgrunn av den vurderingen. Retten til spesialundervisning er ikke knyttet til en diagnose. De standpunktene som tas i denne sakkyndige vurderingen er blant annet elevens lærevansker, utbytte av det ordinære tilbudet og andre spesielle forhold som kan påvirke elevens muligheter for opplæring. Elevens individuelle rett til spesialundervisning kan ikke begrenses av manglende ressurser eller økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2014).

### **1.3 Problemstilling og avgrensning**

Med utgangspunkt i denne bakgrunnen blir problemstillingen:

*Hvordan erfarer foreldre med barn med autismspekterforstyrrelser overgang fra barnehage til skole?*

For å kunne besvare denne problemstillingen og avgrense oppgaven tar jeg utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene:

*-Hvilke forventninger, tanker og følelser har foreldre til skolestart?*

*-Hvordan opplever foreldre samarbeidet med barnehagen, skolen og andre instanser i overgangsprosessen?*

*-Hvordan opplever foreldre samarbeidet på tvers av profesjoner?*

*-Hvilke kompetanse har barnehage og skole om barn med ASF?*

Forskningsspørsmål har vært til stor hjelp for å undersøke temaet grundigere, og har bidratt i stor grad i utførelsen av intervjuguiden.

## 1.4 Begrepsavklaring

I denne delen blir det redegjort for de mest sentrale begrepene i denne undersøkelsen samt hvordan de forstås og brukes i denne oppgaven.

### *1.4.1 Autismespekterforstyrrelser*

I denne oppgaven blir det brukt betegnelsen autismespekterforstyrrelse (ASF) som blir forstått i tråd med den nye internasjonale diagnosemanualen ICD-11 (World Health Organization, 2019) og den amerikanske diagnosemanualen DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). I den gamle ICD-10 diagnosemanualen (World Health Organization, 1992) ble det brukt «Gjennomgripende utvilingsforstyrrelser» som fellesnevner med undergruppene som Aspergers syndrom, barneautisme og Retts syndrom. I den nye ICD-11 diagnosemanualen har man gått bort fra disse skillene, og her er ASF en overordnet betegnelse som har to hoveddimensjoner. Disse er avvik i gjensidig sosialt samspill og kommunikasjon og repetitiv, begrenset atferd og smale interesser. Hypersensitivitet og hyposensitivitet er en del av de to dimensjonene. ASF debuterer tidlig og kan påvirke personer ulikt slik at det er store variasjoner når det gjelder funksjonsevne og språkevne (World Health Organization, 2019). Barn med ASF kan ha utfordringer med forandringer i omgivelsene, uforutsigbarhet og å kommunisere med jevnaldrende barn. ASF kan også være komorbid med andre neurobiologiske tilstander som ADHD, og kan komme i kombinasjon med andre vansker som angst og depresjon (American Psychiatric Association; 2013 World Health Organization, 2019). Hva som er årsaken til at noen utvikler ASF er ikke helt klart. Det er blitt utbredt en tanke om at det er stort sett arvelig og genetisk betegnet (Tick et al., 2016), men også at ASF kan forbindes med miljømessige forhold, samt en kombinasjon av gener og miljømessige forhold ser ut til å samspillet (Weidle, 2014; Mandy & Lai, 2016). Personer med autisme kan også ha mer behov for å kontrollere sin atferd og de kan opptre regelstyrt i større grad enn personer uten ASF, slik at deres sosiale atferd fremstår som rigid (Overskreid, 2019, s. 99).

Personer med ASF kan ha sensoriske vansker som viser seg i at de blir overfølsomme eller underfølsomme i en eller flere sansekanaler som syn, lukt, hørsel, berøring. Hypersensitivitet viser seg i at man reagerer sterkt på en eller flere av sanseintrykkene, mens hyposensitivitet innebærer at man har en svakere reaksjon på ulike sanseintrykk (Helsenorge, 2023). Disse utfordringene kan gjøre det vanskelig å filtrere ut informasjon rundt seg, og kan skape

utfordringer når det gjelder å være i et vanlig klasserom (Mundy & Mastergeorge, 2012). Barn med ASF kan derfor ha behov for ulike typer skjerming, og det kan brukes forskjellige hjelpemidler for å lette på sanseinntrykk. Barn med ASF er likevel en sammensatt gruppe, og selv om de har utfordringer på områder som er felles for de fleste med diagnosen, kan de likevel ha behov for forskjellig tilpassing (Connolly, 2015, s. 17).

Det er litt flere gutter enn jenter som får en ASF diagnose. Grunnen til dette kan være at jenter trenger mer belastning på hjernen for å utvikle autistiske trekk og symptomer i samme grad som gutter (Murphy, et al., 2011). Autismen hos jenter og kvinner kan komme annerledes til uttrykk enn hos gutter og derfor kan det være vanskelig for fagpersoner å oppdage og identifisere den. Det som kjennetegner jenter med høytfungerende ASF er at de skjuler og kamuflerer vanskene og symptomene sine og prøver å passe inn i miljøet ved å kopiere «normal» atferd. Denne maskeringen kan skape angst og tappe dem for krefter, samt at de kan gå under radaren siden de tilsynelatende fungerer bra. På grunn av det at jenter med høytfungerende ASF maskerer atferden, kan fagpersoner vegre seg til å stille diagnose, noe som gjør at jenter ofte får diagnosen sent (Kaland, 2018).

#### ***1.4.2 Overganger, sammenhenger og kontinuitet***

Begrepet overgang er et kompleks fenomen og det kan være vanskelig å finne en definisjon som dekker hele begrepet (Broström, 2001; Lillejord et al., 2015; Norkyn et al., 2021). Broström (2009) deler overganger i vertikale og horisontale. Horisontale overganger handler om de overgangene som skjer daglig, for eksempel når barnet flytter seg mellom hjem og barnehage og så hjem igjen. Disse overgangene er forutsigbare fordi det er noe som skjer hver dag og som barn kjenner til. Vertikale overganger handler om overganger som forbindes med brudd i relasjoner som for eksempel overgangen fra barnehagen til skolen. I den nye konteksten må barn lære seg å kjenne nye personer, nytt miljø og nye barn (Broström, 2009). Dette bruddet kan ses på som en diskontinuitet eller mangel på sammenheng i den fysiske forflytningen barna opplever (Norkyn et al., 2021).

Sammenheng mellom barnehagen og skolen forstås i denne oppgaven som et helhetlig opplæringsløp som ivaretar enkeltbarnets behov. Dette handler om at læringspotensialet til hvert enkelt barn bør utvikles tidlig, støttes og bygges videre på barnets kunnskaper og erfaringer fra barnehagen videre i skoleløpet (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 8). Norkyn et

al. (2021) påpeker også at sammenheng mellom barnehagen og skolen innebærer en fortsettelse av det barna har lært i barnehagen, der skolen tar hensyn til, verdsetter og bygger på den kunnskapen barna har tilegnet der. En forutsetning til et slikt syn på sammenheng er at skolen må gjøre seg godt kjent med barna. For å beskrive sammenheng i overgangen mellom barnehagen og skolen blir det brukt betegnelse «å bygge bro» i litteraturen. Hogsnes (2019) forstår det som «å skape forbindelser eller sammenheng mellom ulike settinger på tvers av grenser og kulturer.» (Hogsnes, 2019, s. 57). Begrepet kontinuitet forstås i denne undersøkelsen som en «uavbrutt sammenheng» i erfaringer og den brukes for å forstå hvordan sammenhenger blir skapt (Hogsnes, 2019, s. 60). Hogsnes (2019, s. 55) påpeker at begrepene overganger og sammenhenger kan gi ulike assosiasjoner, der begrepet sammenhenger forbindes med kontinuitet og fortsettelse, vil begrepet overgang bli assosiert med brudd.

## **1.5 Oppgavens oppbygging**

Denne oppgaven består av seks kapitler. I det første kapitlet begrunnes valg av tema, redegjøres for de ulike styringsdokumentene som er aktuelle for tema og det presenteres problemstilling med forskningsspørsmål. I kapitel 2 blir det redegjort for det teoretiske rammeverket som brukes i undersøkelsen. Videre presenteres det tidligere forskning på feltet, både internasjonalt forskning og forskning gjort i Norge og de andre nordiske landene. Kapittel 3 handler om den metodiske tilnærmingen og vitenskapelige utgangspunktet jeg har brukt i undersøkelsen. Her blir det også redegjort for utvalg av informanter, kvalitativt intervju, gjennomføring av intervjuene, transkribering, analyse, reliabilitet, validitet og kritiske vurderinger. I kapittel 4 analyseres det funn i datamaterialet som jeg har innhentet. I kapittel 5 blir funnene fra datamateriale drøftet opp mot teorien og litteratur fra kapittel 2. I kapittel 6 avsluttes oppgaven med oppsummering og avsluttende kommentarer.

## **2. Teoretisk grunnlag**

I dette kapitlet presenteres bakgrunnsteori for denne undersøkelsen. Først blir Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell beskrevet. Denne systemtenkningen er viktig når det gjelder overgang og samarbeid og for å utforske foreldrenes perspektiver og erfaringer knyttet til barns overgang fra barnehagen til skolen. Videre vil jeg gå gjennom forskjellig forskning som omhandler de viktigste temaene i denne undersøkelsen. Den forskningen som

jeg skriver om her handler nødvendigvis ikke bare om overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF, men er likevel relevant for denne oppgaven.

## **2.1 Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell**

Overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF er en prosess som involverer forskjellige personer som foreldre, lærere, barnehagelærere, spesialpedagoger og fagpersoner tilknyttet ulike instanser (Hesselberg & Tetzchner, 2022). Overgangsprosessen vil skje på tvers av de ulike økologiske miljøene og kontekstene som familie, barnehagen, skole og PPT. Urie Bronfenbrenner har med sin systemteoretisk forståelse hatt en stor innflytelse på forskning som omhandler overgang fra barnehagen til skolen. Bronfenbrenners (1979) økologiske modeller kan bidra til å forklare og forstå de komplekse prosessene som oppstår i samspillet mellom individer og miljøer knyttet til barns overgang til skolen. Den kan også bidra til å posisjonere foreldrene som viktige figurer i overgangsprosessen, og kan gi et grunnlag for å analysere foreldrenes erfaringer i denne konteksten. Den kan også brukes som en forklaring på hva som kan påvirke foreldrenes opplevelser av barnas overgang til skolen.

I det siste er det blitt mer fokus på omgivelsene rundt barnet enn på barnets individuelle forutsetninger når det er blitt vurdert om barnet er klar for skole (Kunnskapsdepartementet, 2008). Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell tar utgangspunkt i hvordan individet utvikles i et samspill med sine omgivers, og bidrar til kunnskap om hvordan ulike deler i det sosiale systemet påvirker hverandre, noe som også påvirker individets utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 6). En familie, en skoleklasse, barnehageavdeling, hele barnehagen og hele skolen kan forstås som et system for seg selv. Det vil oppstå utveksling av kommunikasjon og samspill både innenfor et system og mellom de andre systemene (Johannesen et al., 2021).

Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 6) skjer en økologisk overgang når en person bytter sin posisjon som en resultat av ny rolle, forandringer i miljøet rundt seg, eller begge deler. Den nye rollen kan blant annet påvirke hvordan personen blir behandlet, hvordan den opptrer og oppfører seg, hva den føler, tenker, opplever og erfarer. Dockett og Perry (2007) påpeker også at menneskets utvikling kan betraktes som en rekke av overganger. De kan betraktes både som hendelser, når barn begynner på skolen, og som bredere sosiale og kulturelle begivenheter, når barn tar på seg rolle som skolebarn. Slik jeg ser det vil en overgang fra



barnehagen til skolen for barn med ASF være en stor endring for både barn og foreldre, der de både tar på seg nye roller som følge av disse endringene, samtidig som deres miljøsituasjon endrer seg. En slik endring som barnet går gjennom vil kreve tilpassinger ut i fra barnets behov i overgangsprosessen (Bronfenbrenner, 1979). Foreldrenes kunnskap og kjennskap til barnets behov og forutsetninger vil være viktig i denne konteksten. Dockett et al. (2012) mener at fordi overgang til skolen er en kompleks prosess, kan den by på både utfordringer og muligheter for både barn og familier. Familier må navigere på både individuell, relasjonell og kontekstuell plan. Når foreldre og de profesjonelle samarbeider tett og barn får den støtten og intervensjonene det trenger, åpnes det opp for muligheter. På den andre siden når foreldre og barn flytter fra en kontekst de kjenner med støtte og relasjoner de er trygge på, til en ny ukjent kontekst kan dette by på utfordringer i overgangen til skolen (Dockett et al., 2012, s. 66).

Bronnfrenbrenner (1979) referer til proksimale prosesser som innebærer samspill mellom personer, aktiviteter og interaksjon med omgivelsene. Dette kan for eksempel inkludere interaksjon mellom barn og foreldre og læring av nye ferdigheter (Bronnferbrenner & Morris, 2006; Johannesen et al., 2021). Bronfenbrenners modell er strukturert i fire systemer og disse er mikrosystem, mesosystem, eksosystem, og makrosystem. Disse blir beskrevet og satt i sammenheng med foreldrenes erfaringer av overgangen til skolen videre i teksten. Bronferbrenners økologiske systemperspektiv kjennetegnes ved at modellen har de konsentrerte sirkelene og flere sirkler som har et felles sentrum. Han sammenlignet selv den økologiske modellen og de ulike nivåene inne i systemet med babusjkadukkene som kan plasseres inni hverandre, og som blir stadig mindre når man tar dem fra hverandre. Nivåene er adskilt, men samtidig forbundet som en helhet (Bronfenbrenner, 1979, s. 3).

### ***2.1.1 Mikrosystem***

Dette systemet befinner seg i det innerste systemet og beskriver påvirkningene som er nærmest individet der individet er en aktiv deltaker. Det er barnets nære relasjoner som familie, venner og lærere som vil påvirket barnets utvikling i dette systemet (Bronnfrebrenner, 1979). Mikro systemets byggesteiner består av tre elementer og disse er aktiviteter, roller og relasjoner. Barnet kan gjennom lek innlede nye relasjoner til andre barn eller voksne, der de kan prøve ut ulike roller som kan gi dem ulike erfaringer. Kvaliteten på slike *proksimale* prosesserer kan variere og ha betydning for barns utvikling. Jo mindre barnet er jo færre ulike miljøer barnet forholder seg til, men etter hvert vil det delta i flere ulike miljøer på mikronivå

(Bronfenbrenner, 1979; Johannesen et al., 2021, s. 91). Flere deltakere i mikrosystemet innebærer også flere observerte muligheter for samspill. Johannesen et al. (2021, s. 91) påpeker at de tre elementene aktiviteter, roller og relasjoner bør ses på som sirkulære, det vil si at de gjensidig påvirker hverandre. Dersom en deltaker i miljøet forsvinner åpnes det opp for at nye roller og relasjoner oppstår. Barnets utvikling og atferd vil med andre ord bli påvirket gjennom å ha ulike roller, ulike relasjoner og gjennomføre ulike aktiviteter. De proksimale prosessene i denne undersøkelsen brukes til å utforske samspill og samhandling mellom foreldre, lærere, barnehagelærere og spesialpedagogen.

### **2.1.2 Mesosystemet**

Mesosystemet er et nettverk av mikrosystemer som referer til relasjonen og kommunikasjonen mellom to eller flere mikrosystemer. I overgangen representerer mesosystemet samarbeid mellom foreldre og skolen, foreldre og barnehagen, barnehagen og skolen og for barn med særskilte behov samarbeid med spesialpedagoger. Disse relasjonene kan være like mye betydningsfulle for barna som det som skjer på hvert enkelt mikrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Ifølge Bronfenbrenner (1979) kan barnas utvikling og trivsel i stor grad avhenge av hvor tilfredstilte foreldre er og hvordan er kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage, skole og foreldre. Samarbeidet mellom skolen, barnehagen og hjemmet kan i denne konteksten direkte påvirke hvordan overgangen til skolen blir. I denne undersøkelsen har informantene snakket om deres erfaringer og opplevelser om samarbeid med barnehagen, skolen og andre involverte instanser samt samarbeid på tvers av profesjoner.

### **2.1.3 Eksosystemet**

Dette systemet tar oss videre til det som individet har en indirekte kontakt med, men som likevel påvirker individet på en indirekte måte (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). I dette systemet er det snakk om *distale* prosesser som innebærer prosesser som skjer utenfor individets rekkevidde i motsetning til *proksimale* prosesser der individet er aktiv deltaker i (Bronfenbrenner, 1979; Johannesen et al., 2021, s. 93). Eksempler på disse kan være ressurser i skole, barnehage, eller andre hjelpeinstanser som er der for å støtte foreldre og barn. Skolens og barnehagens ressurser kan ha en stor betydning for hvordan overgang fra barnehagen til skole blir, og dette kan påvirke foreldrenes opplevelser av og erfaringer med

overgangen. Informantene i denne undersøkelsen har snakket om deres erfaringer med de ulike instansene og institusjonene og de tilgjengelige ressursene de har rundt seg.

#### **2.1.4 Makrosystemet**

Makrosystemet befinner seg ytterst i individets verden og representerer de kulturelle faktorene som innebærer en felles forståelse av samfunnet blant samfunnets deltakere. Dette er ofte abstrakt som for eksempel verdier og normer og diskurser som er dominerende i storsamfunnet (Bronfenbrenner, 1979; Hogsnes, 2019, s. 14). Makrosystemet bedriver altså de kulturelle rammebetingelsene i samfunnet som vil igjen påvirke de andre systemene og sette sitt preg på dem. Dette inkluderer politikk og politiske utviklingstrekk og lovverk som kan påvirke opplevelse av overgangen til skolen. I denne undersøkelsen kan dette eksempelvis knyttes til de politiske og økonomiske prioriteringene når det gjelder spesialpedagogisk hjelp i skolen. I denne studien utforskes det blant annet foreldrenes erfaringer med samarbeid og sammenheng mellom barnehagen, skolen og andre instanser og hva slags påvirkning det hadde på de andre systemene.

#### **2.2 Tidligere forskning på feltet**

Når det gjelder forskning som omhandler overgang fra barnehagen til skolen finnes det en del internasjonale og nordiske studier som stort sett belyser barnets forutsetninger for å takle problemer som kan oppstå i overgangen fra barnehagen til skolen. Mye av fokuset er å få barnet til å ha en vellykket overgang til skolen, noe som vil bidra til å utjevne forskjeller. Selv om det er blitt mer fokus på overgang fra barnehagen til skolen, kan forskningen peke på at det er lite kunnskap om hvordan familier til barn med særskilte behov erfarer og opplever denne overgangen. Samtidig er det blitt enighet om at foreldrene er viktige støttespillere for barna sine i overgangsprosessen (Nuske et al., 2019, Lillejord, et al., 2015, Festøy et al., 2023).

Wilder og Lillvist (2017) har gjort en undersøkelse i Sverige som viser at foreldre av barn med særskilte behov opplever at selv om de har et godt samarbeid med pedagoger i barnehagen før skolestart og med pedagogene i skole etter skolestart, opplever foreldre seg lite involvert i samarbeid på tvers av institusjoner i overgangen (Wilder & Lillvist, 2017). Hogsnes og Moser (2014) har også gjort noen lignende funn i en norsk undersøkelse. De fant

også ut at dialogen mellom lærere ble ansett som viktigere enn dialogen med SFO ansatte og foreldre. SFO er et frivillig tilbud for barn fra første til fjerde klasse før og etter skoletid. Dette kan være problematisk fordi pedagoger og foreldre kan ha noe ulik oppfatning av de samme barna (Samuelson & Sheridan, 2001). Wilder og Lillvist (2017) sin undersøkelse peker på viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehagen, skole og foresatte, noe som kan være av grunnleggende betydning for barn med særskilte behovs trivsel og læring på skolen.

Lillejord et al. (2015, s. 5) har gjennomført en systematisk kunnskapsoversikt om tiltak som har positiv påvirkning på barns overgang fra barnehagen til skolen. De viser til at samarbeidet på tvers av institusjonene kan være ressurskrevende og stiller krav til alle parter. Siden barnehagen og skolen er preget av ulike kulturer, tradisjon og praksis, kan det også bidra til å skape spenning og problemer når det gjelder samarbeid om tiltak som skal gjøre overgang fra barnehagen til skolen lettere for barna og foreldre. Lærere i både barnehagen og skolen kan mene at deres arbeidsmåter er de riktige. I denne undersøkelsen har Lillejord et al. (2015) kommet frem til at de tiltakene som har mest positiv påvirkning på barns overgang til skolen er at barnehagen og skolen gjør aktiviteter som kan bidra til at barn blir kjent med skolens kultur, som kan gjøres ved å skape et felles forum for diskusjon og informasjonsdeling mellom alle de involverte partene. Et godt samarbeid mellom barnehagen, skolen og foreldre, og deling og utveksling av viktig informasjon om barn. Denne undersøkelsen kan gi et innblikk i kompleksiteten i feltet.

Mens Lillejord et al. (2015) har undersøkt både nordisk og internasjonalt litteratur som omhandler overgang fra barnehagen til skolen generelt, har Festøy et al. (2023) gjort noe lignende når det gjelder overgang fra barnehagen til skolen for barn med særskilte behov. Deres litteraturgjennomgang fra perioden 2015-2021 om overgang fra barnehagen til skolen viser at det er større grad av foreldremedvirkning i barnehagen enn i skolen, og at barnehagen involverer foreldre mer enn det skolen gjør. Samarbeid mellom barnehage og foreldre er mer preget av dialog, informasjonsutveksling og tett samarbeid om enkeltbarn. Mens på den andre siden, opplever foreldre i større grad at skolen har en mer enveis dialog med dem der fokuset er på informasjonsgiving. Videre peker dette studiet på en retning der barnets stemme og barnets egne perspektiver er ofte manglende i overgangsprosessen (Festøy et al., 2023).

Nuske et al. (2019) har gjennomført en litteraturgjennomgang av internasjonal forskning som omhandler overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF. Der viser de til at overgang fra barnehagen til skolen krever mye av både foreldre og barn. Det krever sosial og emosjonell kompetanse fra barn, og skaper et press om å tilpasse seg til den nye skolehverdagen. Dette kan påvirke barnets fysiske og psykiske helse negativt. Foreldrenes bekymring er ofte knyttet til barnas sosial aspekter som mobbing og vennskap. Foreldrene hadde i stor grad utfordringer knyttet til det å kreve rettigheter for sine barn, og det at de ofte ble oppfattet som overbeskyttende av personalet på skolen (Nuske et al., 2019).

I det siste har det kommet noe forskning som undersøker overgang fra barnehagen til skolen fra aktør perspektiv som foreldre, barn, barnehagelærere og lærere, som kan gi oss innsikt i hvordan overgang blir gjort og utformet og hva som er viktig for å ha en god overgang til skolen (Ackesjö, 2013; Turunen, 2012; Chan, 2012). Ackesjö (2013) viser til at forskjellene i arbeidsmåter mellom barnehagen og skolen blir ikke godt nok tematisert og klargjort overfor barn. Turunen (2012, s. 325) viser til noe lignende, men som gjelder foreldre. De opplever at barnehageansatte ikke klargjør godt nok aktivitetene de gjør for å gjøre overgangen til skolen for barn lettere. Grunnen til det kan være at barnehageansatte har en oppfattelse av at foreldrene allerede vet hvorfor de ulike aktivitetene ved overgangen til skolen gjøres. Dette kan føre til en forvirring og usikkerhet i en overgangsprosess (Turunen, 2012, s. 325). Ackesjö (2013, s. 408) fant blant annet ut at barnehagelærere ikke engasjerer seg så mye i overgangen til skolen og at de i liten grad forklarte overfor barna hvorfor de besøker skolen, og hva hensikten med aktiviteten de gjør i forbindelse med overgang til skolen er. Hun mener at lærere i både barnehagen og skolen ikke bare kan tenke at en sånn overgang er helt uproblematisk for barna, og påpeker viktigheten av at både lærere og barnehagelærere jobber mer bevisst og på tvers av institusjonene når det gjelder overgang til skolen.

Connolly og Gersch (2016) undersøkte foreldrenes perspektiver og opplevelser av overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF. På bakgrunn av denne studien kommer de med noen implikasjoner som er viktige i denne prosessen. Foreldre selv bør være sentrale figurer i overgangsprosessen fordi de kjenner barna sine best og deres kunnskap om barnet er uerstattelig. De profesjonelle bør være klar over følelsene foreldre har knyttet til skolestart som bekymring, frykt, usikkerhet og håp. Lærere, barnehagelærere og andre profesjonelle bør være bevisst maktubalansen mellom foreldre og dem som kan gjøre at foreldre kan oppleve samarbeid med dem som skremmende og nervepirrende. Hvis de profesjonelle er

forståelsesfulle, kan dette skape tillit. Det er viktig at lærere møter foreldre før og etter skolestart for å planlegge, diskutere og evaluere skolestart. For foreldre er det viktig at de kan lett få tilgang til å snakke med lærere og barnehagelærere (Connolly & Gersch, 2016).

Hogsnes og Moser (2014) har undersøkt nærmere hva de forskjellige aktørene i barnehagen og skolen prioriterer for å få til en god overgang fra barnehagen til skolen, og om barn opplever at det er sammenheng mellom barnehage og skole. Studiet viser at det ikke er en kontinuitet i overgangen mellom disse institusjonene på grunn av blant annet asymmetriske relasjoner mellom barnehagelærere og grunnskolelærere. Det å bygge bro mellom barnehagen og skolen og skape forbindelser mellom to forskjellige settinger som har ulik læringskultur og tradisjon, åpner opp for at barn kan bevege seg på tvers av de kulturene og på den måten gradvis bli kjent med den nye kulturen som de skal over til i august (Hogsnes, 2019, s. 57).

### **2.3 Opplevelse av sammenhenger og kontinuitet i overgangen**

Majoriteten av barn i Norge har erfart overganger før skolestart som overgang fra en avdeling til en annen. Disse tidligere erfaringene med overganger kan ha stor påvirkning på hvordan overgang fra barnehage til skole blir (Hogsnes, 2019, s. 55). Fordi overgang fra barnehagen til skolen ses på som en av de mest utfordrende overganger barna har opplevd i sitt utdanningsløp, kan de oppleves krevende og stressende for noen av barna (Broström, 2009; Lillejord et al., 2015). Dersom barnet har hatt en god og trygg erfaring med overgang tidligere i livet, vil det gi dem det som Hogsnes (2019) kaller for overgangskompetanse. Denne kompetansen kan føre til at barnet er bedre i stand til å tolke de ulike miljøene det møter, noe som igjen kan bidra til at barnet blir en aktiv deltaker innenfor de ulike miljøene.

Barn med særskilte behov kan i større grad trenge individuelle tilpassinger og tilrettelegginger av det pedagogiske tilbudet i overgangsprosessen. Samtidig kan de i mer eller mindre grad være avhengige av andre personer som skal hjelpe dem til å lære og delta i de ulike miljøene (Foreman, 2009; Festøy et al., 2023; Nuske et al., 2019). I tillegg til dette vil barnet i alle overganger prøve å finne sammenhenger, altså det som de kjenner fra før som kan hjelpe dem til å delta aktivt i de ulike miljøene. Dette vil føre til at overgangen blir mer forutsigbar, oversiktlig, og forståelig for dem (Hogsnes, 2019, Lillejord et al., 2015; Festøy et al., 2023). På den andre siden kan mangelen på kontinuitet og sammenheng mellom barnehagen og skolen bidra til at barns opplevelser av overgangen fra barnehagen til skolen blir dårlig

(Galvin & Erdal, 2018). Ifølge Lillejord et al. (2015) er sammenheng mellom barnehagen og skolen ikke bare sammenheng mellom det som har skjedd i barnehagen og det som skjer på skolen, men også samarbeid og gode relasjoner mellom alle involverte aktører og parter som foreldre, barn, lærere og barnehagelærere.

Østrem et al. (2009) peker på at forventninger om sammenheng mellom barnehagen til skolen kan noen ganger henge sammen med barnehagesektorens satsingsområder, som for eksempel språk, slik at informasjon om barnet i overgangsprosessen var preget av dette. På den andre siden hadde noen kommuner mer fokus på den relasjonelle sammenhengen, for eksempel vennskap mellom barn eller at personellet på skolen hadde kjennskap til hverandres arbeidsmåter (Østrem et al., 2009). Ifølge Ackesjö (2013, s. 408) har mye av dagens praksis av overgang til skolen fokus på at barn tilpasser seg skolens kultur istedenfor at skolen tilpasser seg til barnets tidligere erfaringer fra barnehagen. Hun advarer også at barn kan oppleve overgangsprosessen som noe uklart fordi de kan oppleve det som vanskelig å høre til to ulike kontekster, som barnehagen og skolen samtidig. Dersom lærere og barnehagelærere samarbeider tett og kjenner til hverandres arbeidsmåter, kan det føre til mer transparanse i overgangsprosessen slik at barn får en opplevelse av sammenheng og kontinuitet mellom barnehagen og skolen (Ackesjö, 2013, s. 408). Turunen (2012, s. 324) viser også til at både foreldre og de profesjonelle i barnehagen og skolen trekker frem gode relasjoner, kjennskap og tillit til hverandre som et viktig element i kontinuitet og opplevelsen av sammenhengen.

### ***2.3.1 Overgang som en prosess***

I lys av de tiltakene som har en positiv påvirkning på skolestart påpeker Lillejord et al. (2015, s. 6) at det er viktig at overgangen fra barnehagen til skolen blir sett på som en prosess og ikke en enkelthendelse. I den prosessen er det også viktig at, for det første, er en forståelse blant alle involverte at overgangen skjer både fysisk og mentalt der barna etablerer nye relasjoner i nye omgivelser samtidig som de utvikler nye ferdigheter som passer inn i skolens kultur og arbeidsmåter (Peters, 2010; Chan, 2012; Ackesjö, 2013). For det andre er det viktig at overgangsaktiviteter er transparente. Det betyr at både foreldre som viktige støttespillere og bidragsytere i overgangsprosessen, og barn skal forstå hvorfor aktiviteter knyttet til overgang til skolen gjøres. For det tredje er det viktig at barn opplever sammenheng mellom det som skjer i barnehagen og det som skjer i skolen. Det fjerde er forståelsen av betydning av et godt samarbeid og gode relasjoner mellom alle aktører som barnehagelærere, lærere, foreldre og

barn. Til slutt refereres det til det de kaller for en hybrid pedagogikk som innebærer at siste året i barnehagen og, første året på skolen er mer forente med tanke på måten det arbeides på (Ackesjö, 2013; Lillejord et al., 2015, s. 6).

Ifølge Ackesjö (2013, s. 407) er overgang til skolen en prosess som starter lenge før barn begynner på skolen. Eksempelvis når barnehagelærere forbereder barn på skolebesøk og når de snakker med barna om hvordan det er på skolen. Disse forberedende aktivitetene er en viktig del av overgangsprosessen, fordi de kan være med å skape en klarhet i forventninger som de vil møte i skolemiljøet (Ackesjö, 2013, s. 407). Ackesjö (2013) påpeker også at barns overgang til skolen er ikke bare en lineær prosess, men snarere en sirkulær prosess med en rekke kritiske hendelser. De voksne rundt barnet kan hjelpe det til å bli klar over de kritiske hendelsene og ufarliggjøre de, noe som kan gi barn mestringfølelse. I denne prosessen bør det være et fokus på barnehagelæreren og lærerens arbeidsmåter, og samspill mellom voksne og barn. Det hvordan læringsmiljøet organiseres og relasjon til foreldre er også en del av dette. Det å forstå overgang fra barnehagen til skolen som en prosess vil ifølge Ackesjö (2013) bidra til at barn får en opplevelse av sammenheng og kontinuitet.

### ***2.3.2 Vellykkede overganger***

Peters (2010, s. 2) påpeker at noen av de viktigste faktorene som gjør at barna opplever overgang som vellykket er vennskap, forhold til læreren, en god og respektfull tone mellom alle voksne som er involvert i overgangen samt at barn opplever tilhørighet og en positiv opplevelse av å være på skolen. Barn som av en eller annen grunn skiller seg fra det som er normen i det nye miljøet, og som har ulike individuelle kjennetegn som ikke samsvarer med det miljøet som de skal til, kan være i fare for å ha en mindre vellykket overgang. Derfor opplever foreldre med barn med ASF mer stress knyttet til deres barns skolestart (Connolly, 2015, s. 17). De opplever også generelt mer stress knyttet til det med å være forelder enn familier med barn uten ASF (Hayes & Watson, 2013, s. 639). Dette kan ha en negativ påvirkning på familien og kan lede til mangel på stabilitet og ubalanse i familielivet (Hayes & Watson, 2013, s. 630). Beamish et al. (2014, s. 130) påpeker viktigheten av å håndtere forsiktig overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF, som innebærer å sette inn stress reduserende tiltak på et tidlig tidspunkt. Noen av tiltakene kan for eksempel være er god kommunikasjon, et godt samarbeid og informasjonsutveksling mellom foreldre og de



involverte institusjonene. En slik tilnærming kan føre til en vellykket skolestart og kan bidra til å opprettholde den positive utviklingen eller oppnåelsen fra barnehagen.

## **2.4 Samarbeid på tvers av profesjoner**

Tverrfaglig samarbeid innebærer at flere yrkesgrupper jobber sammen på tvers av fag for å oppnå et felles mål (Galvin & Erdal, 2018). I 2018 har det kommet endringer i Opplæringslova (1998, § 13-5) når det gjelder plikten til å samarbeide om overgangen fra barnehagen til skolen der skolen har et ansvar for å utarbeide en plan for denne overgangen. Dette kan bidra til at tverrfaglig samarbeid blir mer systematisk mellom institusjonene slik at barn og foreldre kan få riktig støtte i overgangsprosessen (Glavin & Erdal, 2018). Hogsnes og Moser (2014, s. 20) mener at samarbeidet mellom barnehage, skole og SFO i Norge har vært preget av dårlig kommunikasjon, samtidig som disse institusjonene ikke har så mye kunnskap om hverandre, noe som har ført til lite kontinuitet i overgangsprosessen. Nuske et al. (2019) finner også noe lignende i en internasjonal kontekst, at det ikke alltid har vært samarbeid mellom ansatte fra barnehagen og skolen. Grunnen til dette kan være at disse institusjonene har ulike pedagogiske tradisjoner og arbeidsmåter noe som kan føre til spenning og misforståelser (Lillejord et al., 2015). Derfor er det viktig at disse institusjonene har kjennskap til hverandres arbeidsmåter og en kommunikasjonsmessig kontinuitet samt at innsikt i den andre ikke er basert på antakelser eller fordommer (Hogsnes & Moser, 2014, s. 20)

Skouteris et al. (2012) har evaluert samarbeidstiltak mellom barnehagelærere og lærere med en hensikt om å sikre en god overgang fra barnehagen til skolen. De har kommet med en anbefaling om at barnehagelærere og lærere bør inngå i en allianse av samarbeid der deres ulike læringstradisjoner og praksis integreres. Det innebærer at skolene anerkjenner barnehagens arbeidsmåter og det miljøet barnet har vært en del av. På den andre siden har barnehagen et ansvar for å gi viktig og nødvendig informasjon om barnets egenskaper, forutsetninger og utvikling (Skouteris et al., 2012). For eksempel barnets behov for spesialpedagogisk hjelp som skolene må ta hensyn til eller andre forhold som kan skape utfordringer i denne prosessen. Ackesjö (2013, s. 408) påpeker også viktigheten av at barnehagelærere og lærere samarbeider om overgangsaktiviteter som tar utgangspunkt i barnas perspektiver og interesse. Dette kan også føre til at barn får opplevelse av sammenhenger og kontinuitet mellom disse to arenaer.

Et tett samarbeid og kommunikasjon mellom lærere og barnehagelærere er en av de viktigste elementene i overgangen til skolen for barn med ASF (Forest et al. 2004; Quintero & McIntyre, 2011). Samtidig opplever noen foreldre at barnehagelærere og skolelærere ikke alltid har hatt møter der de har planlagt, diskutert og utvekslet nødvendig informasjon om eleven (Quintero & McIntyre, 2011; Connolly & Gersch, 2016). Ifølge Quintero og McIntyre (2011, s. 417) repeterer lærere i deres studie at de ønsker mer samarbeid på tvers av profesjoner. De vil ha flere møter med barnehagelærere og at barnehagelærere besøker klasserommet. Det at barnehagelærere og lærere blir kjent med hverandre kan bidra til å utvikle tillit og respekt til hverandre som kan føre til bedre støtte for barn i overgang fra barnehagen til skolen.

Foreldrene mener også i stor grad at det er behov for mer systematisk samarbeid på tvers av institusjoner som er involverte i overgangsprosessen (Quintero & McIntyre, 2011). Connolly og Gersch (2016) viser også til at foreldre av barn med ASF mener selv at det er veldig viktig at lærere, barnehagelærere og andre fagpersoner etablerer kommunikasjon, og samarbeid seg i mellom for å forberede og tilrettelegge overgang fra barnehagen til skolen på best mulig måte. Det at alle involverer seg og samarbeider tett i i overgangsprosessen, kan bidra til å skape gode muligheter for en trygg og vellykket skolestart. Tverrfaglig samarbeid kan også være krevende på grunn av manglende tid eller dårlig kommunikasjon, og derfor er det viktig at alle involverte institusjonene og hver enkel profesjon innser hvor viktig det er å samarbeide på tvers av profesjonene (Galvin & Erdal, 2018).

#### ***2.4.1 Samarbeid med PPT***

Samarbeid mellom de involverte institusjonene i forbindelse med overgang til skolen kan i større grad avhenge av hvordan de involverte samarbeidspartene forstår samarbeidet (Hogsnes, 2019, s. 55). PPT, som ofte er en av de involverte partene i overgangen til skole for barn med ASF, er organisert forskjellig, og kan variere av blant annet geografi og befolkning. PPT er stort sett kommunalt, men kan også være organisert som kompetanse senter på nasjonalt nivå (Hesselberg & Tetzchner, s. 337). Wendelborg et al. (2015, s. 25) viser til at organisering av den kommunale PPT og trangere økonomiske rammer, kan påvirke PPT-s systemrettet arbeid i barnehager og det å delta i tverrfaglig samarbeid.

Skolene har litt forskjellige oppfatninger av PP-tjenestens rolle. Staten har et ønske om at PP-tjeneste har mer fokus på tidlig innsats, inkludering og gode læringsmiljøer (Meld. St. 6 (2019-2020)) og skolen vil at PP-tjeneste jobber litt tettere med skolen for å bistå med veiledning og observasjoner (Andrews et al., 2018). Ifølge Hesselberg og Tetzchner (2022, s. 15) er målet med pedagogisk-psykologisk arbeid i barnehagen og skolen å reparere og forebygge vansker hos enkeltbarn, samt forebygge vansker i barnegrupper. Dette kan oppnås ved å tilrettelegge miljøet ut i fra læringsmessige forutsetninger som vil føre til mestring. Pedagogisk-psykologisk arbeid handler i stor grad om planlegging, utredning, veiledning av foreldre og andre profesjoner som jobber i barnehagen og skolen. Chen et al. (2020) viser til at en dårlig kommunikasjon mellom foreldre, barnehagen, skolen og andre profesjonelle som er involvert i overgangen til skolen kan føre til at planlegging av overgangen til skolen blir vanskelig. Samtidig ses planlegging av overgang til skolen på som en av de viktigste forutsetningene for en vellykket skolestart (Nuske et al., 2019). Det at foreldre, PPT, barnehagen og skolen planlegger skolestart sammen er viktig for å skape gode muligheter for god pedagogisk tilrettelegging, der de i felleskap kan søke gode løsninger for gode overganger (Scheving & Egeberg, 2015).

## **2.5 Foreldresamarbeid og kommunikasjon**

Et godt samarbeid og en god kommunikasjon mellom barnehagen/skolen og familien kan være av grunnleggende betydning for barns utvikling og trivsel. Kvaliteten av opplæringen barna får kan i stor grad avhenge av hvor tett samarbeid og kontakt mellom barnehage/skolen og foreldre er (Glaser, 2016, s. 66). Ifølge Glaser (2016, s. 17) kan foreldre føle seg sårbare i møte med profesjonelle fagpersoner, og derfor er det viktig å anerkjenne foreldre som ressurspersoner og inkludere dem i så stor grad som mulig for å fremme et godt samarbeid. Det å samarbeide innebærer gjensidighet og respekt. Dette er noe som krever utvikling av profesjonell holdning, selvinnsikt og sensitivitet og kan i stor grad handle om forventninger til hverandre (Glaser, 2016, s. 61).

Barns opplevelser av overgang til skolen kan i stor grad bli formet av både egne tidligere opplevelser og av familiens erfaringer og forventninger til skolestart (Dockett et al., 2012, s. 58). Foreldre av barn med særskilte behov og ASF opplever at de har hatt et tettere samarbeid, bedre kommunikasjon og mer kontakt med barnehagen enn det de har med skolen, samt at ansatte i barnehagen var mer støttende og imøtekommende (Fontil & Petrakos, 2015; Lillvist

& Wilder 2017; Saddiqa & Janus, 2017). Både barn, foreldre og de som jobber med dem, bør ses på som likeverdige partnere i samarbeidet om overgangene for å sikre en god overgang (Bronfenbrenner, 1979, Peters, 2010, Hogsnes, 2019). Da overgang fra barnehagen til skolen er sett på som en viktig milepæl i barns liv, blir foreldre regnet som nøkkelpersoner i overgangen fra barnehagen til skolen (Connolly, 2015, s. 17). Ifølge LaRocque et al. (2011) er foreldre de viktigste støttespillere for barns opplæringsløp og kan i samarbeid med barnehagen og skolen, være en god støtte for barna sine i alle aspekter av et opplæringsløp. I den prosessen er både barn, foreldre og ansatte i barnehagen og skolen samt interaksjon og relasjon mellom dem viktig for å sikre en god overgang (Peters, 2010; Chan, 2012; Skouteris et al., 2012). En slik relasjon kan gi et gunstig utgangspunkt i overgangsprosessen. Nuske et al. (2018) påpeker at dersom skolen initierer samarbeid med foreldre og har en hyppig, omsorgsfull og åpen kommunikasjon med dem kan dette øke sjanser for at foreldre engasjerer seg i tilpassingen av skolen.

### ***2.5.1 Informasjon og involvering av foreldre***

Chen et al. (2020) viser til at foreldre av barn med ASF opplever at samarbeid med skolen er i stor grad preget av at informasjon blir gitt fra skolen til foreldre. Foreldrene opplevde også at informasjonen de fikk fra skolen var forvirrende og de opplevde ofte å ikke få tilstrekkelig informasjon samt at det kan være vanskelig å navigere i systemet for å få riktig informasjon (Fontil & Petrakos, 2015; Chen et al., 2020). Samtidig viser Turunen (2012, s. 325) til at foreldre er i stor grad fornøyde med informasjonen de fikk fra ansatte i forbindelse med skolestart selv om en del av foreldre kunne tenke seg å få mer informasjon og mer forklaring på praksisen rundt overgangen.

Siddiqua og Janus (2017) har undersøkt hvordan foreldre med barn med særskilte behov opplevde kommunikasjon og informasjon med barnehagen og skolen før og etter skolestart. De fant ut at foreldre fikk generelt mer informasjon før skolestart enn etter at barnet har begynt på skolen. Foreldre opplever generelt å bli mindre involvert i skolen enn det de har vært i barnehagen, og den kunnskapen de har om egne barn er mindre verdsatt i skolen enn i barnehagen (Fontil & Petrakos, 2015; Lillvist & Wilder 2017). Undersøkelsen (Festøy et al., 2023) gjort på foreldres involvering i overgangsprosessen viser at de ikke har vært så mye involvert i overgangsprosessen samt at de opplever å ikke bli sett på som viktige bidragsytere i samarbeidet med skolen (Festøy et al., 2023). Mens foreldrene selv ønsker at skolen

involverer dem mer i overgangsprosessen (Quintero & McIntyre, 2011). Turunen (2012, s. 325) påpeker at det er viktig at de profesjonelle reflekterer over den maktposisjon de har i relasjonen med foreldre, fordi på den måten kan foreldre få plass til å spørre om det de lurer på og få en opplevelse av at de er viktige samarbeidspartnere i overgangsprosessen.

### **2.5.2 Foreldres innflytelse i barnehage og skole**

NTNU Samfunnsforskning (Wendelborg et al., 2015, s. 180) har undersøkt hvilket pedagogisk og spesialpedagogisk tilbud barn med særskilte behov har i barnehagen. De har funnet ut at foreldre med barn med særskilte behov opplever å ha mindre innflytelse i barnehagens virksomhet, og mindre frihet til å velge barnehagetilbudet enn andre foreldre. Dette er fordi enkelte barnehager i kommunen har mer kompetanse og ressurser for å ivareta barnets behov enn andre. Likevel gir foreldre uttrykk for å være fornøyde med kvaliteten på tilbudet deres barn får og hvordan de blir møtt av personalet. Foreldre er generelt fornøyde med samarbeidet med barnehagen (Wendelborg et al., 2016, s. 180). Nordahl et al. (2018, s. 122) viser til at foreldre ikke har så mange muligheter for medvirkning i skolen og at de opplever å måtte kjempe for at barna deres skal få den forsvarlige og likeverdige opplæringen de trenger.

## **2.6 Kompetanse i barnehagen og skolen**

Forest et al. (2004) og Quintero og McIntyre (2011) påpeker at det ikke finnes så mye kunnskap om hvordan lærere og barnehagelærere støtter barn i overgangsprosessen, og hvordan en vellykket overgang til skolen for barn med ASF skal koordineres. Samtidig har lærere og barnehagelærere ofte begrenset kunnskap om en effektiv overgang til skolen for barn med ASF (Forest et al., 2004). Ifølge Rous og Hallam (2012, s. 233) brukes det samme praksis rundt overgangen til skolen for barn med særskilte behov som det brukes for alle barn.

Nuske et al. (2019) peker også på skolens mangelfulle kunnskaper om ASF og potensielle utfordringer, og at lærere selv uttrykker at de mangler opplæring på hvordan støtte barn i overgangsprosessen. Dette har undergravet arbeidet med å finne gode løsninger for overgangen, noe som bidro til at foreldre opplevde at deres barn ikke fikk den individuelle tilpassingen og tilretteleggingen som de trenger for å ha en vellykket overgang til skolen. På grunn av dette fikk noen barn atferdsproblemer og manglet motivasjon til å jobbe med det

faglige (Nuske et al., 2019). Samtidig viser Siddiqua og Janus (2017) at foreldre i deres studie var i stor grad fornøyde med læreren, men at de vil ha mer initiativ, hjelp og støtte fra skolen (Siddiqua & Janus, 2017). Turunen (2012) peker på at personalet i barnehagen har kompetanse på og kunnskap om aktivitetene som er gode og viktige i forbindelse med barnas overgang til skolen, selv om de ikke tydeliggjør det til foreldre. Quintero og McIntyre (2011) viser til at barnehagelærere mener selv at de ikke har tid til å engasjere seg så mye i de praksisene de har rundt barnas overgang til skolen. De uttrykker bekymring for at de ikke samarbeider så mye med lærere i skolen om overgangspraksiser som de bør gjøre. Til tross for at foreldre opplever at skolene ikke har tilegnet seg nok informasjon til å kunne møte deres barns utfordringer, hverken faglige eller emosjonelle. Opplever de likevel at det kan være krevende å finne en balanse mellom det å stille krav til læreren, og opprettholde en god relasjon og et godt samarbeid med dem (Nuske et al., 2019). Dette kan tyde på at foreldre av barn med ASF kan oppleve dilemma når det gjelder å kreve rettigheter og tiltak for sine barn.

### ***2.6.1 Hjelpemiddelet (rundt barn og foreldre) i barnehagen og skolen***

Ifølge Nuske et al. (2019) opplever foreldre med barn med ASF ofte stress knyttet til lite oppfølging fra skolen. Foreldre har ofte en opplevelse av at skolesystemet er vanskelig å forstå og å forholde seg til fordi den er preget av mange byråkratiske prosesser, samtidig som det er vanskelig å få riktig informasjon og hjelp (Chen et al., 2020). Det var også vanskelig for dem å vite hvilke rettigheter de har krav på når det gjelder tilpassing og tilrettelegging for deres barn (Nuske et al., 2019). Dette er med på å redusere foreldrenes muligheter for samarbeid og kommunikasjon om deres barns individuelle behov.

Siddiqua og Janus (2017) viser til at foreldre i deres studie opplevde at de måtte vente lenge på at barna deres fikk hjelp fra spesialister, i tillegg til dette måtte de jobbe aktivt for at barna deres skulle få den riktige hjelpen. Dockett et al. (2012, s. 64) fant noe lignende i deres studiet der familier som har behov for mer kompleks støtte, opplever å miste støtte og hjelp til sine barn når de begynner på skolen. Ifølge Nordahl et al. (2018, s. 254) opplever foreldre i Norge å måtte kjempe for at deres barn skal få det forsvarlige tilbudet de har behov for i skolen. Foreldre er generelt mindre fornøyde med oppfølgingen de får fra skolen og andre instanser etter at barna deres har begynt på skolen enn før skolestart (Siddiqua & Janus, 2017, s. 566). Samtidig rapporterer lærere på skolen at de mangler tid til å støtte elever med særskilte behov godt nok innenfor det ordinære tilbudet da klassene er for store (Herlofsen & Nilsen, 2016).

Nordahl et al. (2018, s. 254) anbefaler i rapporten at barn og unge i barnehage og skole bør møte fagpersoner som har kompetanse på deres vansker.

Drugli (2013) påpeker at det er viktig at kompetansen og kunnskap som finnes hos de ulike innsatsene som BUP og PPT kommer barna og de som jobber daglig med barn til gode. Samt at jobben som blir gjort av de forskjellige fagpersoner blir koordinert slik at «de ulike risikofaktorene som familien er eksponert for, blir tatt tak i av ulike personer og enheter, men på en samordnet måte.» (Drugli, 2013, s. 175). Hun påpeker at dagens organisering og koordinering av PPT og BUP kan tyde på at det ikke finnes en slik i praksis. Med tanke på tidlig innsats har ansatte i barnehagen og skolen et særlig ansvar for å avdekke, gripe inn og handle for å forebygge uønsket utvikling og atferd. Og på bakgrunn av dette beslutte om det er behov for tverrfaglig samarbeid, eksempelvis med PPT og BUP (Drugli, 2013, s. 175). Mens Nordahl et al. (2018) rapporten tyder på at barn som har behov for spesialpedagogisk hjelp ikke får den hjelpen de trenger og har krav på, samt at PPT bruker for lite tid sammen med barn og elever. Dette kan tyde på at det ikke er noe klar samhandling mellom regjeringens mål og hvordan det samarbeidet fungerer i praksis. Galvin og Erdal (2018, s. 15) skriver om at samarbeid på tvers av profesjoner er både viktig og nødvendig fordi det åpner opp for deling av kunnskaper, kompetanser og erfaringer. Dette kan bidra til at skolen får et helhetlig bilde av barnets vansker og situasjonen barnet befinner seg i, og kan være til stor hjelp å sette inn riktig tiltak slik at tilpassingen og tilretteleggingen blir bedre.

### **3. Metode**

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for studiens vitenskapsteoretiske ståsted og den metodologiske forankringen som ligger til grunn for denne undersøkelsen. Deretter vil jeg redegjøre valgene jeg har tatt innenfor metoden og designet. Videre skriver jeg om utvalg av informanter og gjennomføring av undersøkelsen. Jeg avslutter kapitlet med etiske vurderinger og svakheter i metoden.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

En metode er en fremgangsmåte og et redskap som man bruker for å samle inn den informasjonen man trenger til undersøkelsen. Forskningsmetoder skiller mellom kvalitativ og

kvantitativ metode. Kvalitativ metode kan hjelpe oss til å få mer tilgang til kunnskap og erfaring som vi ellers ikke ville fått tak i. Dette er fordi den har en fleksibel tilnæringsmåte til datainnsamling (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 22). I motsetning til kvantitativ metode som er opptatt av bredde, er kvalitativ metode opptatt av å gå i dybde der nærhet mellom forskeren og informantene prioriteres. I en kvalitativ metode står informantenes opplevelser og erfaringer i sentrum (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 3). Et kvalitativt forskningsintervju har altså som mål å belyse informantenes tanker, opplevelser og erfaringer (Thagaard, 2013). Siden formålet med undersøkelsen er å fange opp informantenes opplevelser og erfaringer knyttet til deres barns overgang til skolen, vil det derfor være riktig å bruke kvalitativt forskningsintervju slik at jeg kan gå i dybde av informantens opplevelsesverden.

### **3.2 Det vitenskapelige utgangspunktet**

Det skilles hovedsakelig mellom to vitenskapelige forankringer og disse er naturvitenskap og samfunnsvitenskap. Mens naturvitenskap er opptatt av fenomener som ikke innehar språk og er opptatt av det målbare, er samfunnsvitenskap opptatt av å studere mennesker som har oppfatninger og meninger, både om seg selv, andre mennesker og den sosiale virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Ifølge Kleven og Hjordemaal (2023) kan det vitenskapsteoretiske utgangspunktet ha innvirkning på de metodiske og analytiske valgene vi tar i undersøkelsen, og kan også ha betydning for de konklusjonene vi trekker. I dette studiet brukes det hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapelig ståsted. Fenomenologien vil være mest relevant for datainnsamling mens hermeneutikk for analyse. Begge vil samtidig være til stede gjennom hele undersøkelsen. Den hermeneutiske og fenomenologiske tilnærmingen som blir brukt i denne undersøkelsen viser til en antakelse om en subjektiv forståelse i en gitt eller spesifikk kontekst.

#### **3.2.1 Hermeneutikk**

Når det gjelder analysering av data vil jeg ha en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutikk kommer fra det greske ordet hermeneus som betyr fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 188). Hermeneutikken er opprinnelig blitt brukt av teologer og klassiske filologer som har hjulpet dem til å forstå religiøse tekster. Religionsfilosofen Friedrich Schleiermacher har bidratt til å utvikle hermeneutikken videre. Han forsto hermeneutikk som en metode som gjorde det mulig at vi kunne leve oss inn i, fortolke og rekonstruere tidligere tider. Videre



kommer Wilhelm Dilthey med sitt bidrag i utviklingen av hermeneutikken som metode der han mente at hermeneutikkens mål er å vise oss vei til en dypere forståelse av hva vil det si å være menneske (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Hans-Georg Gadamer har hatt en stor rolle i å utvikle nyhermeneutikken gjennom sitt hovedverk «Sannhet og metode». Gadamer mente at måten vi fortolker tekster på er alltid preget av vår forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 191). Med andre ord vil min bakgrunn og hvem jeg er alltid være med å påvirke hvordan jeg forstår det som sies til meg. Dette er noe som jeg har hatt i bakhodet gjennom hele prosessen.

Den hermeneutiske tilnærmingen går ut på at fenomener kan fortolkes på flere nivåer og at det egentlig ikke finnes en sannhet (Thagaard, 2013). Hermeneutikken betyr også at vi forstår delene i teksten ut ifra helheten, men også motsatt, at vi forstår helheten ut i fra delene. Denne vekslingen kalles for den hermeneutiske sirkelen eller spiralen. Det gjør at vi forstår stadig bedre det vi studerer for hver gang vi går gjennom den sirkelen, den åpner altså opp for stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). På den måten blir forståelse en dynamisk prosess (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 189). Derfor har jeg lest det transkriberte datamateriale flere ganger for å sikre bedre forståelse av det som er sagt, noe som har bidratt til å se flere nyanser og perspektiver i datamaterialet.

### ***3.2.2 Fenomenologi***

En fenomenologisk tilnærming er utbredt i kvalitativ forskning og har vært viktig for utviklingen av kvalitativ forskning. I tillegg til et kvalitativt forskningsdesign, er fenomenologien også en filosofi som ble grunnlagt av Edmund Husserl rundt år 1900. Videre er det Martin Heidegger som har videreutviklet den til å bli en eksistensfilosofi, og senere til en dialektisk og eksistensialistisk retning av Jean-Paul Satre og Maurice Merleau-Ponty. I begynnelsen var fenomenologiens gjenstand bevissthet og opplevelse og Husserl og Heidegger utvidet den senere til å også omfatte menneskets livsverden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 44).

Når det gjelder kvalitativ forskning er en med fenomenologisk tilnærming interessert i å forstå sosiale fenomener ut ifra individets egne perspektiver og ståsted, og beskrive verden sånn som den oppleves av individet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Fenomenologien er altså studiet om fenomener og hvordan de fremstår for oss fra andre menneskers perspektiv der

utgangspunktet er den subjektive opplevelsen (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 166). Fenomenologi har også blitt kritisert for ha en individualistisk og essensialistisk tilnærming til forskning på grunn av sin interesse for å beskrive det gitte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Selv om det empiriske fenomenologiske livsverdenintervjuet kan virke avslappet og ligne mer på en samtale, er et kvalitativ forskningsintervju likevel en spesifikk profesjonell samtale der forholdet mellom partene er i stor grad asymmetriske. Den semistrukturert livsverdenintervju, som også brukes i denne undersøkelsen, kan bidra til forstå bedre temaer fra dagliglivet ut i fra informantens eget perspektiv.

### **3.3 Utvalg av informanter**

Hvor mange informanter vi trenger i undersøkelsen kan ofte avhenge av formålet med undersøkelsen. Hvis vi har et større antall informanter kan det bidra til at det blir mindre tid til å gjøre en dypere analyse av intervjuene, men hvis den er for liten blir det vanskelig å generalisere (Postholm, 2010). Et mindre antall intervju i en undersøkelse kan bidra til at vi har mer tid til å bruke på å analysere intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). Postholm (2010, s. 43) mener også at det vil være hensiktsmessig å velge et mindre antall informanter i mindre studier med tanke på omfang og tidsramme. Hun mener at det er mulig for forskeren å finne en felles essens og fellesnevner i erfaringene til informantene innenfor undersøkelses rammer med tre informanter. Denne undersøkelsen har tre informanter som etter min mening er hensiktsmessig med tanke på å få nyanserte opplevelser og erfaringer fra informantene, og samtidig sørge for at analysearbeidet og gjennomføringen av undersøkelsen blir overkommelig innenfor de gitte rammene.

Thagaard (2013, s. 60) påpeker at kvalitative studier er basert på strategiske utvalg. Dette betyr at forskerens utvalg av informanter er gjort på basis av informantenes kvalifikasjoner, som gjør de godt egnet med tanke på problemstillingen og det teoretiske rammeverket for undersøkelsen. Rekruttering av informanter i denne undersøkelsen er gjort på et forum som er for foreldre med barn med ASF. Jeg la ut et forespørselinnlegg om noen av medlemmene ønsker å delta i undersøkelsen. Informasjonsskrivet ble lagt ved. For å avgrense tidsperiode på når overgang til skolen fant sted, var et av kriteriene for å delta i undersøkelsen at barn har hatt overgang til skolen de siste 10- årene. Rekrutteringsprosessen var ganske lett da det kan virke som om det er et tema som engasjerer foreldre. Alle de tre informantene i denne

undersøkelsen er kvinner, der to av dem bor på Østlandet og en i Trøndelag. Alle tre barn har kognitive evner innenfor normalområdet.

### **Informantene**

Jeg har valgt å presentere informantene med oppdiktete navn for å ivareta deres anonymitet. Disse navnene brukes videre i analysen og drøftingen.

*Kaia* - Hun har en jente på 11 år som går i sjette klasse og datteren fikk diagnosen nylig. Hun beskriver datteren som forsiktig og innadvent. Selv om datteren hennes ikke hadde diagnosen ved skolestart samarbeidet de med PPT og BUP allerede i barnehagen på grunn at hennes utfordringer.

*Line* - Hun har en gutt på seks år som går i første klasse og han fikk diagnose da han var 3 år. Gutten beskrives som utadvendt, men likevel ganske forsiktig. Han er sensitiv på lyder og dersom det er mye inntrykk. Han er tillitsfull til voksne og liker å være med dem. Han er skoleflink, men han har andre utfordringer som gjør at skolen er vanskelig for han.

*Anette* - Hun har en jente på syv år og hun fikk diagnosen rett før skolestart, men foreldre har lenge hatt mistanke om diagnosen. Jenta har gode læringsevner og beskrives av mor som evnerik.

### **3.4 Kvalitativt intervju**

Hovedtrekkene ved et kvalitativt forskningsintervju er at den søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, der den som intervjuer sikter mot nyanserte beskrivelser av den intervjuenes livsverden gjennom ord og ikke tall (Kvale & Brinkmann 2015, s. 47). Intervju er en av de vanligste datainnsamlings metodene som benyttes i pedagogikken og er også den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning generelt, og brukes når man vil forstå betydningen av de viktigste temaer i informantens livsverden (Thagaard, 2013). Den som intervjuer registrer og prøver å fortolke det som bli sagt samt hvordan det blir sagt. For eksempel å være oppmerksom på og fortolke ansiktsuttrykk, stemmeleie og kroppsspråk. Kvalitative data foreligger vanligvis i form av verbale beskrivelser og disse beskrivelsene kan bli basert på lydbåndopptak av intervju (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 38). Under intervjuet

ble det brukt diktafon etter tillatelse fra informantene. Fordelen med bruk av diktafon er at jeg kan vise interesse og respekt for informanten fordi den gjør at jeg blir mer fokusert og fullt til stede i intervjusituasjonen. På den måten kunne jeg også ha mer fokus på informantens kroppsspråk eller gestikulasjon, noe som kunne hjelpe meg i fortolkningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2015). Deretter har jeg fått mulighet til å gå gjennom samlet data flere ganger, noe som kan styrke validitet. I henhold til min problemstilling er hensikten å få en dypere forståelse av foreldrenes erfaringer og opplevelser av deres barns overgang fra barnehagen til skolen. For å gjennomføre mest mulig god intervjuundersøkelse viser Kvale og Brinkmann (2015, s. 137) oss de syv viktige stadiene eller stegene ved intervjuundersøkelse: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Noen av de stegene blir redegjort senere i dette kapitlet.

### ***3.4.1 Semistrukturert intervju***

Det å designe en intervjuundersøkelse betyr å planlegge undersøkelsens prosedyrer og teknikker (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 144). For å fange opp foreldrenes opplevelser og erfaringer på best mulig måte var intervjuene semistrukturert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 53) er semistrukturert intervju hensiktsmessig å bruke når vi skal forstå temaer ut i fra informantenes eget perspektiv, der informanten beskriver temaer fritt med egne ord. Det er fordi den søker å hente inn informantenes opplevelse og forståelse av emnet. Et semistrukturert forskningintervju kan ses på som en samtale mellom to parter som har et emne av felles interesse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Semistrukturert intervju innebærer å ha spørsmål som sikrer at de nødvendige og forhåndsbestemte temaer blir dekket. I en slik intervjusituasjon er den som intervjuer åpen når det gjelder formuleringen av spørsmål og endringer i rekkefølgen. Samtidig kan man ha oppfølgingsspørsmål ut ifra de spesifikke svarene intervjupersoner gir og forteller (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 157). På den måten ble intervjuene formet ut ifra foreldrenes svar, noe som ga meg mer innblikk i det foreldrene var opptatt av, samtidig som de opplevde at deres kunnskap om tema og erfaringer er av betydning for andre.

### ***3.4.2 Gjennomføring av intervjuene og intervjuguide***

For å gjennomføre de semistrukturerte intervjuene hadde jeg en intervjuguide som inneholdt temaer og spørsmål knyttet til min problemstilling, og den ble utformet i henhold til studiens

problemstilling. Kvale og Brinkmann (2015, s. 139) påpeker at tematiseringen av intervjuundersøkelsen bør starte i god tid før man har begynt med intervjuene. Dette innebærer formuleringer av forskningsspørsmål og den teoretiske avklaringen av tema man undersøker. I min semisstrukturerte intervjuguiden dekket jeg fire temaer eller forskningsspørsmål med noen overordnede spørsmål. Jeg har gått gjennom disse temaene sammen med informantene i forkant av selve intervjuet og forklart hva formålet med undersøkelsen er. Dette har jeg gjort for å unngå misforståelser, og sikre at både informantene og jeg har samme forståelse for tema og det vi vil snakke om. Videre stilte jeg forskjellige oppfølgingsspørsmål dersom noe som informantene fortalte var interessant for min problemstilling, men som jeg nødvendigvis ikke hadde tenkt på forhånd (Kvale & Brinkmann, 2015, 160). På den måten fikk jeg mer informasjon om det som foreldrene med barn med ASF er opptatt av og som de anser som viktig i overgangen til skolen. Under intervjuene har jeg prøvd å være bevisst min rolle som den som intervjuer, ved å vise interesse og respekt for det informantene fortalte. På slutten av intervjuet har jeg oppsummert samtalen og gjentok det som jeg anså som viktigst.

Det asymmetriske maktforholdet mellom forskeren og informanten kan også by på noen etiske utfordringer. Det er fordi det er forskeren som intervjuer og stiller spørsmål og på den måten setter rammer for intervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dermed er det viktig å være bevisst overfor dette og prøve å avbalansere dette maktforholdet. Ved å ha semistrukturert intervju har det bidratt til at foreldrene var med å forme intervjusituasjonen der de kunne snakke fritt uten avbrytelser. På den måten besvarte foreldre ofte spørsmål uten at det ble stilt. Dette har bidratt til at situasjonen opplevdes mer som en samtale enn et intervju. For å minske det asymmetriske maktforholdet har jeg prøvd å være anerkjennende overfor det foreldre forteller og den kunnskapen de har om temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51). Jeg var også åpen, nysgjerrig og lyttende slik at de kunne oppleve at det de forteller er viktig.

Ved hjelp av en intervjuguide, kan vi strukturere intervjuformålet mer eller mindre stramt, men det er viktig at spørsmålene blir enkle, forståelige, åpne og korte (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Selve utformingen av intervjuguiden var en mer tidskrevende prosess enn først antatt, da det var viktig å sikre at spørsmålene i guiden belyste min problemstilling. Kvale & Brinkmann (2015, s. 137) påpeker også betydningen av intervjuguiden som en sikring av at man får data som mest mulig svarer på problemstillingen. Etter utarbeidelsen av intervjuguiden og for å forsikre meg at spørsmålene er tydelig og forståelige gjorde jeg et par

tester hvor jeg øvde sammen med en kollega som hadde erfaringer med temaet. Dette gjorde også at jeg fikk en erfaring av hvordan det kunne gå i den ekte intervjusituasjonen.

### **3.5 Transkribering**

Det å transkribere innebærer å skrive ned alt som blir sagt mest mulig ordrett og det skal også være anonymisert med tanke på personvern. Det betyr at det er en omdanning fra et muntlig språk til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 138). Transkribering av intervjuene ble gjort manuelt og kort tid etter gjennomføring av intervjuene, og det ble totalt 80 transkriberte sider. Opptakene av intervjuene ble lagret sikkert ved bruk av nettskjema. I de nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora NESH (2021) står det at det er forskeren selv som har ansvar for å ivareta konfidensialitet. For å ivareta konfidensialitet har jeg valgt å spille inn opptakene på den sikre nettløsningen.

Transkribering innebærer altså å skrive og omskrive det som blir sagt. Fordelen med menneskelig eller manuell transkribering er at det oppnås høyere nøyaktighet fordi på den måten er det lettere for forskeren å forstå konteksten og få med seg flere nyanser (Thagaard (2013). Ifølge (Kvale & Brinkmann, 2015) kan ulempen med transkribering være det at vi ikke kan få med oss den nonverbale kommunikasjon, som kroppsspråk og gestikulasjon fra lydopptaket. Jeg transkriberte ordrett det som ble sagt og jeg prøvde å markere i teksten pauser eller andre kjennetegn som informantene gjorde som jeg anså som viktig, slik at jeg kunne huske det.

### **3.6 Analyse**

Når dataene er samlet inn og transkribert, er neste steg å analysere dem å se etter mønster og hva den innsamlede datamaterialet forteller meg jfr. Braun og Clarke (2006, s. 86).

Analysering i en kvalitativ metode innebærer å sortere undersøkelsens innsamlede data for å gjøre den mer forståelig. Når vi analyserer data prøver vi å forstå hva som egentlig menes med det som er blitt sagt, og hva har det å si for vår problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). Braun og Clarke (2006, s. 86) foreslår å bruke tematisk analyse fordi den er enkel å bruke og man trenger ikke å ha så mye erfaring med kvalitativ dataanalyse fra før. Den er heller ikke bundet til et bestemt teoretisk rammeverk. Tematisk analyse er en metode som er mye brukt, og ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79) kan den hjelpe oss til å identifisere,

analysere og rapportere mønstre og temaer i dataene, og kan bidra til å organisere og beskrive vår data i små rike og verdifulle detaljer. Det innebærer at data analysering baserer seg på temaer eller kategorier. Analysen av kvalitative data innebærer blant annet koding av datamaterialet som er første trinn i analyseringen. Koding innebærer det å kombinere forskjellige deler av dataen og kategorisere dem med forskjellige merkelapper, det vil si at mindre eller større deler av teksten blir merket med stikkord eller koder. De elementene kategoriserer eller beskriver innholdet i hvert element.

Bruun og Clarke (2006, s. 86) deler metoden i seks faser og trinn, den første er å bli kjent med innhentet data, og se hva man har av informasjon. Dette innebærer transkiberingen av data og fordypningen i datamaterialet. Den andre er å lage de første kodene, det vil si lage en liste med tanker om temaer man har sett i datamaterialet. I den tredje fasen skal man lete etter tema. Det innebærer å finne overordnede temaer og deretter kan man samle inn kodene som passer inn i under hvert overordnet tema. I den fjerde fasen skal man gå gjennom temaer med et kritisk blikk og se for eksempel om noen temaer er problematiske eller om de sitatene fra intervjuer passer inn under de temaene. Den femte fasen handler om å definere temaer og navngi dem. Her er det viktig å gi temaer navn som samsvarer godt med den historien man vil fortelle. Til slutt skriver man en rapport (Bruun & Clarke, 2006, s. 86-93). Etter at jeg har transkribert intervjuene, har jeg lest de flere ganger for å få oversikt over innholdet.

Kodingsfasen har hjulpet meg å se elementene og utsagnene som går igjen i svarene av informantene og som er relevante for min problemstilling. Disse har jeg notert og de har senere hjulpet meg til å finne temaer. Deretter har jeg laget mer overordnede temaer og samlet inn kodene og temaer under disse overordnede temaene. Etter at jeg har lest temaer flere ganger, har jeg funnet noen utsagn som ikke passer under noen av temaer og disse ble da flyttet. For å håndtere mengde av data og for å se sammenhenger, har jeg fjernet noen av utsagnene og lot være bare de mest relevante. Analyseprosessen har vært en lærerik prosess, men den krevde mye tid og tålmodighet fordi koding innebærer mye flytting av informantens utsagn. Den tematiske analysen har hjulpet meg til å finne de mest sentrale temaer i min undersøkelse, noe som har forenklet hele denne prosessen.

### **3.7 Reliabilitet**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 273) reiser spørsmålet om validitet og reliabilitet noen epistemologiske spørsmål som handler om intervjuforskningens karakter og kunnskapens

objektivitet. Det er vanskelig å vite med sikkerhet at kunnskap som skapes gjennom intervju er objektiv, da objektivitet er et flertydig begrep som kan tolkes på mange måter. De viser til blant annet refleksiv objektivitet som kan slik jeg forstår det forstås som at forskeren reflekterer overfor sitt eget bidrag til produksjon av ny kunnskap. Reliabilitet har noe med forskningsresultaters troverdighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Den sier noe om den kritiske vurderingen av forskningen gir inntrykk av at den er gjort på en tillitsvekkende og troverdig måte (Thagaard, 2013, s. 202). Dette betyr at dersom en annen forsker på et annet tidspunkt gjør de samme intervjuene i ville den kommet til den samme resultatene som jeg har kommet frem. Dette handler altså om resultatenes stabilitet. Siden denne studien er basert på et kvalitativ semistrukturert intervju som er gjort i en kontekst, er det vanskelig å forsikre seg om at undersøkelsen har høy reliabilitet. For i en kvalitativ metode er det vanskelig å møte reliabilitet fordi den kan i stor grad handle om subjektive opplevelser og tolkningen, til forskjell for kvantitativ metode der resultatene vises i tall.

### ***3.7.1 Begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet***

Begrepet validitet kan defineres som sannhet eller styrke. I kvalitativ metode er det vanskelig å vite med sikkerhet hva som er sannhet fordi resultatene ikke vises i tall og er som oftest og baserer seg på våre personlige fortolkninger og vår forforståelse. Derfor betyr validitet i en kvalitativ metode hvorvidt våre observasjoner reflekterer de fenomenene som vi ønsker å vite mer om, og «i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 139). Denne forståelsen av validitet kan gi gyldig og vitenskapelig kunnskap i en kvalitativ forskning. Siden jeg er opptatt av informantenes personlige erfaringer og opplevelser, er kvalitativt forskningsintervju den mest egnede metoden til å undersøke dette fenomenet.

Vurdering av studiens troverdighet avhenger altså av om man anser resultatene som gyldige, pålitelige og overførbare. Gyldighet innebærer resultatets representativitet, altså om resultatene synes å være representativt for fenomen eller gruppen som studeres (Drageset & Ellingsen, 2010). Kleven og Hjordemaal (2023, s. 12) mener at det er tre kritiske spørsmål som kan knyttes til de empiriske forskningsresultatene i samfunnsvitenskap. Spørsmål om begrepsvaliditet som handler om hvordan begrepene er operasjonalisert (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 96). Det kan sies at begrepsvaliditet er høy dersom det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og begrepet slik det er «målt». I kapittel 1 har



jeg redegjort for hvordan noen av de mest sentrale begrepene forstås, brukes og studeres i denne undersøkelsen.

Det andre er spørsmålet om indre validitet som stiller spørsmål om hvilke andre forklaringer er mulige. Indre validitet er en tolkning av årsakssammenheng mellom variablene. Dersom man kan stole på den tolkningen som settes frem imellom variabler, kan man si at det er en god indre validitet. Det betyr at resultatene er gyldige for det studerte utvalget (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 115). Selv om det er likhetstrekk mellom de ulike menneskene, barna og familiene som studeres i denne studien, er de likevel ulike. Man bør derfor være varsom med å trekke kausale eller årsakssammenheng slutninger basert på denne undersøkelsen.

Det tredje, spørsmålet om ytre validitet handler om generaliserbarhet. Det sier noe om resultatene som er funnet i undersøkelsen gjelder også for andre personer enn de som var i undersøkelsen, og om de kan overføres i andre situasjoner enn den undersøkelsen har foregått i (Kleven & Hjordemaal 2023, s. 133). I denne undersøkelsen er utvalg av informantene smalt noe som i seg selv kan utfordre generaliserbarhet eller overførbarhet av forskningsresultatene. Disse funnene trenger nødvendigvis ikke å være representative for flere enn de som har deltatt i studien, men kan likevel gi et nyttig perspektiv på tema.

### **3.8 Etiske vurderinger**

Gjennom et forskningsintervju skapes det kunnskap i interaksjon mellom mennesker som innebærer at intervjueren og informanten påvirker hverandre gjensidig. Dette kan skape noen etiske problemstillinger med tanke på informantens personlige grenser. Derfor er det viktig at intervjueren er klar over den mellommenneskelige dynamikken (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden jeg er opptatt av å fange opp foreldrenes opplevelser og erfaringer som kan berøre sensitive opplysninger og informasjon, kan det være følelsesmessig krevende for dem (Kvale & Birkemann, 2015; Thagaard, 2013). Som forsker skal en forholde seg til forskningsetiske retningslinjer og for pedagogikken er dette den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora NESH (2021). Der stilles det krav til saklighet, klarhet, etterrettelighet og etterprøvbarehet, og resultatene skal fremstilles ut ifra sikkerheten av det vitenskapelige grunnlaget. Siden vi forholder oss til mennesker som informanter i en pedagogisk forskning, vil De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2021) ansvarliggjøre oss til å jobbe ut ifra respekt for menneskeverd. Det

betyr at forskeren skal ha respekt for informantenes integritet, frihet og medbestemmelse, og å gi dem de nødvendige informasjonene om undersøkelsen. På den måten kan de danne seg et bilde av følgene av å delta i undersøkelsen (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). I forkant av intervjuene har informantene fått tilsendt informasjon om prosjektet og hva det vil si for dem å delta i studiet. Jeg har også sørget for å få nødvendige samtykker av informanter i forkant av intervjuene. Informantene må vite at de kan trekke seg når som helst fra intervjuet uten at det får noen konsekvenser for dem og at all informasjon er konfidensiell (Kleven & Hjordemaal, 2023, s. 29). Deltakerne i denne undersøkelsen ble informert om at de kan trekke seg når som helst av intervjusituasjonen uten å oppgi en grunn, og at det ikke vil få noen konsekvenser for dem. Siden det kunne komme personlig og sensitiv informasjon under intervjuer der jeg har tenkt å bruke diktafon, ble det fylt ut et meldeskjema for behandling av personopplysninger i forskning til SIKT (2023). Informantenes opplysninger er blitt behandlet konfidensielt og personen kan ikke gjenkjennes i etterkant av datainnsamling. I det transkriberte materialet ble det ikke brukt navn eller annen informasjon som kunne avsløre identiteten til informantene.

### **3.9 Svakheter i metoden**

Fordelen med et kvalitativt forskningsintervju er at man har mulighet til å stille åpne spørsmål som gir anledning for fyldig besvarelse fra informanten, der man kan følge opp med oppfølgingsspørsmål dersom noe skulle være uklart. Ulempen med kvalitativt forskningsintervju kan være at resultatene er vanskelig å generalisere i motsetning til kvantitativ metode som kan presenteres i tall og målinger som gjør at de kan generaliseres på en annen måte. Kvalitative intervju handler i stedet om å få forståelse for hvordan et fenomen kan erfares. Intervju som metode kan også være tidskrevende og kreve mer jobb fra forskeren enn for eksempel spørreskjema, samt at behandlingen av data kan også være mer krevende. Det kan også være vanskeligere å forenkle datamengden. Det kan også være en vanskelig og krevende prosess å finne frem til og formulere gode forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 52) vil ikke informantene noen ganger åpne seg helt opp på grunn av kjemi med intervjueren, eller de vil kanskje snakke om noe annet som ikke handler om det vi er ute etter. Dette er noe som potensielt kan gjøre intervjusituasjonen mer utfordrende og krevende og som også kan påvirke forskningsresultatene. Informantene vil ikke være til stede under analyseringen noe som gjør at de kan ha mindre påvirkning på

resultatet enn den som forsker har (Thagaard, 2013). Det er også viktig at forsker er bevisst sin faglige og profesjonelle bakgrunn og sine erfaringer fordi det kan i stor grad prege undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 196). Jeg er barnehagelærer og er opptatt av å tilpasse meg barnets individuelle behov, noe som kan være større muligheter for å få til i barnehagen enn på skolen. Grunnen til dette kan være flere ressurser enn i skolen, og fordi barnehagepedagogikk har en mer uformell og fleksibel tilnærming til læringen.

## **4. Presentasjon av funn og analyse**

I dette kapitlet blir de mest sentrale funnene fra intervjuene presentert. Jeg har valgt å presentere de fire temaene som er mest fremtredende i analyseprosessen, som også tar utgangspunkt i de fire forskningsspørsmålene. Som nevnt ovenfor ble analysering gjort ved hjelp av tematisk analyse og koding. Funnene blir presentert både som direkte- og indirekte sitater fra informantene. Den første delen omhandler funn knyttet til foreldrenes forventninger til skolestart, måten overgang fra barnehagen til skolen ble gjort på og tilrettelegging av skolebesøk. I den andre delen skriver jeg om foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser og i hvilken grad de opplevde å bli involvert og lyttet til i overgangsprosessen. I den tredje delen vil jeg se nærmere på hvordan foreldrene opplevde samarbeid på tvers av profesjoner i overgangsprosessen og hvem som hadde ansvar for å koordinere overgang til skolen. I den fjerde delen analyserer jeg foreldres opplevelser av skolens og barnehagens ressurser som er kompetanse og kunnskaper om elevens individuelle behov.

### **4.1 Forventninger, tanker og følelser rundt skolestart**

Kaia forteller at hun hadde en dårlig samarbeid med barnehagen som bidro til at de ikke var til stedet under overføringsmøte med barnehagen og skolen. Barnehagen trodde ikke at hun hadde ASF. Selv om Kaias datter ikke hadde diagnosen ved skolestart, var hun under utredning. Hun opplever at barnehagen ikke helt forsto omfang av vanskene datteren hennes hadde fordi hun er en rolig jente som holdt vanskene inni seg. Kaia har en eldre gutt med samme diagnosen der vanskene er lettere å legge merke til, og hun opplevde at samarbeidet rundt overgangen var bedre.

*«Barnehagen ønsket ikke at vi foreldre skulle være med på møtet i forbindelse med overgang til skolen, da de mente at datteren vår ikke hadde behov for så mye tilrettelegging.» (Kaia).*

Line synes at det var vanskelig å tenke på skolestart. Hennes sønn er en forsiktig gutt og hun var redd for hvordan det skulle gå med han på skolen.

*«Jeg synes at det var litt tøft å tenke på skolestart fordi jeg tenkte på utfordringer som kan oppstå på skolen. I barnehagen hadde han en voksen på seg nesten hele tiden som hjalp han med både situasjoner som er vanskelig med tanke på mye lyd, hvis han var redd, og med det sosiale. Det vil han miste på skolen fordi vedtaket om spesialpedagogisk hjelp følger ikke inn på skolen» (Line)*

Anette forteller også at hun var spent og tenkte mye på hvordan det ville gå med skolebesøk, og om hun var emosjonelt klar. Når datteren hennes blir sliten blir hun regressiv og oppfører seg mye yngre enn andre barn på hennes alder, som gjør at hun trenger trygge voksne som skal se henne og hjelpe henne til å regulere seg. Likevel forteller hun at hun var positivt innstilt og forberedte seg på at skolestart kan bli utfordrende, og de som familie tok noen grep for å minske stress rundt datteren for å sikre en god skolestart. De har hatt kortere dager på både skolen og SFO, og mindre sosiale stimuli etter skolen fordi hun blir sliten av for mange inntrykk.

*«Min datter har høy IQ og er evnerik. Derfor er jeg redd for at skolen kan forvente mer av henne enn det hun er i stand til å gjøre. Det er også vanskelig for de som ikke kjenner henne godt å vite hva hun trenger av hjelp og hvordan de kan hjelpe henne.» (Anette)*

#### **4.1.1 Organisering av overgangen til skolen**

Som skrevet overfor, hadde skolen og barnehagen et møte som handlet om Kaias datters overgang til skolen uten henne til stedet.

*«Vi visste egentlig ikke hvem de som jobbet på skolen var og vi traff ikke læreren før første skoledag. Barnehagen og skolen hadde ikke planlagt overgangen godt nok, som gjorde at min datter ikke fikk en god skolestart.» (Kaia)*

Line forteller om at de hadde et overføringsmøte der også læreren var til stedet. Det var fint fordi hun kunne forberede sønnen sin på læreren slik at han vet hvem han skulle forholde seg til. Sønnen hennes fikk likevel en ny lærer rett før skolestart, da de mente at det er det beste for han fordi den nye klassen hadde flere ressurser. Både flere voksne og et rom der han kunne trekke seg.

*«Vi har forberedt han mye på læreren som han skulle ha. Vi har også hatt mange samtaler med henne og sagt hva vi tenker og sånt. Og så plutselig fikk han en ny klasse med ny lærer som vi aldri har snakket med. I begynnelsen ville han ikke nærme seg skolen og det opplevde jeg som en vanskelig periode. I ettertid ser jeg at det var en riktig avgjørelse, men jeg skulle ønske å bli informert om bytte av klasse tidligere, sånn at jeg kunne forberede han på det»*  
(Line)

Anette forteller at hun hadde også et overføringsmøte med barnehagen, skolen og PPT, og et annet møte med bare skolen ved oppstart. Selv om datteren hennes fikk diagnosen rett før sommeren, var hun forberedt på det i lang tid og hun var i dialog med PPT og skolen om overgang til skolen.

*«På det møtet gikk vi gjennom hvordan hun var som person fordi de ville bli kjent med henne. Skolen virket opptatt av å høre hva vi har å si om henne. Vi fikk også vite hvem som gikk i klassen hennes tidligere enn de andre, og det var fint at vi kunne bruke lang tid på å forberede henne.»* (Anette)

#### **4.1.2 Organiseringen av skolebesøk**

På spørsmålet om det var organisert skolebesøk og hvor ofte barna deres besøkte skolen før skolestart, fortalte Kaia at datteren hennes var på et skolebesøk. Informanten forteller at det er viktig for hennes datter å ha forutsigbarhet og det å vite hvem hun skal forholde seg til på skolen.

*«Hun var på ett skolebesøk og hun møtte ikke læreren da. Det at hun ikke møtte læreren før skolestart ble for stort, for abstrakt og for litt konkret for henne. Siden hun var engstelig, var det en utfordring å gå på skolebesøk, fordi hun var redd. Men det ble heller ikke tilrettelagt for det.»* (Kaia)

Line forteller at sønnen hennes har vært på flere skolebesøk med barnehagen og spesialpedagogen, både med henne og uten henne for å se hvordan det ville fungere. Anette forteller også at datteren hennes var på skolebesøk flere ganger sammen med barnehagen for å gjøre henne kjent med nye omgivelser. Skolen kom også til barnehagen og hilste på henne. Det opplevde hun som fint og betryggende for datteren deres.

*«De jobbet mye med at han skal bli kjent med læreren og skolen og han har vært mye på besøk der. Det gjorde oss tryggere.» (Line)*

*«Datteren min gikk på skolebesøk flere ganger for å gjøre henne kjent med skolens inne- og uteområde. Skolen kom også til barnehagen og hilste på henne.» (Anette)*

#### **4.2 Foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser**

Selv om datteren til Kaia ikke hadde noe diagnose ved skolestart, hadde BUP og PPT vært involvert allerede i barnehagen på grunn av datterens vansker. Hun forteller at de var på et møte sammen med skolen og PPT først etter at datteren hennes begynte på skolen. Hun opplevde at samarbeid med skolen er blitt bedre etter hvert og at nåværende lærer er erfaren og dyktig, selv om datteren hennes ikke er på skolen hver dag på grunn av skolevegring.

*«Vi hadde et dårlig samarbeid med barnehagen og skolen ved datterens overgang til skolen. Derfor hadde vi ikke noen møte mellom barnehage, skole og PPT før skolestart. Samarbeidet med barnehagen har hele veien vært vanskelig» (Kaia)*

Både Line og Anette opplevde at de hadde et tettere samarbeid og mer kommunikasjon med barnehagen enn med skolen. Selv om de har en grei kommunikasjon med skolen og kan snakke med dem om det som hun er bekymret for, opplever de likevel å ikke ha like god kontroll på hva som skjer med barna deres på grunn av mindre kontakt enn i barnehagen. Dette mener de er av stor betydning for at barna deres skal få den beste tilretteleggingen på skolen.

*«Jeg føler at jeg får fort svar fra læreren når jeg sender melding eller ringer henne. Men jeg har generelt mindre kontakt og den daglige kommunikasjonen med skolen enn det jeg hadde med barnehagen.» (Line)*

*«Hvis jeg sender en melding til læreren svarer han fort, men det er alltid på mitt initiativ. Likevel kan ikke jeg si at vi har en god kontakt med skolen som vi hadde med barnehagen.» (Anette)*

#### **4.2.1 Foreldrenes stemme og involvering av foreldre i overgangsprosessen**

Kaia opplevde ikke at hennes meninger ble tatt i betraktning da datteren skulle begynne på skolen. Hun opplevde lite anerkjennelse fra barnehage- og skole sin side når det gjelder hennes kunnskap om og erfaringer med ASF, og det hva datteren trenger av tilrettelegging og tilpassing. Hun opplevde at skolen senere var mer lydhør overfor hennes meninger og tanker etter at datteren utviklet skolevegring og hun fikk diagnosen. Da innså de alvoret. Hun påpeker at det er viktig at skolen får informasjon om barnet fra både foreldre og barnehagen. Hun understreker også viktigheten av at foreldre er involverte i overgangsprosessen, og at de blir en del av planleggingen både før, under og etter overgangen til skolen.

*«Barnehagen ønsket å gjøre det som de gjorde med andre barn. De møtte skolen og snakket om datteren min uten at vi foreldre var tilstedet. De som kjenner barnet mest er oss foreldre, selv om fagpersoner har mye kunnskap om barn med lignende utfordringer. Det er viktig å få med begge sider. La foreldre få møte og snakke med dem som skal ta over barna. På den måten kan vi støtte barna i den relasjonsbyggingen som skal være til en ny person.» (Kaia)*

Anette forteller at hun ble overrasket over hvor lite de som foreldre hadde påvirkning på datterens skolestart. Hun opplevde at skolen hørte til en viss grad på hennes meninger, synspunkter, erfaringer og anbefalinger om hva som er best for datteren, men at skolen ikke kunne gjøre det på grunn av manglende ressurser, at det var praktisk vanskelig å gjøre, og lite vilje til å endre sine praksiser rundt overgangen til skolen. Anette opplevde også at hjelpemidlene til datteren hun kom med, ble heller ikke tatt i bruk i skolen fordi de mente at hun ikke trengte det. Hun påpeker at noen av fagpersonene hun møtte var mer lydhøre overfor foreldre enn andre, selv om de ikke kunne gjøre det som foreldrene foreslo. Hun opplevde generelt å ikke bli involvert på en hensiktsmessig måte.

*«Jeg har tilbudt å sitte på skolen den første uka i et par timer, og hjelpe dem til å tolke hennes kroppsspråk slik at de kan hjelpe henne. For eksempel kan hun bli nonverbal når hun er sliten. Skolen sa at de ville finne ut av det selv. Så de har bare sagt, ok vi hører hva dere sier, men dette skal vi oppdage selv. Det sies at vi er eksperter på egne barn, og vi er faktisk veldig godt oppdatert på autisme også.» (Anette)*

Lines opplevelse er at de kunne komme med forslag når det gjelder tilrettelegging for sønnen hennes, men at skolen ikke alltid kunne gjøre det. Grunnen til dette er etter hennes oppfattelse mer skolens ressurser enn vilje til å gjøre det. Skolen var også villig til å lære mer om sønnen hennes og hans utfordringer av Line.

*«Jeg følte at skolen forsto oss og prøvde å tilrettelegge ut i fra de forutsetningene de hadde. På SFO hadde de mye mer ressurser og der fikk de skjermet han mye mer. For eksempel skjønner jeg at min sønn ikke kan ha en voksen som skal følge han tett i alle situasjoner. Bortsett fra det var skolen veldig flinke og vi kunne ta kontakt med dem når som helst. Da var vi litt beroliget på det.» (Line)*

Selv om både Anette og Line har vært involvert i overgangsprosessen, ønsker de likevel å bli involvert i større grad.

#### **4.2.2 Informasjon om overgangen til skolen**

Kaia opplevde å ikke få god nok informasjon på hvordan overgangen til skolen vil skje, hvilke personer datteren skulle forholde seg til og hvordan de vil tilrettelegge for henne. Hverken fra barnehagen eller fra skolen. På den andre siden, opplevde Line at hun i stor grad fikk god informasjon fra barnehagen og skolen om hvordan overgang til skolen skulle bli, som hun mener er viktig for at overgangsprosessen er forutsigbar og betryggende.

*«På ansvarsgruppemøte som handlet om overgang til skolen, kom en ansatt fra skolen og informerte oss om hva som skulle skje i overgangen. Jeg synes at vi har fått god informasjon underveis. Men så byttet sønnen min plutselig klasse og vi viste ikke hva slags den nye læreren hadde. Og det ville jeg at vi ble informert om litt før.» (Line)*



Anette opplevde at hun stort sett fikk en god informasjon gjennom hele prosessen, med noen unntak. Informasjonen hun fikk fra skolen og PPT om vedtaket om spesialpedagogisk hjelp som datteren hadde i barnehagen, var litt uklar, forvirrende og mangelfull. Line har også lignende erfaring angående informasjon om spesialpedagogisk hjelp. Anette ser behov for at datteren får en observasjon av PPT på skolen snart, slik at hun kan få den tilretteleggingen hun trenger.

*«Det var litt usikkerhet og forvirring rundt informasjonen om spesialpedagogisk hjelp i skolen. Vi skjønnte ikke helt når vi kunne søke den, hvordan vi skulle gjøre det og hvem som hadde ansvar for det. Det var litt uklart. Vi fikk bare beskjed om å bruke BUP hvis det er noe vi lurer på.» (Anette)*

#### **4.3 Foreldrenes erfaringer med samarbeidet på tvers av profesjoner og institusjoner i overgangsprosessen**

Kaia forteller at hun opplevde at barnehagen og skolen samarbeidet, men at hun var ikke involvert i dette samarbeidet.

*«Da barnehagen ikke hadde videreformidlet til skolen våre bekymringer om datterens utfordringer og behov, så ble det selyfølgelig slik at skolen ikke tok det så seriøst. Så de mente at det ikke var behov for å involvere oss i overgangen til skolen.» (Kaia)*

Line opplevde at samarbeidet på tvers av profesjoner var god med tanke på informasjon de ga til hverandre og skolebesøk. Hun synes likevel at det var vanskelig for henne at PPT trakk seg tilbake fra samarbeidet da sønnen begynte på skolen.

*«For sønnen min er det veldig viktig at han får tett oppfølging og voksen støtte for å opprettholde den gode utviklingen fra barnehagen og utvikle nye sosiale ferdigheter.» (Line)*

Anette forteller at det var samarbeid mellom barnehagen, skolen og PPT i overgangsprosessen. Hun opplever også at det er vanskelig at spesialpedagogiske hjelpen fra barnehagen ikke følger med på skolen samtidig som at PPT trekker seg tilbake når datteren begynner på skolen. Dette opplever hun som en mangel på sammenheng og kontinuitet mellom barnehagen og skolen.

*«Jeg satte pris på at barnehagen og skolen samarbeidet og gjorde henne trygg, likevel savner jeg at det er mer rød tråd mellom barnehagen og skolen med tanke på den spesialpedagogiske hjelpen.» (Anette)*

#### **4.3.1 Koordinering av overgangen til skole**

Informantenes erfaringer med koordineringen av overgangen til skolen er forskjellig. Kaia forteller at koordineringen av overgangen til skolen er gjort av avdelingsleder.

*«Skolen har et system hvor det er avdelingsleder som har spesialpedagogisk koordinering. De har ikke egne spesialpedagogiske koordinatorene. Så det ble litt utfordrende å snakke med en avdelingsleder som ikke kjenner barna og gruppa.» (Kaia)*

Line har hatt en del kontakt med spesialpedagog fra skolen, men mest med avdelingsleder. Hun antar at det er han som hadde koordineringsansvar. Hun forteller likevel at avdelingsleder var veldig imøtekommende, og svarte raskt tilbake på meldingene deres.

*«Jeg er litt usikker, men tror at det var avdelingsleder som koordinerte overgangen.» (Line)*

Anette forteller at det var spesialpedagogen hadde ansvar for å koordinere overgang til skolen. Hun savner mer initiativ fra skole sin side om å ta imot datteren hennes.

*«Det var spesialpedagogen som hadde ansvar for koordinering. Jeg føler at barnehagen fikk beskjed fra PPT om at de skulle forberede datterens skolestart. Har inntrykk av at skolen tenkte ikke over at hun er et sårbart barn slik at de hadde mer initiativ. Men de var ikke negative heller.» (Anette)*

#### **4.4 Kompetanse på og kunnskap om individuelle behov for barn med ASF**

Kaia opplevde at barnehagen og skolen ikke hadde så mye kompetanse på og kunnskap om jenter med ASF og vanskene jenta hadde ble tolket som vansker på hjemmebane. Siden datteren bruker skolehverdagen på å skjule vanskene, blir hun engstelig, utslitt, sover mye og har ikke krefter til å gjøre noe sosialt eller andre aktiviteter etter skolen og i helgene. Hun

opplever likevel at den nye læreren hennes har kompetanse og erfaring og at de jobber nå med at datteren skal gå på skolen igjen fordi på grunn av angst går hun ikke på skolen hver dag.

*«Det er nesten ingen kunnskap på skolen om jenter med autisme. Siden datteren min maskerer mye på skolen, har det vært veldig vanskelig å få skolen til å forstå hennes utfordringer. Nå er kampen å få barnet på skolen, ikke bare å få den hjelpen hun trenger.».* (Kaia)

Anette forteller om en lignende opplevelse når det gjelder kunnskap om ASF hos jenter. Hun tror at barnehagen var litt forsiktig fordi de ønsket å være sikre på at datteren hennes hadde ASF. Både Kaia og Anette opplevde at barnehagen ikke var villig til å tilegne seg mer kunnskap om diagnosen for å tilrettelegge, selv om døtrene deres var under utredning. Læreren i Anette sin datters klasse er en nyutdannet lærer uten så mye erfaring, noe som hun opplever som rart. Likevel synes hun at det er positivt at datteren hennes går i en klasse som er tilknyttet et rom der hun kunne trekke seg ved behov.

*«Det følte litt som om barnehagen ikke helt trodde på at datteren min hadde autisme fordi hun skjulte vanskene sine. Barnehagen fikk beskjed av PPT om at hun har behov for skjerming, men de har misforstått at skjerming er lek i gruppe med fire til fem barn. Så hun var mer sliten av skjermingene. Vi fikk også en del standard råd fra skolen som ikke passet datteren min og familien vår. Og når vi sa at vi ikke trodde at det passet vårt barn, så var det liksom, er dere sikre?».* (Anette)

Line forteller at hun fikk inntrykk av at skolen har kompetanse om ASF. De har et eget læringscenter for barn med forskjellige diagnoser som på grunn av diverse utfordringer ikke kan være i et vanlig klasserom. Hennes sønn fungerer fortsatt fint i et vanlig klasserom, men hans klasse er tilknyttet et rom slik at han kan trekke seg unna dersom han blir sliten. Noen ganger tar de med seg noen få barn sånn at han kan sosialisere seg. Line forteller at til tross for at de fikk beskjed om sønnens bytte av klasse sent, gikk det bedre enn hun fryktet fordi skolen og SFO har jobbet med å få ham trygg. Hun ser i ettertid at skolen har tatt en riktig avgjørelse med tanke på mer ressurser i den nye klassen som flere voksne og mulighet til å trekke seg ut av klasserommet ved behov og bedre kompetanse. Hun synes at det er fint at de har tatt grep da de innså at han trengte mer hjelp.

*«Han begynte på SFO et par uker før skolen og det fungerte fint. De har ikke presset han. Han slapp for eksempel å være i gymsalen veldig lenge fordi han var redd for gymsalen. Og så har de jobbet gradvis med å få han trygg på gymsalen, og nå er han med i gymsalen og det går helt fint.» (Line)*

#### **4.4.1 Hjelpemiddelet rundt foreldre og barn**

Line forteller at hennes opplevelse er at skolen prøver å tilrettelegge ut i fra de ressursene de har, for eksempel han bruker øreklokker på skolen som han har lett tilgjengelig. Hennes opplevelse er at den hjelpen sønnen hennes trenger kommer ikke automatisk på skolen, og at hun må jobbe aktivt for at hennes sønn skal få den. Dette gjør at hun opplever å gå bak lærerens rygg. I tillegg til dette mister sønnen hennes spesialpedagogisk hjelp fra barnehagen.

*«Jeg skulle ønske at vi har flere profesjonelle rundt oss som vi kan lene oss på. I barnehagen samarbeidet vi med PPT, helsestasjon, veileder på tjenestetildelingen og koordineringsenhet, foreldreveilder, spesialpedagog og styrer fra barnehagen. Vi er på en måte overlatt til oss selv etter skolestart. Nå har vi heldigvis blitt innkalt til skolehelsetjeneste som jeg er glad for. I barnehagen hadde han også en individuell plan der de fokuserte på det sosiale og det han skulle lære seg. Det har han ikke lenger. Jeg tok kontakt med tjenestetildelingen og spurte om det og vi fikk beskjed om at vi må ta kontakt med barnekoordinatorer. Vå måtte styre mye for å få i gang et møte. Etter mange måneder med styring så fikk vi det til slutt » (Line).*

Anette forteller om en lignende opplevelse av hjelpemiddelet på skolen som Line. Både datteren og de som familie hadde mer støtte av de profesjonelle da hun gikk i barnehagen. Hun følte at de ble overlatt til seg selv etter at datteren begynte på skolen på grunn av at hun mistet spesialpedagogisk hjelp og på grunn av mindre kontakt med læreren. Hun har kjempet for at datteren skulle få de rettighetene hun krevde på. Hun synes likevel at det er vanskelig og lite synlig å finne ut av hva de kan forvente å få av hjelpen og støtten og hvem de kan henvende seg til for å få den hjelpen.

*«PPT rådgiver spurte meg om hvordan PPT kan hjelpe oss i overgangsprosessen. Jeg sa at BUP anbefalte oss at PPT følger datteren med til skolen for å tilrettelegge for en god skolestart. De svarte bare at de ikke gjør det på den måten, og at de pleier å trekke seg tilbake og så koble seg på igjen ved behov. For oss virket det usikkert og rart at PPT trekker seg*

*tilbake for å komme inn igjen. De prøvde å forklare det til oss, men jeg forstod det ikke, men for meg virket det litt ulogisk.» (Anette)*

#### **4.4.2 Tidlig innsats og forebygging**

Kaia mener at manglende samarbeid og dårlig informasjon i overgangen til skolen bidro til at datteren utviklet skolevegning.

*«Skolen tok det ikke veldig seriøst og tenkte at det ville gå seg til. Så de bare ikke forsto alvorligheten i dette. Først nå, når det har blitt full skolevegning, så har skolen satt inn tiltak. Men nå er det kanskje litt for sent.» (Kaia)*

Line forteller at sønnens utfordringer er at han ikke har venner på skolen. Siden han er en positiv, bli og ivrig gutt kan dette mistenkes som at han har det fint. På grunn av støtten han fikk i barnehagen, hadde han en stor utvikling når det gjelder det sosiale.

*«Selv om skolen jobber mye med vennskap i første klasse, har sønnen min likevel behov for mer støtte i forhold til det sosiale. Vi har snakket med læreren en del om dette, og jeg tror at hun har gjort noe, men vi må snakke enda mer. Den gode utviklingen i barnehagen har stoppet litt opp og jeg er redd på hva vil skje etterpå.» (Line)*

Anette forteller at utfordringen til datteren hennes er å si fra når hun trenger hjelp fordi hun er en stille og forsiktig jente. Hun har behov for at noen hjelper henne gjennom skoledagen. Både Line og Anette frykter at det kan være for høye forventninger til hva barna deres klarer fordi de er skoleflinke.

*«Selv om datteren min har en høy IQ, sliter hun med å forstå felles beskjeder på skolen. Jeg er redd for at hun blir litt glemt fordi hun ser ut til å fungere greit, og at de forventer mer av henne enn det hun kan.» (Anette)*

#### **4.4.3 Foreldrenes tanker om en vellykket overgang til skolen**

Anette og Line mener at for å sikre en god overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF er det viktig at rettighetene fra barnehagen ikke mistes. Det å gå fra tett oppfølging, til liten eller ingen oppfølging, er veldig vanskelig og frustrerende for både foreldre og barn i en så sårbar situasjon som skolestart. Det er vanskelig å forberede barn på skolestart med tanke på selvstendighet. Barna har ikke mindre behov for oppfølging og tilrettelegging enn de hadde i barnehagen bare en måned før. De mener også at det bør bli mer sammenheng og rød tråd mellom barnehagen og skolen, slik at barna kan fortsette med utviklingen i en positiv retning, og for å gjøre hverdagen til barna mer forutsigbar og trygg. Alle informanter trekker frem viktigheten av et godt samarbeid, involvering av foreldre og en jevnlig kontakt med læreren, barnehagelæreren og andre ansatte som jobber med barn som veldig viktig i overgangsprosessen. Alle tre informantene beskriver barna som rolige og stille og de har en opplevelse av at de blir litt glemt fordi de forstyrrer ikke andre, dette kan gjøre at tiltakene blir satt inn for sent. De påpeker at vansken kan vises på forskjellige måter.

## **5. Drøfting**

I dette kapitlet blir det drøftet de mest sentrale funnene fra kapittel 4 opp mot teori i kapittel 2. For å svare på problemstillingen har jeg delt drøftingen inn i de samme forskningsspørsmålene som jeg også har brukt i analysedelen.

### **5.1 Forventninger, tanker og følelser rundt skolestart**

Studien viser at Anette og Line har bekymret seg over hvordan barna deres ville reagert på endringer i miljøet rundt seg, over de sosiale aspektene som vennskap, og fordi de ansatte på skolen ikke kjenner barna godt nok og dermed ikke kan se hva de har behov for. Dette sammenfaller med Nuske et al. (2019) sin undersøkelse der de påpeker at for foreldre med barn med ASF er det noen av de vanligste bekymringene. Dette støttes også av Hayes og Watson (2013) som understreker at foreldre med barn med ASF opplever generelt mer stress knyttet til det å være foreldre enn foreldre som har barn uten ASF. Dette er på grunn av kompleksiteten av overgangsprosessen som krever mer planlegging og tilrettelegging av miljøet rundt barnet (Chen et al., 2020). Ifølge Beamish et al. (2014) kan det for barn med

ASF være av grunnleggende betydning å håndtere riktig og forsiktig overgang til skolen for å både minske stress rundt barn og familie, og for å opprettholde utviklingen fra barnehagen. Til tross for bekymringer rundt overgangen til skolen, har både Anette og Line forsøkt å ha en positiv tilnærming til skolestart. Foreldrenes bekymringer rundt barnas skolestart viser også viktigheten av at de som jobber i barnehagen og skolen viser forståelse for hva de går gjennom i denne perioden, og stille seg åpen overfor foreldres bekymringer. Ifølge Hayes og Watson (2013) kan hele familiedynamikken bli påvirket av dette stresset som igjen kan føre til mangel på stabilitet i familien. Dette kan betydelig påvirke barnets og foreldres opplevelse av overgangen til skolen.

Kaia hadde ikke noen positive følelser knyttet til overgang til skolen da hun i utgangspunktet hadde et dårlig samarbeid med barnehagen. Dattera til Kaia utviklet senere i skoleløpet skolevegring, noe som kan tolkes som en konsekvens av et manglende samarbeid mellom foreldre, barnehagen og skolen. Dette kan ses i lys av Bronfenbrenners (1979) økologiske modell på mesosystemet som viser at samarbeidet mellom foreldre og barnehagen kan i stor grad påvirke barnets utvikling og trivsel. Dockett et al. (2012, s. 58) påpeker at foreldrenes forventninger og tidligere opplevelser og barnets tidligere erfaringer er med på å forme hvordan barnet opplever overgangen til skolen. Et godt samarbeid mellom foreldre, barnehagen og skolen kan være forebyggende og er med å styrke barnets sjanser til å ha en vellykket skolestart og utdanningsløp (Peters, 2010).

Anette og hennes familie har jobbet selv for at overgang til skolen skulle bli så bra som mulig for hennes datter. De har vært proaktive gjennom hele prosessen, noe som har hatt en positiv påvirkning på skolestart. Dette er noe som LaRocque et al. (2011) også støtter og påpeker at foreldre er de viktige støttespillere og bidragsytere for sine barn i alle aspekter ved opplæringsløp.

### ***5.1.1 Organisering og planlegging av overgangen til skolen***

Informantenes opplevelser og erfaringer med organiseringen og planleggingen av skolestart kan tyde på at det brukes forskjellige praksiser rundt dette. Kaia opplevde at det var en dårlig planlegging av datterens overgang til skolen og hun hadde ikke vært på møte sammen med barnehagen og skolen som gjaldt datterens overgang til skolen. Hun mener at det er viktig at foreldrene er involverte i planleggingen av overgangen til skolen fordi de kjenner sine barn

best. Det å planlegge for barnas overgang til skolen ses på som et viktig steg i arbeidet med overgang fra barnehagen til skolen (Nuske et al., 2019). Det å systematisk planlegge overgang til skolen kan gi både muligheter for et godt samarbeid, god kommunikasjon og nyttig kunnskap som kan komme barna til gode (Scheving & Egeberg, 2015). Dette er også noe som er i tråd med Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a) og Prinsipper for opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2017b) der viktigheten av dette er understreket. Ifølge Chen et al. (2020) kan en dårlig kommunikasjon mellom foreldre, barnehagen og skolen påvirke planlegging av overgangen til skolen som igjen kan påvirke barnets skolestart. Kaias utsagn kan tolkes som at mangel på kommunikasjon og samarbeid med barnehagen har bidratt til den dårlige erfaringen hun fikk med datterens skolestart.

De to andre informantene fortalte at de hadde et møte sammen med barnehagen, skolen og PPT i forbindelse med skolestart. På det møtet opplevde Anette at skolen ville ha mest mulig informasjon fra henne angående hennes datters personlighet og individuelle behov for å kunne forberede overgang til skolen. Nuske et al. (2019) påpekte at foreldre opplevde at fravær av riktig informasjon om barnets forutsetninger og behov, førte til at barnet ikke ble møtt på en tilfredstillende måte, både faglig og emosjonelt. På den andre siden viser Chen et al. (2020) til at foreldre av barn med ASF opplever i stor grad at skolen er mer opptatt av å gi informasjon til foreldre enn å få informasjon fra foreldre, noe som kan peke på at informasjonsgiving fra skolen blir sett på som viktigst i dette samarbeidet. Festøy et al. (2023) viser lignede funn knyttet til informasjon der foreldre opplevde at informasjonsgiving var enveis prosess og at skolen ikke var så interessert i å høre hva foreldrene har å si. Det å ha en god nok informasjon om barnet kan bidra positivt til at barnet får den rette tilretteleggingen og at barnet kan bli møtt på en hensiktsmessig måte, samtidig som foreldre opplever at deres erfaringer og kunnskaper om barnet er viktige.

Line erfarte at sønnen hennes byttet klasse og læreren rett før skolestart på grunn av flere menneskelige ressurser, bedre kompetanse på ASF hos den nye læreren og tilgang til et rom der han kan trekke seg for å få skjerming. Selv om skolen hadde gode intensjoner og grunner til dette, opplevde både Line og sønnen hennes det som vanskelig. Som et resultat av dette ville ikke sønnen hennes gå på skolen de første ukene. Dette kan være utfordrende og vanskelig å takle for et barn med ASF da det har et sterkt behov for forutsigbarhet og det å vite hvem barnet skal forholde seg til (American Psychiatric Association, 2013). Dette utsagnet fra informanten kan peke på at overgang til skolen likevel ikke er godt nok planlagt da disse forutsetningen ikke er tatt hensyn til på et tidligere tidspunkt. På den andre siden viser Nuske et al. (2019) til at fordi enkelte lærere ikke hadde tilstrekkelig kunnskaper om



autisme, bidro det til at det ikke ble godt nok tilrettelagt for barna. Informanten påpeker likevel at hun i ettertid ser at det er en riktig beslutning med tanke på resursene i den nye klassen, og at det er blitt bedre etter at sønnen hennes er blitt kjent med den nye læreren.

### **5.1.2 Overgangspraksiser og skolebesøk**

Kaia opplevde at det ikke var tilrettelagt for skolebesøk og at barnehagen brukte de samme overgangspraksiser for alle barn. Dette er i tråd med Rous & Hallam (2012, s. 233) sin funn som viser at det i stor grad brukes de samme praksisene rundt overgangen til skolen for barn med særskilte behov som for alle andre barn. På den andre siden er både Anette og Line i stor grad fornøyde hvordan barnehagen har organisert skolebesøk. Deres barn var på flere skolebesøk før skolestart, både sammen med barnehagen og med spesialpedagoger. Det at spesialpedagoger var der og støttet barn ved skolebesøk kan ses på som viktig med tanke på at barn med særskilte behov kan i større grad bli avhengig av noen som skal hjelpe dem til å delta og tilpasse seg til de ulike miljøene (Foreman, 2009; Bronfenbrenner, 1979). Og på den måten bli en del av miljøet. Slike overgangspraksiser der barnehagen og skolen besøker hverandre der barn blir kjent med skolens kultur, er med på å underbygge en vellykket overgang til skolen (Lillejord et al. 2015; Hogsnes, 2019). Peters (2010), Chan (2012) og Ackesjö (2013, s. 407) påpeker viktigheten av å se overgang til skolen som en prosess hvor barn må tilpasse både emosjonelle og kognitive inntrykk til de nye omgivelser, arbeidsmåter og ny kultur. Det å ha flere skolebesøk sammen med trygge voksne, der barna kan få innblikk i hvordan det er på skolen, er med på å bidra til at barn blir bedre i stand til å tilpasse seg til det nye miljøet de skal til (Ackesjö, 2013, s. 407).

## **5.2 Foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser**

Det er noen variasjoner hvordan informantene opplevende samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, skolen og andre instanser. Kaia opplevde spesielt samarbeid og kommunikasjon med barnehagen som krevende og peker på deres manglende interesse for å samarbeide. Foreldre og barnehagen skal samarbeide til det beste for barnet, står det i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Siden foreldre er de viktigste figurene i barns liv og som kjenner barn best, betyr det at de sitter på verdifull kunnskap og informasjon om sitt barn

(Connolly & Gersch, 2016; Nordahl et al., 2018. s. 237). For å sørge for at barn med ASF har en god overgang til skolen, er det beste at foreldre blir sentrale bidragsyttere i overgangsprosessen (LaRocque, 2011). De som jobber i barnehagen har det overordnede ansvaret til å initiere og legge til rette for samarbeid med foreldre, samt å skape et rom for deling av ulike meninger, erfaringer og betraktninger selv om de kan ha andre meninger enn foreldre selv (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Wilder og Lillvist (2021) påpeker også viktigheten av en god kommunikasjon og tillit mellom foreldre og skolen som en av de viktigste forutsetninger for et godt samarbeid, og sentrale faktorene for barns opplevelse av overgangen.

På den andre siden opplevde Line og Anette at selv om de har et godt samarbeid med skolen, opplever de at de har hatt et bedre og tettere samarbeid med barnehagen. De kommuniserte oftere med barnehagen og hadde en bedre og tettere kontakt med ansatte i barnehagen enn i skolen. Dette samhandler med Canadisk (Fontil & Petrakos, 2015; Saddiqa & Janus, 2017) undersøkelser der de har kommet til lignende funn. En stor andel av foreldre i disse undersøkelsen opplevde å ha et tettere samarbeid og bedre kommunikasjon med barnehagen enn med skolen, og har generelt vært mer fornøyde med informasjon de fikk da barna var i barnehagen enn på skolen, og fra barnehagen enn fra skolen (Saddiqa & Janus, 2017, s. 574). Wendelborg et al. (2015) viser også at norske foreldre er i stor grad fornøyde med tilbudet i barnehage og hvordan de samarbeidet med dem. Noen av grunner kan etter min mening også være de strukturelle forholdene som flere ansatte per barn og en mer uformell tilnærming til læring. Dette kan gi rom for å tilpasse bedre ut i fra enkeltbarns individuelle behov. I tillegg til dette har to av informantenes førsteklasinger, noe som kan betyr at de ikke har rukket å bli ordentlig kjent med læreren og andre ansatte på skolen.

### ***5.2.1 Viktigheten av hyppig kontakt med barnehagen og skolen***

Informantene påpeker at det er svært viktig at foreldre har jevnlig kontakt med barnehagen og skolen fordi dette kan bidra til at barn får bedre tilrettelegging, samt at foreldre har mer kontroll over det som skjer der. Dette er i tråd med Connollys (2015, s. 182) forskning som viser at foreldre selv ønsker å ha en god kommunikasjon med skolen og barnehagen som de ser på som de viktigste elementene for å ha en vellykket overgang til skolen. Wilder og Lillvist (2021) påpeker også at barnets progresjon henger også sammen med hvor god kommunikasjon mellom foreldre og lærere er, og lærerens evne til å tone seg inn på barnet.

Dette kan også ses i lys av Bronfenbrenners (1979) økologiske modellen som peker på det ha en åpen dialog med foreldre både før, under og etter overgangen til skolen der det utveksles informasjon er viktig del av en vellykket skolestart.

### ***5.2.2 Foreldrenes stemme og involvering av foreldre i overgangsprosessen***

Det hvor mye foreldrenes stemme kom frem i overgangsprosessen varierer en del. Kaia opplevde å ikke bli hørt av barnehagen og skolen, og at hennes kunnskaper og erfaringer når det gjelder hennes datters behov ble ikke anerkjent av barnehagen og skolen. Hun ble heller ikke involvert i overgangsprosessen. Fontil og Petrakos (2015) sin undersøkelse peker på at enkelte foreldre av barn med ASF opplevde at skolen ikke ønsket å involvere dem i like stor grad som barnehagen og at lærere ikke etterspurte foreldrenes erfaringer og kunnskaper som de har om barna sine. Dette kan være problematisk siden foreldre har rett til medvirkning, og deres tanker og meninger skal tas i betraktning (Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Barnehagen i et mangfoldig perspektiv bør også være i stand til å møte ulike foreldregrupper med tilsvarende ulike meninger og tanker når det gjelder deres barns behov (Glaser, 2016). Ifølge Glaser (2016, s. 87) kan foreldre føle seg sårbare overfor profesjonelle fagpersoner og det er også en asymmetriske maktforhold mellom dem. Derfor er det viktig at fagpersoner blir sensitive, ydmyke og lydhøre overfor deres erfaringer og problemer de opplever (Connolly & Gersch, 2016, s. 257). Det å anerkjenne foreldre som viktige bidragsyttere, ressurspersoner for sine barn og inkludere dem i overgangsprosessen blir det lagt til rette for et godt samarbeid. På den måten kan en skape tillit som ville bidratt til å bedre samarbeidet mellom de som står nærmest barnet (Bronfenbrenner, 1979; LaRocque et al., 2011).

På den andre siden opplevde Line og Anette at deres meninger, erfaringer og tanker rundt hva som er behovet for deres barn i overgangsprosessen ble stort sett hørt, men at skolen likevel ikke kunne gjøre så mye på grunn av ressursene og de økonomiske og strukturelle rammene de har. Nordahl et al. (2018) påpeker også at foreldre ikke har så mange muligheter for medvirkning i skolen, og de opplever det som en kamp at deres barn skal få det forsvarlige opplæringstilbudet i skolen. De utfordringene med økonomiske ressursene i skolen som informantene peker på, kan i stor grad påvirke den tilretteleggingen barna deres har behov for, samt foreldrenes erfaringer med overgangen til skolen. Dette er noe som ifølge Bronfenbrenners (1979) økologiske modellen befinner seg på eksonivået. Det er noe som

skjer utenfor personens rekkevidde og som personen ikke kan gjøre noe med, men som likevel kan i stor grad påvirke individet. I tillegg til dette opplevde Anette at skolen og PPT ikke ønsket å avvike fra de etablerte overgangspraksiser de har. Barn med ASF er forskjellige som gjør at de kan ha behov for ulike individuelle tilpassinger og tilrettelegginger i overgangsprosessen (Nuske et al., 2019). Dette kan peke på at foreldre ikke har så mye innflytelse i skolen på grunn av manglende ressurser og den noe rigide skolesystemet og de andre instansene.

Både Anette og Line ga uttrykk til at de kunne tenke seg å bli mer involvert i overgangsprosessen. Dette funnet er underbygget av Quintero og McIntyre (2011, s. 418) som har funnet ut at selv om foreldre av barn med ASF har opplevd å bli involvert i overgangen til skole, har de ønsket at skolen og barnehagen involverer dem i større grad i overgangsprosessen. Wendelborg et al. (2015, s. 180) påpeker også at norske foreldre med barn med særskilte behov ikke har så mye påvirkning i barnehagens virksomhet som andre foreldre. Foreldre er likevel fornøyde med tilbudet i barnehagen og de er i stor grad fornøyde med samarbeidet med barnehagen. Informantene påpeker viktigheten av at foreldrenes side kommer også frem i samarbeidet om overgang til skolen fordi foreldre har mye nyttig kunnskap og erfaring som de ulike profesjonene som jobber med barn kan lære av (Nordahl et al., 2018).

### ***5.2.3 Informasjon om overgangen til skolen***

Informantenes opplevelser av å få nok informasjon rundt overgangen til skolen er også ulikt. Mens Kaia opplevde å ikke få god nok informasjon fra barnehagen og skolen om hva som ville skje i denne prosessen, hvem læreren er og hvordan det ville bli lagt til rette for datteren hennes, opplevde Line og Anette at de fikk god informasjon fra barnehagen og skolen om hva som kom til å skje i overgangsprosessen. Dette ble oppfattet av informantene som forutsigbart, trygt og betydningsfullt for både barna og dem. Likevel opplevde de at informasjon rundt spesialpedagogisk hjelp på skolen var forvirrende og mangelfull. Det var en stor usikkerhet og forvirring rundt hvem, hvordan og når den nye vurderingen om behov for spesialpedagogisk hjelp kan søkes. Dette samsvarer med Fontil & Petrakos (2015) og Chen et al. (2020) sin undersøkelsen som viser at foreldrene kan oppleve forvirring rundt informasjon som handler om å få riktig støtte til sine barn, samtidig som det er lange ventetider til å få spesial hjelp (Siddiqua & Janus, 2017) Turunen (2012, s. 325) viser også til

at aktivitetene som barnehagen gjør i forbindelse med barns overgang til skolen ikke alltid blir godt nok synliggjort og forklart overfor foreldre, og den informasjonen de får kan være forvirrende. Det er viktig at foreldre som sentrale støttespillere for sine barn forstår hvorfor aktivitetene knyttet til overgang til skolen skjer, slik at de kan hjelpe barna i denne prosessen (Lillejord et al., 2015). Nordahl et al. (2018, s. 179) påpeker at det ikke er en felles forståelse i skolen om forholdet

mellom tilpasset opplæring og spesialpedagogisk hjelp. Samtidig opplever lærerne selv forvirring rundt hvordan ansvaret for spesialpedagogisk hjelp skal deles. Nordahl et al. (2018, s. 179) kommer til en anbefaling som tyder på at det er behov for å etablere klare rutiner og samarbeidsordninger rundt spesialpedagogisk hjelp. Dette kan peke på at det er en grunn til å tenke at erfaringene til informantene angående forvirrende informasjon om spesialpedagogisk hjelp på skolen samsvarer med Nordahl et al. (2018) sine funn. Derfor er det viktig å ha en åpen dialog med foreldre både før, under og etter overgangen til skolen der det utveksles viktig informasjon som en viktig del av en vellykket skolestart (Lillejord et al., 2015).

### **5.3 Foreldrenes erfaringer med samarbeidet på tvers av profesjoner og institusjoner overgangsprosessen**

Alle informantene opplevde at skolen, barnehagen og PPT samarbeidet ved overgangen. Kaia opplevde at hun ikke var involvert i det samarbeidet, som førte til at det ikke ble gitt viktig og helhetlig informasjon om datteren. Dette bidro til at skolen ikke var klar over datterens utfordringer, og dermed ikke klarte å tilrettelegge for henne. Hun påpeker viktigheten av at både barnehagen og foreldre gir informasjon om barnet fordi dette kan bidra til at skolen får et helhetlig bilde av barnet og barnets utfordringer fra begge sider (Samuelsson & Sheridan, 2001). Dette kan også ha en positiv påvirkning på bygging av relasjoner til de nye voksne. Dette støttes også av Wilder og Lillvist (2017) som viser at selv om foreldre av barn med særskilte behov opplever å ha en god kommunikasjon med både lærere og barnehagelærere underveis i overgangsprosessen, opplever de likevel å bli lite involvert i samarbeidet på tvers av institusjoner. Lignende funn når det gjelder involvering av foreldre i samarbeidet på tvers av institusjonene finner vi hos Hogsnes og Moser (2014) sin forskning som påpeker at samarbeid mellom barnehagen og skolen ble sett på som viktigere enn samarbeid med foreldre i overgangsprosessen. Dette kan være problematisk fordi foreldre, lærere og barnehagelærere kan oppfatte barna ulikt, som kan føre til mer forståelse og kunnskap

(Samuelson & Sheridan, 2001). Tverrfaglig samarbeid mellom involverte institusjonene og foreldre kan være av grunnleggende betydning for tilrettelegging av en god skolestart for barn med ASF slik at barna kan oppleve at det er sammenheng mellom disse, og for at barna kan få riktig hjelp (Glavin & Erdal, 2018; Nuske et al., 2019).

### ***5.3.1 Opplevelse av sammenhengen og kontinuitet***

Selv om informantene i denne studien opplevde at det var samarbeid på tvers av profesjoner, påpeker de likevel på manglende kontinuitet og opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen. Dette er fordi den spesialpedagogiske hjelpen deres barn hadde i barnehagen, ble ikke automatisk videreført til skolen. Dette førte til at barna deres opplevde ikke at det var en rød tråd og sammenheng mellom barnehagen og skolen. I det siste er det blitt mer fokus på å få til gode sammenhenger mellom det som skjer i barnehage og det som skjer i skole da læringen ses på som livslang (Hogsnes, 2019). Quintero og McIntyre (2011) viser til at foreldrene i deres studie ønsker selv at det er mer samarbeid på tvers av profesjonene og institusjonene i overgangsprosessen, som kan være viktig med tanke på kontinuitet og opplevelse av sammenhengen. Skouteris et al. (2012) påpeker samtidig at for å sikre en god overgang til skolen er det viktig at praksisene og arbeidsmåtene i disse to institusjonene integreres, som ville styrke sammenheng mellom barnehagen og skolen som en av de viktigste elementene i en vellykket overgang til skolen (Hogsnes, 2019).

Ackesjö (2013, s. 408) viser i sin undersøkelse at det er behov for at skolen og barnehagen er mer bevisste på at overgang fra barnehagen til skolen krever mye av barna, og at barnehage og skole samarbeider mer på tvers av institusjoner. Dette kan gjøres ved at barnehagelærere og lærere har aktiviteter som de samarbeider om på tvers av institusjoner, og som tar utgangspunkt i barnets erfaringer og kunnskaper fra barnehagen (Ackesjö, 2013). Dette er noe som kan styrke barns opplevelse av sammenheng mellom barnehagen og skolen (Hogsnes, 2019). Informantene i denne undersøkelsen tegner et bilde som kan tyde på at deres barn ikke har deltatt på slike samarbeidsaktiviteter mellom barnehagen og skolen. Likevel gir to av informantene uttrykk for at de er ganske fornøyde hvordan barnehage og skolen har lagt til rette for skolebesøk, og hvordan de har samarbeidet. Undersøkelse gjort av Quintero og McIntyre (2011) viser også at det er generelt mer behov for systematisk tverrfaglig samarbeid og partnerskap mellom alle involverte partene i overgangsprosessen. På grunn av at barnehage og skolen har litt ulike tradisjoner, arbeidsmåter og oppfatninger av hvordan barn

tilegner kunnskap, kan det skape en spenning mellom disse institusjonene. Lærere og barnehagelærere kan også ha en oppfatning av ta deres arbeidsmåter er det riktige (Lillejord et al., 2015, s. 8). Slik jeg ser det kan denne oppfatningen bidra til at viktig kunnskap og viktige erfaringer ikke blir delt mellom institusjonene. På den andre siden hvis skolen og barnehagen samarbeider om oppgaver og aktiviteter rundt skolestart og kjenner til hverandres arbeidsmåter, kan det ha en positiv påvirkning på barnas skolestart.

For å styrke sammenheng og kontinuitet mellom barnehagen og skolen er det også viktig at foreldre er aktive bidragsytere i overgangsprosessen, samt at lærere og foreldre kjenner hverandre godt og har tillit til hverandre (Turunen, 2012, s. 234). Connolly og Gersch (2016, s. 258) anbefaler derfor at lærere i skolen møter foreldre både før og etter skolestart for å diskutere strategier og bekymringer for å støtte barns overgang til skolen. Kaia forteller at hun og hennes datter ikke har møtt læreren på skolen før første skoledag, noe som hun mener er et dårlig utgangspunkt for skolestart. På den andre siden har de to andre informantene og deres barn møtt læreren før skolestart, og de selv nevner det som en viktig del av forberedelsen av skolestart for deres barn med ASF. Samtidig som at det kan bidra til å skape en sammenheng mellom disse to arenaer.

### ***5.3.2 Koordinering av overgangen til skole***

Informantene hadde forskjellige opplevelser og erfaringer knyttet til koordineringen av overgangen til skolen. Mens Line opplevde at det var litt uklart og lite synlig hvem som hadde ansvar for å koordinere overgang fra barnehagen til skolen, opplevde Anette at det var tydelig at det var spesialpedagog fra barnehagen som hadde ansvar for koordineringen av overgangen. Likevel ønsker Anette at skolen var mer involvert i denne koordineringen. Kaia forteller at hun savner at den koordineringen involverte spesialpedagoger og de som kjenner barn og barnegruppe. Dette synes hun ville vært det beste når det gjelder tilrettelegging og tilpassing. Siden overgang fra barnehagen til skolen for barn med ASF kan være kompleks, anbefales det at alle institusjoner er involverte på en hensiktsmessig måte i overgangsprosessen (Quintero & McIntyre, 2011). Ifølge Opplæringslova (1998, § 13-5) er det skolen som har ansvar for å utarbeide en plan for overgang. På den andre siden finnes det ikke noe dokument som sier hvem som har ansvar for å koordinere overgangen. Disse funnene kan peke på at det kan være litt tilfeldig hvem som koordinerer overgang til skolen samt at det brukes ulike praksiser rundt dette. Dette er noe som kan påvirke kvaliteten av overgangen til skolen.

## 5.4 Kompetanse på og kunnskap om individuelle behov for barn med ASF

Anette opplevde at barnehagen ikke hadde så mye kunnskaper om hvordan tilrettelegge for hennes datter med tanke på skjerming, samt at skolen ikke hadde så gode faglige råd å gi til henne og familie. Både Anette og Kaia opplevde også at barnehagen og skolen ikke ville lære mer om diagnosen for å kunne legge til rette på en bedre måte. Dette samsvarer med Nuske et al. (2019) sin undersøkelse der foreldre med barn med ASF ikke er helt fornøyde med at skolene ikke har tilegnet seg nok informasjon om barna deres og diagnosen til å kunne møte deres barns utfordringer, både emosjonelle og faglige. De mener også at lærere ikke har mye kunnskaper om og kompetanse på autisme samt at skolene ikke har skapt rom for deling av kunnskapen (Nuske et al., 2019; Herlofsen & Nilsen, 2016).

Ifølge Wilder og Lillvist (2021) hadde også foreldre i deres studie høyere forventninger til lærere på skolen når det gjelder kompetanse om barn med særskilte behov, enn det de hadde til personalet i barnehagen. Likevel er noen av foreldre ikke helt fornøyde med den kompetansen lærerne hadde, og hvordan de har reagert i enkelte situasjoner. Både Anette og Kaia påpeker at foreldre kjenner barnet sitt best, selv om fagpersoner har mye kunnskap om barn med lignende utfordringer, og at foreldre av barn med ASF har mye kunnskap og erfaringer om ASF som barnehagen, skole og andre instanser kan lære av.

Line forteller at hun fikk inntrykk av at skolen hadde kunnskap om og erfaring med ASF og ulike typer diagnoser, og at de hadde et læringscenter for barn med forskjellige typer utfordringer. Hennes sønn har fortsatt ikke vært der, men han har tilgjengelig et rom der han kan trekke seg ved behov, eller når han blir sliten av å være i klasserommet. Noen ganger tar de med seg andre barn så han får det sosiale også. Hennes sønn begynte på SFO et par uker før skolestart, noe hun synes var en god beslutning. Personalet på SFO jobbet med å gjøre sønnen hennes kjent med nye rutiner, nye barn og skolens inne- og uteområdet uten at de har presset han til noe. Dette hadde en positivt påvirkning på skolestart. Hogsnes og Moser (2014) viser til deres studie som peker på en retning der dialogen mellom lærere og barnehagelærere ble sett på som viktigere enn dialog med SFO ansatte i overgangsprosessen. Lines opplevelse kan tyde på at SFO kan være av stor betydning i overgangsprosessen samt at det kan bli mer behov for å inkludere SFO i større grad i denne prosessen.



### ***5.4.1 Mangel på ressurser***

Line opplevde at skolen mangler ressurser til å tilrettelegge for hennes sønn på best mulig måte. Herlofsen og Nilsen (2016) påpeker at lærere i skolen mangler ressurser som tid og det at klassene er for store for å kunne støtte elever med særskilte behov godt nok innenfor det ordinære tilbudet. Nuske et al. (2019, s. 318) trekker også mangel på ressurser som en årsak som bidrar til at de ikke kan tilby den riktige hjelpen for elever med ASF. I tillegg til dette møter ofte elever med behov for særskilt tilrettelegging voksne som har lite spesialpedagogisk kompetanse på skolen (Nordal et al., 2018, s. 7). Dette kan være problematisk med tanke på elevs rettigheter knyttet til forsvarlig opplæringstilbud de har krav på (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Nordahls et al. (2018, s. 254) rapport slo fast at det kan være av grunnleggende betydning for at barn og elever i både barnehagen og skolen møter fagpersoner som har kompetanse innenfor deres vansker. På den måten kan de få den riktige støtten de trenger og har krav på. Informanten opplevde likevel at til tross for manglende ressurser har skolen prøvd å tilrettelegge for sønnen hennes ut i fra de forutsetningene de hadde.

### ***5.4.2 Jenter med ASF***

Både Kaia og Anette opplever at barnehagen og skolen har manglende kunnskaper om jenter med ASF. Barnehagen til døtrene deres var skeptiske til at de hadde ASF fordi de fungerte tilsynelatende greit på skolen. Dette er i tråd med Kaland (2018) studiet som viser til at symptomene jenter med ASF har blir ofte feiltolket og misforstått, og til om med fagpersoner som behandlet disse jentene ikke hadde mistanke om at symptomene er relatert i ASF. De kan også oppleves som mer sosiale, ha bedre evner til å tolke sosiale koder enn gutter, og kan herme etter hvordan andre jenter oppfører seg. Derfor kan forelderens erfaringer være av grunnleggende betydning for å bidra til at andre barna forstår og tolker de symptomene jenter kan ha. I Kaias tilfelle ble også vanskene datteren hadde knyttet til diagnosen sett på som vansker på hjemmebanen, og hun opplevde at barnehagen og skolen ikke trodde på henne. Ifølge Connolly og Gersch (2016, s. 253) kan foreldre med barn med ASF oppleve i stor grad å bli mistrodd av profesjonelle og andre personer i nærmiljøet når det gjelder deres barns vansker og utfordringer. De kan også oppleve fordømmer på bakgrunn av hvordan deres barn oppfører seg, og det at deres foreldre ferdigheter blir satt spørsmålsteget ved (Connolly og Gersch, 2016, s. 253). I tillegg til dette påpeker Nuske et al. (2019) at foreldre av barn med ASF ble ofte oppfattet som overbeskyttende av ansatte på skolen. Dette kan føre til at de

bekymringene foreldrene har knyttet til barnets utfordringer og utviklingen ikke blir tatt på alvor tidsnok av barnehagen og skolen. Dette kan også føre til at foreldrene opplever maktløshet og mistillit til barnehagen og skolen som kan være uheldig for alle parter.

#### ***5.4.3 Hjelpemiddelet rundt foreldre og barn***

Informantene opplevde at de hadde mer støtte av andre instanser og fra flere fagpersoner i barnehagen enn på skolen. Samtidig må foreldre selv ta initiativ til å sette i gang møter for at barna deres skal få riktig hjelp i skolen. Siden PPT sluttet å følge deres barn etter barnehagen, mistet de rettighetene knyttet til spesialpedagogisk hjelp da de begynte på skolen.

Informantene uttrykker forvirring rundt informasjonen de fikk fra PPT og skolen angående spesialpedagogisk hjelp i skolen. De klarte ikke å gi et tydelig svar på hvorfor de trekker seg for så å koble seg på igjen etterpå i skolen. De har heller ikke fått tydelig svar på hvordan og når de kan søke, og hvem som har ansvar å gjøre det. Dette samsvarer med Siddiqua og Janus (2017) sin studie der de viser til at foreldre selv måtte sørge for at deres barn fikk den hjelpen de trengte, og at det var lange ventetider på å få hjelp fra spesialister. De visste heller ikke hva de kunne forvente av skole og andre innsatser for sine barn. Foreldrene er også mindre fornøyde med kvaliteten på service de får etter overgangen til skolen enn før skolestart (Saddiq & Janus, 2017, s. 575). Foreldrene med barn med ASF opplevde i større grad at det var vanskelig å forstå skolesystemet og navigere i byråkratiske prosesser (Nuske et al., 2019). Funnene i denne undersøkelsen kan tyde på at foreldrene er forvirret og usikre på hva de kan forvente av rettighetene for sine barn knyttet til overgang til skolen, samt at de vil ha mer initiativ fra skolen. Foreldre har en opplevelse av at de blir som kasteballer mellom de ulike institusjonene og instansene siden de selv må ta initiativ til møter og kommunikasjon.

#### ***5.4.4 Foreldrenes dilemma***

Det at Line selv måtte initiere møter med instansene, bidro til at hun opplevde å gå bak lærerens og skolens rygg. Ifølge Nuske et al. (2019, s. 313) opplevde enkelte av foreldre med barn med ASF at det var vanskelig å balansere mellom det å stille krav til lærere, samtidig prøve å beholde og opprettholde et godt forhold til dem. Dette kan, etter min mening, tyde på at foreldre flest ikke vil oppleves som vanskelig for å samarbeide, men samtidig vil de at barna deres skal få den beste tilrettelegging, noe som kan sette dem i et dilemma i en sårbar periode. Ifølge Connolly og Gersch (2016) er foreldre med barn med ASF ofte i en sårbar

posisjon der maktforholdet mellom dem og de profesjonelle er asymmetriske, og derfor er det viktig at fagpersoner anerkjenner de utfordringene og vanskeligheter de måtte føle som er knyttet til det å ha et barn som har ulike utfordringer.

#### ***5.4.5 Instansenes organisering og støtte***

Det hvordan PPT er organisert og hvordan de skal hjelpe barna og foreldre avhenger blant annet av befolkning, og hvor i landet man bor (Hesselberg & Tetzchner, 2022, s. 337). Deres hovedfokus er å forebygge vansker som kan oppstå og reparere eventuelle vansker (Hesselberg & Tetzchner, 2022, s.15). Siden barna til informantene har mistet den spesialpedagogiske hjelpen og den tette oppfølgingen de har hatt i barnehagen, uttrykker de bekymring rundt barnas fremtidige utvikling. De opplevde også at de ble overlatt til seg selv etter barnas skolestart samt å miste oversikt over hvem de kan støtte seg på. Dette er ifølge Bronfenbrenners (1979) økologiske modell på makronivå der de overordnede politiske føringene når det gjelder spesialpedagogisk hjelp, kan i betydelig grad påvirke overgang til skolen på både mikro-, meso- og eksonivå. Drugli (2013, s. 175) referer til sin forskning som påpeker at måten PPT og BUP er organisert nå, bidrar ikke til at kunnskap og kompetanser hos fagpersonene i disse instansene blir delt med ansatte i barnehagen og skole. Siden de ansatte er i en daglig kontakt med barna og foreldre kan det være hensiktsmessig for dem å ha umiddelbar tilgang til de kompetente hjelpeinstansene. På den andre siden ville foreldre og barn fått mer fagpersoner rundt seg som kan føre til bedre og raskere hjelp. Noe som også informantene i denne undersøkelsen understreker som viktig.

#### ***5.4.6 Tidlig innsats og forebygging***

Det tverrfaglige samarbeidet er også sett på som viktig med tanke på tidlig innsats, forebygging og inkludering der målet er å skape et godt tilpasset pedagogisk tilbud for alle barn (St.meld. 6 (2019-2020)). Etter at diagnosen er bekreftet vil de som utreder barn ofte gi anbefalinger på hvordan det kan tilrettelegges og arbeides til det beste for barnet (Statped, 2022). Mens Anettes erfaringer er at anbefalingene fra BUP ikke ble tatt hensyn til av PPT i overgangsprosessen, og hun fikk et inntrykk av at det er fordi PPT er overarbeidet, noe som førte til at de ikke kunne følge datteren til skolen.

Informantene har rolige og stille barn, noe som kan bidra til at det blir mistolket som at de ikke har så mye behov for hjelp. Lines sønn trenger også hjelp med den sosiale utviklingen og hun opplever at den gode utvikling har stoppet litt opp da han begynte på skolen. Foreldrene frykter hva som kan skje i fremtiden hvis barna deres ikke får hjelp nå. Siden barn med ASF er en sammensatt og heterogen gruppe, noe som gjør at de har forskjellige behov for tilpassing og tilrettelegging (Scheving & Egeberg, 2015), er ikke diagnosen i seg selv noe som utløser rettigheter knyttet til spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2014). Samtidig er de viktigste prinsippene for regjeringens arbeid med å forbedre utdanningssystemet i Norge tidlig innsats, inkludering og tilpasset opplæring (Meld. St. 6 (2019-2020)). Fra samfunnsmessig perspektiv og bærekraftig velferdssamfunn, er det også viktig å forebygge uheldig utvikling slik at flere kan delta i arbeidslivet. Barnehager og skoler har ansvar til å både motivere og inspirere slik at barn skal lære og utvikle seg, og de skal bidra til at barn og unge opplever trygghet og trivsel, og å lære seg å takle nedturer og oppturer (Meld. St. 6 (2019-2020)).

På grunn av et manglende samarbeid og kommunikasjon med barnehagen, har ikke skolen fått god nok informasjon om Kaias datters behov, utfordringer og forutsetninger i overgangsprosessen, noe som bidro til at hun ikke fikk god nok tilrettelegging på skolen. Skolen har også tenkt at situasjon med datteren ville bedre seg etter hvert, istedenfor er hun utviklet skolevegring. Drugli (2013, s. 43) påpeker at fordi fagpersoner og de som jobber med barn, kan ofte være usikre på hvordan de kan tolke barnets funksjon og symptomer, som kan igjen føre til utvikling av vansker. Hun påpeker viktigheten av at foreldrenes bekymringer tas på alvor på et tidlig stadium tidlig for å forebygge eller minske vansker. Dette er også noe som informantene i denne undersøkelsen påpeker som viktig.

## **6. Oppsummering og avsluttende kommentarer**

Analysen og drøfting i denne undersøkelsen har prøvd å tegne et bilde av foreldres erfaringer med overgang fra barnehagen til skolen. Foreldrene opplever generelt overgang til skolen som en følelsesmessig påkjenning, der de går fra det trygge og kjente til det nye og ukjente. De rapporterer bekymring knyttet til barnas sosiale utvikling på skolen, tilpassing til skolehverdagen, mangel på oppfølging, og det at barna deres har mistet spesialpedagogisk hjelp etter at de begynte på skolen. Det er en frykt blant foreldre for mulige konsekvenser som følge av manglende støtte og oppfølging på skolen. Foreldrenes utsagn kan peke også på at

både deres barn og de har fått mindre støtte etter skolestart, samt de snakker om en følelse av å bli overlatt til seg selv. Foreldrene opplevde i stor grad forvirring rundt informasjon knyttet til spesialpedagogisk hjelp, og de er usikre på hvem de kan henvende seg til for å få mer hjelp og støtte til sine barn. De føler seg fortvilet over at hjelpen barna deres har behov for ikke kommer automatisk, samtidig som de selv må ta initiativ til møter med skolen og andre samarbeidsinstanser. Dette kan føre til dilemmaer hos foreldre og kan bidra til å skape enda mer uro, bekymring og usikkerhet hos foreldre i en allerede sårbar periode som overgang til skolen.

Foreldrene i denne undersøkelsen har erfart endringer på både individuell, relasjonell og kontekstuell plan. De er blitt foreldre til skolebarn der de er nødt til å skape nye relasjoner til nye voksne i en ny kontekst. Denne undersøkelsen kan også tyde på at det er store variasjoner når det gjelder foreldrenes opplevelse av samarbeid og kommunikasjon med barnehage, skolen og andre instanser. Mens noen av foreldre rapporterte at de hadde et godt samarbeid og en god kommunikasjon i overgangsprosessen, var andre mindre fornøyde med denne delen. Likevel peker denne undersøkelsen på at enkelte foreldre opplevde å ha en tettere kommunikasjon med barnehagen enn med skolen. Foreldrenes stemme i overgangsprosessen kom også frem i varierende grad. To av tre foreldre opplevde å bli hørt når det gjelder deres tanker og meninger på hva som er viktig for deres barn samt at de ble involvert i overgangsprosessen. Likevel peker foreldrenes svar på skolens økonomiske begrensinger når det gjelder tilretteleggingen de foreslo for sine barn. Foreldre i denne studien gir selv uttrykk for at et godt samarbeid, informasjonsutveksling, en tett kommunikasjon mellom foreldre og personale i barnehagen og skolen, og det å involvere foreldre på en hensiktsmessig måte i overgangsprosessen, kan være av grunnleggende betydning for at overgang fra barnehagen til skolen blir vellykket.

Informantene rapporterer at overgangspraksiser er forskjellige og kan avhenge av flere faktorer som organiseringen av barnehagen og skolen, og samarbeidet mellom foreldre og disse institusjonene. Samtlige av informantene opplevde også at lærere på skolen kan mangle ressurser for å kunne møte deres barns behov, men at de likevel har prøvd å tilrettelegge ut i fra de rammene de har. Noen av informantene peker også på at det ikke er så mye kunnskap om ASF og kjønnsforskjeller. De opplevde at det kan være manglende vilje i barnehagen og skolen til å tilegne seg mer kunnskap om ASF, samtidig som deres kunnskap om ASF ikke ble anerkjent av fagpersoner.

Informantenes svar kan peke på at det er en del samarbeid på tvers av institusjoner, men at det likevel er mangel på kontinuitet og opplevelse av sammenheng mellom disse institusjonene. Politiske beslutninger og styringsdokumenter viser en intensjon om et helhetlig syn på barns og unges utdanningsløp. Ifølge min undersøkelse viser det seg at det kan være vanskelig å følge opp intensjonene i praktisk arbeid i barnehage og skole. I overgang fra barnehagen til skole viser det seg at det er flere faktorer som spiller inn. Noen av disse er skolens ressurser og de strukturelle rammer.

Denne undersøkelsen har løftet frem flere perspektiver som kan være verdt å undersøke nærmere i fremtidige studier. Noen emner til videre studier kan være skolens økonomiske og strukturelle rammer og hvilken rolle bør PPT ha i overgangsprosessen. Selv om resultatene fra denne studien ikke kan generaliseres, kan de likevel gi et bidrag til hvordan foreldre med barn med ASF erfarer overgang fra barnehagen til skolen.

## 7. Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410. <https://www.nbecec.org/en/articles/post-12294519>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- American Psychiatric Association (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)* (5. utg.). American Psychiatric Publishing, Washington DC. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap - Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport 7/2018). Nordlandsforskning.
- Barehageloven. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven)* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Beamish, W., Bryer F. K. & Klieve, H. M. (2014). Transitioning children with autism to Australian schools: social validation of important teacher practices. *International Journal of Special Education*, 29(1), 130–142. [https://www.researchgate.net/publication/286820088\\_Transitioning\\_children\\_with\\_autism\\_to\\_Australian\\_schools\\_Social\\_validation\\_of\\_important\\_teacher\\_practices](https://www.researchgate.net/publication/286820088_Transitioning_children_with_autism_to_Australian_schools_Social_validation_of_important_teacher_practices)
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development - Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. I R. M. Lerner & W. Damon (Red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (6. utg., s. 793–828). Wiley.

- Broström, S. (2001). *Farvel børnehave - hej skole: undersøgelser og overvejelser*. Systime.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, (2), 24-28.  
<https://docplayer.me/15178426-Tilpasning-frigjoring-og-demokrati.html>
- Chan, L. W. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teachers, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2011.569543>
- Chen, N., Miller, S., Milbourn, B., Black, M. H., Fordyce, K., Van Der Watt, G., Alach, T., Masi, A., Frost, G., Tucker, M., Eapen, V. & Girdler, S. (2020). “The big wide world of school”: Supporting children on the autism spectrum to successfully transition to primary school: Perspectives from parents and early intervention professionals. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*, 8(11), 91–100. <https://doi.org/10.21307/sjcap-2020-009>
- Christofferen, L. & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Connolly, M. (2015). *Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school* [doktorgradsavhandling]. University of East London.
- Connolly, M. & Gersch, I. (2016). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice: theory, research and practice in educational psychology*. 32(3), 245-261.  
<https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1169512>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.  
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school: Perceptions, expectations, experiences*. UNSW Press.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Australian Institute of Family Studies*. 57-67.



[https://www.researchgate.net/publication/255786733\\_Family\\_transitions\\_as\\_children\\_start\\_school](https://www.researchgate.net/publication/255786733_Family_transitions_as_children_start_school)

- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning*, 5(4), 332-335. <http://dx.doi.org/10.4220/sykepleien.2011.0027>
- Drugli, M. B. (2013). *Atferdsvansker hos barn: evidensbasert kunnskap og praksis*. Cappelen Damm.
- 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*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2024/overgang-barnehageskole-for-barn-med-sarskilte-behov--en-systematisk-litteraturgjennomgang-fra-perioden-20152021/>
- Fontil, L. & Petrakos, H. H. (2015) Transition to school: the experiences of Canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools* 52(8), 773–788. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.21859>
- Foreman, P. (2009). *Education og Students with an Intellectual Disability - Research and Practice*. Information Age Publishing, Inc.
- Forest, E. J., Horner, R. H., Lewis, T. & Todd, A. W. (2004). Transitions for young children with autism from preschool to kindergarten. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6(2), 103–112. <http://dx.doi.org/10.1177/10983007040060020501>
- Glaser, V. (2016). *Foreldresamarbeid: Barnehagen i et mangfoldig perspektiv*. Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommune-Norge* (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Hayes, S. A., Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: a meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(3), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1604-y>

Helsenorge (2023, 11. august). *Utviklingsforstyrrelser: Autisme*.

<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>

Herlofsen, C. & Nilsen, S. (2016). Spesialundervisning i spenningsfeltet mellom juridisk regelverk og lokal praksis. I K. Andenæs & J. Møller (Red.), *Retten i skolen - mellom pedagogikk, juss og politikk* (s. 138-156). Universitetsforlaget.

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2022). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Gyldendal.

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og sfo. *Nordisk barnehageforskning*, 7, 1-24.  
<https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole-og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2021). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal

Kaland, N. (2018). Jenter og kvinner med høytfungerende autisme i ungdoms- og voksenalderen: Kognitive og sosiale problemer og kamuflering av autismen. *Spesialpedagogikk*.  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/jenter-og-kvinner-med-hoytfungerende-autisme-i-ungdoms--og-voksenalderen-kognitive-og-sosiale-problemer-og-kamuflering-av-autismen/>

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode - en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (utg. 4). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Hentet fra  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del –verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (utg. 3). Gyldendal Norsk Forlag.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling M.S. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115–122. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880903472876>
- 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. *Kunnskapssenter for utdanning*. <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>
- Mandy, W. & Lai, M.-C. (2016). Annual research review: the role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57(5), 271–292. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12501>
- Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mundy, P. C. & Mastergeorge, A. (Red.). (2012.). *Educational Interventions for Students with Autism*. UCDAVIS mind institution.
- Murphy, D. G. M., Beecham, J., Craig, M. & Ecker, C. (2011). Autism in adults. New biological findings and their translational implications to the cost of clinical services. *Brain Research*. 1380, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2010.10.042>
- Nordahl, T., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Johnsen, T., Martinsen, J., Paulsrud, P., Wang, M. V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med*

*behov for særskilt tilrettelegging. Ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Fagbokforlaget.

- Norkyn, A., Andersen, H. I. M. & Hanssen, N. B. (2021). Overgangen fra barnehage til skole. *Psykologi i kommunen*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/overgangen-fra-barnehage-til-skole/>
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019). Broken bridges-new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*, 23(2), 306–325. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overskreid, G. (2019). Sosial adferd hos personer med autisme: Hva betyr regelstyring? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 46(2), 85-109. <https://nta.atferd.no/getFile.ashx?IdFile=1930>
- Peters, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. (Report for the Ministry of Education). Ministry of Education New Zealand. [https://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf)
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (utg. 2). Universitetsforlaget.
- Quintero, N. & McIntyre, L. L. (2011). Kindergarten transition preparation: a comparison of teacher and parent practices for children with autism and other developmental disabilities. *Early Childhood Education Journal*, 38(6), 411–420. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-010-0427-8>
- Rous, B. S. & Hallam, R. A. (2012). Transition services for young children with disabilities: Research and future directions. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4), 232-240. <https://journals-sagepub-com.ezproxy1.usn.no/doi/10.1177/0271121411428087>
- Samuelsson, T. P. & Sheridan, S. (2001). Children's Conceptions of Participation and Influence in Pre-School: A Perspective on Pedagogical Quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2),

169-194.

[https://www.researchgate.net/publication/250151629\\_Children's\\_Conceptions\\_of\\_Participation\\_and\\_Influence\\_in\\_Pre-School\\_A\\_Perspective\\_on\\_Pedagogical\\_Quality](https://www.researchgate.net/publication/250151629_Children's_Conceptions_of_Participation_and_Influence_in_Pre-School_A_Perspective_on_Pedagogical_Quality)

Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*.

<https://utdanningsforskning.no/kilderpersoner/forskningsressurser/spesialpedagogikk/>

Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool Children's Transition to Formal Schooling: The Importance of Collaboration between Teachers, Parents and Children. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(4), 78-84. <https://web-p-ebsohost-com.ezproxy2.usn.no/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=5c2a36b0-e56c-4897-842e-980ae63a4639@redis>

Siddiqua, A. & Janus, M. (2017). Experiences of parents of children with special needs at school entry: a mixed method approach. *Child: Care, Health and Development*. 43(4), 566–576.

<https://doi.org/10.1111/cch.12443>

Sikt (2023). *Kunnskapssektorens tjenesteleverandør*. Hentet 24.12.2023 fra; <https://sikt.no/om-sikt>

Statistisk sentralbyrå. (2024). *Barnehager* [Statistikk].

<https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>

Statped. (2022, 18.mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*.

<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitative metoder* (utg. 4). Fagbokforlaget.

Tick, B., Bolton, P., Happé, F., Rutter, M. & Rijdsdijk, F. (2016). Heritability of autism spectrum disorders: a meta-analysis of twin studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 57(5), 585–595. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12499>

Turunen, T. A. (2012). Individual plans for children in transition to pre-school: A case study in one Finnish day-care centre. *Early Child Development and Care and Education in Finland*, 182(3-4), 315-328. <https://doi.org/10.1080/03004430.2011.646728>

- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veilederen Spesialundervisning. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/Retten/2.1/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 13. februar). *Overgang for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>
- Weidle, B. (Red.). (2014). *OCD behandling for barn og unge: en praksismanual*. Gyldendal Akademisk.
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A. M., Svendsen, S., Haugset, A. S., Kongsvik, T. & Reiling, R. B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: Undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning. <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2373848/Barnehagetilbudet+til+barn+med+s%C3%A6rlige+behov+-WEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Wilder, J & Lillvist, A. (2017). Hope, Despair and Everything in Between: Parental Expectations of Educational Transition for Young Children with Intellectual Disability. I S. Dockett, W. Griebel & B. Perry (Red.), *Families and Transition to School* (51-56). Springer.
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2021). Teachers 'and parents 'meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 340–355. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1889847>
- World Health Organization. (1992). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders. Diagnostic criteria for research. Geneva: Author.
- World Health Organization. (2019). ICD-11 Implementation or Transition Guide. [https://icd.who.int/en/docs/ICD-11 Implementation or Transition Guide\\_v105.pdf](https://icd.who.int/en/docs/ICD-11%20Implementation%20or%20Transition%20Guide_v105.pdf)
- Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. R., Hogsnes, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009). *Alle teller mer: En evaluering av hvordan rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart* (Rapport 1/2009). Senter for samarbeid om barnehageutvikling ved Høgskolen i Vestfold.

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rammeplanen/evaluering-av-rammeplanen.pdf>

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Intervjuguide

#### Temaer for guide

**Presentere meg, fortelle om formålet med undersøkelsen og gå gjennom temaer vi skal snakke om.**

**Innledende spørsmål (alder på barn, når fikk barnet diagnosen).**

#### **a) Forventninger, tanker og følelser knyttet til skolestart**

-Hvilke tanker og følelser hadde du før barnet begynte på skole?

-Hvilke utfordringer og muligheter erfarte du i overgangsarbeidet?

-Gikk barnet deres på skolebesøk sammen med barnehagen, og eventuelt hvor ofte? I hvilken grad ble det tilrettelagt for overgang fra barnehagen til skolen?

-Hadde dere et overgangs- overføringsmøte med barnehage og skole? Hvis ja, hvor ofte?

#### **b) Samarbeid med barnehagen, skolen og andre instanser**

-Hvordan opplevde du samarbeid me barnehagen, skolen og andre innstanser?

-Hva vil du vektlegge som viktig og betydningsfullt når det gjelder foreldremedvirkning?

-Hvordan opplevde du deg ivaretatt av barnehage og skole i denne prosessen? Fikk du nok informasjon hvordan overgangen gjøres?

-Kan du fortelle litt om hvordan dine meninger som forelder ble hørt i overgangsprosessen når det gjelder deres barns behov? Kan du beskrive hvordan?

Hva vektlegger du som foresatt i arbeidet med barns overgang fra barnehagen til skolen

#### **c) Samarbeid på tvers av profesjoner**

Hvordan opplevde du samarbeid mellom andre involverte instanser (PPT, BUP, helsestasjon, annet)? Har du vært involvert i det samarbeidet?

-Hvem andre fagpersoner møtte du?

-Hvilke instanser møtte du?

-Var det en person som koordinerte overgangen?

Hvordan opplevde du samarbeid mellom barnehage og skole? Kan du gi noen eksempler?

#### **d) Kompetanse i barnehagen og skolen knyttet til barns individuelle behov**



-I hvilken grad opplevde du at barnehage og skole hadde kunnskap om barn med autisme og deres sårbarhet for endringer?

-Hvilken kompetanse har barnehage og skole om barn med autisme

### **3. Oppsummering**

## **Vedlegg 2: informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

**«Foreldrenes erfaring rundt overgang fra barnehage til skole for barn med autisme».**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke foreldrenes erfaringer rundt overgangen fra barnehagen til skolen for barn med autisme. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om formålet med undersøkelsen og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med studiet er å undersøke nærmere om foreldrenes erfaringer rundt overgangen fra barnehagen til skolen for barn med autisme. Dette er en masteroppgave på ca 60-70 sider hvor det forskes på følgende problemstilling: «Hvordan erfarer foreldre med barn med autismspekterdiagnoser overgang fra barnehage til skole?». Datainnsamling vil bestå av ca 4-5 informanter. Overgangen fra barnehagen til skolen kan være utfordrende for mange barn fordi de møter nye utfordringer og det stilles høyere krav til dem, både faglig og sosialt. Dette kan også medføre mange endringer for barna fordi de skal bli kjent med nye voksne og barn. For barn med autisme kan det være enda mer krevende på grunn av deres behov for forutsigbarhet, trygge rammer og rutiner. Dette kan medføre angst og uro hos disse barna. Min opplevelse er at det er blitt mer bevissthet rundt overgangen fra barnehage til skole i det siste, og det hvor viktig en god skolestart er. Samtidig har jeg også opplevd at samarbeidet mellom skole og barnehage kan være tilfeldig og avhenge av andre faktorer som menneskelige ressurser eller skolens/barnehagens økonomiske rammer. Noen ganger kan det også oppleves at foreldrenes perspektiv i denne sammenhengen får lite rom, selv om det er de som kjenner barna sine best.

Forskningsspørsmål er: «Hvordan opplever foreldre samarbeid på tvers av profesjoner, og hvordan opplever foreldre seg ivaretatt i denne prosessen?», «I hvilken grad blir det

tilrettelagt for overgang fra barnehagen til skolen?», og «Hvilken kompetanse har barnehage og skole om barn med autisme?»

### **Hvem er ansvarlig for undersøkelsen?**

Universitet Sørøst Norge

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

Du får spørsmålet om deltakelse i studiet fordi du har barn med autisme og har erfart overgang fra barnehagen til skolen. Det betyr at dine kvalifikasjoner og erfaringer som gjør deg godt egnet med tanke på problemstillingen og det teoretiske rammeverket for denne undersøkelsen. Til denne undersøkelsen trenger jeg omtrent 4-5 personer som vil delta.

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

Dersom du velger å delta i undersøkelsen innebærer det et intervju som vil ta deg ca 30 minutter. Intervjuet kommer til å handle om spørsmål som omhandler dine opplevelser og erfaringer rundt ditt barns overgang fra barnehagen til skole. Disse opplysningene registreres med lydopptak og transkriberes. Disse skal oppbevares på to ulike digitale enheter. Det kan også være aktuelt å be deg om noen opplysninger om deg som når denne overgangen har skjedd og hvor i landet du kommer fra.

### **Det er frivillig å delta**

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

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

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

Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Navnet ditt og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med et nytt navn og kode. Informantene vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes 3.juni. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine opplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet personopplysninger om deg som er feil eller misvisende
- 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 ved Aldina Vejo 46768316 og Ragnhild Evensen [ragnhild.Evensen@usn.no](mailto:ragnhild.Evensen@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no).

Med vennlig hilsen

(Veileder)

(Student)

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Foreldrenes erfaring om overgang fra barnehage til skole for barn med autisme», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 03. Juni

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

742688

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

17.01.2024

**Tittel**

Overgang fra barnehage til skole for barn med autisme. Hvordan erfarer foreldre med barn med autismspekterforstyrrelser overgang fra barnehage til skole?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Ragnhild Evensen

**Student**

Aldina Vejo

**Prosjektperiode**

01.02.2024 - 03.06.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 03.06.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

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

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!