

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes overgangen fra barnehage til skole for et barn med nedsatt syn med utgangspunkt i følgende problemformulering:

Hva kjennetegner en vellykket overgangsprosess fra barnehagen til skolen for et barn med nedsatt syn?

For å besvare forskningsspørsmålet ble det brukt en kvalitativ tilnærming. Det ble videre gjennomført intervju med foreldrene til barnet, ansatte fra barnehagen og ansatte fra skolen. Datamaterialet fra intervjuene ble analysert ved hjelp av utvalgte analyseverktøy fra forskningsmetoden Grounded Theory. Resultatet fra undersøkelsen viser at kjennetegn på en god overgangsprosess kan være *Tidlig samarbeid, Åpenhet, Engasjement, Forutsigbarhet, Tilgjengelig informasjon, Økt innsikt og Pågangsmot*. Disse kategoriene danner grunnlaget for hovedkategorien *Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet*.

Med utgangspunkt i drøftingen av funnene viser undersøkelsen at det kan være viktig å danne gode relasjons- og informasjonsforbindelser mellom samarbeidsdeltakerne i overgangsprosessen. For barn med synstap kan det videre være gunstig å rette oppmerksomheten mot inkludering. I tillegg kan forutsigbarhet være et godt virkemiddel for å oppnå sammenheng i overgangen for barn med synsvansker.

Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes et deltidsstudium på fire år som har foregått gjennom småbarnstid og barseltid. Til tider opplevde jeg oppgaveskrivingen som et evighetsprosjekt. Når slutten nå nærmer seg, er jeg samtidig takknemlig for at jeg har fått muligheten til å gjennomføre hele løpet.

Jeg vil takke foreldrene i undersøkelsen som stilte opp til intervju, og som møtte meg med sin positive innstilling. På samme måte vil jeg rette en stor takk til ansatte i barnehage og skole som sa ja til å dele sine erfaringer og opplevelser med meg.

Videre vil jeg takke min mann som har støttet meg gjennom alt arbeidet, og mine to barn som har hatt en litt fraværende mamma.

Takk til min veileder Heidun Oldervik som hele tiden har oppmuntret videre arbeid, og oppfordret meg til å gjøre nødvendige forbedringer i oppgaven. Uten deg hadde denne oppgaven blitt langt mindre forståelig for leseren.

Innhold

Innledning	1
1.1 Tema og problemformulering.....	1
1.2 Avgrensing av oppgaven	2
1.3 Begrepsavklaring	2
1.4 Litteratursøk.....	3
1.5 Oppbygging av oppgaven.....	3
2. Teoretisk grunnlag	4
2.1 Rammer og retningslinjer for barnehagen og skolen.....	4
2.2 Overgangen mellom barnehage og skole.....	5
2.2.1 Utviklingsmodellen og de fem veiledende prinsippene til Pianta og Kraft-Sayre6	
2.2.2 Sammenheng mellom barnehage og skole	8
2.3 Syn og synsfunksjon.....	9
2.3.1 Synshemming og synsnedsettelse	10
2.3.2 Verdens helseorganisasjons klassifisering av nedsatt syn.....	10
2.3.3 Synsfunksjonens ulike deler.....	11
2.3.4 Utfordringer ved nedsatt syn	12
2.4 Synshemming og tilrettelegging.....	13
2.5 Nedsatt syn og overgangen mellom barnehage og skole.....	15
2.6 Nedsatt syn og inkludering i barnehage og skole	15
2.7 Avsluttende teoridel.....	20
3. Metode	21
3.1 Valg av metode.....	21
3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode	21
3.1.2 Bruk av fokusgruppeintervju og dyadisk intervju.....	21
3.1.3 Forskerens rolle og forforståelse	22
3.2 Planlegging av undersøkelsen	23

3.2.1	Utvalget	23
3.2.2	Intervjuguide	24
3.3	Gjennomføring av undersøkelsen	25
3.4	Etterarbeid	27
3.4.1	Transkribering	27
3.4.2	Metode for analyse	27
3.5	Undersøkelsens kvalitet	29
3.5.1	Reliabilitet og validitet i undersøkelsen	29
3.5.2	Overførbarhet	30
3.5.3	Etiske refleksjoner	31
4.	Presentasjon av resultater	32
4.1	Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet	33
4.1.1	Tidlig samarbeid	33
4.1.2	Åpenhet	34
4.1.3	Engasjement	36
4.1.4	Forutsigbarhet	37
4.1.5	Tilgjengelig informasjon	39
4.1.6	Økt innsikt	42
4.1.7	Pågangsmot	44
5	Drøfting av resultatene	45
5.1	Klar til start	46
5.2	Trygghet og rom til å være i fellesskapet	48
5.2.1	Forutsigbarhet	49
5.2.2	Tilgjengelig informasjon	53
5.2.3	Pågangsmot	56
5.2.4	Økt innsikt	57
6	Konklusjon	59

Referanser	62
Vedlegg	69
Vedlegg 1: Informasjonsbrev til foreldre/ foresatte	69
Vedlegg 2: Informasjonsbrev til ansatte i barnehage og skole.....	71
Vedlegg 3: Intervjuguide til foreldre.....	73
Vedlegg 4: Intervjuguide til ansatte i barnehagen.....	75
Vedlegg 5: Intervjuguide til ansatte i skolen.....	77
Vedlegg 6: Brev til Statped	79
Vedlegg 7: Kvittering fra NSD	80

Innledning

1.1 Tema og problemformulering

Denne oppgaven omhandler en vellykket overgangsprosess fra barnehagen til skolen for et barn med synstap. Dette temaet ble valgt ut fra at slike overganger kan være sårbare. For barnet er det en stor omstilling å slutte i barnehagen og starte på skolen, og for enkelte barn kan det også være en stor påkjenning (Utdanningsdirektoratet, 2014). For å ivareta barnets behov for trygghet, og legge grunnlaget for videre læring, har en god overgang stor betydning (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdanningsdirektoratet, 2014). *Forskrift om rammeplan for barnehagen* (2006, s. kapittel 5.1) og veilederen *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegger blant annet betydningen av sammenheng for å skape en god overgang.

Barn med synsnedsettelse kan ha særlig behov for at overgangen til skolen planlegges og gjennomføres på en god måte (Utdanningsdirektoratet, 2014). I arbeidet som synsfaglig rådgiver på Hjelpemiddelsentralen har jeg møtt flere barn med synstap som skal starte på skolen, eller som nettopp har startet på skolen. Min opplevelse er at arbeidet med å forberede barna og skolen har vært varierende, og av ulik kvalitet. Barn med synstap utgjør en liten gruppe, og det er lite sannsynlig at barnehagen og skolen har erfaring med overgangsprosesser for denne gruppen. For fagpersoner og ansatte som skal delta i en slik overgangsprosess kan det derfor være nyttig å få innsikt i erfaringene til andre som har vært i en tilsvarende situasjon. Det virker også som det har vært utført lite forskning om overgangen til skolen for denne gruppen barn, noe som vil utdypes nærmere under punkt 1.4 om litteratursøk. Ut fra dette ble hensikten med prosjektet å utføre en åpen og bred undersøkelse, og følgende problemformulering ble valgt for prosjektet:

Hva kjennetegner en vellykket overgangsprosess fra barnehagen til skolen for et barn med nedsatt syn?

Prosjektet tok utgangspunkt i en overgang som hadde vært gjennomført for ett barn, og som hadde gått bra. Kjennetegn på en vellykket overgangsprosess innebærer derfor i hovedsak hva forskningsdeltakerne vektla at samarbeidsdeltakerne fikk spesielt godt til i denne overgangsprosessen. Samtidig er funn som omhandler hva som kunne vært gjort annerledes og som forskningsdeltakerne oppfattet kunne ha forbedret prosessen også tatt med.

I tillegg til barnet er det ofte foreldre, barnehage og skole som deltar direkte i overgangen, og som står nær hendelsen. Derfor var det ønskelig å innhente deres perspektiv når det gjelder problemformuleringen. Det endelige utvalget i prosjektet besto av foreldrene til ett barn med synstap, pedagogisk leder og assistent fra barnehagen samt kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og inspektør fra skolen. Barnet prosjektet omhandler har moderat synssvekkelse uten andre tilleggsvansker. Hva denne betegnelsen innebærer vil forklares mer grundig under punkt 2.3 i oppgaven om syn og synsfunksjon. Videre vil utvalget presenteres nærmere i kapittelet om metode under punkt 3.2.1.

1.2 Avgrensning av oppgaven

Synstap kan fortone seg svært forskjellig, og påvirke synsfunksjonen på ulike måter. Denne oppgaven omhandler et barn med moderat synssvekkelse, uten andre tilleggsvansker. Videre har prosjektet rettet seg mot personer som var direkte berørt av samarbeidet. Det innebærer at organisatoriske rammer ikke omtales i stor grad. Lovverk, forskrifter og retningslinjer blir nevnt, men kommunens rammebetingelser er ikke beskrevet. Uten at de organisatoriske rammene er på plass blir det vanskelig å få tid og ressurser til å planlegge og gjennomføre en god overgang. Samtidig ble det for omfattende å undersøke de organisatoriske rammene i dette prosjektet.

1.3 Begrepsavklaring

Et viktig begrep i oppgaven er overgang, og det kan være gunstig å klargjøre hvordan dette begrepet blir forstått her. Fabian (2007, s. 6) forklarer at i opplæringsammenheng kan en overgang handle om prosessen med å forflytte seg fra et miljø til en annen. I tillegg innebærer en slik overgang ofte å bevege seg fra en fase i utdanningsløpet til en annen. Videre utdyper Fabian (ibid.) overganger på følgende måte:

We define transition as a complex process made up of continued social activity in which the individual lives, and learns to cope, by adapting to the given social conditions. We highlight that children do not learn in isolation, but belong to several microsystems and commute between these environments, adapting to their different demands and learning from each (Bronfenbrenner 1979). These systems are interwoven and on-going, yet transition is often seen as a simple one-off procedure that happens on the first day at a new setting (s. 13).

1.4 Litteratursøk

Oppgaven inneholder litteratur om overgangen mellom barnehage og skole, og litteratur om nedsatt syn. Aktuell primærlitteratur ble funnet gjennom å undersøke referansene til relevante bøker og artikler samt ved å gjennomføre litteratursøk. Videre ble det i hovedsak benyttet litteratur som har kommet ut etter år 2000. Når det gjelder litteraturen om synsvansker, ble det fortrinnsvis brukt forskning som omhandler moderat eller alvorlig synsvekkelse. Grunnlaget for dette var at barnet i undersøkelsen har moderat synssvekkelse.

Gjennomgangen av norsk og utenlandsk litteratur i dette prosjektet tilsier at det er lite forskning angående synshemming og overgangen mellom barnehage og skole. Det ble gjennomført litteratursøk i databaser som Oria, Eric, Web of science og Google Scholar. Søkeordene som ble brukt var både åpne som *school AND "visual impair"*, og mer avgrensede som *"low vision" AND transition AND children*. Det viste seg at forskning som omhandler inkludering i barnehage og skole for denne gruppen også var relevant. Min egen gjennomgang viste heller ikke mange studier med dette temaet, og de fleste studiene det refereres til i oppgaven er små. Dette passer med hvordan andre beskriver at det ikke er tilstrekkelig pedagogiske forskning når det gjelder synstap (Ferrell, 2011; Holbrook, 2015; Kittelsaa, Kermit, Wik, Klingenberg, & Holkesvik, 2015). Studiene er gamle, utdaterte og gjerne kvalitative med få deltakere. I tillegg er de ofte gjennomført overfor en heterogen gruppe med ulike synsvansker (Ferrell, 2011; Kittelsaa et al., 2015).

1.5 Oppbygging av oppgaven

Denne oppgaven er delt inn i seks hovedområder og innledningen er den første av disse. Kapittel to omfatter det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Videre forklares og utdypes den metodiske fremgangsmåten i prosjektet under kapittel tre. Etter dette presenteres de to områdene som har blitt tillagt størst vekt i oppgaven. Det vil si kapittel fire hvor resultatene fra undersøkelsen presenteres, og kapittel fem hvor resultatene drøftes opp mot relevant teori. Endelig inneholder kapittel seks en oppsummering og avrunding av oppgaven.

2. Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil litteratur og teori som er relevant for undersøkelsen og problemformuleringen presenteres. Det gjelder blant annet hva offentlige styringsdokumenter for barnehagen og skolen vektlegger når det gjelder temaet for oppgaven. Videre vil litteratur om overganger fra barnehagen til skolen samt litteratur om syn og synsfunksjon beskrives. Til slutt gjengis utvalgt litteratur om synshemming og overgangen fra barnehage til skole, samt synshemming og inkludering i skolen.

2.1 Rammer og retningslinjer for barnehagen og skolen

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) understreker at barnehagen, skolen og hjemmet skal arbeide sammen for å skape en god overgang til skolen og SFO. Et slikt samarbeid er viktig for å skape et helhetlig tilbud for oppvekst og utvikling. Barn må få oppleve sammenheng mellom de to institusjonene, og kunne glede seg til skolestart. Når det er nødvendig med ekstra tilrettelegging er det spesielt viktig med et godt samarbeid, og dette bør også starte i god tid (ibid.). *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015) inneholder lite om denne overgangen, men betydningen av samarbeid for å sikre gode overganger blir nevnt.

Ellers påpeker veilederen *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2008) at sammenheng i overgangen handler om å gi trygghet, sikre tilpasset opplæring fra start og å sørge for gode læringsmuligheter og læringsprosesser. Dersom barnet vet hva som skal skje, og har fått kjennskap til hvordan den nye skoledagen blir, vil dette være med å gjøre overgangen håndterlig for barnet (ibid.). For øvrig påpeker veilederen *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014) at god kommunikasjon mellom hjem, barnehage og skole er særlig viktig for barn som har forskjellige vansker eller utfordringer. Kunnskap om nødvendig tilrettelegging, og kunnskap om hvilken effekt dette har på barnets funksjon bør overføres videre (ibid.). Slik kunnskap bidrar til at barnets behov for tilpasset opplæring og tilrettelegging er en realitet fra starten av (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Slik det står i opplæringsloven (1998, § 1-3.) skal opplæringen tilpasses elevens evner og forutsetninger. Dette er et viktig prinsipp i skolen og kan betraktes opp mot prinsippet om at elevene skal ha like muligheter for utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015). Videre skal

tilpasset opplæring foregå innenfor et inkluderende læringsmiljø. Det handler om å legge til rette for passe utfordringer, og mulighet til mestring. Tilpasset opplæring kan blant annet innebære variert bruk av læremidler, læringsstoff og arbeidsmåter. Mer omfattende tilpasning kommer inn under spesialundervisning. (Ibid.).

Videre har elever som er sterkt svaksynte eller blinde (Opplæringsloven, 1998, § 2-14 og 3-10) rett til nødvendig opplæring i bruk av tekniske hjelpemidler, mobilitet og punktskrift.

Rundskriv *Udir-9-2012* (Utdanningsdirektoratet, 2012) utdyper at det er elevens behov for slik opplæring på grunn av manglende syn som er avgjørende for denne rettigheten, ikke formuleringen i opplæringsloven. Rettigheter etter denne paragrafen krever enkeltvedtak og sakkyndig vurdering på samme måte som for spesialundervisning (ibid.).

Opplæringsloven (1998, § 9a-1 og 9a-3) fastslår også at skolen aktivt og systematisk skal oppfylle retten til et godt fysisk og psykososialt miljø for alle elever. Her blir blant annet det å oppleve trygghet og sosial tilhørighet fremhevet som viktig. Videre har elevene rett på en arbeidsplass tilpasset sitt behov, og skolen skal innrede på en måte som tar hensyn til elever med nedsatt funksjonsevne (ibid., § 9a-2).

2.2 Overgangen mellom barnehage og skole

Overgangen mellom barnehage og skole innebærer en rekke forandringer for alle barn. Det gjelder blant annet utformingen av omgivelsene, læringskultur, krav, regler og rutiner (Broström, 2009; Fabian, 2007; Hogsnes, 2016; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). I tillegg skal barn forholde seg til nye barn og voksne, færre voksne per barn, sin egen rolle som elev og kanskje til en ny hverdag på SFO (Broström, 2009; Fabian, 2007; Hogsnes, 2016; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Det å håndtere forandringer er en del av livet, men det kan være hensiktsmessig å skille mellom forstyrrelser av etablerte vaner og brudd i erfaring (Dewey, 2005; Hogsnes, 2016, s. 3). Ved å forstyrre etablerte vaner er det mulig å oppnå ny erkjennelse, og våre tidligere erfaringer brukes til å danne nye erfaringer (Dewey, 2005). Brudd i erfaring innebærer derimot at nye erfaringer ikke forbindes med tidligere erfaringer (Hogsnes, 2016, s. 3). For barn kan endringene i overgangen fra barnehage til skole medføre en opplevelse av diskontinuitet (Fabian, 2002, s. 3; Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 2). De kan blant annet

kjenne på følelser som angst, tretthet, forvirring og ubehag (Barrett, 1986 og Gleave et al. 1982 i Fabian, 2007).

Barn kan imidlertid klare å håndtere diskontinuitet så lenge de får tilstrekkelig hjelp. (Phillips, McNaughton & MacDonald, 2004; Peters, 2004 i Peters, 2010, s. 22). Derfor har barnet behov for støtte i overgangsprosessen, slik at de kan møte forandringene på en god måte (Fabian, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). En god overgang er med å påvirke barnets videre utvikling og fremgang i skolen, både faglig og sosialt (Fabian, 2007; Peters, 2010, s. 1; Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 2). Ved å ha et godt system i arbeidet med overgangsprosessen legges grunnlaget for å gi barnet tilstrekkelig støtte (Peters, 2010; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Når det gjelder å vurdere om overgangen har vært god, har relasjonene til medelever og lærere samt barnets opplevelse av tilhørighet betydning (Fabian, 2002, s. 6; Margetts, 2014; Peters, 2010, s. 1). Tilhørighet kan handle om å oppleve trygghet, anerkjennelse, mulighet til deltakelse, at man har det som fisk i vann og at man passer inn (Woodhead & Brooker, 2008). Peters (2010, s. 16) argumenterer for en annen forståelse av det å passe inn når det gjelder å starte på skolen enn Woodhead og Brooker. Han påpeker at det handler om å kjenne seg selv, være kjent av andre og bli verdsatt og akseptert for den du er (ibid.). Ellers fremhever Margetts (2014) at når barn er trygge, avslappede, komfortable og opplever støtte tilsier dette at de har klart å tilpasse seg den nye settingen på en god måte.

Ytterligere vil velvære, sosialt og emosjonelt, være gunstig for barnets tilpasning (Fabian, 2002, s. 6; Margetts, 2014). Muligheten til å opprettholde og danne nye vennskap gir mer deltakelse i friminuttet, trygghet, glede og bedre læringsmuligheter (Fabian, 2002, s. 6; Hogsnes, 2016, s. 73; Hogsnes & Moser, 2014; Margetts, 2014; Peters, 2010, s. 17 og 59). I tillegg har en god relasjon til lærer positiv innvirkning på trivsel, tilhørighet, velvære, læringsmuligheter, læringsresultater og opplevelse av stress i overgangen (Harrison, 2014; Peters, 2010, s. 1 og 61).

2.2.1 Utviklingsmodellen og de fem veiledende prinsippene til Pianta og Kraft-Sayre

Pianta og Kraft-Sayre (2003) fremhever betydningen av å lage en plan for overgangsprosessen, og verdien av å opprette relasjons- og informasjonsforbindelser mellom de involverte. Slike forbindelser utløser flere ressurser overfor barnet, og bidrar til at overgangen blir bedre. For å kunne sette inn tiltak mot relevante faktorer har forfatterne utarbeidet en

utviklingsmodell som er fremstilt på side 8 i deres bok (ibid.). Modellen baserer seg både på utviklingsmodellen til Bronfenbrenner & Morris (1998) samt kontekst-systemmodellen til Pianta & Walsh (1996). I modellen inngår relasjonene og forbindelsene mellom barnet, foreldre, skolen, barnehagen og samfunnet rundt (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). I tillegg vektlegges forandring og utvikling over tid. Pianta & Kraft-Sayre fremhever fem veiledende prinsipper som brukes sammen med utviklingsmodellen for å legge til rette for en god overgang. (Ibid.).

Utvikle relasjoner som ressurs: Støttende og effektive relasjoner mellom barnet og personene rundt barnet er en fordel for barnets utvikling, og for foreldrene (ibid., s. 10). Slike relasjoner er med å bidra til å skape en god overgang for barnet.

Skape sammenheng mellom barnehage og skole: Stabile og langvarige relasjoner mellom de involverte i overgangen fungerer som en støtte for barnet, og bidrar til at barnet opplever sammenheng i overgangen (ibid., s. 11). Samarbeid mellom barnehagen og skolen medvirker til at de to institusjonene i større grad bygger på hverandre (ibid.).

Fokuser på familiens styrke: Skolen kan oppnå en positiv og støttende samhandling ved å anse foreldrene som en ressurs, og ved å bygge videre på deres styrke og kompetanse (ibid., s. 12). En slik innstilling virker motiverende for foreldrene, og er med å bygge opp deres relasjon til skolen (ibid.).

Overgangen må planlegges ut fra individuelle behov: Det vil si ut fra hva den enkelte familie og skole trenger, samt ut fra hvilke ressurser de har (ibid, s.13). Hvis ikke dette blir gjort kan det medføre at ressursene brukes på behov som ikke er tilstede, eller at enkelte behov blir oversett (ibid.).

Opprett relasjoner som innebærer samarbeid: Planlegging og gjennomføring av en god overgangsprosess er avhengig av samarbeid mellom de viktigste deltakerne i en overgangsprosess (ibid., s. 13-14). Det handler om å klare å danne et felles utgangspunkt, og om å kommunisere selv om det oppstår uenigheter og konflikter (ibid.).

Pianta & Kraft-Sayre (ibid.) har videre utarbeidet en handlingsplan som kan bruke til å planlegge og gjennomføre en god overgang. De påpeker at det å samle deltakere som blir

direkte berørt av overgangen til samarbeid har betydning for planlegging, gjennomføring og evaluering av overgangsplanen. Ofte har de ulike deltakerne forskjellig oppfatning av hva som er viktig. Læringstradisjonen i barnehage og skole er også forskjellig, og noen barnehager føler at skolen ikke tar informasjonen de kommer med på alvor. Gjennom møtene kan perspektivene og prioriteringene til de involverte innarbeides i planen. Det kan bidra til at deltakerne opplever at eget ståsted blir verdsatt, og at det utarbeides en mer realistisk plan som de involverte forstår bedre. Dessuten gir felles møter mulighet til informasjonsutveksling, og bedrer kontakten mellom familie og skole. (Ibid.).

Forfatterne vektlegger videre at det tar tid å planlegge gode overgangsprogram (ibid.). De fleste aktivitetene bør gjennomføres før skolestart, og gjerne så tidlig som på høsten siste barnehageår. For å ha programmet klart anbefales det at samarbeidet og planleggingen starter ett år før det skal tas i bruk. Ved å starte planleggingen tidlig er det lettere å styrke relasjonene til skolen, redusere foreldrenes bekymringer og forutse eventuelle utfordringer. Det er også enklere å løse utfordringer når deltakerne har fått på plass en god samhandling. (Ibid.).

2.2.2 Sammenheng mellom barnehage og skole

Fabian (2002) er opptatt av å skape sammenheng mellom barnehagen og skolen, slik at overgangen ikke oppleves som et brudd for barn. Sammenheng i overgangen kan forstås ut fra Dewey sine beskrivelser om kontinuitet i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3). Ifølge Dewey (2005) bygger ny erfaring og læring på det vi tidligere har erfart og lært, og dette skjer i en kontinuerlig prosess. For å frembringe meningsfull tenking, og oppnå ny kvalitativ berikelse av erfaringen, må nye utfordringer forbindes med tidligere erfaringer på en tilstrekkelig måte (ibid.). Videre vektlegger Fabian (2002) betydningen av det hun benevner som fysisk, sosial og filosofisk sammenheng.

Fysisk sammenheng handler om sammenheng i det fysiske miljøet (ibid.). Fabian påpeker at de fysiske omgivelsene påvirker læringen, og måten vi oppfører oss på. Både ute og inne er skolen ustyrt og møblert på en annen måte enn barnehagen. I tillegg er rom og uteområder ofte større i skolen (ibid.). Ifølge Hogsnes & Moser (2014) bidrar kjennskap til det fysiske miljøet til å skape trygghet. Når det gjelder sosial sammenheng fremheves betydningen av trivsel sosialt og emosjonelt for å finne seg til rette i et nytt miljø (Fabian, 2002). Forfatteren forklarer at barnet skal bli kjent med nye barn og voksne, og det skal selv inngå i rollen som elev (ibid.). Betydningen av gode relasjoner til barn og voksne i overgangen er også beskrevet

i starten av dette kapittelet. Ytterligere er filosofisk sammenheng forbundet med at skolen og barnehagen er forskjellig når det gjelder rutiner, organisering, læringsmetoder, læringsmiljø, krav til barnet, utstyr og redskaper (ibid.). Broström (2009) påpeker at nettopp forskjellen når det gjelder læring i skolen og barnehagen, bidrar til at forandringen blir så stor for mange barn.

Broström (ibid.) introduserer i tillegg sammenheng i kommunikasjonen. Han fastslår at det er lite kommunikasjon mellom foreldre, barnehagelærere, lærere og SFO-lærere. Hogsnes & Moser (2014) fant i sin undersøkelse at sammenheng i kommunikasjonen fremsto som det vanskeligste å oppnå. Mangel på sammenheng i kommunikasjonen og felles møtesteder kan virke negativt inn på barns opplevelse av sammenheng (Hogsnes, 2016, s. 79). For å ivareta sammenheng i kommunikasjonen er det nødvendig med dialog i tillegg til rutiner og skriftlig informasjonsoverføring. Informasjonsinnholdet bør også baseres på hva de involverte i den aktuelle overgangen vektlegger, ut fra at barnets erfaringer og behov er avhengig av konteksten de befinner seg i (ibid.). Hogsnes & Moser (2014) påpeker at skolen vektla informasjonen fra barnehagen sterkt, men at det var uklart hvordan den ble brukt videre. I tillegg påpeker Hogsnes (2016, s. 78) at tidligere undersøkelser viser at informasjonen ikke blir brukt.

2.3 Syn og synsfunksjon

Ettersom oppgaven omhandler overgangen til et barn med nedsatt syn, vil synssansen og synsfunksjonen beskrives nærmere i teksten videre. For de fleste blir synssansen tatt for gitt i det daglige. Vi bruker likevel synet til utallige hverdagslige oppgaver. Synet har en sentral funksjon når det gjelder innhenting av helhetlig informasjon både på nært hold og på avstand (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Det gjør også at synssansen fungerer som en ramme for de andre sansene (Rosen, 2010).

Synssystemet består av flere deler, og det første som skjer er at lyset treffer øyet. Videre fortsetter lyset gjennom hornhinnen, pupillen, linsen og glasslegemet før det treffer netthinnen i øyet (Høvdning, 2004). Her blir lyset registrert av sanseceller som sender nervesignaler til synsnerven. Synsnerven sender nervesignalene videre gjennom synsnervekryssingen og synsbanene til ulike områder i hjerner som tolker og bearbeider informasjonen. På den måten kan vi motta, registrere og oppfatte det vi ser rundt oss. (Ibid.).

2.3.1 Synshemming og synsnedsettelse

Synshemming og synsnedsettelse er to vanlige begreper som begge forbindes med synssansen. Det er likevel viktig å presisere hvordan begrepene kan forstås, og hva som skiller dem (Tøssebro, 2010). Funksjonsnedsettelse handler om at kroppens funksjon er begrenset, og er knyttet til den medisinske tilstanden til individet. Funksjonshemming kan imidlertid handle om noe mer enn dette. Ut fra en nordisk tilnærming oppstår funksjonshemming i samspillet mellom individet og samfunnet. Dette er en relasjonell forståelse, og innebærer at samfunnets funksjonskrav ikke står i forhold til individets funksjonskapasitet. Funksjonsnedsettelse blir på denne måten en del av begrepet funksjonshemming, men ikke en ensidig utløsende årsak (ibid.). For øvrig vil begrep som synssvekkelse, synstap og synsvansker brukes på tilsvarende måte som synsnedsettelse i denne oppgaven.

2.3.2 Verdens helseorganisasjons klassifisering av nedsatt syn

Verdens helseorganisasjon (WHO) har utarbeidet to klassifikasjoner som er relevante med tanke på nedsatt syn (Sosial- og helsedirektoratet, 2003, s. 3-4). *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10)* er utarbeidet for å klassifisere sykdom og ulike helsetilstander. Denne klassifiseringen legger vekt på den medisinske tilstanden til individet. Videre er *Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF)* utarbeidet for at en persons helse skal kunne kartlegges ut fra funksjon og funksjonshemming. I begrepet funksjon inngår både kroppsfunksjon, aktivitet og deltakelse. I tillegg kan faktorer i miljøet påvirke funksjonen (ibid.). Det gjør at idegrunnet for ICF ligger nærmere den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming.

ICD-10 (Helsedirektoratet, 2017) klassifiserer nedsatt syn ut fra visus (skarpssyn) og synsfelt. Slik det kommer frem under punkt 3.2.1 i oppgaven, har barnet i denne undersøkelsen visus som er målt til 0,15 og 0,10 Snellen. Det tilsvarer moderat synssvekkelse som innebærer at visus er dårligere enn 0,33 og lik eller bedre enn 0,1 (ibid.). Ellers innebærer alvorlig synssvekkelse at visus er dårligere enn 0,1 og lik eller bedre enn 0,05. Når visus er dårligere enn 0,05 regnes dette som blindhet. Klassifiseringen forutsetter at personen bruker sin vanlige eller eventuelle korreksjon under målingen. (Ibid.).

For å foreta en helhetlig vurdering av synsfunksjonen er det nødvendig å ta hensyn til flere delfunksjoner enn visus og synsfelt (Hyvärinen & Jacob, 2011). På den måten virker *ICF*

supplerende opp mot *ICD-10*. Her klassifiseres blant annet delfunksjoner som kontrastsyn, øyemotorikk, lysfølsomhet, fargesyn og synspersepsjon (Sosial- og helsedirektoratet, 2003).

2.3.3 Synsfunksjonens ulike deler

Når synssystemet rammes, kan det påvirke hvordan synssansen fungerer (Hyvärinen & Jacob, 2011). Synsfunksjonen består av flere deler som til sammen gjør at vi kan oppfatte et helhetlig bilde. Nedsatt syn kan i hovedsak knyttes til funksjoner i øyet, øyemotorikken og hjernen. Hjernesynsvansker handler om måten vi bearbeider og tolker sanseinntrykkene hjernen mottar. Videre er øyemotoriske vansker knyttet til vår evne til å bevege og koordinere øynene (ibid.). Barnet denne undersøkelsen omhandler har nedsatt visus, nystagmus og lysømfintlighet. Derfor vil disse delfunksjonene presenteres nedenfor.

Visus eller skarpsynet vil si øyets evne til å oppfatte små detaljer (Hyvärinen & Jacob, 2011, s. 25).). I hovedsak er det visus på avstand som måles (Bertelsen & Høvdning, 2004, s. 71). Visus målt til 1,0 Snellen regnes som normalt (ibid.). I denne undersøkelsen hadde barnet en visus målt til 0,10/ 0,15 Snellen. Når visus er målt til 0,1 Snellen på 6 meters avstand vil det si at barnet klarer å se symbolene som er beregnet for 60 meters avstand. Det innebærer at en person med normalt syn omtrent ser 10 ganger skarpere. (Ibid.).

Ved okulær nystagmus beveger øynene seg ufrivillig og rytmisk (Bek & Ehlers, 2004, s. 267). Bevegelsene er synlige og kan være horisontalt, vertikale, skrå eller roterende (ibid.). Nystagmus kan gjøre det vanskeligere å fiksere (Hyvärinen & Jacob, 2011). Det å fiksere vil si å holde synsbilde i området for skarpsyn på netthinnen (fovea). Ved å holde øynene i en bestemt retning kan nystagmusen reduseres eller stoppes, og slik kan et klart synsbilde oppnås. (Ibid.).

Lysfølsomhet (fotofobi) og blinding kan forekomme hos personer med synstap (Gunnar Høvdning & Bertelsen, 2004, s. 343). Når det gjelder blinding skiller det mellom ubehagsblinding og synsnedsettende blinding (Bjørset, 1994, s. 51). Sistnevnte reduserer kontraster og detaljer i synsbildet (ibid.). En årsak til lysfølsomhet og blinding kan være nedsatt adaptasjonsevne (Hyvärinen & Jacob, 2011). Visuell adaptasjon vil si evnen øynene har til å tilpasse seg ulike lysforhold (ibid.). Blinding kan også oppstå dersom lyset spres unormalt i øyet (Gunnar Høvdning & Bertelsen, 2004, s. 343).

2.3.4 utfordringer ved nedsatt syn

Synsvansker påvirker vår evne til å utføre ulike typer synsoppgaver. Her beskrives utfordringer som kommer av et uskarpt synsbilde, slik redusert visus medfører. Ut fra forklaringen ovenfor kan dessuten nystagmus og lysømfintlighet gjøre at synsbildet blir mer uklart, noe som er med på å forsterke utfordringene.

Redusert syn kan blant annet virke inn på vår evne til å bevege og orientere oss i omgivelsene (Storliløkken, Martinsen, Tellevik, & Elmerskog, 2012). Det vil si å forflytte seg, og finne ut hvor man er, hvor man skal og hvordan man kommer seg dit (ibid.). I tillegg kan det bli vanskeligere å registrere ansiktsuttrykk og kroppsspråk, noe som kan påvirke kommunikasjonen og samhandlingen med andre mennesker (Larssen & Wilhelmsen, 2012). For øvrig påvirkes grunnleggende ferdigheter som lesing og skriving av hvordan synssystemet fungerer. På tilsvarende måte påvirkes mange praktiske, synskrevende oppgaver som skal gjennomføres i det daglige (Storliløkken, Elmerskog, Martinsen, & Tellevik, 2010).

Ellers er synssansen en viktig drivkraft for utvikling og læring (Larssen & Wilhelmsen, 2012; Rosen, 2010). Barnet får visuell informasjon fra omgivelsene både når det gjelder mennesker og gjenstander. Denne informasjonen legger grunnlaget for kommunikasjon, nysgjerrighet og barnets initiativ til handling (Larssen & Wilhelmsen, 2012; Rosen, 2010).

Ved nedsatt syn kan det være nødvendig å finne andre måter å gjennomføre synskrevende oppgaver (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Det vil både være viktig å utnytte synsresten til personen, og å benytte de andre sansene hensiktsmessig (ibid.). Bruk av andre sanser kan være mer tidkrevende, og mindre effektivt (Fogel, 1997). En av grunnene til dette er at vi gjennom synssansen kan innhente mer informasjon samtidig, og danne oss et helhetlig bilde. Når andre sanser som for eksempel hørsel, taktil eller haptisk sans benyttes, innhentes informasjon på en sekvensiell måte (ibid.). Evnen til å innhente nødvendig informasjon på en effektiv måte har stor betydning i lærings situasjoner, og i samhandling med andre mennesker (Klingenberg, 2008). Slik det er nevnt under punkt 2.1 i oppgaven har personer som er sterkt svaksynte eller blinde også egne rettigheter i opplæringsloven.

2.4 Synshemming og tilrettelegging

Det er mulig å tilrettelegge omgivelsene og miljøet rundt barn og voksne på en rekke måter. God tilrettelegging har betydning for både utvikling, læring og sosial samhandling (Fasting, 2006; Kittelsaa et al., 2015; Larssen & Wilhelmsen, 2012). I tillegg skaper det bedre forutsetninger for aktivitet og deltakelse (Fasting, 2006; Kittelsaa et al., 2015, s. 57; Larssen & Wilhelmsen, 2012).

For at slik tilrettelegging skal kunne fungere hensiktsmessig, bør den tilpasses den enkelte (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Det gjør også at det er viktig å utrede og kartlegge synsfunksjonen på en helhetlig måte. Det er vanlig at øyelegen eller optikeren foretar et mål av visus og synsfelt (Hyvärinen & Jacob, 2011; Larssen & Wilhelmsen, 2012). For å oppnå forståelse av hvordan synsfunksjonen fungerer i hverdagslige situasjoner og i skole-sammenheng er det i tillegg viktig å utrede delfunksjoner som kontrastsyn, øyemotorikk, lysfølsomhet, fargesyn og synspersepsjon (Hyvärinen & Jacob, 2011). Som nevnt hadde barnet denne undersøkelsen omhandler nedsatt visus og moderat synssvekkelse. Tiltakene som nevnes her er derfor spesielt rettet mot denne gruppen.

For fagpersoner og nærpersoner er det nyttig å tenke gjennom hvor mye av informasjonen som er basert på den visuelle sansen (Kittelsaa et al., 2015, s. 57 - 58; Larssen & Wilhelmsen, 2012). Det gjelder for eksempel kroppsspråk, ansiktsuttrykk, tekst og bilder (Larssen & Wilhelmsen, 2012). I mange tilfeller er det gunstig at visuell informasjonen i tillegg presenteres på andre måter, eller gjennom andre sanser (ibid.). Ved å gi fylldige beskrivelser kan personen for eksempel støttes gjennom hørselen (Klingenberg, 2008; Storliløkken et al., 2010, s. 90). Dette kan gjøres på forhånd ved å forberede det som skal skje. Eller det kan skje i situasjonen gjennom synstolkning. Når det gjelder bevegelse og orientering, er det ofte behov for å forberede barnet på bevegelse og forflytning i et område, slik at dette ikke krever for mye energi (Storliløkken et al., 2012).

Når synsinformasjonen fra omgivelsene er redusert kan oversikt bli en utfordring, og skape uheldig stress (Fasting, 2006). God organisering av hverdagen, undervisning og lek kan bidra til å skape forutsigbarhet og oversikt (Storliløkken et al., 2010). Orden og system er også et viktig område med tanke på de fysiske omgivelsene. Med mindre visuell informasjon blir det vanskeligere og mer tidkrevende å finne frem. Når små og store gjenstander i et rom har sin

faste plass, er det i større grad mulig å bruke hukommelsen til å huske hvor gjenstander er. Ryddige gåsener vil dessuten minske faren for å snuble eller falle. (Ibid.).

For personer med synstap, vil dessuten bruk av kontraster, farger og forstørring ha betydning (Barlow, Bentzen, & Franck, 2010; Nygård, 2004). I barnehagen eller skolen vil det for eksempel være hensiktsmessig å markere hindringer, dørkarmer, utvalgte møbler, og utvalgte objekter eller leker. På den måten blir det mindre slitsomt, mindre tidkrevende og tryggere for barnet å bevege seg og å finne frem (Geruschat & Smith, 2010; Storliløkken et al., 2010). Hensiktsmessig tilpasning med forstørring, kontraster og farger kan også være avgjørende for om barnet klarer å oppfatte tekst, symboler og bilder (Fosse & Pukstad, 2008).

Videre vil god belysning og nødvendig solskjerming skape bedre visuelle forhold i rommet (Fisk & Raynham, 2014). Det bidrar til at faren for å snuble eller falle reduseres. I tillegg er det lettere å utføre synskrevende oppgaver, som å lese eller skrive, når lysforholdene er gode. Personer med synstap har ofte individuelle lysbehov, og synsfunksjonen kan variere ut fra lysforholdene i rommet. På samme måte som barnet i denne undersøkelsen vil mange være plaget med blinding og lysømfintlighet. Derfor kan personer med synstap ha stor nytte av at både den kunstige belysningen og dagslys fra vindu tilpasses til deres behov. (Ibid.).

Ellers kan tilgang til synshjelpemidler og datateknisk utstyr være nødvendig for å få tilstrekkelig informasjon (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Det kan bidra til større deltakelse i ulike aktiviteter, selvstendighet og uavhengighet (Jutai, Strong, & Russell-Minda, 2009; Pape, Kim, & Weiner, 2002). Hvilket utstyr som er aktuelt må alltid vurderes individuelt, og de fleste vil ha behov for opplæring (Fosse & Pukstad, 2008; Larssen & Wilhelmsen, 2012). Barnet denne oppgaven omhandler hadde blant annet filterbriller, lese-tv med nærkamera og avstandskamera, PC, nettbrett og to arbeidsbord. Filterbriller kan filtrere bort ubehagelig lys og heve kontrasten i synsbildet (Jenssen & Bruun, 2010). Videre kan PC, lese-tv og nettbrett forstørre eller endre kontrastene på tekst og bilder (Fosse & Pukstad, 2008; Mednick, Jaidka, Nesda, & Bona, 2016). Lese-tv kan kobles til SMART board slik at tekst eller bilde fra denne tavlen vises direkte på skjermen til eleven (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Ellers kan avstandskamera til lese-tv zoome inn på læreren eller medelevene (ibid.).

2.5 Nedsatt syn og overgangen mellom barnehage og skole

Slik det er beskrevet i starten av oppgaven, var det vanskelig å finne forskning som omhandler overgangen mellom barnehage og skole for barn med synstap. For barn med sansetap er imidlertid ulike typer overganger ekstra utsatt (Kermit, Tharaldsteen, Haugen, & Wendelborg, 2014, s. 85). Sansetap omfatter her og videre i oppgaven hørselsnedsettelse, synsnedsettelse og kombinert syns- og hørselsnedsettelse (ibid, s. 5).

En kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap peker på at ulike overgangsfaser i utdanningsløpet stort sett har gått bra, men at dette er avhengig av personen som har ansvar for overgangen (Helsedirektoratet, 2011, s. 68). Samtidig viser en norsk undersøkelse overfor ungdom med sansetap at foreldre opplevde overgangen til skolen, og mellom skoler, som utfordrende (Kermit et al., 2014). Flere opplevde at informasjon og kunnskap om sansetapet ikke ble overført, og at enkelte skoler ikke ønsket å motta slik informasjon. I de tilfellene overgangen og tilretteleggingen hadde gått bra hadde foreldre og andre relevante samarbeidsdeltakere vært tidlig ute og godt forberedt. (Ibid.).

En undersøkelse overfor punktskriftbrukere i Sverige viste på sammen måte betydningen av å forberede lokaler og hjelpemidler i god tid, slik at alt var klart til skolestart (Rönnbäck, Verdier, Winberg, & Baraldi, 2013, s. 116). Dette bedret foreldrenes relasjon til skolen, og foreldrenes tro på at barnas behov ville bli ivarettatt. Undersøkelsen til Rönnbäck et al. (ibid., s. 33) er foretatt overfor barn med alvorlig synssvekkelse eller blindhet, og som bruker punktskrift. Synshjelpemidlene og tilretteleggingen i omgivelsene vil derfor være noe annerledes enn for barn med moderat synssvekkelse, og som bruker visuell skrift. Det antas likevel at akkurat disse funnene også kan gjelde for barn med moderat synssvekkelse.

2.6 Nedsatt syn og inkludering i barnehage og skole

Slik det er beskrevet tidligere i teksten blir barnets opplevelse av tilhørighet og sosialt velvære vektlagt som indikasjon på om overgangen til skolen har vært god. Det å oppleve tilhørighet kan regnes som beslektet med å oppleve å være inkludert (Peters, 2010, s. 17). Overfor barn med synshemming kan det derfor være relevant å være oppmerksom på undersøkelser som omhandler inkludering i barnehage og skole. Praktisering av inkludering i skolen kan forstås ut fra inndelingen til Haug (2004, s. 169). Han legger vekt på å bedre fellesskapet, øke den

ekte deltakelsen slik at alle kan gi og motta fra fellesskapet, øke demokratiseringen slik at alle blir hørt og i tillegg øke utbyttet sosialt og faglig til hver enkelt elev (ibid.).

Whitburn (2014b) påpeker at det fremdeles er en utfordring å inkludere barn med synshemming i klasserommet. På samme måte fant Kermit et al. (2014) at skolen ikke klarte å skape et tilstrekkelig inkluderende miljø for barn med sansetap, og at måten tilpasset opplæring ble utført på var svært forskjellige. Videre tok elevene på seg en stor del av ansvaret for å bli inkludert, noe som medførte at de ble utslitt både fysisk og mentalt (ibid.). For å oppnå en inkluderende praksis må barn med synshemming få være som andre barn samtidig som de får sine behov og sin selvstendighet ivaretatt (Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014; Khadka, Ryan, Margrain, Woodhouse, & Davies, 2012; Whitburn, 2014b). Ytterligere viser flere studier at måten tilrettelegging gjennomføres på har betydning. Barna bør blant annet delta mest mulig i undervisningen sammen med sine medelever (Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b). En studie fra England viser at barnets selvstendighet, mulighet til sosial utvikling og tilgang til pensum på den måten blir bedre (Davis & Hopwood, 2002). Det å trekke barn mye ut av timen eller å gjennomføre parallell undervisning i klasserommet kan derimot fungere som hinder for inkludering (ibid.). Ungdommene i studien til Kermit et al. (2014) opplevde for eksempel at det var stigmatiserende å bli tatt ut av klasserommet fordi sansetapet ble tydeliggjort for medelevene på denne måten.

For at deltakelse i fellesundervisningen skal kunne fremme inkludering må undervisningen tilpasses slik at barnets behov for tilrettelegging ivaretas (Davis & Hopwood, 2002; Lieberman, Houston-Wilson, & Kozub, 2002; Whitburn, 2014b). Lærestoffet og læringsmaterialet bør dessuten tilpasses på en måte som barnet kan forstå (Davis & Hopwood, 2002). I den australske undersøkelsen til Whitburn (2014b) fremsto muligheten til å være selvstendig som sentral for inkludering. For å ivareta elevens selvstendighet ble både lærerens tilrettelegging av undervisningen og elevens tilgang til ressurser vektlagt. Elevene selv var opptatt av å få materiell og utstyr til undervisningen i tide, for eksempel forstørret eller i digital form. Ved å få utdelt tilpasset materiale samtidig som de andre opplevde elevene at det var lettere å bli inkludert sosialt i klasserommet, og at de fikk lik tilgang til lærestoffet. (Ibid.).

Forøvrig er tilgang til synshjelpemidler en fordel når det gjelder inkludering (Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014, s. 94; Rönnbäck et al., 2013, s. 107; Whitburn, 2014b). I

en undersøkelse rettet mot punktskriftbrukere fremheves betydningen av synshjelpemidler for deltakelse i klasserommet, og for sosial kontakt med medelever (Rönnbäck et al., 2013, s. 107 - 108). Spesielt PC hadde en positiv innvirkning på inkludering. To av barna hadde på grunn av sitt restsyn nytte av avstandskamera, og på samme måte som PC hadde dette hjelpemiddelet stor betydning for deltakelsen, både sosialt og faglig (ibid.). Som nevnt tidligere omhandler studien til Rönnbäck et al. (ibid.) elever med alvorlig synssvekkelse eller blindhet. Selv om synshjelpemidlene ikke er helt like for personer med moderat synssvekkelse brukes de for å tilpasse den visuelle informasjonen i undervisningen. Derfor kan disse funnene være relevante også for barn med moderat synssvekkelse.

Rönnbäck et al. (ibid.) skriver videre at når hjelpemiddelet må repareres kan deltakelse i undervisningen forverres. For å fremme inkludering må hjelpemiddelet være på plass i klasserommet hele tiden og brukes (Kermit et al., 2014, s. 94; Söderström, 2014). Ved behov for reparasjon er det derfor nødvendig med et tydelig system for ansvarsfordeling, og et godt samarbeid mellom aktørene som skal følge opp hjelpemidlene (Rönnbäck et al., 2013, s. 107). I studien til Kermit et al. (2014, s. 92) uttrykte imidlertid elevene at de selv måtte ta ekstra ansvar for hjelpemidlene, og sørge for at de var på plass og fungerte.

Ellers kan bruk av smågrupper bidra til at barnet får bedre med seg det som skjer, både faglig og sosialt (Davis & Hopwood, 2002; Lieberman et al., 2002; Webster & Roe, 1998). Webster and Roe (1998) fant at smågrupper gjorde det lettere for barna med synshemming å ta kontakt, å ha oversikt over hvem som deltok i aktiviteten og å vite hva de andre gjorde.

Ytterligere viser et utvalg studier at måten ekstralærer eller assistent støtter eleven i klasserommet har betydning. Davis & Hopwood (2002) fant i sin undersøkelse at assistenten burde jobbe på en måte som fremmet selvstendighet. For å ivareta selvstendigheten vektlegger Whitburn (2014b) at assistenten ikke må gi for mye støtte. Ellers har ekstralæreren eller assistentens opptreden i klasserommet betydning for elevens sosiale kontakt med jevnaldrende (Khadka et al., 2012; Worth, 2013). Denne personen kan bli et hinder for sosial kontakt, og bidra til å forsterke stigmatiseringen (Khadka et al., 2012; Worth, 2013). Enkelte elever i disse studiene opplevde å bli adskilt fra resten av klassen i form av plassering, eller at ekstralæreren eller assistenten begrenset deres mulighet til å samhandle med medelevene (Davis & Hopwood, 2002; Khadka et al., 2012; Worth, 2013). Dersom denne personen også

forholdt seg til medelevene, skilte eleven med synshemming seg derimot mindre ut (Davis & Hopwood, 2002; Worth, 2013).

Videre har den fysiske utformingen av omgivelsene innvirkning på lek og samhandling (Khadka et al., 2012; Webster & Roe, 1998). I den engelske undersøkelsen til Webster og Roe (1998) førte uorden i leker og utstyr til at barna brukte mer tid på å lete etter gjenstander, og det ble mer tilfeldig hva de lekte med. I motsetning til dette skapte hindringsfrie miljø med fast utforming mer aktiv deltakelse (ibid.). Khadka et al. (2012) intervjuet barn fra Wales, og disse barna vektla at bevegelse og orientering kunne være utfordrende med tanke på sosial kontakt. Spesielt i dårlig lys, på overfylte steder og på ukjente steder (ibid.).

For å oppnå en inkluderende praksis, er det ellers gunstig å rette oppmerksomheten mot det individuelle barnet. Davis & Hoppwood (2002) fant i sin undersøkelse at det å ta utgangspunkt i barnets individuelle synsfunksjon for å tilrettelegge læringsaktivitetene bidro til en inkluderende praksis. For øvrig påpeker Worth (2013) ut fra sin studie i England at ulike personer opplever relativt like situasjoner forskjellig med tanke på inkludering og ekskludering. Videre nevner Khadka et al. (2012) hvordan det å unnlate å høre på barnet kan virke ekskluderende. Han beskriver at noen lærere skilte barna med synstap fra medelevene i gymundervisning. De aktuelle barna opplevde det som frustrerende at læreren ikke drøftet denne praksisen med dem. Khadka fremhever videre at en slik uheldig praksis kan medføre mindre kontakt med jevnaldrende og sosial isolasjon. (Ibid.).

Videre må betydningen av venner ikke undervurderes når det gjelder inkludering (Kermit et al., 2014, s. 133; Whitburn, 2014b; Worth, 2013). I studien til Worth (2013) ble synshemming en kompliserende faktor i ungdommenes sosiale liv. Ungdommene kunne ikke kontrollere andres reaksjon eller oppfatning av synsvanskene, og måtte håndtere dette i kontakt med andre (ibid.). Ellers har barn med synstap i andre undersøkelser fremhevet at vanskeligheter med å lese ansiktsuttrykk, og utfordringer med å finne medelever, hindrer sosial kontakt (Khadka et al., 2012; Whitburn, 2014a). Kermit et al. (2014) fremhever verdien av skikkelige venner, og påpeker at enkelte elever med sansetap strakk seg langt for å inngå i det sosiale fellesskapet. Forøvrig understrekes det at voksne ikke fullt ut kan kontrollere at barn får skikkelige venner, men de kan tilrettelegge for det. I arbeidet med inkludering er det viktig å ta høyde for voksnes begrensede kontroll, slik at ressursene blir brukt hensiktsmessig overfor barnet. (Ibid.).

Ellers vektlegger flere undersøkelser betydningen av kunnskap for å oppnå en inkluderende skolehverdag. En studie fra Tyskland, og en studie fra USA, viser at for lærere og andre fagpersoner som skal arbeide med barnet er det gunstig å motta kurs eller opplæring før barnet starter på skolen eller i barnehagen (Brambring, 2001; Lieberman et al., 2002). I undersøkelsen til Davis & Hopwood (2002) fikk kontaktlærer og støttelærer/assistent veiledning fra en ekstern person som hadde kompetanse når det gjelder synstap. For å oppnå et inkluderende miljø var det nødvendig at veilederen overførte sin kompetanse til kontaktlærer og ekstralæreren/assistenten. I tillegg måtte det settes av tid til en slik overføring (ibid.). For kontaktlæreren kan det blant annet være en utfordring å både sette seg inn i læringsmetoden og hjelpemidlene som er nødvendige (Rönnbäck et al., 2013, s. 105 - 106). Lieberman et al. (2002) argumenterer ut fra sine funn for at læreren har behov for kunnskap om hvilket utstyr som er nødvendig, hvor det kan bestilles og hvordan det skal brukes.

I tillegg til dette understreker Kermit et al. (2014) at for å skape et inkluderende miljø må mest mulig kunnskap om sansetapet formidles til flest mulig. Det kan blant annet innebære barnets foreldre, barnet selv, fagpersoner og ansatte, medelever og andre foreldre. I denne undersøkelsen hadde enkelte av disse aktørene i inkluderingsarbeidet så lite kunnskap om sansetapet at de heller ikke visste hva de hadde behov for (ibid.).

Ytterligere vektlegger Kermit et. al (ibid.) ungdommenes ønske om å fremstå som sine medelever. Dette viste seg spesielt overfor jevnaldrende, men også overfor voksne. Det medførte at de i mindre grad ba om hjelp eller utrykte sine behov. Whitburn (2014a) fant på tilsvarende måte at elevene, på grunn av stigmatisering, anstrengte seg å for å virke kompetente. På den måten forsøkte elevene å skjule synsvanskene, unngå å skille seg ut og å delta sosialt (ibid.). Kermit et al. (2014) påpeker at de voksne trodde at barna klarte seg bedre enn de gjorde, og at støtte og tilrettelegging derfor ble tatt bort. Her presiseres det at voksne bør tilrettelegge slik at barna får det de trenger før behovene blir tydelige for alle i omgivelsene på en uheldig måte. (Ibid.).

Innsatsen til de voksne rundt barna har betydning for om det oppnås et inkluderende miljø, og det er viktig at de voksne forstår hva god inkludering er (ibid.). I denne sammenhengen fremheves læreren som spesielt viktig (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b). Ellers bør både lærere og foreldre unngå å overbeskytte eller begrense barnet (Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012; Lieberman et al., 2002). Ifølge Khadka (2012) kan en overbeskyttende holdning

medføre diskriminering og isolering. Videre argumenterer Kermit et al. (2014) for at elevens muligheter, og evne til å stå på, kan bidra til å skape bedre deltakelse.

Ytterligere fremhever Kermit et al. (ibid., s. 84-85) at foreldre måtte være aktive selv for at barna skulle få det de trengte og hadde krav på, også når det kom til inkludering. Familiene med sansetap brukte mye ressurser på å få tak i det de trengte fra ulike instanser, som for eksempel hjelpemiddelsentralen. Hvor godt foreldrene klarte å innta en slik aktiv rolle varierte, og en opplevelse av å ikke strekke til kunne medføre dårlig samvittighet. (ibid., s. 94).

2.7 Avsluttende teoridel

Slik det kommer frem i teksten ovenfor kan det være utfordrende for barn å slutte i barnehagen og starte på skolen, og for å håndtere forandringene på en god måte kan barn ha behov for støtte (Fabian, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Dersom barnet opplever tilhørighet og sosialt velvære i den nye tilværelsen på skolen, er det tegn på at overgangen har gått bra (Fabian, 2002, s. 6; Margetts, 2014; Peters, 2010, s. 1). For å legge til rette for en god overgang er det viktig å skape gode informasjons- og relasjonsforbindelser mellom de involverte, og bidra til at barnet opplever sammenheng (Fabian, 2002; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Videre kan overgangen til skolen være ekstra utfordrende for barn med sansetap (Kermit et al., 2014, s. 85). Når det gjelder barn med synstap, ser det ut til å være lite forskning om denne overgangen. I litteraturen om inkludering fremheves blant annet betydningen av deltakelse og tilpasset opplæring, et tilpasset fysisk miljø, en individuell tilnærming, kunnskap om synsvanskene, holdninger fra foreldre og fagpersoner samt verdien av venner (Brambring, 2001; Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012; Lieberman et al., 2002; Webster & Roe, 1998; Whitburn, 2014b; Worth, 2013). En slik tilnærming til inkludering kan for øvrig betraktes opp mot den relasjonelle forståelsen av synshemming som er nevnt tidligere.

3. Metode

Under denne delen av oppgaven vil den metodiske fremgangsmåten i undersøkelsen beskrives nærmere. Det vil bli forklart hvorfor en kvalitativ tilnæringsmåte ble valgt, hvordan undersøkelsen ble planlagt og gjennomført samt hvordan materialet fra undersøkelsen ble behandlet i etterkant.

3.1 Valg av metode

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i en kvalitativ tilnæringsmåte, hvor betydningen av å gå i dybden for å undersøke et fenomen vektlegges (Thagaard, 2013). Dybdefokuset medfører at det er få personer og situasjoner som studeres (ibid.). En slik fremgangsmåte passer godt til problemformuleringen i oppgaven som konsentrerer seg om overgangen for ett barn. Det er i tillegg et mål for den kvalitative forskeren å oppnå større innsikt og forståelse for fenomenene som undersøkes (ibid.). Forskningsdeltakernes egen forståelse, perspektiv, opplevelser og erfaringer i tilknytning til et fenomen vektlegges. Gjennom nær kontakt med deltakerne og omfattende datamateriale kan forskeren få innblikk i deltakernes forståelse (ibid.). På samme måte var en viktig del av formålet med denne undersøkelsen å finne ut hva deltakerne selv la vekt på i overgangen mellom barnehage og skole.

3.1.2 Bruk av fokusgruppeintervju og dyadisk intervju

Det ble benyttet dyadiske intervju og fokusgruppeintervju i prosjektet. Ved å bruke intervju er det mulig å hente inn informasjon om andres perspektiv, tanker, holdninger og opplevelser som det er vanskelig å skaffe på andre måter (Postholm, 2010). Ett av intervjuene ble gjennomført med tre personer og kan kategoriseres som et fokusgruppeintervju (Wibeck, 2011, s. 26). Fokusgrupper beskrives av Morgan (1996, s. 130) på denne måten: «*A research technique that collects data through group interaction on a topic determined by the researcher.*» Dette er en vid definisjon som inkluderer de fleste typer gruppeintervju. Interaksjonen mellom intervjudeltakerne medfører data som er noe forskjellige fra resultatene i et individuelt intervju (ibid.).

Videre ble to av intervjuene gjennomført som dyadiske intervju hvor to personer intervjues samtidig (Morgan, Ataie, Carder, & Hoffman, 2013). På samme måte som for fokusgruppeintervju har interaksjonen i slike intervju innvirkning på dataene som hentes inn

(ibid.). Wibeck (2011, s. 34) definerer en fokusgruppe som en samtale som foregår mellom flere enn to personer. Morgan et al. (2013) argumenterer derimot for at dyadiske intervju ikke kan regnes som fokusgruppeintervju. De påpeker at interaksjonen med to intervjudeltakere blir forskjellig fra interaksjonen i en gruppe (ibid.).

Fokusgruppeintervju og dyadiske intervju kan velges av flere grunner. I denne sammenhengen hadde deltakerne en felles opplevelse og erfaring i tilknytning til undersøkelsestemaet. Med det som utgangspunkt kan interaksjonen under intervjuet bidra til at deltakerne blir inspirert og bygger videre på hverandres informasjon (ibid.). På den måten kan de hjelpe hverandre å huske planleggingen og gjennomføringen bedre. Ellers vil dyadiske intervju og små gruppeintervju dra fordel av å være mer personlige og dyptgående enn et intervju med flere deltakere (Morgan et al., 2013; Wibeck, 2011). Hovedaktørene i samarbeidet kunne dessuten deles inn i grupper på to eller tre personer, og det var derfor hensiktsmessig å ta utgangspunkt i en slik inndeling. For øvrig ble det valgt en halvstrukturert tilnæringsmåte til intervjuene i undersøkelsen, noe som forklares nærmere under punkt 3.2.2 om intervjuguiden.

3.1.3 Forskerens rolle og forforståelse

I kvalitativ forskning blir forskeren ansett som et viktig redskap, og forskerens forforståelse av fenomenet som studeres vektlegges (Thagaard, 2013). Forforståelsen vil ha innvirkning gjennom hele forskningsprosessen, og forskeren bærer med seg sine erfaringer og teoretiske perspektiver i alle deler av undersøkelsen. I tillegg vil samspillet som oppstår mellom forskeren og forskningsdeltakerne ha innvirkning på datainnsamlingen og tolkningen av resultatene. Samtidig forsøker forskeren å gå inn i prosjektet på en åpen måte, for å forstå fenomenet som studeres. Forskeren vil tilstrebe å klargjøre hvordan forskeren selv, deltakerne og samspillet mellom de involverte kan ha påvirket resultatene fra undersøkelsen (ibid.).

Når det gjelder datainnsamlingen i dette prosjektet var det blant annet en fordel å bruke fokusgruppeintervju og dyadiske intervju ut fra at intervjuerens ¹ innvirkning på samtalen blir redusert når det er flere deltakere til stede (Morgan et al., 2013). Samtidig inneholdt intervju-

¹ Det er vanlig å erstatte begrepet intervjuer med moderator i fokusgruppeintervjuer (Morgan, 2001). Dette er med å markere forskjellen mellom moderatorens rolle i interaksjonen under gruppeintervju og intervjuerens rolle i et individuelt intervju. I denne oppgaven har jeg likevel valgt å bruke intervjuer, ut fra at det er et mer allment begrep.

guiden mange spørsmål, noe som kan bidra til at forskerens forforståelse påvirker dataene (Morgan, 2001). Intervjuguiden vil kommenteres nærmere under punkt 3.2.2 i oppgaven.

Ellers dannet min utdannelses- og yrkesbakgrunn grunnlaget for forforståelsen av temaet, og valg av problemformulering. Min bakgrunn som barnehagelærer på en småbarnsavdeling bidro til kjennskap til temaet for oppgaven. Ytterligere medførte min bakgrunn som synsfaglig rådgiver ved en Hjelpemiddelsentral til kjennskap om hva barn med nedsatt syn kan ha behov for av hjelpemidler. For øvrig er flere av forskningsdeltakerne i undersøkelsen pedagoger, og min egen erfaring som pedagog kan ha påvirket hvordan jeg samhandlet med dem. En slik nærhet til yrket kan ha ført til bedre forståelse, eller gjort at andre forståelsesmåter ikke ble fanget opp.

3.2 Planlegging av undersøkelsen

3.2.1 Utvalget

Det var tre hovedkriterier for utvalget i undersøkelsen. Det var ønskelig at barnet undersøkelsen omhandlet hadde moderat eller alvorlig synssvekkelse, uten andre kjente tilleggsvansker. Videre var det hensiktsmessig at overgangen hadde skjedd nylig, men at den var over på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført. Til slutt var det ønskelig at planleggingsarbeidet og gjennomføringen av overgangen ble vurdert som vellykket av de involverte.

Det endelige utvalget passet disse kriteriene, og besto av foreldrene til ett barn, pedagogisk leder og pedagogisk medarbeider fra barnehagen samt kontaktlærer, spesialpedagogisk koordinator og undervisningsinspektør fra skolen. Barnet i undersøkelsen har moderat synssvekkelse, og ingen kjente tilleggsvansker. I oppgaven videre har jeg valgt å kalle barnet Ellen. Hun har operert inn kunstige linser i begge øynene på grunn av medfødt cataract. I tillegg bruker hun kontaktlinser for å korrigere høygradig langsynthet, og briller for å korrigere reststyrken. Visus med beste korreksjon ble målt til 0,15 Snellen på det ene øyet, og 0,10 på det andre øyet, med LH tavle før skolestart. I tillegg til nedsatt visus har Ellen okulær nystagmus, og hun er lysømfintlig. På grunn av lysømfintligheten bruker hun filterbriller.

I undersøkelsen valgte jeg å ikke intervju Ellen selv om hun var den viktigste personen i overgangen. Einarsdóttir (2007) påpeker at barn har verdifull kunnskap om hvordan de selv

opplever overgangen. Hovedårsaken til at Ellen likevel ikke ble intervjuet var at jeg som intervjuer var uerfaren. Barn som forskningsdeltakere krever ekstra sensitivitet for å unngå at barnet belastes på noen måte (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016; Einarsdóttir, 2007). Jeg ønsket å ha mer erfaring med intervju som metode før jeg gjennomførte et barneintervju. I tillegg til dette kunne ikke spesialpedagogen til Ellen fra barnehagen delta i undersøkelsen. Hun kjente bedre til enkelte deler av overgangsarbeidet enn de andre ansatte fra barnehagen. Den pedagogiske lederen og assistenten fra barnehagen kjente likevel til hovedtrekkene i arbeidet med overgangsprosessen.

Utvalget for undersøkelsen ble trukket gjennom strategisk utvalg (Thagaard, 2013). Det innebærer at problemformuleringen og teori skapte grunnlaget for utvalget. For å få tilgang til aktuelle deltakere ble en fagperson som kjente til populasjonen utvalget skulle hentes fra kontaktet. Denne fagpersonen valgte ut aktuelle deltakere ut fra kriteriene som er nevnt ovenfor. Foreldrene til barnet ble kontaktet gjennom denne fagpersonen, og fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (se vedlegg 1). Ansatte i barnehage og skole ble kontaktet etter at foreldrene hadde gitt skriftlig samtykke til dette. Disse fikk også tilsendt informasjonsbrev og samtykkeerklæring (se vedlegg 2).

3.2.2 Intervjuguide

Det var som nevnt ønskelig med et halvstrukturert intervju i undersøkelsen. Teorien om struktur for fokuserte gruppeintervjuer tar opp interaksjonen under intervjuene (Morgan, 2001). Dette var også viktig med tanke på de dyadiske intervjuene, og alle intervjuene er derfor utarbeidet med utgangspunkt i denne litteraturen. På den ene siden kan intervjuguidene (se vedlegg 3, 4 og 5) som ble benyttet forbindes med en strukturert tilnærming. De inneholdt blant annet mange spørsmål, noe som er med å sikre at relevante tema blir dekket (ibid.). I tillegg ble det lagt opp til at deltakerne i større grad henvendte seg til intervjueren i stedet for å snakke med hverandre (ibid.).

Når det gjelder forhold som kan knyttes til en lite strukturert tilnærming, ble intervjuguiden satt opp slik at rekkefølgen og spørsmålsformuleringen kunne forandres under intervjuet (ibid.). I tillegg var målet å oppfordre intervjudeltakerne til å svare på spørsmålene på en fri måte uten tidsbegrensninger. Det passet også godt med en lite strukturert tilnærming at intervjudeltakerne i prosjektet hadde god kjennskap og interesse for temaet. På den måten kunne det være lettere for dem å drive samtalen fremover på egenhånd. (Ibid.).

I dyadiske- og fokusgruppeintervjuer kan det fungere å starte med spørsmål som skaper oversikt, og etter hvert stille mer detaljerte spørsmål (Morgan et al., 2013). For å ivareta den åpne dialogen startet den første delen av intervjuet med åpne spørsmål. På den måten fikk deltakerne begynne med å fortelle om sine egne erfaringer. Spørsmålene som var mer konkrete og detaljerte ble plassert etter guidens første del, og målet var å bruke disse spørsmålene fleksibelt. Det vil si at de kunne trekkes inn som oppfølgingsspørsmål ut fra det deltakerne fortalte.

Videre ble det vurdert om deltakerne skulle få hele intervjuguiden i forkant av intervjuet. Det kunne medføre at min forståelse av temaet ville få for stor innflytelse. Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste AS (NSD) påpekte at foreldrene burde få se intervjuguiden for barnehagen og skolen på forhånd, for å underbygge et informert samtykke. Det gjorde at det ble det naturlig å gi alle intervjuguidene ut på forhånd, slik at utgangspunktet var likt for alle.

For øvrig kan også faktorer i miljøet ha betydning for intervjuet (Wibeck, 2011). Siden jeg reiste til personenes nærmiljø hadde jeg ikke mulighet til å kontrollere bord og sitteområde. Når deltakerne er i sitt nærmiljø er det imidlertid med å skape trygghet, og deltakerne får mer kontroll over situasjonen (ibid.).

Det ble ellers gjennomført prøveintervju med en person som hadde relevant personlig og faglig erfaring med temaet for oppgaven. Prøveintervjuet ble gjennomført for å forberede meg selv på intervjuerrollen, undersøke hvordan intervjuguiden fungerte og teste utstyret til å ta opp lyd. Min erfaring etter å ha gjennomført alle intervjuene var at jeg burde ha prøvd ut gruppeintervjuer på forhånd. På den måten kunne jeg ha vært bedre forberedt på hvordan gruppedynamikken påvirket tidsbruken, og jeg kunne ha endret intervjuguiden i henhold til det.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

Intervjuet med foreldrene foregikk i deres hjem, og varte i to timer. Videre ble intervjuet med de ansatte gjennomført i barnehagen og på skolen. Intervjuet med de ansatte fra skolen ble gjennomført i løpet av to timer, og intervjuet med de ansatte fra barnehagen varte en time og 45 minutter. For å dokumentere intervjuene ble det brukt lydopptak og notatbok.

Lydopptakene fungerte som hoveddokumentasjon, og det ble bruk to lydopptakere i hvert intervju for å sikre at minst ett opptak fungerte. Notatboken var tilgjengelig under intervjuene,

men denne ble lite brukt fordi det krevde konsentrasjon å følge med på samtalen. Det kunne dessuten virke forstyrrende på samtalen å skrive notater (Postholm, 2010). Derfor ble tanker og refleksjoner skrevet ned i etterkant av intervjuene.

Som nevnt tidligere ble intervjuguiden delt ut på forhånd. Det viste seg at alle intervjudeltakerne hadde tenkt gjennom spørsmålene, noe som kan ha medvirket til at svarene på spørsmålene ble fyldige. Etter intervjuet med foreldrene, ble det gjort noen forbedringer av intervjuguiden til de ansatte. Dette ble gjort for å unngå å styre samtalen for mye, for å unngå å bruke for mye tid og for å holde bedre oversikt over spørsmålene gjennom intervjuet. Det ble også oppdaget spørsmål som kunne vært tatt bort etter intervjuet med skolen og barnehagen. I hovedsak var disse spørsmålene ikke tilstrekkelig relevante for problemformuleringen i undersøkelsen.

De åpne spørsmålene i starten av guiden fungerte etter hensikten i alle intervjuene. Svarene fra intervjudeltakerne ble preget av en fortellende stil med fyldige svar. Intervjudeltakerne kom inn på spørsmålene fra del 2, 3 og 4 i den første delen av intervjuet, og det var mulig å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Ut fra at deltakerne fikk intervjuguiden på forhånd kan min forståelse av temaet ha påvirket svarene. Det er samtidig sannsynlig at de åpne spørsmålene i starten bidro til å få frem deltakernes vinkling på temaet. Det var ellers en utfordring å holde tiden i alle intervjuene, og samtalen mot slutten ble mest sannsynlig preget av dette. Samtidig var intervjudeltakerne oppmerksomme, og svarte på alle spørsmålene. De hadde fått tid til å tenke over spørsmålene i forkant, noe som antagelig bidro til at de kunne svare godt på tross av tidspresset.

Erfaringen fra intervjuene tilsa at et intervju med flere intervjudeltakere skapte engasjement, og påvirket dialogen slik Morgan et al. (2013) påpeker. Intervjudeltakerne husket ulike deler om temaet, og minnet hverandre på forskjellige hendelser. Det gjorde at deltakerne kunne bygge videre på hverandre, og drive intervjuet fremover. Videre virket det som dialogen i større grad ble opprettholdt uavhengig av intervjueren enn i et individuelt intervju. For øvrig var det viktig å være oppmerksom på plassering av intervjudeltakerne under samtalen når det var flere personer med på intervjuet.

Ellers krevde rollen som intervjuer konsentrasjon. For å klare å overholde tiden var det viktig å holde samtalen innenfor temaet. Samtidig skulle den åpne dialogen bevares, pausene

tilpasses samtalen og dialogen følges opp med relevante oppfølgingsspørsmål. Oppfølgings-spørsmålene ble stilt delvis med utgangspunkt i intervjuguiden, og delvis ut fra min egen forståelse av temaet. Det var imidlertid utfordrende å forstå deltakernes tilnærming til temaet under intervjuet, og samtidig klare å stille oppfølgingsspørsmål ut fra dette. Det medførte at det ble stilt en del oppklarende spørsmål, for å undersøke om jeg hadde forstått riktig.

I tillegg til gjennomføring av intervjuene ble det hentet inn referat fra samarbeidsmøtene både fra foreldrene og Statped (se vedlegg 7). I oppgaven er det likevel bare den formelle informasjonen om synsfunksjonen som er hentet herfra.

3.4 Etterarbeid

3.4.1 Transkribering

Rett etter hvert intervju ble lydopptaket grundig lyttet gjennom, og umiddelbare refleksjoner ble noterte ned. Videre ble lydopptakene transkribert for å få oversikt over intervjumateriale, slik at det kunne analyseres (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Jeg valgte å utføre transkriberingen selv fordi det kunne gi mer informasjon om den opprinnelige muntlige samtalen og bedre nærhet til teksten (Dalen, 2011; Kvale et al., 2009). I tillegg innebærer også transkribering analyse og tolkning, og det er derfor mindre gunstig for forskeren å overlate arbeidet til andre (Kvale et al., 2009).

I forkant av intervjuene var målet å transkribere hvert intervju ferdig før det neste ble gjennomført. På den måten kunne det være lettere å huske intervjuet, og erfaringene fra intervjuet kunne brukes i neste intervju (Postholm, 2010). Det ble imidlertid bare tid til å gjøre dette etter det første intervjuet. Intervjusamtalene ble skrevet ned ordrett, og på dialekt, for å huske de muntlige utsagnene bak den skriftlige teksten. For øvrig inneholder punkt 4. *Presentasjon av resultater* noen sitater fra intervjuene. Sitatene er redigert noe og oversatt fra dialekt til bokmål, men den muntlige karakteren er ivaretatt.

3.4.2 Metode for analyse

For å analysere datamaterialet fra intervjuene tok jeg utgangspunkt i utvalgte prosedyrer og verktøy fra Grounded Theory. Denne måten å analysere passer godt for datamateriale fra fokusgrupper og dyadiske intervju (Morgan et al., 2013; Wibeck, 2011). Den opprinnelige metoden ble utviklet av Glaser og Strauss (Corbin & Strauss, 2015). Senere gikk Strauss sammen med Corbin i arbeidet med metoden, og det er denne tilnæringsmåten til Grounded

Theory som vektlegges her. Slik navnet tilsier tar Grounded Theory utgangspunkt i empirien for å analysere materialet og utarbeide teori. Vekselvirkningen mellom forsker og empirien vektlegges, og forskeren samler inn og analyserer data på en systematisk måte. Grounded Theory er i utgangspunktet en metode som omfatter hele forskningsprosessen. Corbin og Strauss påpeker at forskningen ikke bør omtales som Grounded Theory dersom et fåtall av prosedyrene i tilknytning til datainnsamling og analysering gjennomføres. Resultatet kan bli en mer beskrivende undersøkelse enn utvikling av en kompleks og forklarende teori. (Ibid.).

I denne undersøkelsen er ikke hele metoden brukt, og jeg støttet meg til enkelte analyseprosedyrer og verktøy. I tillegg startet studien på tilsvarende måte som i Grounded Theory. Det vil si at jeg tok utgangspunkt i empirien når datamaterialet skulle analyseres. Selv om jeg forsøkte å unngå å bruke teori i analysen kan kjent litteratur ha påvirket tolkningene som ble gjort. Jeg kjente til Fabian (2002) sine beskrivelser av sammenheng i overgangen, og dette kan ha påvirket kategorien *Forutsigbarhet* i funnene. Ellers var målet med undersøkelsen å frambringe kunnskap om et fenomen, og ikke å lage ny teori. For øvrig var undersøkelsen en del av et mastergradsprosjekt, noe som setter grenser med tanke på tid og ressurser. Corbin og Strauss (ibid.) fremhever at det kan være vanskelig å utvikle teori med datamaterialet fra få intervjuer, slik som i denne undersøkelsen. De påpeker samtidig at et viktig formål for mastergradsstudenter er å lære seg metoden i større grad enn å tilføre ny kunnskap til fagfeltet. På den måten kan metoden likevel være aktuell for denne gruppen. (Ibid.).

Analyseverktøyene innenfor Grounded Theory er beskrevet på en detaljert måte, og verktøyene fremsto som relevante og nyttige for dette prosjektet. Postholm (2010) hevder også at analyseverktøyene som presenteres innenfor Grounded Theory kan benyttes innenfor all kvalitativ forskning som tar utgangspunkt i empirien for å analysere materialet. Under analysearbeidet ble blant annet den konstant komparative metoden fra Grounded Theory anvendt. Denne fremgangsmåten handler om å stille forskjellige spørsmål til materialet, og om å sammenlikne konseptene forskeren finner ut fra likhet og ulikhet (Corbin & Strauss, 2015). I dette prosjektet ble for eksempel det å *kjenne til læreren og medelevene* sammenliknet med det å *kjenne til det fysiske miljøet*. På en side er dette to forskjellige konsepter, men begge deler kan handle om forutsigbarhet. Videre valgte jeg å skrive memoer, og å lage diagram. Corbin og Strauss (ibid.) påpeker at dette bidrar til å stimulere tankeprosessen, og er med å løfte analysen til et mer abstrakt nivå. Samtidig hjelper det forskeren å holde orden på tankene i analysearbeidet (ibid.).

Ytterligere brukte jeg fremgangsmåtene som beskrives for å kode materialet. Det vil si å dele opp materialet, og å finne konsepter som kan representere meningen i det som uttrykkes. Konseptene identifiseres gjennom åpen koding, og utvikles videre til kategorier (ibid.). Kategoriene jeg fant fram til var følgende: *Tidlig samarbeid, Åpenhet, Engasjement, Forutsigbarhet, Tilgjengelig informasjon, Økt innsikt og Pågangsmot.*

I tillegg koder forskeren for å finne konteksten til handlinger (ibid.). Det vil si at betingelsene og konsekvensene til en handling identifiseres. På den måten kan handlingen forklares bedre. Det kodes også med tanke på prosess. Det vil si at forandringer når det gjelder handling knyttes tilbake til betingelsene for handlingen. På den måten kan forskeren finne frem til hvordan ulike årsaker og betingelser fører til forskjellige handlinger og konsekvenser (ibid.). I mitt analysearbeid var dette vanskelig ut fra at utvalget var lite, og omhandlet overgangen for ett barn. Til slutt finner forskeren en overordnet kategori som samler alle de andre kategoriene på en logisk måte (ibid.). I min undersøkelse kom jeg frem til kategorien *Klar til start - trygghet og rom til å være i fellesskapet.* Ellers ble kodingsarbeidet gjennomført ved hjelp av Nvivo. Dette er et dataprogram utviklet for å analysere kvalitative data, og bruk av dette gjorde det lettere å holde oversikt over materialet i analyseprosessen.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

3.5.1 Reliabilitet og validitet i undersøkelsen

Hvordan undersøkelsen gjennomføres har betydning for kvaliteten, og om forskningen er troverdig (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning er det viktig at forskningsprosessen beskrives detaljert. På den måten kan beslutninger og vurderinger etterprøves, og grunnlaget for resultatene kan evalueres av andre. (Ibid.).

En måte å vurdere kvaliteten er å gjøre rede for reliabiliteten og validiteten i prosjektet (ibid.). Reliabilitet kan i kvalitativ forskning deles i ytre reliabilitet og indre reliabilitet. Ytre reliabilitet handler om hvorvidt undersøkelsen kan gjentas med samme resultat hver gang, og er mindre egnet som mål på kvalitet når det gjelder kvalitativ forskning. Indre reliabilitet handler om gjennomsiktighet med tanke på metodisk fremgangsmåte, og passer bedre for denne undersøkelsen. Videre er validitet i kvalitativ forskning forbundet med om tolkningene i undersøkelsen er godt nok begrunnet. Forskeren bør blant annet tydeliggjøre hvordan

tolkningene har kommet frem under prosjektet. Igjen har forskningsprosessen, relasjonene i feltet og analysen betydning. (Ibid.).

Fremgangsmåten i dette prosjektet er beskrevet inngående, og i metodekapittelet nevnes forhold som kan påvirke både realibiliteten og validiteten. Intervjudeltakerne som deltok ga utypende informasjon om overgangsprosessen, men barnet selv ble likevel ikke intervjuet. Opplysningene om hennes opplevelse av overgangen er derfor ikke hentet direkte fra henne. Videre ble heller ikke hennes spesialpedagog i barnehagen, eller PPT og Statped intervjuet. Deres perspektiv når det gjelder problemformuleringen har derfor ikke kommet frem. Dersom andre aktører hadde blitt intervjuet, er det mulig at blant annet kartlegging av synsfunksjonen hadde blitt vektlagt i større grad.

Videre ble forskningsdeltakerne spurt om hendelser som foregikk to år tilbake i tid, noe som kan påvirke muligheten til å gi korrekte opplysninger. Svarene i intervjuene kan også ha blitt påvirket av min tilnærming til temaet, ut fra at intervjuguiden inneholdt mange spørsmål og ble utdelt på forhånd. Samtidig var de første spørsmålene åpne, og intervjusamtalen ble preget av en fortellende stil. Det gjorde at deltakernes opplevelser preget informasjonen fra samtalen. Tiden ble også en utfordring under alle intervjuene, men intervjudeltakerne svarte likevel utfyllende på alle spørsmålene.

Med tanke på analysearbeidet, hadde det vært en fordel om alle intervjuene ble transkribert rett etter at de var gjennomført. Ellers er funnene i undersøkelsen basert på alle tre intervjuene. Samtidig hadde foreldrene, barnehagen og skolen ulike roller og ansvar i overgangsprosessen. Det gjorde at de utdypet ulike deler av overgangsprosessen. Beskrivelsene har likevel vært sammenfallende med det alle deltakerne forklarte. Intervjudeltakerne har i tillegg lest gjennom og gitt tilbakemelding på at resultatene fra undersøkelsen er representative. Det er videre tatt hensyn til merknader fra intervjudeltakerne i teksten.

3.5.2 Overførbarhet

I kvalitative undersøkelser er det videre hensiktsmessig å vurdere undersøkelsens overførbarhet (Thagaard, 2013). Det vil si om forståelsen og tolkningen utarbeidet fra denne undersøkelsen kan overføres til andre situasjoner (ibid.). Undersøkelsen omhandler bare overgangen til ett barn, men utvalget er strategisk med tanke på problemformuleringen. Ellers

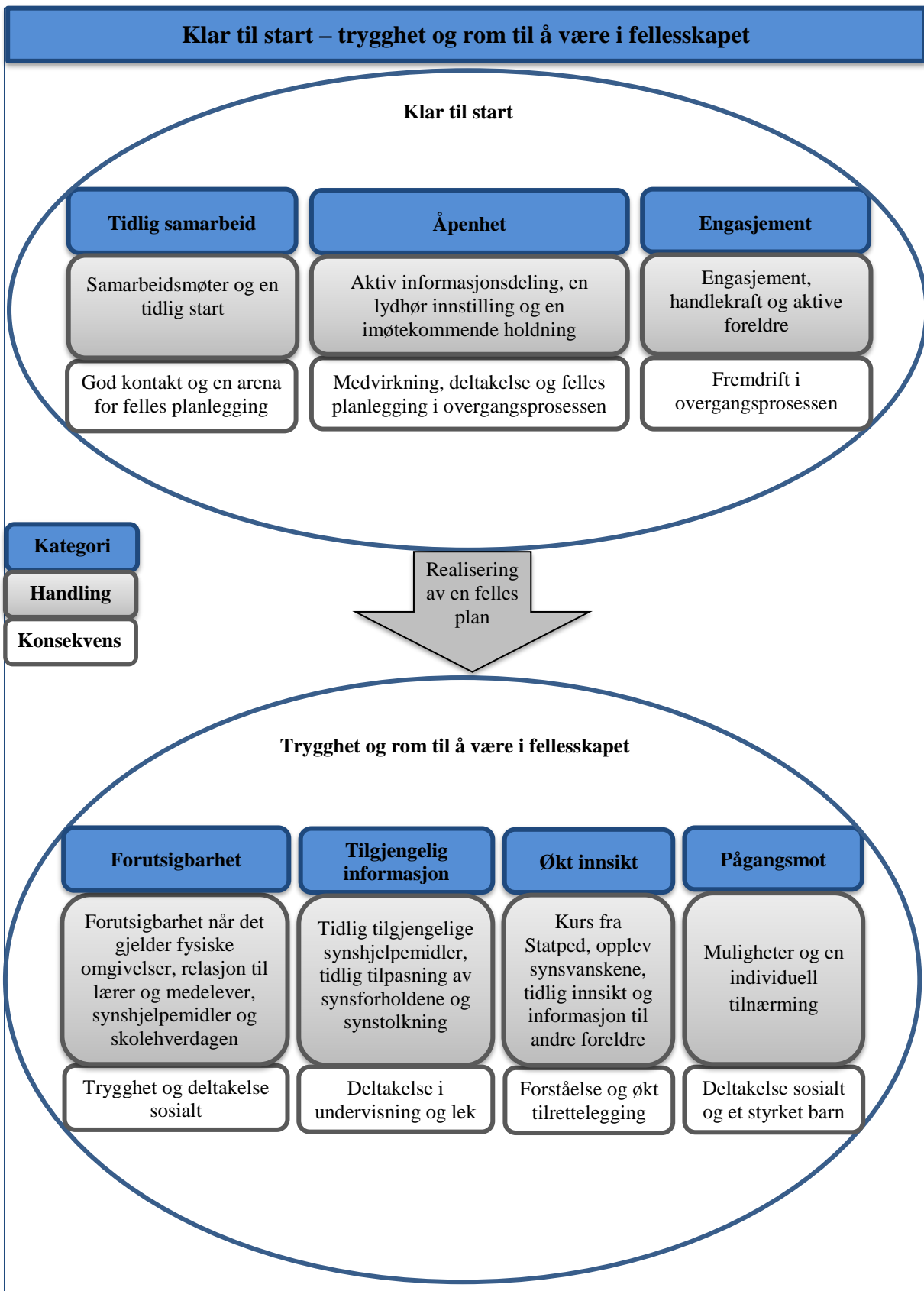
handler funnene om forhold som er gjenkjennelige innenfor fagfeltet, og kategoriene er i tillegg hevet til et abstrakt nivå. I drøftingskapittelet argumenteres det dessuten for at relevant litteratur kan underbygge funnene i denne undersøkelsen. Det er med å sannsynliggjøre at denne måten å tenke på også kan være nyttig ved liknende hendelser.

3.5.3 Ethiske refleksjoner

Undersøkelsen innebar etiske problemstillinger, og prosjektet ble meldt inn og godkjent av NSD (se vedlegg 8). Det var ikke nødvendig å melde prosjektet til *Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk* (REK), noe som også påpekes i tilbakemeldingen fra NSD. Forarbeidet til NSD-meldingen bidro til at undersøkelsen ble gjennomført på en etisk forsvarlig måte, og i tråd med forskningsetiske normer. Det var blant annet nødvendig å sikre at kontaktetablering, fritt og informert samtykke samt frivillig deltakelse ble ivaretatt tilfredstillende (NESH, 2016). Dessuten var det viktig at alle opplysninger ble behandlet konfidensielt, og at direkte og indirekte personopplysninger ble anonymisert (ibid.). Ut fra at både populasjonen for barn med synshemming er liten, og utvalget i undersøkelsen var lite, ble dette særlig viktig. For at hverken barnet, foreldrene eller andre deltakere skulle kjennes igjen var det nødvendig å vurdere all informasjon i den ferdige rapporten.

Ellers var det viktig å unngå unødvendig belastninger eller skade for forskningsdeltakerne, eller andre som ble berørt i prosjektet (ibid.). Det vil si hverken under selve gjennomføringen av undersøkelsen, eller med tanke på innholdet i den ferdige rapporten. Ytterligere omhandlet undersøkelsen et barn, noe som gjorde at det var nødvendig med ekstra varsomhet gjennom hele prosessen (ibid.).

4. Presentasjon av resultater



4.1 Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet

Slik det kommer frem i figuren på forrige side er *Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet* den samlede hovedkategorien i funnene. Ut fra det intervjudeltakerne forklarte fremsto det som et viktig mål og resultat i overgangsprosessen at Ellen skulle oppleve trygghet og rom til å være i fellesskapet, både i undervisningen og sosialt. Det som ble mest fremhevet var muligheten til å delta i lek, og å inngå i gode relasjoner på lik linje med de andre. Skolen påpekte at en god start når det gjelder relasjoner og lek er med på å fremme læring og å skape trygghet. Intervjudeltakeren opplevde at de hadde klart å nå dette målet. Ellen virket trygg i den nye situasjonen, og i de nye omgivelsene. Hun trivdes på skolen, hadde mange venner og mestret skolehverdagen.

For at overgangen skulle bli god var det viktig at skolen og Ellen var godt forberedt, og klare til første dag på skolen. For å klare å planlegge og gjennomføre forberedelsene og tiltakene i tide hadde både *Tidlig samarbeid* og *Åpenhet* betydning. Handlingene under disse kategoriene bidro til at samarbeidsdeltakerne forutså og tenkte gjennom mulige utfordringer i fellesskap. Ytterligere medvirket *Engasjement* til fremdrift i overgangsprosessen.

Intervjudeltakerne ga uttrykk for at *Forutsigbarhet* bidro til at Ellen ble trygg på omgivelsene, og la til rette for deltakelse i lek. Videre medvirket *Tilgjengelig informasjon* til deltakelse i undervisning og lek. Ellers bidro *Økt innsikt* til at personene rundt Ellen forsto synshemmingen bedre, tok hensyn til utfordringene i hverdagen og at ansatte på skolen sørget for tilgjengelig informasjon. I tillegg opplevde intervjudeltakerne at *Pågangsmot* hadde positiv innvirkning på Ellens muligheter til å være i fellesskapet. I teksten videre vil kategoriene som er nevnt her presenteres mer grundig.

4.1.1 Tidlig samarbeid

Tidlige samarbeidsmøter hadde stor betydning for gjennomføringen av overgangsprosessen. En av grunnen til at samarbeidsmøtene ble startet tidlig var at hverken barnehagen, skolen eller PPT tidligere hadde vært med på en overgang for et barn med synsvansker. Videre var overgangen og skolestart også nytt og ukjent for foreldrene.

Samarbeidsmøter med alle involverte skapte en god felles arena for å kunne opprette kontakt, og for å planlegge overgangen. I tillegg til barnehagen og skolen deltok PPT, Statped og ergoterapeut fra kommunen. Etter det første møtet ble det holdt ett møte på høsten, og ett

møte på våren siste barnehageår. Ytterligere ble det holdt ett møte uten barnehagen etter skolestart. Kontakten som ble opprettet på møtene bidro til at deltakerne visste hvem de skulle kontakte for spørsmål i samarbeidet, og til at det var lettere å ta kontakt med personer i samarbeidet utenom møtene. En felles arena gjorde det mulig å planlegge overgangen i fellesskap.

Mor: Aller viktigst – jeg tror det er de møtene vi har hatt i forkant. Ansvarsgruppemøtene var veldig nyttige, for da fikk du alle på ett rom.

Start tidlig, var også en oppfordringen som gikk igjen i alle intervjuene. Intervjudeltakerne anbefalte at samarbeid og planlegging i slike overganger settes i gang før siste barnehageår. I overgangen til Ellen ble skolen invitert til samarbeidsmøte i mai, slik at de kunne delta i samarbeidet hele det siste barnehageåret. Den tidlige starten på samarbeidet bidro til at deltakerne fikk tid til å opprette kontakt, noe som medførte at kontakten ble god. Videre ble skolen tidlig forberedt på hva synsvanskene og denne overgangsprosessen innebar. I tillegg ble nødvendige forberedelser satt i gang tidlig, og gjennomført til planlagt tid. Intervjudeltakerne ga også uttrykk for at tidlig samarbeid bidro til at forberedelsene ble gjennomført slik de var planlagt, og at resultatene i stor grad ble slik deltakerne i samarbeidet ønsket.

Mor: Vær tidlig ute, det er nummer en. Gjerne start opp mot det siste året i barnehagen, kanskje litt før faktisk. Bare sånn at alt er klart da, til siste året, for da begynner du gjerne med litt førskoletrening.

4.1.2 Åpenhet

Samarbeidet var preget av åpenhet i møte med hverandre, og når det gjelder å gi og ta i mot informasjon. Dette bidro til medvirkning og deltakelse i samarbeidet.

Mellom deltakerne i samarbeidet foregikk det **Aktiv informasjonsdeling**. Dette knyttes spesielt til samarbeidsmøtene, men påvirket også kontakten mellom personene utenom møtene. Intervjudeltakerne uttrykte at den gode kontakten som var opprettet medvirket til informasjonsutvekslingen. Den aktive delingen av informasjon innebar at det var trygt å stille spørsmål, og mulig å komme med synspunkt og innspill i samarbeidet. Foreldrene og barnehagen uttrykte at dette la til rette for deltakelse og medvirkning. I intervjuet med skolen ble blant annet følgende beskrevet:

Undervisningsinspektør: Alle var på tilbudssiden – i forhold til informasjon. De som satt på informasjon – i forhold til det som hadde vært – vi som satt på informasjon om hvordan ting ville bli.

Informasjonen fra de ulike deltakerne la grunnlaget for nødvendige forberedelser og tiltak, både før og etter skolestart. Både foreldrene og barnehagen fortalte om sine erfaringer. Videre ga skolen fortløpende informasjon om forberedelser og tiltak som ble iverksatt for å skape trygghet for foreldrene. Ellers fikk foreldrene informasjon om rettigheter, hva de hadde krav på og hva det måtte søkes om. Det medvirket til at foreldrene opplevde at de fikk god hjelp i samarbeidet. Statped bidro i stor grad med denne informasjonen, og ga også veiledning med tanke på gode og nødvendige forberedelser overfor Ellen.

For øvrig innebar det vanlige overgangsarbeidet besøk i barnehagen, en overgangssamtale og to foreldremøter. Skolen besøkte barnehagen for å treffe barna. På den måten fikk de et personlig inntrykk av hvert barn, og et bedre grunnlag for å sette sammen grupper på skolen. Under overgangssamtalen mellom barnehagen og skolen ble det gitt informasjon om hvert barn, og om hvem som fungerte godt sammen faglig og sosialt.

En lydhør innstilling preget også samarbeidet. Foreldrene og barnehagen vektla at skolen var lydhøre med tanke på informasjonen og innspillene de kom med. De opplevde at skolen satte pris på informasjonen, og brukte den videre. Foreldrene trakk fram det samme om SFO etter skolestart. Videre opplevde foreldrene og barnehagen at det var godt å bli lyttet til, og at de fikk medvirke i planleggingsprosessen. Foreldrene ble også trygge på at skolen satte pris på tilbakemeldinger, og innspill fra dem.

Mor: Hvis det er noe de glemmer, og det må de bare gjøre, da vet jeg at jeg kan gi beskjed – og at de setter pris på det. Jeg føler iallfall at det er åpent for at vi kan slenge opp en mail, eller en telefon, hvis det er noe vi lurer på. Det er greit å vite.

Ellers hadde spesielt skolen **En imøtekommende holdning**. Foreldrene og barnehagen ble tidlig og tydelig invitert til å komme for å se på skolen, både inne og ute. Under de ulike besøkene ble Ellen, foreldrene og barnehagen godt mottatt og ønsket velkommen. Foreldrene og Statped ble i tillegg invitert på befaring for å se på de fysiske omgivelsene på skolen, og hvordan disse ville fungere for Ellen. Forøvrig forklarte barnehagen at de når som helst kan komme på besøk på skolen, både inne og ute, med alle barn som skal starte på skolen.

Pedagogisk leder: Vi er velkomne når som helst til å leke på uteområdet (på skolen), og også å komme inn og se mer nøye hvordan det ser ut. Og det er alle sammen – det er ikke bare (Ellen). De (skolen) er veldig åpne. Vi føler oss veldig velkommen der.

Den åpne invitasjonen, og den gode mottakelsen, bidro til at både barnehagen og foreldrene opplevde at de var velkomne på skolen. Invitasjonen til befaring, og gjennomføring av denne, bidro til at foreldre og Statped fikk et bedre grunnlag for å gi tilbakemelding på hvilke endringer som burde gjøres i de fysiske omgivelsene, for at de skulle fungere for Ellen. Barnehagen fikk på samme måte et bedre grunnlag for å gi tilbakemelding, ut fra at Ellen fikk prøvd ut de fysiske omgivelsene under besøkene. Muligheten til deltakelse, og det å kunne gi tilbakemelding, la til rette for medvirkning.

4.1.3 Engasjement

Samarbeidsdeltakernes **Engasjement og handlekraft** hadde positiv innvirkning på gjennomføringen av overgangsprosessen. Personene som deltok var løsningsorienterte, og ønsket at overgangen skulle gå bra for Ellen. Videre ble det tydelig presisert at alle tok ansvar, og gjorde sin del.

Pedagogisk leder: Folk var så på, de var så ivrige til å hjelpe henne (Ellen). Alle var så positive og fikk til, og alle gjorde sin del. Både vi, og skolen og foreldrene.

Betydningen av **Aktive foreldre** ble også understreket. Barnehagen og skolen forklarte at foreldrene tok initiativ, tok kontakt, stilte spørsmål og tilbød seg å hjelpe til med forberedelsene. Videre var foreldrene pådrivere for at samarbeidsmøtene startet tidlig. Foreldrene selv påpekte at det er viktig å innta en slik aktiv rolle. Selv om de opplevde oppfølgingen som god var det samtidig nødvendig å passe på at planlegging, forberedelser, tiltak og møter ble gjennomført til rimelig tid. Når noe tok lang tid opplevde foreldrene at det var nødvendig å være pågående, og stille spørsmål. Med tanke på overgangen gjaldt dette spesielt anskaffelse og oppmontering av synshjelpemidlene. Forøvrig oppdaget foreldrene jevnlig forbedringer som ville være nyttige, og ga tilbakemelding til skolen og SFO. Det kunne blant annet være utstyr og hindringer som kunne merkes bedre. I tillegg fremhevet foreldrene at de har et ansvar for å engasjere seg, følge opp Ellen og si i fra til rett person eller instans. De ga følgende råd til andre foreldre:

Mor: Sett dere inn i hva dere har krav på, og gjerne litt med prosessen. Ikke være redde for å spørre og ta kontakt. Ikke sitt og vent på at alt kommer dettende ned i fanget på deg, for det gjør det ikke. Du må stå på, og være litt engasjert selv.

4.1.4 Forutsigbarhet

Forutsigbarhet var med på å gi Ellen trygghet i overgangsprosessen, og disse tiltakene ble fremhevet som spesielt viktige under alle intervjuene.

Intervjudeltakerne fortalte at Ellen har god nytte av **Forutsigbare fysiske omgivelser**, og at dette også virket inn på forberedelsene i overgangen. I nye eller endrede omgivelser er det vanskelig for henne å vite hvor møbler og utstyr er. Det gjør det mer utfordrende å bevege og orientere seg. Høyt lydnivå, høyt tempo, mange folk og lite lys gjør det enda vanskeligere. Intervjudeltakerne forklarte at hun i slike tilfeller blir mer reservert.

Den tidlige planleggingen av overgangen bidro til at barnehagen fikk satt av tid til flere besøk for Ellen på skolen det siste barnehageåret. Under besøkene fikk hun bruke den tiden hun trengte til å bli kjent med omgivelsene, både inne og ute. I tillegg var Ellen og de andre barna på besøk inne og ute på skolen, gjennom det vanlige overgangsopplegget. Besøkene på skolen medvirket til at de fysiske omgivelsene ble forutsigbare og trygge for Ellen. Skolen og foreldrene opplevde at Ellen kort tid etter skolestart kjente rommene på skolen godt. Hun fikk også prøvd ut de fysiske omgivelsene når hun var på besøk. Det gjorde at barnehagen kunne gi skolen tilbakemelding på hvordan omgivelsene fungerte, og hva som burde forbedres.

Assistent: Vi var ute og gikk rundt i skolegården, (...) og plutselig snublet hun (Ellen) i noe. Da så jeg at, ja, det var jo ikke greit. Her er det ei skikkelig felle, for henne, selv om hun vet hvor hun er – men de er i lek. Det ser man jo selv – den dørkarmen står på samme plass, men jeg snubler i den for det. Og da gjøre (skolen) oppmerksom på at – det er faktisk en del sånne fallgruver. Så selv om vi kan gå rundt og vise det til henne, og det gjør man jo, og forberedte henne på dem – så kan det likevel fort gå galt. Så da var det – her kan dere kanskje merke litt (dette ble sagt til skolen).

Ytterligere ble fordelen med å ha forutsigbare omgivelser i det daglige fremhevet. I klasserommet og mellom pultene ble det holdt ryddig for sekker og andre hindringer slik at hun ikke skulle snuble. Videre ble hyllen hennes i klasserommet plassert lett tilgjengelig fra hennes pult. Garderobeplassen ble plassert på en ytterkant, slik at hun enkelt kunne finne frem og unngikk å forveksle plassene. Skolen ønsket at Ellen raskt skulle kunne bevege seg og finne frem i klasserommet, og fra klasserommet til uteområdet. Det kunne bidra til at hun kom ut i

lek samtidig med de andre, istedenfor at hun kom lenge etter at de andre hadde etablert en lek. Videre opplevde skolen at tiltakene fungerte ut fra at Ellen klarte seg godt sosialt.

Kontaktlærer: Vi tenkte mye på at her må vi gjøre alt vi kan for at det skal bli så enkelt for henne (Ellen) som mulig i starten. Slik at hun fort kunne lokalisere seg – for det visste vi at hun hadde gjort i barnehagen. Men i klasserommet også, slik at overgangene ble lette (overgangen fra undervisning til friminutt) –for å komme oss fort ut i lek (i friminuttet), og for å fort få dannet relasjoner.

Ellers la intervjudeltakerne vekt på å skape en **Forutsigbar relasjon til lærer og medelever**. Spesielt relasjonen til kontaktlæreren ble utpekt som viktig. For å skape trygghet valgte skolen å sette inn en lærer som Ellen og foreldrene kjente. Foreldrene understreket at dette skapte trygghet, både for dem og for Ellen. Kontaktlæreren hadde vært pedagogisk leder for Ellen i barnehagen, og kjente til synsvanskene. Foreldrene fikk også tidlig beskjed om hvem kontaktlæreren ville bli, og de fikk treffe henne i et møte før skolestart. Intervjudeltakerne presiserte at i tilfeller hvor læreren ikke er kjent fra før, bør det legges til rette for at foreldrene og barnet får bli kjent med kontaktlæreren før skolestart.

Mor: Tilbake til det med læreren. Det har jeg jo sagt, at det ga oss en veldig trygghet, og Ellen ikke minst, og at hun kjente oss og kjente henne fra før.

Gjennom det vanlige overgangsarbeidet fikk Ellen treffe kontaktlæreren, assistentene og medelevene i hennes gruppe våren før skolestart. Deltakerne beskriver at også dette var med å gjøre overgangen mer forutsigbar for Ellen. Forøvrig var gruppen satt sammen på bakgrunn av informasjonen opparbeidet gjennom overgangssamtalen barnehagen hadde hatt med skolen, og besøket skolen gjennomførte i barnehagen.

Etter skolestart var i tillegg bruk av smågrupper med på å skape forutsigbarhet for Ellen. Kontaktlæreren hennes valgte å ha vennegruppe, lekegruppe og stasjonsgruppe med de samme personene. Lekegruppene ble brukt i friminuttene, og stasjonsgruppene ble brukt i undervisningen. Formålet med smågruppene var å legge til rette for relasjonsbygging, slik at Ellen skulle slippe å bruke unødvendig tid og krefter på dette. Videre var det ønskelig at personene i gruppen til Ellen skulle kjenne henne godt, slik at de bedre forstod hennes behov. Ellers ble smågruppene brukt for å skape trygghet, både for Ellen og medelevene.

Videre ble verdien av *Forutsigbare synshjelpemidler* trukket frem. Ellen fikk bruke det siste barnehageåret til å bli kjent med synshjelpemidlene og det datatekniske utstyret. På den måten ble bruk av utstyret forutsigbart for henne til skolestart. Dette var utstyr som lese-tv, PC, tastatur og tastaturtreningsprogram. Ellen fikk blant annet opplæring i touch, slik at hun kunne bruke dette i lese- og skriveopplæringen. Videre påpekte intervjudeltakerne at barn i større grad har tid til å bli kjent med utstyret ut fra egen motivasjon og interesse i barnehagen. Når barnet starter på skolen, er det derimot større krav til at utstyret benyttes i undervisningen. For at barnet skal få tid til å bli kjent med utstyret i barnehagen må det også være tilgjengelig, noe som beskrives nærmere under kategorien *Tilgjengelig informasjon*.

Ellers ble fordelen av å oppleve et *Forutsigbart innhold i skolehverdagen*, trukket frem når det gjelder alle barna. Barnehagen gjennomførte lekeskole for alle barna som startet på skolen, ut fra at barna lurte på hvordan den nye hverdagen ville bli. På den måten ble de presentert for enkelte fag og for rutinene. Barnehagen fikk også besøk fra barn som gikk i første klasse. De svarte på spørsmål som barnehagebarna hadde sendt på forhånd. Videre fikk barna delta i vanlige skoletimer, og i friminutt sammen med en førsteklasse.

4.1.5 Tilgjengelig informasjon

Et gjennomgående funn fra intervjuene var målet om å sikre mest mulig tilgjengelig informasjon i omgivelsene for Ellen, fra hun startet på skolen. Betydningen av å starte tidlig med å forberede og tilpasse omgivelsene ble understreket.

For øvrig brukte skolen informasjonen fra samarbeidsdeltakerne, den sakkyndige vurderingen fra barnehagen og den sakkyndige vurderingen i forbindelse med skolestart til å lage en tilretteleggingsplan for den nye skolehverdagen. Ellers hadde Ellen enkeltvedtak etter § 2.14 i opplæringsloven, men hun fikk ikke enkeltvedtak om spesialundervisning. Tilbudet på skolen ble derfor utformet innenfor rammene av tilpasset opplæring. Flere av intervjudeltakerne stilte seg kritiske til denne avgjørelsen, ut fra at hun hadde hatt enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ².

² Det er mulig at organisering og ressurser i opplæringstilbudet kan påvirke barns tilpasning til skolen. I den forbindelse kan det være grunn til å spørre hvordan rammene for spesialundervisning og tilpasset opplæring påvirker det enkelte barnet, og hvilke ressurser som utløses. Dette faller likevel utenfor problemformuleringen i denne oppgaven, og vil derfor ikke drøftes her.

For intervjudeltakerne var det viktig med *Tidlig tilgjengelige synshjelpemidler* og datateknisk utstyr. Det vil si at utstyret var tilgjengelig fra skolestart, og på et tidlig tidspunkt i barnehagen. Det ble blant annet skaffet synshjelpemidler som lese-tv med nærkamera, avstandskamera, PC-skjerm, terminalarm, tastatur og to arbeidsbord i forbindelse med overgangen. I tillegg sørget barnehagen og skolen for tilgjengelig PC.

Intervjudeltakerne påpekte at det var nødvendig å søke på hjelpemidler tidlig, slik at disse var på plass og kunne brukes det siste barnehageåret. På den måten fikk barnehagen tid til å sette opp utstyret, og installere nødvendig programvare. Videre fikk Ellen som nevnt tid til å bli kjent med utstyret. På grunn av at hun hadde behov for utstyret i undervisningen, vektla deltakerne at synshjelpemidlene stod klare og ferdig montert til første dag på SFO. Skolen og barnehagen avtalte overflytting og oppmontering av utstyret i slutten av juni. På den måten ble ansvaret for overflyttingen tydeliggjort.

Selv om deltakerne startet prosessen med å skaffe hjelpemidler tidlig, opplevde de at dette tok lang tid. Ellen ble henvist og prøvde ut aktuelle hjelpemidler på Hjelpemiddelsentralen i juni, våren før siste barnehageår. Synshjelpemidlene som skulle kommet i august, var imidlertid ikke på plass før i november. Barnehagen og foreldrene trodde først at de søkte på hjelpemidlene på det første møtet i juni. Når det ble avklart at de i tillegg måtte søke på hjelpemidlene, var det uklart hvem som skulle søke, og hva som skulle skrives i søknaden. Intervjudeltakerne opplevde at de fikk søknaden i retur, og at søknadsprosessen var vanskelig og frustrerende. De savnet tydelig informasjon om hvordan denne prosessen skulle foregå. Etter at søknaden var sendt opplevde intervjudeltakerne at det tok for lang tid å behandle søknaden, og å få hjelpemidlene utlevert.

Far: Det gikk meg hus forbi hvordan det helt fungerte (søknaden på synshjelpemidlene). Det kunne vi ha blitt mer opplyste om på forhånd. For, så var det plutselig at barnehagen skulle søke, men så var det feil. Så var det vi som skulle søke, og så var det ingen som visste noen ting.

Oppmontering av lese-tv med nærkamera og avstandskamera på skolen, ble i hovedsak utført av Ellens far. Det var tilknyttet IKT-ansvarlig til skolen, men på grunn av at utstyret var ukjent, ble likevel far kontaktet for oppmontering før skolestart. Ytterligere ble han kontaktet dersom utstyret ved senere anledning ikke fungerte. Far hadde interesse for slike utfordringer, og tilbød seg å hjelpe. Foreldrene uttrykte at de ønsket at utstyret skulle fungere for Ellen, men at det egentlig ikke var deres ansvar. Videre forklarte skolen at de var klar over at dette

ikke var fars ansvar, og at dette ble tatt opp med foreldrene når hjelpen ble tilbudt. Ellers påpeke både skolen og foreldrene at de fryktet det ville ta lang tid dersom Hjelpemiddel-sentralen skulle kontaktes for hjelp. I tillegg forklarte begge parter at dette kunne ha vært en utfordring dersom far ikke hadde hatt kunnskap eller interesse for å hjelpe til med oppmonteringen av synshjelpemidlene.

Mor: Det ble faktisk til at det er han som har gjort mesteparten av jobben der oppe (Med å montere opp hjelpemidlene). Og det gjør vi for det er i vår egen interesse, det er vår datter det gjelder, og vi vil at ting skal virke og være bra. Men egentlig er det ikke vår jobb å sette det opp.

Verdien av **Tidlig tilpasning av synsforholdene**, var også et gjennomgående funn fra intervjuene. Intervjudeltakerne var opptatt av at synsforholdene var tilpasset til Ellen fra første skoledag, og at endringene ble gjennomført i god tid før dette. Det ble bestilt inn solskjerming våren før skolestart. Videre fikk Ellen et klasserom, og en garderobeplass, som fungerte godt med tanke på lysforhold. I det daglige fikk hun plass i samlingsstunden på et sted med godt lys, og i nærheten av det som foregikk.

For å tydeliggjøre tekst og utstyr i klasserommet, og på SFO, ble det brukt kontraster, farger og forstørring. På den måten skulle hun slippe å anstrenge for å se, eller lete for å finne frem. Forøvrig fikk gruppen til Ellen rosa vester i friminuttet, slik at de skulle være lettere å finne og kjenne igjen på avstand. Dette ble gjort fordi Ellen hadde vanskelig for å oppfatte detaljer på avstand. Vestene kunne gjøre det enklere for henne å følge de andre i leken, og ikke bli stående utenfor.

Kontaktlærer: Det er jo nummer en, at du må ha ting på plass, men det må også være sånne småting på plass. Bare det med merking, og å forstørre opp. Hvor er sakser, hvor er fargeblyanter, hvor – at alt var forstørret. (...) Og jeg vet at foreldrene var veldig opptatt av at hun vil møte sånne utfordringer uansett, så vi kan ikke bære henne på gullstol. Men å gjøre ting enkelt i klasserommet i hverdagen, det var et mål.

Slik det er beskrevet under *Forutsigbare fysiske omgivelser*, uttrykte skolen at det skulle være enkelt for å Ellen å finne frem inne og ute. Det kunne ha betydning for muligheten til å delta i lek, og å være sammen med de andre. I etterkant opplevde skolen at utfordringene deltakerne i samarbeidet hadde gått gjennom på forhånd, ikke hadde forekommet. De ga uttrykk for at tiltakene for å forbedre de visuelle omgivelsene hadde hatt ønsket virkning, og at disse ble gjennomført uten å legge vekt på henne som annerledes.

Synshjelpemidlene og det datatekniske utstyret ble satt opp på skolen før sommerferien, slik det tidligere ble forklart under *Tidlig tilgjengelige synshjelpemidler*. Dette utstyret ga hjelp til forstørring, og endring av kontraster på tekst og bilder. Ellen fikk også mulighet til å gjøre denne typen endringer ved hjelp av iPad. Kontaktlæreren beskriver dette slik:

Kontaktlærer: Det er noe som er helt genialt, fra første dag fikk alle elevene iPad. Det gjorde at hun kunne forstørre alt vi holdt på med. Vi tok bilde, og forstørret opp. (...). Høytlesingsbok er jo en sånn ting – det kan være vanskelig å se bilde. Vi tok bilde av det, og fikk det opp på storskjerm. (...) Du så aldri at hun hadde et hjelpemiddel som hun satt alene med, det (iPad) var noe som var for alle. Vi la inn kontraster på skjermen hennes, og alt ble tilrettelagt der også (på iPaden til Ellen).

IPad ble også brukt i undervisningen i form av programmet skrive til lesing med lyd støtte. På den måten fikk Ellen sammen med de andre lyd støtte i undervisningen. Foreldrene og skolen opplevde at bruk av iPad var med på å gi Ellen en god hverdag, både med tanke på inkludering og det faglige utbyttet. IPaden var både fleksibel og lett tilgjengelig. Dessuten ble den brukt av alle elevene slik at hun ikke skilte seg ut, noe som medførte at det var lavere terskel for å ta den i bruk.

Betydningen av ***Tilgjengelig synstolkning*** i skolehverdagen, ble også løftet frem under intervjuene. Gruppen til Ellen hadde fått tildelt en ekstra assistent som sørget for å følge med, forberede og gi informasjon til Ellen i klasserommet, i overganger og i friminuttene. Verdien av tilgjengelig synstolkning i friminuttene, ble spesielt vektlagt. I friminuttene sørget assistenten for å oppholde seg i nærheten av Ellen, og tilby hjelp dersom hun ikke fant de andre hun lekte med. Dette ble gjort fordi det var vanskelig for Ellen å finne andre på avstand, og for å bidra til deltakelse i lek. Ifølge skolen virket det som denne oppfølgingen fungerte. Ellers forklarte skolen at dette ble utført på en diskrete måte, og at medelevene trolig ikke var klar over at assistenten var tilstede for å støtte Ellen.

4.1.6 Økt innsikt

Barnehagen, skolen og foreldrene påpekte at bedre innsikt i hva synsvanskene innebar, og konsekvensene av disse, var nyttig for de ansatte som skulle arbeide rundt Ellen. Videre forklarte intervjudeltakerne at det var ønskelig at medelever og foreldre hadde forståelse for synshemmingen, slik at de kunne ta hensyn til dette i hverdagen. Det ble presisert at synstap er en ukjent utfordring for mange, og at det er vanskelig å oppdage synsvanskene til Ellen fordi de ikke er synlige. Ellen beskrives som ei utadvendt, glad, selvstendig og utforskende

jente som kompenserer godt med andre sanser og ulike strategier. Deltakerne uttrykte at det kan gjøre synsvanskene mindre synlige. Barnehagen og skolen påpekte at mange ikke oppfattet at synsvanskene kunne ha betydning i hverdagen. Utsagn som kunne gå igjen var for eksempel: Men hun klarer seg jo så godt.

Assistent: Nei, du kommer ikke på det. Med tanke på henne (Ellen) så tenker du – men hun har jo ikke noe problem. Før du faktisk kom inn på henne og så forskjellige ting – at du ble litt lurt. Hun kunne gjerne si noe, og så hadde hun ikke fått med seg alt likevel (Ellen sa noe i forbindelse med en aktivitet eller lek).

Under intervjuene ble det fremhevet at **Kurs fra Statped** bør prioriteres i forbindelse med en overgang. Det ble holdt kurs for de ansatte som skulle arbeide på første klassetrinn før skolestart, for SFO etter skolestart og for medelevene i gruppen til Ellen etter skolestart. Videre reiste assistenten og kontaktlæreren til gruppen på et lærerkurs om syn og synsvansker. Kontaktlæreren reiste i tillegg på et tre dagers kurs sammen med mor og Ellen i oktober. Intervjudeltakerne uttrykte at Statped har mye relevant kompetanse om synsvansker som de formidlet videre. For de som arbeidet med Ellen ble det tydeligere hva hun hadde behov for av tilrettelegging. Forståelsen hos de ansatte hadde direkte innvirkning på hva som ble gjort for å forbedre og tilpasse de visuelle omgivelsene.

Videre ble verdien av å **Opplive synsvanskene**, understreket av barnehagen og skolen. De uttrykte at det er vanskelig å sette seg inn i hvordan synsvanskene oppleves. Gjennom kursene til Statped fikk de ansatte prøvd ut simuleringsbriller som var laget slik at de simulerte skarpsynet (visus) til Ellen. I tillegg fikk medelevene i gruppen til Ellen oppleve å ha gym med simuleringsbrillene. Intervjudeltakerne forklarte at deres innsikt ble forbedret gjennom å erfare synsvanskene på denne måten.

Pedagogisk leder: Det å forstå hvordan andre har det, det er ikke alltid lett – når du ikke har opplevd det - med både syn og hørsel. Så da dere hadde vært på kurs og kom tilbake med disse brillene, som vi alle sammen skulle prøve – sånn ser Ellen. Det var jo bare å famle seg frem – så ingenting. Så noen farger og noe – så vidt.

Betydningen av **Tidlig innsikt** blir også trukket frem, og kurs for ansatte kan med fordel holdes tidlig ifølge barnehagen og skolen. Det ble holdt kurs for alle ansatte på første trinn før skolestart. De ansatte i SFO var med på kurs noen måneder etter skolestart. Etter kurset opplevde skolen at forståelsen for konsekvensene av synsvanskene hos de ansatte i SFO hadde endret seg, og at SFO la mer aktivt til rette for å forbedre de visuelle omgivelsene.

Kontaktlærer: De hadde eget for henne (Statped hadde kurs for de ansatte på SFO om synsvanskene til Ellen). Da ble de (ansatte i SFO) litt – oi, er det sånn hun har det. Og det tror jeg er viktig i en overgang, at de som jobber rundt henne forstår. For mange ganger så kan de lure så mange.

Ellers var **Informasjon til andre foreldre** gunstig, ifølge intervjudeltakerne. Mor tok initiativ til å fortelle om synsvansken til Ellen på et foreldremøte før skolestart. Formålet var å skape bedre forståelse, slik at foreldrene ikke skulle feiltolke utfordringene. I etterkant opplevde skolen at dette hadde hatt ønsket virkning, og at foreldre også hadde tatt hensyn i hverdagen.

4.1.7 Pågangsmot

Intervjudeltakerne oppfattet pågangsmotet som en styrke for Ellen, i tilknytning til synsvanskene generelt, og når hun startet på skolen. Ellers ga både skolen og barnehagen uttrykk for at pågangsmotet hennes bidro til at hun ble en del av det sosiale fellesskapet.

Betydningen av **Muligheter** og å la Ellen prøve seg på utfordringer som oppstår på tross av synsvanskene, ble også vektlagt. Dette handler om at synsvanskene ikke skal fungere begrensende for henne. Skolen forklarte at måten foreldrene oppfordret Ellen til å håndtere ulike utfordringer mest sannsynlig hadde betydning for pågangsmotet hennes. De uttrykte at holdningene foreldrene formidlet når det gjelder å la Ellen prøve seg, og den åpne formidlingsformen, preget deres syn på Ellen. De fikk bedre forståelse for foreldrenes tilnæringsmåte, og ønsket å arbeide på samme måte.

Kontaktlærer: Klart at foreldrene sin åpenhet om situasjonen, er jo med på å prege vårt syn på barnet. For måten du får informasjon på, gjør hvordan du handler. Og da, når de er så åpne, som jeg vil si er ganske vesentlig for hvordan man forstår et barn, så vil en arbeide litt på samme måten. Når det er så stor åpenhet, blir man jo satt inn i en verden som man kan forstå.

Videre ble **En individuell tilnærming** forbundet med å gi muligheter, og å unngå begrensning. Intervjudeltakerne påpekte at det er viktig å ta utgangspunkt i hva Ellen har behov for, og ikke hva personer med synshemming har behov for generelt. Foreldrene uttrykte at en generell tilnærming bidro til å stakkarsliggjøre Ellen. Deltakerne forklarte at for å legge til rette for en individuell tilnærming er det viktig å spørre og involvere Ellen, når omgivelsene eller hverdagen skal forbedres.

5 Drøfting av resultatene

I teksten videre vil funnene fra prosjektet drøftes opp mot relevant teori. Hovedkategorien i funnene er *Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet*. Denne handler om at et viktig mål og resultat i overgangsprosessen var å bidra til å skape det samme grunnlaget for trygghet, læring, gode relasjoner og deltakelse i lek som for andre barn til skolestart.

Målene for overgangen som nevnes ovenfor stemmer godt med faglitteraturen på området. Tilhørighet og sosialt velvære blir vektlagt som sentralt når det gjelder å definere en overgang som god, og er overgangen vellykket legger det grunnlaget for videre sosial og læringsmessig utvikling (Fabian, 2002; Margetts, 2014; Peters, 2010; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). For øvrig nevnes også trygghet ovenfor, og det å oppleve trygghet regnes som viktig både for å oppleve tilhørighet og å ha det godt følelsesmessig (Fabian, 2002; Margetts, 2014; Woodhead & Brooker, 2008).

Videre handler kjennetegn på en god overgangsprosess i dette prosjektet om tiltakene og forberedelsene som ble gjennomført, og som blir presentert gjennom de andre kategoriene i funnene. Inndelingen av dette kapittelet er i stor grad basert på hvordan disse kategoriene er knyttet til hovedkategorien. Først drøftes kategoriene *Tidlig samarbeid*, *Åpenhet* og *Engasjement* som forbindes med å bli *Klar til start*. Disse funnene betraktes opp mot betydningen av gode relasjoner, samarbeid, kommunikasjon og informasjon.

Videre drøftes kategoriene *Forutsigbarhet*, *Tilgjengelig informasjon*, *Økt innsikt* og *Pågangsmot* som forbindes med *Trygghet og rom til å være i fellesskapet*. Disse resultatene kan både handle om inkludering og tilpasset opplæring. Funnene vil i hovedsak drøftes opp mot inkludering, ut fra at dette begrepet favner videre enn tilpasset opplæring. Selv om *Læreplan for kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015) poengterer at tilpasset opplæring skal foregå i en inkluderende setting passer det bedre med resultatene her å løfte fram inkludering som overordnet. På grunn av oppgavens omfang er det også vanskelig å gå grundig inn på begge begrepene. For øvrig vil *Forutsigbarhet* få stor plass under denne delen, og under drøftingen av denne kategorien vil også betydningen av sammenheng i overgangen trekkes inn.

5.1 Klar til start

I overgangen som dette prosjektet omhandler var det gunstig at skolen og barnet var forberedt og klare til første dag på skolen. Et *Tidlig samarbeid* bidro blant annet til dette. De tidlige samarbeidsmøtene la grunnlaget for felles planlegging, og den gode kontakten mellom deltakerne. Møtene startet før siste barnehageår, noe som medvirket til at forberedelser og tiltak ble satt i gang tidlig, gjennomført som planlagt og til rett tid. Videre var samarbeidet preget av *Åpenhet* i form av *aktiv informasjonsdeling, en lydhør innstilling* og at skolen hadde *en imøtekommende holdning*. Det la til rette for medvirkning, og medførte at informasjonen fra samarbeidsdeltakerne ble brukt i planleggingen og gjennomføringen av overgangsprosessen. Ellers medførte *Engasjement* til fremdrift i prosessen.

Disse funnene kan sammenliknes med Pianta og Kraft-Sayre (2003) sine beskrivelser av en vellykket overgang. Deres modell over overgangsprosessen er rettet mot å danne relasjons- og informasjonsforbindelser mellom de involverte. Den gode kontakten samarbeidsdeltakerne opprettet, og delingen av informasjon, kan betraktes som eksempler på at de klarte å få til denne typen forbindelser.

Pianta og Kraft-Sayre (ibid.) legger vekt på å opprette et samarbeid med faste møter. På den måten kan det skapes et felles utgangspunkt, og en overgangsplan som tar hensyn til partenes ulike synspunkt (ibid.). Det tilsvarer beskrivelsene i funnene om at møtene bidro til å samle deltakerne, slik at de utarbeidet og gjennomførte en felles plan. Et slikt samarbeid i overgangen støttes også av *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det spesielt viktig for barn som trenger god tilrettelegging, slik som i overgangen i denne undersøkelsen. Ut fra at deltakerne i slike overganger kan ha forskjellig oppfatning av hva en god overgang innebærer, kan det være vanskelig å utarbeide en felles plan (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Det gjør også at det er behov for kommunikasjon mellom deltakerne (ibid.).

Aktiv informasjonsdeling og en lydhør innstilling som kommer frem i funnene, handler begge deler om kommunikasjon. Andre har også vært opptatt av kommunikasjonen i overgangsprosessen, men gjerne ut fra at det blir en utfordring når den mangler. Når det

gjelder overgangen for barn generelt, og for barn med sansetap, har noen studier vist at kommunikasjonen ikke var god nok (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; Kermit et al., 2014, s. 85; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). I tillegg har enkelte studier påpekt at skolen ikke var mottakelig for relevant informasjon (Kermit et al., 2014, s. 85; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Dette kan betraktes som en motsetning til en lydhør og imøtekommende innstilling. For øvrig kan både fravær av felles møtesteder og lite kommunikasjon mellom de involverte i et slikt samarbeid virke uheldig for sammenhengen barn opplever i overgangen (Hogsnes, 2016).

Når det gjelder sammenheng i kommunikasjonen, og det å utarbeide en felles plan, er det et viktig poeng at informasjonen i overgangen til dette barnet ble brukt i samarbeidet. Tidligere studier peker på at det er uklart hvordan informasjonen brukes, eller at den ikke blir brukt (ibid.). Sammenheng i overgangen kan innebære at barnet får brukt sine tidligere erfaringer i møte med nye utfordringer (Dewey, 2005; Hogsnes, 2016, s. 3). Disse erfaringene er det foreldrene og barnehagen som kjenner til (Hogsnes, 2016). Derfor er det viktig at skolen og deltakerne i samarbeidet bygger på informasjonen om disse erfaringene. Veilederen *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014) påpeker det samme overfor barn med ulike utfordringer. Informasjon om behovet for tilrettelegging, og hvordan det påvirker barnet, er med å sikre tilpasset opplæring og tilstrekkelig tilrettelegging.

Videre opplevde deltakerne i dette prosjektet at bruk av informasjonen, og en lyttende innstilling, hadde en gunstig virkning for muligheten til deltakelse og medvirkning. Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 23) skriver på liknende vis at partene i samarbeidet kan oppleve å bli forstått, og at deres synspunkt blir verdsatt, når det innarbeides i overgangsplanen.

Et gjennomgående funn fra intervjuene var også at samarbeidet med fordel kan starte før siste barnehageår, slik at de planlagte forberedelsene var gjennomført til skolestart. Dette er noe som også vektlegges sterkt av Pianta & Kraft-Sayre (ibid.). De konsentrerer seg om overgangsplaner for alle barn som skal starte på skolen. En individuell overgangsplan krever likevel tilsvarende planlegging, og grunnlaget for å starte i god tid kan derfor sammenliknes. For øvrig nevner andre studier overfor barn med synstap og sansetap på samme måte at god tid har betydning for om skolen og barnet blir tilstrekkelig forberedt til skolestart (Kermit et al., 2014, s. 87; Rönnbäck et al., 2013, s. 116).

Den tidlige starten på samarbeidet medvirket også til god kontakt mellom deltakerne i overgangsprossen. På tilsvarende måte skriver Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 27) at det er viktig å ha tid til å opprette en god samhandling. De hevder at det har betydning for kommunikasjonen videre i samarbeidet, og om foreldrene opplever å bli forstått. Samarbeidet, kontakten og dialogen i overgangen fra dette prosjektet foregikk i over et år mellom de involverte. På den måten kan den gode og tidlige kontakten i tillegg knyttes opp mot det å skape langvarige og stabile relasjoner. Noe som ifølge Pianta & Kraft-Sayre (ibid., s. 11) er gunstig for sammenhengen i overgangen.

Ellers blir det fremhevet i funnene at partene i samarbeidet var engasjerte. Ut fra hvordan dette beskrives er det rimelig å anta at de opplevde relasjonene som støttende, slik Pianta og Kraft-Sayre er opptatt av (ibid., s. 10). I funnene kommer det for eksempel frem at alle tok ansvar og gjorde sin del i overgangen. Ifølge Pianta og Kraft-Sayre (ibid.) er støttende relasjoner en fordel både for barnets utvikling og for foreldrene.

Videre fremheves foreldrene som en viktig ressurs i dette prosjektet. Når foreldrene blir ansett som en ressurs er det gunstig for samhandlingen, foreldrenes motivasjon og for foreldrenes relasjon til skolen (ibid., s. 12). Foreldrene i undersøkelsen her forklarte at de har et ansvar som foreldre for å være aktive. Samtidig opplevde de at det også var nødvendig for å håndtere utfordringer som oppstod i overgangsprosessen. Det innebar for eksempel å skaffe og ivareta nødvendig utstyr. I undersøkelsen til Kermit (2014, s. 84 - 85) beskrives tilsvarende utfordringer, og foreldre ga på samme måte uttrykk for at de måtte være aktive for at barna skulle få det de hadde krav på og behov for. Det gjør at det er rimelig å undre seg over hvordan overgangsprosessen blir med mindre aktive foreldre. Kermit (ibid.) fant i sin undersøkelse at foreldre kunne oppleve dårlig samvittighet når de følte at de ikke strakk til. Det er sannsynlig at foreldre også kan oppleve dette i en overgangsprosess. I slike overganger blir dessuten foreldrene den ene parten som deltar i samarbeidet både før og etter overgangen. I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å være oppmerksom på hvordan foreldrenes rolle blir når det er behov for ekstra oppfølging.

5.2 Trygghet og rom til å være i fellesskapet

Overgangen for barnet ble gjennomført på en måte som bidro til trygghet og rom til å være i fellesskapet. Slik det er nevnt tidligere kan dette handle om å legge til rette for et inkluderende

miljø. Tiltakene og forberedelsene under kategoriene *Forutsigbarhet*, *Tilgjengelig informasjon*, *Økt innsikt* og *Pågangsmot* passer dessuten sammen med litteratur som omhandler inkludering for barn med synshemming. I teksten videre vil derfor innholdet under disse kategoriene drøftes opp mot litteratur som tar opp dette temaet.

Det er også andre grunner til å rette oppmerksomheten mot inkludering. Slik det er nevnt tidligere blir tilhørighet og sosialt velvære ansett som viktige kjennetegn på en god overgang (Fabian, 2002; Margetts, 2014; Peters, 2010). Tilhørighet ligger nært opp til hvordan inkludering kan forstås, og muligheten til deltakelse er viktig for begge begrepene (Haug, 2004, s. 170; Peters, 2010). For øvrig er det mulig å relatere bedre deltakelse og bedre fellesskap, som inngår i Haug (2004) sin forståelse av inkludering, med det å oppleve sosialt velvære. Ellers vektlegges betydningen av venner, gode relasjoner og sosial tilhørighet i tilknytning til både sosialt velvære og inkludering (Fabian, 2002; Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012; Peters, 2010; Whitburn, 2014b; Worth, 2013).

Når det gjelder barn med synshemming, er det i tillegg en utfordring å oppnå et inkluderende miljø i skolen. (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b). Mangelen på informasjon i hverdagen som barna opplever kan virke kompliserende for sosial kontakt og for inkludering (Khadka et al., 2012; Whitburn, 2014a; Worth, 2013). For denne gruppen barn kan det derfor være gunstig å legge vekt på inkludering, også i overgangsprosessen.

5.2.1 Forutsigbarhet

Funnene fra denne kategorien viser at forutsigbarhet var gunstig i overgangsprosessen, og at dette var med å bidra til trygghet og deltakelse for barnet. Disse funnene kan forbindes med litteratur om sammenheng i overgangen, og dette vil drøftes først i teksten nedenfor. Samtidig handler disse resultatene også om inkludering, noe som etterpå vil knyttes opp mot de aktuelle underkategoriene.

Underkategoriene *Forutsigbare fysiske omgivelser*, *Forutsigbare relasjoner til lærer og medelever* og *Forutsigbart innhold i skolehverdagen* passer sammen med det Fabian (2002, s. 3) skriver om fysisk, sosial og filosofisk sammenheng i overgangen til skolen. Videre er det spesielt forberedelsene som ble foretatt overfor alle barna som kan betraktes ut fra Fabians beskrivelser. Disse forberedelsene var med å skape et grunnlag når det gjelder trygghet for

barnet i undersøkelsen. På samme måte har andre funnet at sammenheng i overgangen kan bidra til trygghet (Fabian, 2002; Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014).

Ut fra at det var forutsigbarhet som ble veklagt i funnene, er det hensiktsmessig å vurdere om opplevelse av sammenheng kan være dekkende. Slik det er nevnt i teorikapittelet kan sammenheng forstås ut fra Dewey sine beskrivelser om kontinuitet i erfaring (Hogsnes, 2016, s. 3). Det innebærer at barn i møte med utfordringene i overgangsprosessen får mulighet til å bruke sine tidligere erfaringer til å bygge nye meningsfulle erfaringer (Dewey, 2005; Hogsnes, 2016, s. 3). At barn med synsnedsettelse opplever sammenheng ut fra en slik tolkning, legger et viktig grunnlag i overgangen. Videre vil det i overgangen være gunstig å legge til rette for forbindelser mellom nye og gamle erfaringer, slik at erfaringene ikke brytes (Dewey, 2005; Hogsnes, 2016, s. 3). I stedet forstyrres vanene barnet har etablert, og barnet får anledning til å erkjenne noe nytt (Dewey, 2005).

Forutsigbarhet handler om å vite hva som kan forventes på forhånd. Det å skape forutsigbarhet for barn kan være en måte å legge til rette for forbindelser mellom nye og tidligere erfaringer. På den måte kan forutsigbarhet knyttes til sammenheng, selv om begrepene ikke er overlappende. Slik det er nevnt kan også underkategoriene *Forutsigbare fysiske omgivelser*, *Forutsigbare relasjoner til lærer og medelever* og *Forutsigbart innhold i skolehverdagen* i funnene sammenliknes med hvordan Fabian (2002) beskriver fysisk, sosial og filosofisk sammenheng. På grunn av synsvanskene haddet barnet i dette prosjektet imidlertid behov for større grad av forutsigbarhet enn de andre barna.

Betydningen av å skape forutsigbarhet for barn med synshemming vektlegges også av andre. Disse barna trenger lenger tid til å innhente den samme informasjonen som sine medelever, og forutsigbarhet kan bidra til at de blir tryggere på omgivelsene rundt seg (Fogel, 1997; Klingenberg, 2008; Storliløkken et al., 2010). I tillegg trenger disse barna informasjonen de får på forhånd i større grad enn sine medelever når de starter på skolen, fordi informasjonen skal virke støttende til den visuelle informasjonen i omgivelsene (Larsen & Wilhelmson, 2012; Storliløkken et al., 2010; Storliløkken et al., 2012). Med dette som utgangspunkt kan det å skape forutsigbarhet betraktes som en utdyping av hvordan sammenheng i overgangen kan oppnås overfor et barn med synshemming. Det er med å tydeliggjøre behovet for nødvendig tilrettelegging, noe som vil utypes nærmere under to av underkategoriene nedenfor.

Forutsigbare fysiske omgivelser: Besøk på skolen i forkant av skolestart bidro til å skape forutsigbare og trygge omgivelser for barnet. Videre hadde fast og gjennomtenkt plassering av møbler og utstyr i det daglige samme effekt. Forutsigbare omgivelser ga barnet mulighet til å bevege seg trygt og raskt på skolen, og bidro trolig til at det var lettere å delta sosialt og i lek på lik linje med de andre.

Det å kjenne til de fysiske omgivelsene kan medvirke til trygghet for alle barn i overgangen (Dunlop & Fabian, 2007). For personer med synstap kan imidlertid bevegelse og orientering være mer utfordrende enn for normaltseende (Storliløkken et al., 2012). Derfor er det gunstig med forberedelse, orden og fast plass på utstyr og møbler (ibid.). Det gjør at barnet kan bevege seg tryggere, og i større grad unngår å snuble (Storliløkken et al., 2010; Webster & Roe, 1998).

Ellers viser funnene her sammenheng mellom et forutsigbart fysisk miljø og sosial samhandling. Webster & Roe (1998) påpeker på liknende måte at et slikt miljø gir mer aktiv deltakelse og bedre forutsetninger for lek. Videre fant Khadka et al. (2012) at et ukjent og overfylt miljø skapte utfordringer for sosial kontakt. Ut fra dette kan barn med synstap ha ekstra nytte av å kjenne til skolens område, både inne og ute. Ved å sørge for forutsigbare omgivelser i det daglige er skolen dessuten med å oppfylle kravet i opplæringsloven om et godt fysisk miljø som tar hensyn til eleven (Opplæringsloven, 1998, § 9a-2.).

Forutsigbar relasjon til lærer og medelever: Det å kjenne kontaktlæreren i god tid før skolestart bidro til en forutsigbar relasjon både for barnet og foreldrene. Videre fikk barnet treffe medelevene før skolestart, og det ble brukt smågrupper etter skolestart. Forutsigbare relasjoner, spesielt til læreren, var med å skape trygghet for barnet og foreldrene.

Overgangslitteraturen beskriver gode relasjoner som viktig for barn som starter på skolen. Kontakten med læreren og medelevene har innvirkning på barnets opplevelse av trygghet, trivsel, velvære, deltakelse og læringsmuligheter (Fabian, 2002; Hogsnes, 2016; Hogsnes & Moser, 2014; Margetts, 2014; Peters, 2010). Dette har relevanse for opplevelsen av sosialt velvære og tilhørighet, som blir beskrevet som viktig i overgangsprosessen.

For barn med synstap er det flere grunner til å være opptatt av relasjoner i overgangen. Synsvansker kan påvirke kommunikasjon og samhandling med andre mennesker, ut fra at

muligheten til å oppfatte ansiktsuttrykk og kroppsspråk reduseres (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Khadka et al. (2012) fant blant annet i sin undersøkelse at dette hindret sosial kontakt. Videre hadde vanskeligheter med å lokalisere medelever samme effekt, ifølge Whitburn (2014a). I tillegg kan andres oppfatning av synstapet skape utfordringer i samhandlingen (Worth, 2013). Når barn starter på skolen skal de opprette nye relasjoner til medelever og lærer. Redusert syn kan gjøre denne endringen ekstra utfordrende.

Læreren tilskrives også stor betydning når det gjelder å opprette et inkluderende miljø for barn med synshemming (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014a). Kermit et al. (2014) påpeker at en inkluderende praksis er avhengig av at de voksne rundt barnet gjør en ekstra innsats, og forstår hva god inkludering innebærer. Ut fra at læreren er en sentral voksenperson på skolen, faller en stor del av ansvaret på læreren. Det er med å støtte opp under resultatene fra dette prosjektet, hvor kjennskap til kontaktlæreren ble sterkt vektlagt.

Forøvrig fremheves verdien av venner både når det gjelder inkludering for barn med synshemming, og i litteratur som omhandler overgangen til skolen (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b; Worth, 2013). Selv om voksne ikke kan styre det sosiale miljøet, fremhever Kermit et al. (2014) at de kan tilrettelegge for det. En måte å gjøre dette på er å bidra til at barna ble kjent før skolestart, slik skolen og barnehagen gjorde i dette tilfellet. Videre ble smågrupper brukt for å skape forutsigbarhet i kontakten mellom barna. En slik tilnærming støttes også av Webster og Roe (1998), som skriver at smågrupper gjør det lettere å ta kontakt, vite hva som foregår og hvem som deltar.

Alle barn har nytte av gode relasjoner til læreren og til medelevene. Samtidig underbygger beskrivelsene ovenfor at det kan være flere gode grunner til å opprette forutsigbare og trygge relasjoner for barn med synshemming. Skolen er også pålagt å legge til rette for et godt psykososialt miljø for alle elever på skolen, slik at de kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet (Opplæringsloven, 1998, §9a-3).

Forutsigbare synshjelpemidler: Funnene viser også at synshjelpemidlene var forutsigbare for barnet. Dette ut fra at barnet fikk mulighet til å bli kjent med utstyret, og kunne bruke det før skolestart. Grunnlaget for at dette er viktig henger sammen med betydningen av *Tidlig tilgjengelige synshjelpemidler* og vil drøftes under denne underkategorien.

5.2.2 Tilgjengelig informasjon

Denne kategorien handler om at mest mulig tilgjengelig informasjon ved skolestart trolig økte muligheten til deltakelse for barnet. En slik antagelse virker også rimelig, ut fra at det kan være tidkrevende og stressende å skaffe nødvendig informasjon gjennom andre sanser enn synet (Fasting, 2006; Fogel, 1997). I tillegg kan det være vanskelig å beholde oversikten i omgivelsene (Fasting, 2006)

Det å sikre tilgjengelig informasjon kan minne om prinsippene om tilpasset opplæring og likeverdige muligheter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tilpasset opplæring handler om at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (Opplæringsloven, 1998). Dette er et velkjent prinsipp som fremheves både i opplæringsloven (ibid.) og i Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Derfor er det mulig at intervjudeltakerne hadde dette i tankene. Forøvrig kan tilpasset opplæring betraktes opp mot det å øke utbyttet til den enkelte elev, noe som inngår i Haug (2004) sin beskrivelse av inkludering.

Tidlig tilgjengelige synshjelpemidler: Synshjelpemidlene og det datatekniske utstyret var tilgjengelige fra skolestart, slik at det kunne støtte barnet i undervisningen. Tidlig tilgjengelig utstyr siste barnehageår medvirket også til at bruk av utstyret var forutsigbart for barnet til skolestart. En tidlig søknadsprosess, samt tidlig og avklart overflytting fra barnehagen til skolen, bidro til at synshjelpemidlene var tidlig tilgjengelige både i barnehagen og skolen. Tydelig informasjon om søknadsprosessen kunne ha medvirket til at hjelpemidlene også ankom til rett tidspunkt.

Synshjelpemidler og datateknisk utstyr hjelper personer med synshemming å hente inn viktig informasjon (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Dette er også med på å forklare betydningen av at utstyret er tilgjengelig for barnet fra det starter på skolen. Lese-tv, tavlekamera og PC gjør for eksempel tekst og bilder lettere tilgjengelig (Fosse & Pukstad, 2008). For øvrig henger denne typen tilrettelegging sammen med beskrivelsene under *Tidlig tilpasning av synsforholdene*, hvor behovet for slike tiltak forklares nærmere. Videre er tilgang til synshjelpemidler og datateknisk utstyr med å fremme deltakelse og selvstendighet (Jutai et al., 2009; Pape et al., 2002). Flere studier påpeker at nødvendige hjelpemidler bør være på plass i klasserommet til enhver tid på grunn av betydningen for deltakelse (Kermit et al., 2014, s. 94; Rönnbäck et al., 2013; Söderström, 2014). Det vil også innebære at

synshjelpemidlene bør være tilgjengelige fra første dag på skolen, slik det kommer frem i funnene her.

Selv om samarbeidsdeltakerne startet tidlig med å skaffe synshjelpemidler, ble denne prosessen omfattende, tidkrevende og frustrerende. Intervjudeltakerne opplevde at informasjonen om anskaffelse og bruk ikke var tilstrekkelig. I tillegg opplevde foreldrene at de tok en større del av ansvaret for oppmontering og vedlikehold enn de burde. Det kan betraktes opp mot beskrivelsene til Kermit et. al (2014) om at elevene selv måtte ta mer av ansvaret for at hjelpemidlene fungerte enn de skulle. Innsatsen til foreldrene kan ses i sammenheng med deres ønske om at barnet skulle ha nødvendige ressurser på skolen. I tillegg handlet det om frykten for tidsbruken ved å involvere Hjelpemiddelsentralen. Når det gjelder å sikre tilgjengelige hjelpemidler til undervisningen, legger Rönnbäck et al. (2013) vekt på at det er viktig å samarbeide, og å avklare hvem som har ansvaret for reparasjoner. Resultatene fra denne undersøkelsen kan tyde på at en tydelig ansvarsfordeling når det gjelder synshjelpemidler også er viktig i overgangsprosessen. Hverken barnehagen eller skolen kjente til slike hjelpemidler fra før, og uten fars kompetanse og engasjement kunne det ha blitt en større utfordring.

Undersøkelsen bygger på overgangen til ett barn, og det er ikke innhentet informasjon fra Hjelpemiddelsentralen, Statped eller PPT. Derfor er det usikkert om utfordringene som beskrives her er vanlige. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvordan informasjonsbehovet vedrørende hjelpemidler blir ivaretatt i slike overganger. For andre som står overfor tilsvarende overganger kan det være gode grunner til å følge rådet om å starte tidlig med å skaffe hjelpemidlene.

Tidlig tilpasning av synsforholdene: Tilpassede synsforhold fra skolestart medvirket trolig til deltakelse i lek, sosialt og i undervisningen på en måte som ikke var stigmatiserende. Belysning, solskjerming og hensiktsmessig plassering bedret lysforholdene i henhold til barnets behov, og la til rette for rask og trygg forflytning. Synsinformasjon ble tydeliggjort ved bruk av kontraster, farger og forstørring for å gjøre det mindre strevsomt og tidkrevende å hente inn slik informasjon.

God og individuell tilrettelegging virker inn på evnen til å oppfatte omgivelsene raskt og effektivt (Fogel, 1997; Larssen & Wilhelmsen, 2012). Barnet i undersøkelsen hadde nedsatt

skarpsyn, og utfordringer med å fiksure på grunn av nystagmus (Hyvärinen & Jacob, 2011, s. 16). I tillegg var hun lysømfintlig, noe som kan medføre ubehagsblending eller syns- nedsettende blending (Bjørset, 1994). Blending kan gjøre det vanskeligere å se detaljer og kontraster i synsbildet (ibid.). I slike tilfeller kan det være nødvendig å tilpasse lysforholdene med solskjerming og riktig belysning, for å bedre de visuelle forholdene (Fisk & Raynham, 2014). Riktig bruk av kontraster, farger og forstørring kan på samme måte gjøre det lettere å se omgivelsene (Barlow et al., 2010; Nygård, 2004). Bedre synsforhold kan være nødvendig både for å tyde tekst og bilder, finne frem, oppdage hindringer og unngå fall (Fosse & Pukstad, 2008; Geruschat & Smith, 2010; Storliløkken et al., 2010).

Formålet med tiltakene var å legge til rette for deltakelse i undervisningen, sosialt og i lek. Sammenhengen mellom tilrettelegging og deltakelse blir også underbygget av andre. Khadka (2012) fant blant annet at dårlige lysforhold gjorde bevegelse og orientering vanskeligere, noe som medførte at det også ble vanskeligere å opprette sosial kontakt. Videre er deltakelse i fellesundervisningen viktig for å skape et inkluderende miljø, men det forutsetter at undervisningen tilrettelegges ut fra barnets behov (Davis & Hopwood, 2002; Lieberman et al., 2002; Whitburn, 2014b). Tilgang til nødvendig materiell og utstyr virker inn på inkludering og deltakelse, både sosialt og faglig (Kermit et al., 2014; Rönnbäck et al., 2013, s. 116; Whitburn, 2014b). Resultatene fra undersøkelsen til Whitburn (2014b) tilsier at barn med synshemming burde få tilgang til slike ressurser samtidig som de andre elevene får sitt utstyr i undervisningen. Dette kan sammenlignes med verdien av å ha alt klart til skolestart, slik det fremheves i funnene her.

Gjennom opplæringsloven (1998) har skolen også et stort ansvar for å tilpasse synsforholdene for barn med synshemming. Dette handler om å tilpasse arbeidsplassen til eleven for å sikre et godt fysisk miljø (ibid., § 9a-2.). I tillegg handler det om å tilpasse læringsmateriell og arbeidsmåter, slik at kravet om tilpasset opplæring imøtekommes (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Tilgjengelig synstolkning: For å forberede og gi støttende informasjon, sørget klassens assistent for tilgjengelig synstolkning i friminuttet, klasserommet og i overgangen mellom ulike steder. I friminuttene bidro dette til at det var lettere å finne medelevene og å delta i lek. Synstolkningen ble utført på en diskrete måte, og var lite tydelig for medelevene.

For å bidra til tilstrekkelig informasjon for personer med synshemming, er det gunstig å bruke andre sanser (Larssen & Wilhelmsen, 2012). Verbal informasjon slik som i dette tilfellet kan være med å forberede barnet og skape oversikt (Whitburn, 2014b). Dette er også en måte å sørge for at opplæringen tilpasses eleven. Utfordringen med å finne medelevene som kommer frem gjennom resultatene, nevnes også av Whitburn (2014a). Han skriver at dette kan vanskeliggjøre sosial kontakt og inkludering. Funnene hans kan sammenliknes med intervjudeltakernes opplevelse av at tilgjengelig synstolkning bidro til deltakelse i lek.

Ellers nevnes måten synstolkningen blir utført på i funnene her. Flere undersøkelser tar på liknende vis opp at måten assistenten eller ekstralæreren utfører hjelp overfor eleven anses som viktig (Davis & Hopwood, 2002; Khadka et al., 2012; Whitburn, 2014b; Worth, 2013). For å virke inkluderende bør hjelpen medvirke til selvstendighet, og det bør ikke gis for mye støtte (Davis & Hopwood, 2002; Whitburn, 2014b). I tillegg skilte eleven med synshemming seg mindre ut dersom ekstralæreren/assistenten forholdt seg til alle elevene i klassen (Davis & Hopwood, 2002; Worth, 2013).

Slik det kommer frem i funnene fikk barnet sin støtte innenfor rammen av tilpasset opplæring, og assistenten var tilknyttet hele klassen. Det kan ha medvirket til at støtten ble utført på en mindre tydelig måte, slik at det hadde en inkluderende virkning. Davis og Hopwood (2002) påpeker at dette ikke må misforstås som et argument for å ta bort støtten fra assistent eller ekstralærer. Det er måten hjelpen utføres på som virker inn på muligheten for inkludering. En annen side, som kommer mer indirekte frem i funnene, er at eleven deltok i fellesundervisningen. Dette beskrives som sentralt for å fremme inkludering, og kan også ha bidratt til at eleven var en del av fellesskapet (Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b).

5.2.3 Pågangsmot

Funnene fra denne kategorien viser at det å gi pågangsmot, i stedet for å begrense barnet, kan ha styrket barnet, og virket positivt inn på sosial deltakelse. For å få til dette er det viktig å la barnet prøve seg på utfordringer som oppstår, og å ta utgangspunkt i individuelle behov.

En tilnærming som tilsier at synsnedsettelsen ikke bør bli et hinder, støttes også av andre. Flere studier påpeker at overbeskyttelse og begrensning kan gjøre det vanskeligere å bli inkludert (Kermit et al., 2014; Khadka et al., 2012; Lieberman et al., 2002). Dette handler om

hva som ikke fungerer for inkludering, men kan likevel være med å styrke antagelsen om pågangsmot bidrar til sosial deltakelse. Ellers hevder også Kermit (2014) at det å ha muligheter, og å stå på selv, kan medvirke til deltakelse.

Når det gjelder en individuell tilnærming, påpeker Larssen & Wilhelmsen (2012) at individrettet tilrettelegging er viktig for å oppnå ønsket virkning for barnet. Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) er på samme måte opptatt av at en individuell tilnærming i overgangsprosessen er med å sikre at ressursene brukes hensiktsmessig overfor den enkelte. Når det gjelder å fremme inkludering, fremhever Davis & Hopwood (2002) betydningen av å tilrettelegge undervisningen ut fra barnets synsfunksjon. Videre beskriver Khadka et al. (2012) fordelene med å lytte til barnet når det gjelder deltakelse og kontakt. Barna i hans undersøkelse reagerte på at enkelte lærere skilte dem fra medelevene i gym uten å rådføre seg med dem. For øvrig viser Worth (2013) at elever oppfattet like hendelser ulikt med tanke på om de virket inkluderende eller ikke. Beskrivelsene ovenfor er ikke helt sammenfallende med funnene. Det er likevel med å underbygge verdien av å vektlegge barnets særskilte behov, og betydningen av å involvere barnet, for å fremme deltakelse både sosialt og faglig.

5.2.4 Økt innsikt

Resultatene som er samlet under denne kategorien handler om at kunnskap og informasjon kan virke gunstig inn på forståelsen av synsvanskene, og omfanget av tilrettelegging. Slik innsikt var særlig verdifull ut fra at synsvanskene var ukjente og lite tydelige.

Flere studier fremhever kunnskap som viktig for å klare å legge til rette for en inkluderende praksis (Brambring, 2001; Davis & Hopwood, 2002; Kermit et al., 2014; Lieberman et al., 2002). Forbindelsen mellom kunnskap og barnets mulighet til å være i fellesskapet kommer indirekte frem i funnene. Det vil si gjennom påvirkningen informasjon og kunnskap hadde på tilrettelegging. Slik det er forklart tidligere, medvirket sannsynligvis forberedelsene under kategorien *Tilgjengelig informasjon* til deltakelse sosialt og faglig. Et par andre studier er inne på noe av det samme når det gjelder tilknytningen mellom kunnskap, tilrettelegging og inkludering (Lieberman et al., 2002; Rönnbäck et al., 2013). Disse studiene nevner at kunnskap om utstyr, læringsmetode og hjelpemidler kan bidra til å skape et inkluderende skolemiljø.

For øvrig tilskrives Statped her en viktig rolle når det gjelder kunnskapsformidling, veiledning og kurs. Davis and Hopwood (2002) trekker også frem betydningen av spesialiserte fagpersoner for å bidra til inkludering. Videre bemerker et par studier at kurs og opplæring med fordel kan gis før skolestart (Brambring, 2001, s. 435; Lieberman et al., 2002). Det støtter opp om deltakernes vektlegging av at det tidlig overføres informasjon og kunnskap ved slike overganger.

Ytterligere har formidlingen av kunnskap og informasjon i denne overgangen rettet seg mot ansatte på skolen, medelever og foreldre. Kermit et. al (2014) argumenterer på samme måte for å formidle kunnskap og informasjon til så mange som mulig i omgivelsene, for å oppnå et inkluderende miljø. Når det gjelder medelevene til barnet, beskrives ikke en opplevd effekt av bedre kunnskap i funnene. Kunnskap og informasjon til medelevene blir likevel fremhevet som viktig. Det å utvise forståelse, og å ta hensyn i hverdagen, forklares som en tilsiktet effekt. Det kommer også frem at barnet var godt inkludert i gruppen, og at barnet ikke ble oppfattet som annerledes. Derfor er det sannsynlig at de opplevde at bedre kunnskap hadde en god innvirkning i det daglige.

Forøvrig påpekes det at synsvanskene var ukjente og lite tydelige, og dette fremstår som et grunnlag for å satse på informasjon- og kunnskapsformidling. I funnene kommer det frem at barnet hadde gode kompenserende strategier, og at mange uttalte: *Men, hun klarer seg jo så godt*. Det kan sammenliknes med to studier som viser at voksne ofte trodde at barna klarte seg bedre enn de gjorde (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014a). En årsak til at dette var at barna selv ønsket å fremstå som sine medelever, og derfor skjulte vanskene sine. Videre viste begge undersøkelsene at en uheldig konsekvens av en slik oppfatning blant de voksne var at nødvendig tilrettelegging ble tatt bort. Ut fra dette styrkes antagelsen deltakerne hadde i denne overgangen om behovet for kunnskap.

6 Konklusjon

Denne masteroppgaven har omhandlet en vellykket overgang fra barnehagen til skolen for et barn med synshemming. Det ser ut til å være lite forskningslitteratur som omhandler overgangen til skolen for akkurat denne gruppen, og det kan derfor være nyttig med informasjon og kunnskap om dette temaet. Ved å intervju foreldrene til barnet, ansatte i barnehagen og ansatte i skolen har jeg forsøkt å svare på følgende problemformulering:

Hva kjennetegner en vellykket overgangsprosess fra barnehagen til skolen for et barn med nedsatt syn?

Gjennom å analysere intervjuene med forskningsdeltakerne kom jeg frem til følgende kjennetegn på en god overgangsprosess. *Tidlig samarbeid, Åpenhet, Engasjement, Økt innsikt, Forutsigbarhet, Tilgjengelig informasjon og Pågangsmot*. Disse funnene kunne samlet sett forklares med hovedkategorien *Klar til start – trygghet og rom til å være i fellesskapet*.

Når det gjelder å bli *Klar til start*, slik det kommer frem i hovedkategorien, handlet dette om *Tidlig samarbeid, Åpenhet* og *Engasjement* i overgangsprosessen. Innholdet i disse kategoriene kan sammenliknes med beskrivelsene til Pianta og Kraft- Sayre (2003), om å opprette gode relasjons-og informasjonsforbindelser i samarbeidet. Et *Tidlig samarbeid* med samarbeidsmøter bidro til god kontakt mellom samarbeidsdeltakerne, og til at det ble laget en felles plan. Videre medvirket *Åpenhet* i form av aktiv informasjonsdeling, en lydhør innstilling og en imøtekommende holdning til medvirkning og deltakelse. Dette handler om kommunikasjon, og spesielt verdien av at informasjonen blir brukt vektlegges. I tillegg kan *Engasjement* fra deltakerne ha betydning for gjennomføringen av overgangsprosessen. Det viste seg også at foreldrene fremsto som en verdifull ressurs i samarbeidet. Det kan derfor være viktig å være oppmerksom på hvordan foreldrenes rolle blir i overgangsprosesser hvor det er behov for ekstra oppfølging.

Slik hovedkategorien oppsummerer, var også *Trygghet og rom til å være i fellesskapet*, sosialt og faglig, viktig for deltakerne i samarbeidet. For å oppnå dette målet ble det lagt vekt på kategoriene *Forutsigbarhet, Tilgjengelig informasjon, Økt innsikt og Pågangsmot*. *Forutsigbarhet* fremsto som spesielt viktig for barnet med synstap, og handler om å bli kjent med de fysiske omgivelsene, læreren, medelever, skolehverdagen og synshjelpemidlene.

Innholdet i denne kategorien kunne også betraktes opp mot beskrivelsene til Fabian (2002), om sammenheng i overgangen. Slik det kommer frem i drøftingskapittelet kan forutsigbarhet bidra til at barnet kan skape forbindelser mellom nye og tidligere erfaringer. På den måten kan det være gunstig å vektlegge forutsigbarhet for å oppnå sammenheng i overgangen overfor barn med synstap.

Videre vektlegges betydningen av å sørge for *Tilgjengelig informasjon* i omgivelsene for barnet. Blant annet understrekes det at synshjelpemidlene bør være tidlig tilgjengelige, noe som ifølge funnene her krever tydelig ansvarsfordeling og tydelig informasjon i overgangsprossessen. *Økt innsikt* handler om at de ansatte på skolen, medelever og foreldre bør få kunnskap om synsvanskene. Ellers er det gunstig å ivareta barnets *Pågangsmot* gjennom å legge til rette for muligheter og en individuell tilnærming.

Funnene fra disse kategoriene er på mange måter sammenfallende med litteratur som omhandler synshemming og inkludering, noe som tilsier at oppmerksomhet på inkludering i overgangen kan være en fordel. En slik tilnærming støttes også av at det kan være vanskelig å oppnå et inkluderende miljø på skolen for denne gruppen barn (Kermit et al., 2014; Whitburn, 2014b). For øvrig kan innholdet i kategoriene *Forutsigbarhet og Tilgjengelig informasjon* forbindes med mål og rettigheter som er sterkt knyttet til inkludering, og som er forankret i opplæringsloven (1998) og *Kunnskapsløftet* (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det gjelder for eksempel retten til et godt fysisk miljø, et godt psykososialt miljø og til tilpasset opplæring.

Resultatene her må forstås med utgangspunkt i begrensningene til prosjektet. Utvalget var lite, og resultatene kan ikke generaliseres til en større del av populasjonen. Det var videre bestemte forutsetninger som bidro til at aktivitetene i denne overgangen fungerte bra. Samtidig vil barn med synshemming, foreldre og fagpersoner møte mange felles utfordringer. Derfor kan erfaringene fra denne overgangen også være nyttige for andre. I tillegg viser drøftingskapittelet at eksisterende forskning kan støtte opp om funnene fra undersøkelsen.

Dersom denne undersøkelsen skulle følges opp videre, kunne det vært aktuelt å intervju andre foreldre, barnehager, skoler og barn som har deltatt i en slik overgangsprossess. I tillegg kunne det vært gunstig å intervju samarbeidsdeltakere som Statped, PPT og Hjelpemiddel-sentralen. På den måten hadde det vært mulig å finne ut om kategoriene her også er aktuelle for andre, og om kategoriene kunne utvikles videre. Slik det fremstår nå, er resultatet mer

beskrivende enn forklarende. Selv om formålet med undersøkelsen ikke var å utvikle ny teori passer dette med hvordan Corbin og Strauss (2015) forklarer at utfallet av studier kan bli når intervjuene er få, og bare deler av Grounded Theory metoden benyttes. Et annet alternativ for videre oppfølging hadde vært å få gjennomført en mer dyptgående studie, i stedet for å bruke en eksplorerende tilnærming slik det er gjort her. Med et slikt utgangspunkt kunne for eksempel enkelte av fenomenene i funnene undersøkes nærmere.

Referanser

- Barlow, J. M., Bentzen, B. L., & Franck, L. (2010). Environmental Accessibility for Students with Vision Loss. I: William R. Wiener, Richard L. Welsh & Bruce B. Blasch (Red.), *Foundation of orientation and mobility: Volume I History and Theory* (3. utg., Vol. 1, s. 324 - 388). New York: AFB Press.
- Bek, T., & Ehlers, N. (2004). Strabismus. Skelen. I: G. Høvdning (Red.), *Oftalmologi* (14. utg., s. 247- 268). Bergen: John Grieg Grafisk AS.
- Bertelsen, T., & Høvdning, G. (2004). Visus. Synsstyrke. I: Høvdning G. (Red.), *Oftalmologi* (14. utg., s. 71 - 78). Bergen: John Grieg Grafisk AS.
- Bjørset, H. H. (1994). *Lys og belysning i arbeidsmiljøet* (2 utg.). Trondheim: Tapir Forlag.
- Brambring, M. (2001). Integration of children with visual impairment in regular preschools. *Child: Care, Health and Development*, 27(5), 425-438. doi: 10.1046/j.1365-2214.2001.00212.x
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. I: W. Damon & R. M. Lerner (Red.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (5. utg., Vol. 1, s. 993- 1028). New York: John Wiley & Sons.
- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati [Adaption, liberation and democracy]. *Første steg*(2), 24–28.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4 utg.). United States of America: SAGE Publications Inc.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Davis, P., & Hopwood, V. (2002). Inclusion for children with visual impairment in the mainstream primary school classroom. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(3), 41-46. doi: 10.1111/j.1471-3802.2002.00174.x
- De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH]. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse [Democracy and Education]*. Århus: Forlaget Klim.

- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2007). *Informing transitions in the early years*. Maidenhead: Open University Press.
- Einarsdóttir, J. (2007). Children's voices on the transition from preschool to primary school. I: A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 69 - 78). Maidenhead: Open University Press.
- Fabian, H. (2002). *Children Starting School: A Guide to Successful Transitions and Transfers for Teachers and Assistants*. London: David Fulton.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. I: A.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 3 - 20). Maidenhead: Open University Press.
- Fasting, A. F. (2006). Ung og synshemmet: Å leve med en synshemming - psykososiale aspekter og psykisk helse. *Skolepsykologi*, 41(6), 33-44.
- Ferrell, K. A. (2011). What do we know, and how do we know it? *The EducatorXXIII*, 2, 13-19.
- Fisk, M. J., & Raynham, P. (2014). Assistive lighting for people with sight loss. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 9(2), 128-135. doi: 10.3109/17483107.2013.781235
- Fogel, A. (1997). Seeing and being seen I: Lewis V & C. G.M (Red.), *Blindness and Psychological Development in Young Children*. Leicester: BPS Books.
- Forskrift om rammeplan for barnehagen. (2006). FOR-2016-06-30-866. (2016). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-03-01-266>
- Fosse, P., & Pukstad, T. (2008). Visuell avkoding under lesing. Implikasjoner for utredning og rehabilitering av personer med synsvansker og lesevansker. I: P. Fosse & O. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede* (s. 137-160). Melhus: Snøfugl.
- Geruschat, D. R., & Smith, A. J. (2010). Low vision for Orientation and Mobility I: William R. Wiener, Richard L. Welsh & Bruce B. Blasch (Red.), *Foundation of orientation and mobility: Volume I History and Theory* (3. utg., Vol. I). New York: ABF Press.
- Gunnar Høvding, & Bertelsen, T. (2004). Symptombasert oftalmologisk diagnostikk. I: G. Høvding (Red.), *Oftalmologi* (14. utg., s. 335 - 350). Bergen: John Grieg Grafisk AS
- Harrison, L. J. (2014). Intrapersonal and Interpersonal Influences on School Transition. I: B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Red.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (Vol. 9, s. 61 - 74). Dordrecht: Springer Netherlands, Dordrecht.

- Haug, P. (2004). Hva forskningen forteller om integrering og inkludering i skolen. I: J. Tøssebro (Red.), *Integrering och inkludering* (s. 169-198). Lund: Studentlitteratur, c2004.
- Helsedirektoratet. (2011). *Kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap*. Hentet fra <http://www.helsedirektoratet.no/publikasjoner/kartlegging-av-situasjonen-for-barn-og-unge-med-sansetap/Sider/default.aspx>.
- Helsedirektoratet. (2017). *ICD - 10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2967342>
- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skolefritidsordning og skole : En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet*. Doktoravhandling, Høgskolen i Sørøst-Norge. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2383799/1/Web%20avhandling_Hogsnes_31_03_16.pdf
- Hogsnes, H. D., & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Nordisk barnehageforskning* 7, 1-24. doi: <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.625>
- Holbrook, M. C. (2015). Renewing and Refreshing Knowledge Base of the Field of Visual Impairment: A Call to Action. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 109(2), 159 - 162.
- Hyvärinen, L., & Jacob, N. (2011). *What and How Does This Child See?* Helsinki: Vistest.
- Høvding, G., (Ed.). (2004). *Oftalmologi* (14 utg.). Bergen: John Grieg Grafisk AS.
- Jenssen, G. M., & Bruun, S. (2010). Hvorfor filterbriller? *Optikeren*, 2010(1), 34-35. Hentet fra <http://www.optikerne.info/optikeren/optikeren201001.pdf>
- Jutai, J. W., Strong, J. G., & Russell-Minda, E. (2009). Effectiveness of Assistive Technologies for Low Vision Rehabilitation: A Systematic Review. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(4), 210-222.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A. M., Haugen, G. M. D., & Wendelborg, C. (2014). *En av flokken?: Inkludering og ungdom med sansetap - muligheter og begrensninger*. NTNU Samfunnsforskning AS, avdeling for mangfold og inkludering. Hentet fra <https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/En-av-flokken.aspx>

- Khadka, J., Ryan, B., Margrain, T. H., Woodhouse, J. M., & Davies, N. (2012). Listening to voices of children with a visual impairment: A focus group study. *The British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 182-196. doi: 10.1177/0264619612453105
- Kittelsaa, A. M., Kermit, P. S., Wik, S. E., Klingenberg, O. J. G., & Holkesvik, A. H. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*. NTNU Samfunnsforskning, Avdeling for mangfold og inkludering
Hentet fra
http://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskapsoversikt_laring_syn_statped_ntnu.pdf.
- Klingenberg, O. G. (2008). Taktil/ haptisk persepsjon i et pedagogisk perspektiv. I: P. Fosse & O. G. Klingenberg (Red.), *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. Trondheim: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Hentet fra
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. (Rev. utg.). Hentet fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larssen, T., & Wilhelmsen, G. B. (2012). Synsvansker - aspekter ved læring og utvikling. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 408-423). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., & Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364-377.
- Margetts, K. (2014). Transition and Adjustment to School. I: B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj (Red.), *Transitions to School - International Research, Policy and Practice* (Vol. 9, s. 75 - 87). Dordrecht: Springer Netherlands, Dordrecht.
- Mednick, Z., Jaidka, A., Neddole, R., & Bona, M. (2016). Assessing the iPad as a tool for low-vision rehabilitation. *Canadian Journal of Ophthalmology/Journal canadien d'ophtalmologie*. doi: 10.1016/j.jcjo.2016.05.015

- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. *Annual Review of Sociology*, 22, 129-152. doi: 10.1146/annurev.soc.22.1.129
- Morgan, D. L. (2001). Focus Group Interviewing. I: J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Red.), *Handbook of interview research* (s. 141-160). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P., & Hoffman, K. (2013). Introducing Dyadic Interviews as a Method for Collecting Qualitative Data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276-1284. doi: 10.1177/1049732313501889
- Nygård, B. (2004). *Et inkluderende samfunn: Håndbok om synshemmedes krav til tilgjengelighet*. Hentet fra https://www.blindeforbundet.no/nbf/publikasjoner/brosjyrer/Et_inkluderende_samfunn/inklsamfunn.pdf
- Opplæringsloven. (1998). LOV-1998-07-17-61. (2016). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>.
- Pape, T. L.-B., Kim, J., & Weiner, B. (2002). The shaping of individual meanings assigned to assistive technology: a review of personal factors. *Disability & Rehabilitation*, 2002, Vol.24(1-3), p.5-20, 24(1-3), 5-20. doi: 10.1080/09638280110066235
- Peters, S. (2010). Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School. Report to the Ministry of Education Hentet fra https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0003/78825/Literature-Review-Transition-from-ECE-to-School.pdf
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarten transition: Your Guide to Connecting Children, Families and Schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1996). *High risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rosen, S. (2010). Kinesiology and Sensorimotor Functioning for Students with Vision Loss I: William R. Wiener, Richard L. Welsh & Bruce B. Blasch (Red.), *Foundation of orientation and mobility: Volume I History and Theory* (Vol. 1, s. 138 - 172). New York: ABF Press.
- Rönnbäck, A., Verdier, K. d., Winberg, A., & Baraldi, S. (2013). *Att delta på lika villkor - den punktskriftsläsande elevens möjligheter till delaktighet i klassrummet*.

- Specialpedagogiska skolmyndigheten. Hentet fra <https://webbshop.spsm.se/globalassets/publikationer/att-delta-pa-lika-villkor/>
- Sosial- og helsedirektoratet. (2003). *ICF: Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjonshemming og helse*. Oslo: Sosial- og helsedirektoratet.
- Storliløkken, M., Elmerskog, B., Martinsen, H., & Tellevik, J. M. (2010). *Hverdagslivets aktiviteter i et førlighetsperspektiv: ADL- opplæring av barn, unge og voksne med synshemming*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Storliløkken, M., Martinsen, H., Tellevik, J. M., & Elmerskog, B. (2012). *Mobilitetsopplæring: Mobilitetsopplæring av barn, unge og voksne med synshemming*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Söderström, S. (2014). Socio-material practices in classrooms that lead to the social participation or social isolation of disabled pupils. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(2), 95-105. doi: 10.1080/15017419.2014.972449
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Tøssebro, J. (2010). *Hva er funksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Sterkt svaksynte og blinde elevers rettigheter etter opplæringsloven §§ 2-14 og 3-10*. (Rundskriv Udir-9-2012). Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Rundskriv-Udir-9-2012/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Hentet fra <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Veileder-Overganger-for-barn-og-unge-som-far-spesialpedagogisk-hjelp-eller-spesialundervisning/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. London: Routledge.
- Whitburn, B. (2014a). Accessibility and autonomy preconditions to 'our' inclusion: a grounded theory study of the experiences of secondary students with vision impairment. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(1), 3-15. doi: 10.1111/1471-3802.12014

- Whitburn, B. (2014b). 'A really good teaching strategy': Secondary students with vision impairment voice their experiences of inclusive teacher pedagogy. *The British Journal of Visual Impairment*, 32(2), 148-156. Hentet fra doi:10.1177/0264619614523279
- Wibeck, V. (2011). *Fokusgrupper: Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Woodhead, M., & Brooker, L. (2008). A sense of belonging. *Early Childhood Matters*, 111, 3-6.
- Worth, N. (2013). Making friends and fitting in: a social-relational understanding of disability at school. *Social & Cultural Geography*, 14(1), 103-123.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsbrev til foreldre/ foresatte

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Anne Marie G. Østmoe. Jeg er mastergradsstudent i synspedagogikk ved NTNU, og starter nå med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er overgangen mellom barnehage og skole for et svaksynt barn. Videre er følgende problemstilling valgt:

Hvordan har barnehagen arbeidet for å skape en god overgangen mellom barnehage og skole for det svaksynte barnet?

Bakgrunnen for at dere mottar denne henvendelsen er at dere har hatt kontakt med Statped. En rådgiver i Statped har vurdert at dere kan være aktuelle som forskningsdeltakere i denne undersøkelsen. Etter forhåndsgodkjenning fra dere har rådgiver i Statped formidlet kontakt med dere. Før denne godkjenningen har dere vært anonyme for meg.

I undersøkelsen ønsker jeg å intervju dere som foreldre/foresatte for å få informasjon om deres erfaringer og opplevelser med overgangen fra barnehage til skole. Under intervjuet vil jeg bruke båndopptaker og ta notater. I tillegg ønsker jeg å intervju ansatte fra barnehagen og skolen om samme tema. Det vil videre være hensiktsmessig å innhente opplysninger om barnets synsfunksjon fra øyelege og optiker. I tillegg er det aktuelt å innhente rapporter fra Statped i forbindelse med overgangen til skolen. Disse personene og tjenesteyterne vil ikke kontaktes før dere har skrevet under på samtykke.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som student som vil ha tilgang til personopplysningene. I den ferdige oppgaven vil alle opplysninger være anonymisert slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. september Lyddopptakene fra intervjuet og dokumenter med personopplysninger vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Det vil si innen november

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

Dersom dere er villig til å delta i intervju i forbindelse med denne undersøkelsen kan dere skrive under vedlagt samtykkeerklæring, og sende den til meg. Min postadresse er følgende: ...aktuell adresse...

Dersom dere har spørsmål til studien ta gjerne kontakt med meg på telefon ...eller på epost ... Min veileder kan kontaktes på telefon ... eller på epost

Studien blir meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

Med vennlig hilsen

Anne Marie G. Østmoe

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og samtykker til å delta i intervju.
Jeg er innforstått med å gi opplysninger om synsfunksjonen til barnet. Disse kan evt. brukes i oppgaven, men uten å knyttes til navn eller andre personidentifiserbare opplysninger.

Jeg samtykker til at opplysninger om mitt barn kan innhentes fra ansatte i barnehage og skole. Jeg får se intervjuguidene til bruk i intervjuer med ansatte.

Jeg samtykker til at medisinske opplysninger om synsvanskene til mitt barn kan innhentes fra øyelege og optiker.

Jeg samtykker til at rapporter som er skrevet i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole kan innhentes fra Statped.

Forelder/ foresatt en:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Forelder/ foresatt to:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Informasjonsbrev til ansatte i barnehage og skole

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave

Mitt navn er Anne Marie G. Østmoe. Jeg er mastergradsstudent i synspedagogikk ved NTNU, og starter nå med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er overgangen mellom barnehage og skole for et svaksynt barn. Videre er følgende problemformulering valgt:

Hvordan har barnehagen og skolen arbeidet for å skape en god overgang til skolen for et svaksynt barn?

Bakgrunnen for at du mottar denne henvendelsen er at du har hatt kontakt med Statped i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole for et svaksynt barn. En rådgiver i Statped har vurdert at du kan være aktuell som forskningsdeltaker i denne undersøkelsen. Foreldre /foresatte har gitt skriftlig samtykke til at jeg kan kontakte og innhente opplysninger fra deg.

I undersøkelsen ønsker jeg å intervju deg for å få informasjon om dine erfaringer og opplevelser med overgangen fra barnehage til skole. Intervjuet vil gjennomføres høsten Intervjuguiden vil bli sendt i forkant av intervjuet. I tillegg ønsker jeg å intervju foreldrene til barnet om samme tema. Under intervjuet vil jeg bruke lydopptaker og ta notater.

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som student som vil ha tilgang til personopplysningene. I den ferdige oppgaven vil alle opplysninger være anonymisert, slik at enkeltpersoner ikke kan gjenkjennes. Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. september Lydopptakene fra intervjuet og dokumenter med personopplysninger vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Det vil si innen november

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

Dersom du er villig til å delta i intervju i forbindelse med denne undersøkelsen kan du skrive under vedlagt samtykkeerklæring, og levere den til meg før intervjuet. Eller sende den til meg. Min postadresse er følgende: ...aktuell adresse...

Dersom du har spørsmål til studien ta gjerne kontakt med meg på telefon ... eller på epost

Min veileder kan også kontaktes på telefon ...eller på epost

Studien er godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Med vennlig hilsen

Anne Marie G. Østmoe

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien, og samtykker til å delta i intervju:

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide til foreldre

Første del

Hvis dere skulle beskrive Ellen for en som ikke kjente henne. Hva ville dere si?

Kan dere fortelle om synsvanskene hennes?

Kan dere fortelle om hvordan dere tror Ellen opplevde overgangen fra barnehagen til skolen?

Hva tenker dere at barnehagen, skolen og dere har fått spesielt godt til når det gjelder overgangen hennes?

Er det noe dere mener kunne vært gjort annerledes i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvilke råd kan dere gi til barnehager, skoler eller andre som står overfor en overgang fra barnehagen til skolen for et barn med nedsatt syn?

Hvilke råd kan dere gi til andre foreldre som har et barn med nedsatt syn og som står overfor en overgangen fra barnehage til skole?

Hvordan opplever dere tilbudet til Ellen i skolen i dag?

Hvordan vil dere beskrive tilbudet hennes i barnehagen?

Andre del

Kan dere fortelle om forventningene dere hadde til samarbeidet med barnehagen, skolen og andre instanser når det gjelder overgangen?

Hvem tok initiativet til det første samarbeidet om overgangen?

Opplevde dere at planleggingen og forberedelsene i forbindelse med overgangen startet i god nok tid før skolestart?

Kan dere fortelle hvordan dere som foreldre opplevde egen mulighet til å påvirke planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvordan opplevde dere samarbeidet med barnehagen, skolen og andre instanser som var inne i bildet?

Hva tenker dere var det viktigste for å skape et godt samarbeid?

Tredje del

Hvilken informasjon om Ellen mente dere det var viktig å gi videre til skolen?

Hvilken informasjon om tilrettelegging for Ellen mente dere det var viktig å gi videre til skolen?

Husker dere fra hvem og på hvilken måte dere fikk informasjon om skolestart?

Kan dere fortelle om informasjonen dere fikk i forbindelse med skolestart?

I barnehagen hadde Ellen tilbud om spesialpedagogisk hjelp. Kan dere beskrive tilbudet hennes?

Hvordan opplevde dere at et eventuelt behov for spesialundervisning i skolen ble fulgt opp i overgangen?

Fjerde del

Hadde dere noen tanker om hvilke utfordringer Ellen kunne få i første klasse?

Hva mente dere at det var viktig å forberede henne på før skolestart?

Kan dere fortelle om hva barnehagen og skolen gjorde for å forberede overgangen?

Hvilke aktiviteter eller tiltak tenker dere var de viktigste i forbindelse med overgangen?

Hvordan opplevde dere at Ellen fant seg til rette på skolen i tiden etter skolestart?

Avrundning

Er det noe dere ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på i samtalen?

Kan jeg ta kontakt med dere på telefon dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål?

Hvordan opplevde dere intervjuet?

Vedlegg 4: Intervjuguide til ansatte i barnehagen

Første del

Hvis dere skulle beskrive Ellen for en som ikke kjente henne. Hva ville dere si?

Kan dere fortelle om hvordan dere tror Ellen opplevde overgangen fra barnehagen til skolen?

Hva tenker dere at barnehagen, skolen og foreldrene har fått spesielt godt til når det gjelder overgangen hennes?

Er det noe dere mener kunne vært gjort annerledes i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvilke råd kan dere gi til barnehager, skoler, foreldre eller andre instanser som står overfor en overgang fra barnehage til skole for et barn med nedsatt syn?

Kan dere fortelle om tilretteleggingen som ble gjort for Ellen i barnehagen?

Hvordan tenker dere at forståelsen for synet hennes var i barnehagen?

Andre del

Kan dere fortelle om forventningene dere hadde til samarbeidet med foreldrene og skolen når det gjelder overgangen?

Hvem tok initiativet til det første samarbeidet om overgangen?

Hva gjorde dere for å skaffe informasjon om hvordan dere kunne arbeide med overgangen til Ellen?

Var det andre som deltok i samarbeidet som ikke er nevnt?

Opplevde dere at planleggingen og forberedelsene i forbindelse med overgangen startet i god nok tid før skolestart?

Kan dere fortelle hvordan dere opplevde barnehagens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvordan tenker dere at foreldrene, skolen og andre instanser påvirket planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvordan opplevde dere samarbeidet med foreldrene, skolen og andre instanser som var inne i bildet?

Hva tenker dere var det viktigste for å skape et godt samarbeid?

Tredje del

Hvilken informasjon om Ellen mente dere i barnehagen at det var viktig å gi videre til skolen?

Hvilken informasjon om tilrettelegging for Ellen mente dere i barnehagen at det var viktig å gi videre til skolen?

Hadde dere i barnehagen noen tanker om hvordan kompetansen om Ellen skulle bli overført til skolen?

Kan dere fortelle om informasjonen dere fikk fra skolen i forbindelse med skolestart?

I barnehagen hadde Ellen tilbud om spesialpedagogisk hjelp. Kan dere beskrive tilbudet hennes?

Hvordan ble hennes behov for spesialpedagogisk hjelp i barnehagen fulgt opp i overgangen i til skolen?

Hvilken informasjon om Ellen mente dere foreldrene kunne bidra med i arbeidet med overgangen?

Hvordan skaffet dere informasjon om foreldrene og Ellen sine spørsmål og forventninger til skolestart?

Fjerde del

Hadde dere i barnehagen noen tanker om hvilke utfordringer Ellen kunne få i 1. klasse?

Hva mente dere at det var viktig å forberede henne på før skolestart?

Kan dere fortelle om hva dere gjorde for å forberede overgangen til skolen?

Hvilke aktiviteter eller tiltak tenker dere var de viktigste for arbeidet med overgangen?

Avrundning

Er det noe dere ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på i samtalen?

Kan jeg ta kontakt med dere på telefon dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål?

Hvordan opplevde dere intervjuet?

Vedlegg 5: Intervjuguide til ansatte i skolen

Første del

Hvis dere skulle beskrive Ellen for en som ikke kjente henne. Hva ville dere si?

Kan dere fortelle om hvordan dere tror Ellen opplevde overgangen fra barnehagen til skolen?

Hva tenker dere at skolen, barnehagen og foreldrene har fått spesielt godt til når det gjelder overgangen hennes?

Er det noe dere mener kunne vært gjort annerledes i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvilke råd kan dere gi til barnehager, skoler, foreldre eller andre instanser som står overfor en overgang fra barnehage til skole for et barn med nedsatt syn?

Hvordan tenker dere tilbudet til Ellen er i skolen i dag?

Andre del

Kan dere fortelle om forventningene dere hadde til samarbeidet med foreldrene og barnehagen når det gjelder overgangen?

Hvem tok initiativet til det første samarbeidet om overgangen?

Hva gjorde dere for å skaffe informasjon om hvordan dere kunne arbeide med overgangen til Ellen?

Var det andre som deltok i samarbeidet som ikke er nevnt?

Opplevde dere at planleggingen og forberedelsene i forbindelse med overgangen startet i god nok tid før skolestart?

Kan dere fortelle om hvordan dere opplevde skolens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvordan tenker dere at foreldrene, barnehagen og andre instanser påvirket planleggingen og gjennomføringen av overgangen?

Hvordan opplevde dere samarbeidet med foreldrene, barnehagen og andre instanser som var inne i bildet?

Hva tenker dere var det viktigste for å skape et godt samarbeid?

Tredje del

Hvilken informasjon om Ellen mente dere det var viktig at skolen fikk fra barnehagen?

Hvilken informasjon om tilrettelegging for Ellen mente dere det var viktig at skolen fikk fra barnehagen?

Hvilken informasjon om henne mente dere det var viktig at skolen fikk fra foreldrene?

Fikk dere i skolen den informasjonen dere ønsket i forbindelse med overgangen?

Hadde dere i skolen tanker om hvordan kompetansen om Ellen fra barnehagen skulle bli overført til skolen?

Gjorde dere i skolen noe mer for å skaffe informasjon om synet hennes og om nødvendig tilrettelegging?

I barnehagen hadde Ellen tilbud om spesialpedagogisk hjelp. Hvordan ble dette behovet fulgt opp i overgangen til skolen?

Hvilken informasjon mente dere det var viktig å gi til foreldrene i forbindelse med skolestart?

Hvilken informasjon mente dere det var viktig å gi til barnehagen i forbindelse med skolestart?

Hvordan skaffet dere informasjon om foreldrene og Ellen sine spørsmål og forventninger til skolestart?

Fjerde del

Hadde dere i skolen noen tanker om hvilke utfordringer Ellen ville få i 1. klasse?

Kan dere fortelle om hva dere gjorde for å forberede overgangen til skolen?

Hvilke aktiviteter eller tiltak tenker dere var de viktigste for arbeidet med overgangen?

Hvordan opplevde dere at Ellen fant seg til rette på skolen i tiden etter skolestart?

Avrundning

Er det noe dere ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på i samtalen?

Kan jeg ta kontakt med dere på telefon dersom jeg har noen oppfølgingsspørsmål?

Hvordan opplevde dere intervjuet?

Vedlegg 6: Brev til Statped

Til Statped (aktuelt regionskontor)

Ved rådgiver ...

Aktuell måned 20..

Forespørsel om rapport vedrørende ..., født _____

Jeg gjennomfører nå en masteroppgave om overgangen mellom barnehage og skole for et barn med nedsatt syn. Foreldrene til barnet har gitt meg skriftlig tillatelse til å innhente rapporter fra Statped som er skrevet i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Jeg ber om å få tilsendt aktuelle rapporter.

Opplysningene kan sendes til Anne Marie G. Østmoe, ...aktuell adresse....

Med vennlig hilsen

Anne Marie G. Østmoe, mastergradsstudent

Vedlegg 7: Kvittering fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Heidun Oldervik
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.08.2015

Vår ref: 44091 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.07.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

44091	<i>Overgangen mellom barnehage og skole for et barn med nedsatt syn</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Heidun Oldervik</i>
Student	<i>Anne Marie Garpestad Østmoe</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44091

Formålet med studien er å undersøke overgangen fra barnehage til skole for et barn med nedsatt syn.

Statped oppretter førstegangskontakt med foreldre til et barn med nedsatt syn som har mottatt tjenester fra Statped. Vi legger til grunn at denne foretas uten hinder av taushetsplikten.

Informasjonsskrivet til foreldre er tilfredsstillende utformet.

Vi legger til grunn at foreldrene får anledning til å se intervjuguidene til bruk i intervjuer med ansatte i barnehage og skole.

For øvrig legger vi til grunn at studien er klarert av ledelsen ved aktuelle barnehage og skole.

Prosjektslutt er 30.11.16. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Navn og navn på skole/barnehage etc. fjernes/omskrives. Lydopptak slettes.

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgave/publikasjoner.