

Dorthe Kyvik Bårnes

**«Hvordan kan overføringsmøte mellom barnehage og skole
tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære
opplæringstilbudet?»**

En kvalitativ tilnærming gjennom fokusgruppeintervju

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Våren 2019

Veileder: Marit Rismark

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU)

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk og livslang læring



Sammendrag

Gjennom mitt arbeid som støttepedagog i kommunen har jeg i samarbeid med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) vært med på å overføre barn fra barnehagen og inn i skolen. For veldig mange barn går dette skifte, fra å være barnehagebarn til å bli elev, veldig bra. Men for noen av barna er det å starte på skolen vanskelig. Da er det vi voksne, som gjennom tett samarbeid og kommunikasjon, skal bidra med å overføre barnet trygt fra en kjent arena til en ukjent, fra en institusjon til en annen. Jeg var da nysgjerrig på hvordan overføringsmøte kunne bidra positivt i denne sammenhengen. Barn som i barnehagen har hatt spesialpedagogisk hjelp vil ikke nødvendigvis få dette i skolen. Hva gjør vi da for å tilrettelegge denne overgangen best mulig? Hvordan kan overføringsmøte bidra slik at flere barn får utbytte av den ordinære undervisningen? For å få svar på dette har jeg gjort et kvalitativt studie med fokusgruppeintervju som datainnsamlingsmetode. Etersom jeg ønsket å høre hvordan de involverte partene opplevde dette, valgte jeg aktørperspektivet. Utvalget besto av fokusgrupper fra henholdsvis PPT, barnehage og skole. Foreldregruppen besto av to foreldre. Disse fire gruppene ble valgt på bakgrunn av at det ofte er de vi treffer i overføringsmøte mellom barnehage og skole. Det har gjennom forskning og teori kommet frem hvordan barns behov for trygghet og gjenkjenning i overganger spiller en viktig rolle. For å kunne ivareta dette på en måte som trygger barna, er institusjonenes evne til samarbeid og kommunikasjon med alle involverte parter vesentlig.

Forord

Skoleåret er omme og jeg leverer fra meg min masteroppgave, to år etter at jeg igjen satte meg på skolebenken.

Det har uten tvil vært en lang og lærerik prosess med mange involverte. Veien hit har vært både bratt, svingete og full av fartsdumper. Jeg er glad jeg klarte å holde meg på veien, selv om jeg var innom grøfta ved flere anledninger. Dette har jeg dog ikke klart helt alene.

Takk til veileder Marit Rismark for god støtte og konstruktive innspill. Du har løftet både meg og oppgaven akkurat når jeg trengte det som mest.

Takk til informanter i både PPT, i barnehage og i skole. En særlig takk til foreldregruppen; hva dere betyr for samfunnet. Uten at informanter setter av tid og deler av sin kunnskap ville hele prosjektet «master» ha strandet. Takk!

Takk til venner og kollegaer som har måtte forholde seg til glede, frustrasjon, skrivekrampe og skrive-«bobler».

En særlig takk til familien, i alle fall til de som er igjen i huset. Dere har alle vist stor forståelse for en tidvis fraværende mamma og ektefelle.

Takk til mannen i mitt liv. Takk for at du er så tålmodig og at du gav meg denne muligheten.

Og vet du; nå kan du endelig kjøpe deg ny traktor.

Dorthe Kyvik Bårnes

Larvik, mai 2019

Innholdsliste

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Presentasjon av problemstilling og avgrensning	2
1.3	Studiens oppbygging	3
2	Rammeverk	4
2.1	Rett til Spesialpedagogisk hjelp	4
2.2	Prinsippet om tilpasset opplæring	4
2.3	Rammeplan for barnehagen.....	6
2.4	Kommunens veileder.....	6
3	Teori	7
3.1	Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell	7
3.2	Brostrøm om kontinuiteter	9
3.3	Kunnskapsbidrag om overgang fra barnehage til skole	11
4	Metode	15
4.1	Vitenskapeteoretisk forskning og fenomenologisk tilnærming.....	15
4.2	Kvalitativ tilnærming	17
4.3	Forforståelse, ytre perspektiv på egen rolle.....	18
4.4	Begrunnelse for metode.....	19
4.5	Fokusgruppeintervju.....	19
4.6	Utvalg og rekruttering	20
4.7	Presentasjon av fokusgruppene	21
4.8	Intervjuguide og gjennomføring.....	22
4.9	Transkribering og bearbeiding	23
4.10	Analyse	23
4.11	Reliabilitet og validitet	24
4.12	Etikk.....	25
5	Presentasjon av empiri, med analyse og drøfting	26
5.1	Overgang	26
5.2	Tilrettelegging	31
5.2.1	Tilrettelegging gjennom fysisk kontinuitet	31
5.2.2	Tilrettelegging gjennom sosial kontinuitet.....	34
5.2.3	Tilrettelegging gjennom kommunikasjonsmessig kontinuitet	38
5.2.4	Tilrettelegging gjennom filosofisk kontinuitet.....	45
5.3	Rutiner.....	49
5.3.1	Informantene om dagens rutiner	50

5.3.2	Informantenes syn på forbedringsområder	53
6	Hvordan kan overføringsmøte tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.....	57
7	Litteraturliste.....	60
Vedlegg		
	Vedlegg 1 Informasjonsskriv og samtykkeskjema	
	Vedlegg 2 Intervjuguide	
	Vedlegg 3 Eksempel på transkribering	
	Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I en kunnskapsoversikt der forskning på hva som innvirker på barns overgang fra barnehage til skole fremkommer det at utfordringen i overgangen synes å være manglende sammenheng.

Oversikten ser blant annet på hvordan institusjonene samarbeider og utveksler informasjon om barnet. Skolen må være en fortsettelse av barnehagen slik at det blir tatt hensyn til barnets læring og erfaring (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015).

For mange av våre barn og unge går det heldigvis oftest bra i disse overgangene, tross spenning og en viss grad av usikkerhet. For noen barn og unge går det ikke så bra, overganger er vanskelige og u håndterlige.

Enkelte barn som skal starte på skolen trenger, av ulike årsaker, et tilbud ut over det ordinære.

Kunnskapen som foreldre og/eller barnehagen har i forhold til dette barnet ønskes overført til skolen for å kunne gi en så god start som mulig. Utdanningsdirektoratet (2015) skriver om den kunnskapen som overføres fra en institusjon til en annen, med den hensikt og gi barnet et godt pedagogisk tilbud. Det kan være behov for ekstra oppfølging i forbindelse med skolestart eller det kan være behov for å tilpasse undervisningen for det enkelte barn innenfor den rammen som skolen har.

Behov for ekstra tiltak vurderes av en sakkyndig instans, og det er i all hovedsak Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT) som foretar den vurderingen.

Den 04.04.18 hadde VG, blant flere, følgende oppslag: «Ekspertutvalg vil legge ned PP-tjenesten».

Overskriften var inspirert av den da nylig fremlagte rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge». Et ekspertutvalg, ledet av professor Nordahl, hadde på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet blitt bedt om å vurdere tilbudet til barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Rapporten viser blant annet til en usikkerhet rundt Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), deres rolle og ikke minst effekten av det arbeidet som legges ned i tjenesten. «Målet bør imidlertid være at en slik organisering [dvs. Spesialundervisning, min anmerkning] skal være kortvarig og at barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i hovedsak deltar i den ordinære pedagogiske praksis i et inkluderende fellesskap» (Nordahl et al., 2018, s. 223).

Den påpeker også, i avsnittet om overgangen mellom barnehage og skole, at noen barn opplever uro og engstelse i forbindelse med overgangen. Hvordan barnet opplever overgangsfasen er kunnskap både barnehagen og skolen trenger for å tilrettelegge på best mulig måte. En god overgang fra barnehage til skole tilrettelegges ved å ta i bruk gode overgangs-rutiner der både barn, foreldre,

barnehage og skole er involvert (Nordahl et al., 2018).

Tall fra SSB viser at gruppen «elever med spesialundervisning» har gått noe ned, fra 8,6 % i 2012 til 7,9 % i 2017. Samtidig viser tall fra SSB at elever med spesialundervisning i 1.årstrinn på grunnskolen har økt fra 1992 elever i 2007 til 2416 i 2017. (Tallene gjelder for hele landet.) Denne økningen bør være et «varsku» til alle som jobber med barn i overgangen mellom barnehage og skole. Hvordan ivaretar vi disse barna og andre som strever med overganger på best mulig måte? Hvordan tilrettelegger vi slik at de flere barn får utbytte av å delta i det ordinære opplæringstilbudet? I disse tilfellene vil det være både pedagogisk viktig, moralsk riktig og kostnadseffektivt å ha gode overgangs-rutiner i de enkelte kommuner.

1.2 Presentasjon av problemstilling og avgrensning

I studien ser jeg på hvordan kunnskap om overgangen kan bidra til å tilrettelegge for barns overgang mellom barnehage og skole, da med utgangspunkt i overføringsmøte. Overføringsmøte er et møte arrangert på bakgrunn av at barnehagen, i samråd med foreldrene til barnet, ønsker å gi skolen informasjon. Det avholdes vanligvis i februar/mars og er ofte det første møte mellom barnehage, foreldre, skole og PPT. Rutiner med hensyn til overføringsmøte og dets innhold vil gi en god start for alle barn, men særlig viktig er det for de som strever. Samarbeidsrutiner vedrørende barna og informasjonsutveksling trekkes frem som grunnleggende for god overgang. Manglede sammenheng og kontinuitet mellom barnehage og skole pekes på som en utfordring (Nordahl et al., 2018).

Kommuner har ulike rutiner for overføring, men også innenfor den enkelte kommune opplever ansatte at det praktiseres ulikt. Noen skoler har overføringsmøte i forhold til oppmeldt behov og ønske, andre har i utgangspunktet overføringsmøter for alle barn. Jeg har valgt å se nærmere på hvordan dette fungerer i min hjem-kommune.

I studien ser jeg nærmere på om disse møtene kan være et utgangspunkt for tilrettelegging av overgang slik at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Med dette som bakgrunn får jeg følgende problemstilling:

«Hvordan kan overføringsmøte mellom barnehage og skole tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?»

Jeg har valgt ut fire aktørgrupper. De er foreldre til barn som i barnehagen har mottatt spesialpedagogisk hjelp, barnehager som har hatt barn med tiltak om spesialpedagogisk hjelp, skole og PPT. Aktørgruppene er valgt på bakgrunn av at det er de som i all hovedsak inviteres med inn i overføringsmøtene.

Rutiner ved overføring fra barnehage til skole kunne vært belyst fra ulike perspektiv, være seg med

utgangspunkt i lærerens rolle, foreldrenes bidrag eller barnehagens ansvar. I denne studien har jeg har imidlertid fokusert på den ene innarbeidede samarbeidsarenaen vi har pr. I dag, nemlig overføringsmøte.

Skolefritidsordningen, SFO, kunne også vært en av aktørgruppene i studien. Det er likevel valgt å ikke ha de med, både for å avgrense studien, men også fordi SFO er en frivillig ordning for familier. Der bør likevel nevnes at de fleste som starter i første klasse i dag også starter på SFO.

1.3 Studiens oppbygging

Denne studien vil i kapittel 2 starte med rammeverket der jeg kommer inn på spesialpedagogisk hjelp, tilpasset opplæring og rammeplan for barnehagen. Videre vil det i kapittel 3 bli beskrevet ulike teorier og forskning som er relevant for min problemstilling. I kapittel 4 presenteres det hvilken forskningsmetode jeg har valgt, samt beskrivelse og begrunnelse for andre metodiske valg. Presentasjon av funn og analyse av forskningsintervjuene er lagt til kapittel 5. Kapittel 6 oppsummerer og her er det også noen tanker om veien videre. Som vedlegg ligger samtykkeskjema som ble gitt ut til informantene, intervjuguiden jeg brukte, et utdrag fra transkriberingen av intervju med PPT og kopi av godkjenning fra NSD. Endring av veileder fra Per Frostad til Marit Rismark ble varslet NSD i mail desember 2018.

2 Rammeverk

Rammeverk forstås ofte som en mal, som regler eller føringer gitt for å sikre en lik forståelse på hva som er viktig. Både barnehagen og skolen har et slikt rammeverk å forholde seg til. I dette kapitlet kommer jeg innom det rammeverket som ofte møter oss i arbeidet med overgang fra barnehage til skole.

2.1 Rett til Spesialpedagogisk hjelp

Både i barnehageloven og i opplæringslova er retten til spesialpedagogisk hjelp nedfelt som en rettighet barnet har dersom kriteriene er oppfylt.

I barnehageloven kapittel V A fremkommer det at barn under opplæringspliktig alder, dvs før skolestart, har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom det er særlige behov for det (barnehageloven §5a-19a).

Gjennom opplæringslova er det slått fast at elever som ikke får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, har en selvstendig/individuell rett til spesialundervisning (opplæringslova §5-1).

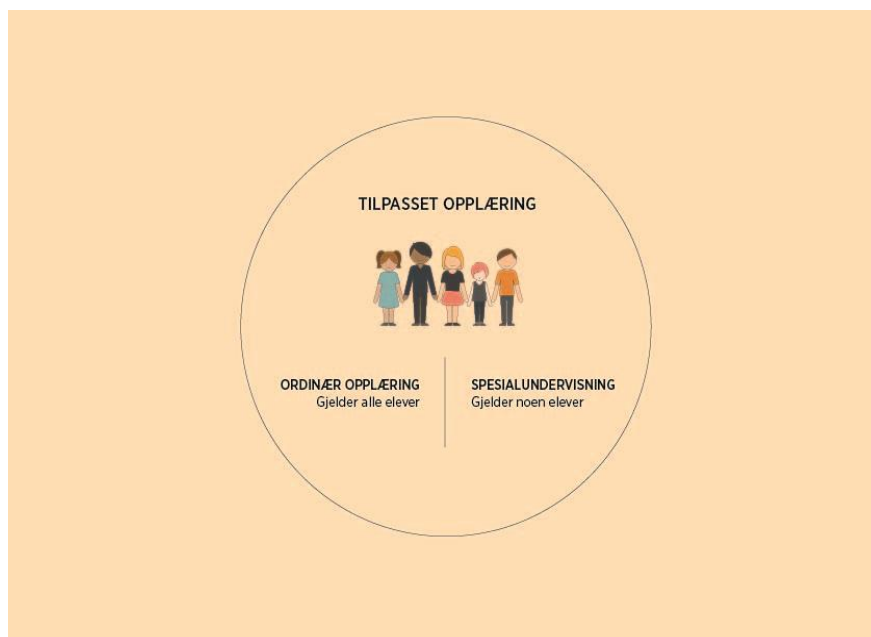
I forhold til det ordinære opplæringstilbudet må skolen selv ha et bevisst forhold til hva som ligger i dette begrepet, hvordan de jobber på systemnivå. Gjennom kartlegging vil de kunne måle resultater innenfor ulike felt, f.eks. Mål for opplæring, rammer, elevers behov og differensieringstiltak. Dette gir grunnlag for å vurdere om det ordinære opplæringstilbudet er tilfredsstillende for eleven.

Med tilfredsstillende utbytte menes da at skolen, gjennom kartleggingen, vil ha et godt vurderingsgrunnlag for å si noe om f.eks. elevens mestring, funksjonsnivå, skolens mulighet for tilrettelegging, arbeidsmetoder og om hva som er skolens nedre grense for et tilfredsstillende utbytte for eleven (Veilederen Spesialundervisning, 2017).

Om det er ønskelig med en sakkyndig vurdering, så er det oftest pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) som foretar denne vurderingen etter en henvisning fra foreldre, barnehage, skole og/eller helsestasjon. Det fremkommer i lovteksten at i de tilfeller det skal foretas en sakkyndig vurdering av eleven, så skal det skje ut fra gitte kriterier før et eventuelt vedtak om spesialundervisning gis.

2.2 Prinsippet om tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et gjeldende prinsipp i den norske skolen. Alle elever skal oppleve at de har et økt læringsutbytte. Dette må ikke forveksles med en individuell rett slik vi har det med Spesialpedagogisk hjelp i opplæringslova §5-1. Tilpasset opplæring skal vektlegge variasjon og vekslning av pedagogiske metoder for å favne bredden i elevgruppen.



Modellen ovenfor er hentet fra Undervisningsdirektoratet's artikkel om tilpasset opplæring (Udanningsdirektoratet, 2018). Den illustrerer hvordan tilpasset opplæring gjelder alle elever i skolen, der den ordinære opplæringen og spesialundervisningen utgjør skolens helhetlige tilbud. Prinsippet om tilpasset opplæring handler om skolens evne til å gi tilbud som favner de fleste elever innenfor ordinær opplæring.

«Skolens evne til å gi elevene opplæring som ivaretar elevenes faglige og sosiale utvikling innenfor rammen av ordinær opplæring, er med på å avgjøre behovet for spesialundervisning.»
(Udanningsdirektoratet, 2018, avsn.3).

Tall fra Statistisk Sentral Byrå (SSB) viser at det i 2007, totalt for landet, var 1992 elever i 1. klasse som fikk spesialundervisning. I 2017, ti år etter, er det 2416 elever i 1.klasse som får spesialundervisning. Selv om det totale antall elever som trenger spesialundervisning varierer noe fra år til år, ser vi en økning på spesialundervisning for 1. klassingene.

Vedtak om spesialundervisning er gitt etter en vurdering fra PPT. Tallene fra SSB viser at andelen som får vedtak i 1.klasse øker. I lys av seneste diskusjoner om PPT sin fremtidige rolle er T.Nordahl tydelig på at PPT i fremtiden må endre sin måte å arbeide på (Nordahl et al., 2018).

PP- tjenesten må fokusere på å styrke den ordinære undervisningen, i den prosessen må en ha mindre fokus på individrettet undervisning og heller se på grupper. Dette vil trolig kreve et tettere samarbeid mellom barnehager og skoler.

2.3 Rammeplan for barnehagen

Barnehagen har som institusjon også blitt pålagt endringer, slik det ellers er i samfunnet. Fortsatt er det slik at barnehagen ivaretar barnas behov for omsorg og lek. Samtidig som det skal vektlegges danning, læring, kommunikasjon og vennskap med det for øye å bidra til barnas vekst og utvikling.

I rammeplanen kommer det tydelig frem hvilke fagområder det skal arbeides med og hvordan.

Barns mulighet for aktiv medvirkning er også understreket, blant annet blir det slått fast at alle barn skal få erfare at de kan ha innflytelse på egen hverdag, i samsvar med alder (Rammeplan for barnehage, 2017, s.27). Rammeplan for barnehagen omtaler i kapittel 6 overgangen til skole og vektlegger her betydningen av trygg og god overgang for alle barn som skal fra barnehage og inn i skolen. De eldste i barnehagen forberedes til overgang og oppstart i skolen og skal samtidig oppleve at det er en sammenheng mellom institusjonene. De skal få anledning til å bli kjent med det som foregår både i skolen og i skolefritidsordningen. Videre omtales utveksling av kunnskap og informasjon, da med foreldres samtykke. Alt for å gi grunnlag for gode overganger til skolen (Rammeplan for barnehage, 2017, s. 33-34).

2.4 Kommunens veileder

I kommunen er det forfattet et dokument som sier noe om anbefalt fremgang hva gjelder overgang barnehage skole. Dette ble godkjent november 2018.

Hensikten med skrivet er klarlagt i innledningen. Der presiseres nødvendigheten av å skape gode overganger, gi hverandre gjensidig informasjon om sine respektive virksomheter, utveksle relevant informasjon og sikre både barnets og foreldrenes medvirkning. Ansvaret for at dette ligger hos rektor og kontaktlærer, styrer og pedagogisk leder og hos SFO-ledere. Et års-hjul, fra august til mai, beskriver når på året de ulike aktiviteter skal gjennomføres, hvem som er ansvarlig for gjennomføringen og hvilken aktivitet det er snakk om. Eksempelvis er det anbefalt i oktober/november at pedagogene i barnehager, som har skolestartere, sammen med teamleder i skole og SFO-ledere samles for å avklare forventninger og legge pedagogiske planer for året som kommer. Dette er ikke gjennomført over alt i kommunen.

Barnehagene har sine egne årsplaner der det tas opp foreldresamarbeid, avklarer forventninger, hvilke fagområder det arbeides med, hvordan det jobbes, mm. Det er også her nevnt hvordan barnehagen jobber med overgang til skole. Eksempelvis nevnes det å sikre samarbeidsrutiner slik at både barnet og foreldrene får et positivt møte med skolen.

3 Teori

Teori er i vitenskapen en testet antagelse om virkeligheten (Wikipedia, 2019). I dette kapitlet beskrives teori som er relevant for studiet og som senere knyttes opp til det empiriske materialet som er samlet inn.

3.1 Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell

I 1979 utviklet Urie Bronfenbrenner en modell som han kalte «den utviklingsøkologiske modellen». Denne modellen var i forandring frem til hans død i 2005. Mange personer og faggrupper har både brukt og referert til modellen gjennom sitt arbeid. Den forklarer på en oversiktlig måte hvordan mennesket ikke kan virke alene, men er i samspill med menneskene rundt seg. Om vi skal se på utviklingsprosessen til et menneske, så må vi samtidig se på utviklingsprosessene til de menneskene rundt denne ene personen, fokuspersonen. Vi lever ikke i et vakuum, vi er en del av et samspill, vi er både aktive og deltakende. Den utviklingsøkologiske modellen er en systemisk modell og Liv Mette Gulbrandsen refererer til Bronfenbrenner i sin bok «Oppvekst og psykologisk utvikling» (2006) når hun beskriver tre kjennetegn på en systematisk modell.

1. Fokuspersonen kan ikke anses å være en passiv mottaker av ulike påvirkninger. Fokuspersonen vil sakte men sikkert ikke bare påvirkes, men også påvirke de miljøer han eller hun er en del av.
2. Ettersom de ulike miljøer påvirker og influerer på fokuspersonen, oppstår det en gjensidighet mellom fokuspersonen og de ulike miljøene.
3. Fokuspersoner lar seg ikke bare påvirke av de nære miljøene. Fokuspersoners utvikling vil også være avhengig av det samspillet som utspiller seg mellom miljøene, selv om disse miljøene er perifere i forhold til fokuspersonen.

I Bronfenbrenners modell opererer han med fire systemer, mikro-, meso-, ekso- og makro- systemet. Jeg nevnte at modellen var i forandring frem til hans død, og en slik forandring var tilleggsen av tidssystemet. I min studie vil jeg imidlertid konsentrere meg om de fire første systemene.

Et mikrosystem omhandler ikke bare det fysiske miljøet, det kan like gjerne være en aktivitet, en rolle eller henviser til mellommenneskelige relasjoner. Et eksempel på mikromiljø vil være hjemmet til barnehagebarnet.

Aktiviteter kan forekomme hyppig eller sjeldent, de kan være preget av rutine eller være mer tilfeldig. Aktiviteten henspiller på det deltagerne i mikrosystemet gjør, enten alene eller i et samspill. Enten de ser og observerer eller de er aktivt deltakende. I min oppgave kan for eksempel fokuspersonen være et barnehagebarn med vedtak. Denne sitt mikromiljø vil være barnehagen, og

brødmåltidet vil være et eksempel på en aktivitet som er rutine-preget og hyppig.

Rollene, som er beskrevet som en del av mikrosystemet, henspiller på en persons ulike relasjoner og aktiviteter som forventes i forhold til den posisjon personen har. Den samme fokuspersonen, barnehagebarn med vedtak, vil gå fra å være i rollen som barnehagebarn og inn i rollen som elev. I alle disse ulike rollene vi innehar og omgis av gjennom livet, ligger det forventninger i forhold til posisjon, men også forventninger i forhold til hvordan andre ser på denne rollen. Vi har alle noen roller, det er et fleksibelt begrep som forandrer seg etter hvem en omgås. Noen er statistiske så som «mor», rollen som mor vil følge meg hele livet. Samtidig ser vi at rollen som «mor», i et samfunnsmessig perspektiv, har forandret seg over tid. Da fremstår den ikke som statisk, men i en prosess preget av kontinuerlig endring (Gulbrandsen, 2006, s. 57).

Det siste elementet innenfor mikronivået omtales som relasjoner. Relasjoner oppstår når to eller flere har samme fokus, eller har sin oppmerksomhet rettet mot hverandre enten som personer eller gjennom aktiviteter. Bronfenbrenner kaller det som skjer når relasjonen er gjensidig for en dyade. En dyade oppstår når en retter sin oppmerksomhet mot hverandre. Eksempel på en dyade kan være mor- barn, barnehagebarn- pedagog, lærer- elev.

«Hvis en deltager i en dyade gjennomlever en utviklingsmessig endring, så gjør sannsynligvis den andre det også» (Bronfenbrenner, referert i Gulbrandsen, 2006, s. 56).

Det neste systemet kalles for meso-systemet. Det er betegnelsen på forbindelsen mellom miljøer der fokuspersonen både er aktivt deltakende og bindeleddet mellom miljøene. Enkleste form for forbindelse er der fokuspersonen er aktiv i begge miljøer, eksempelvis hjem og barnehage. Dette kalles en enkel direkteforbindelse. Videre kan det i mesosystemet etableres både dobbel, trippel og en flerlenket direkteforbindelse. Dette avhenger av hvor mange personer som er involvert i forbindelsen mellom miljøene. Tiltak for å styrke mesosystemet i fokuspersonens hverdag kan være kontaktbok, foreldresamtaler, besøksdag, overføringsmøter.

I ekso-systemet finner vi de miljøer som fokuspersonen ikke er direkte medlem av, men der en kan anta at det på en eller annen måte vil kunne påvirke fokuspersonen. Gulbrandsen (2006) skriver om to forutsetninger for at ekso-systemet skal ha utviklingsmessig betydning. Først, en må kunne se at fokuspersonen opplever utviklingsmessig forandring i forbindelse med disse prosessene. For eksempel om mamma og pappa går på COS-kurs, Circle Of Security, er det grunn til å tro at ny kunnskap fra kurset vil berøre fokuspersonen i dennes mikromiljø, nemlig hjemmet. Videre må det knyttes begivenheter i det eksterne miljøet til prosesser i fokuspersonens mikrosystem. Det er ikke unaturlig å tenke seg at foreldres arbeid og sosiale liv påvirker fokuspersonen. Systemisk tenkning

påpeker menneskets mulighet for påvirkning. Det er ikke bare samfunnsmessige tiltak og beslutninger som påvirker oss, vi kan også gjennom engasjement og aktivitet være med å påvirke samfunnsmessige forhold.

Makro-systemet innehar den relasjonsmessige, ideologiske, det tros- og kulturmessige aspektet ved samfunnet. For eksempel vil det å være elev i den norske skolen inneha visse forventninger. Det å være foreldre til barn i skolen vil også inneha et sett med forventninger. Disse væremåtene vil i et makro-system bli støttet av allment aksepterte verdier.

3.2 Brostrøm om kontinuiteter

Stig Brostrøm har i hele sin yrkeskarriere vært opptatt av strukturert pedagogikk og hans forskning på temaet har influert den pedagogiske tenkningen i Norden. Han så på de store linjene der barnehagens oppgave var læring og anerkjennelse, med det for øyet at barnet skulle vokse opp og bli en god medspiller i det demokratiske samfunnet. I lys av Bronfenbrenners systemteori ser vi at det har betydning for barnets utvikling hvilken «kvalitet» det er på mikromiljøet barnet ferdes i. Gode forbindelser gjennom godt samarbeid mikromiljøene seg imellom har en positiv innvirkning på fokuspersonen. Dette samvirke mellom mikromiljøene, kalt mesosystemet, var det Brostrøm var opptatt av i sine studier. Han har undersøkt hva som kjennetegner de gode overgangene i barnets liv. Overgang fra hjem til barnehage, fra avdeling til avdeling og ikke minst overgangen fra barnehage til skole. Kanskje den mest krevende og utfordrende overgangen av de alle (Brostrøm, 2009).

«For noen barn kan denne overgangen være intet mindre enn traumatisk. Dette gjelder særlig barn med ikke-optimale utgangspunkt, for eksempel barn med særskilte behov og barn fra familier med en eller flere former for problemer» (Brostrøm, 2002, referert i Første steg, 2009, s.25).

Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole er en forutsetning for gode overganger. I den forbindelse vil jeg se på det Brostrøm kaller «Kontinuitets-mangel», der mangel på kontinuitet i overgangen mellom barnehage og skole vektlegges og problematiseres. Brostrøm sorterer denne kontinuitets-mangelen inn i fem kategorier (Første steg, 2009).

Mangel på fysisk kontinuitet; barnehagen og skolen har ofte forskjellig utforming. Skolens utforming er svar på en skole-kultur der læring står i sentrum, mens barnehagens utforming hensyn tar leken som et sentralt pedagogisk virkemiddel. Skolen er større i areal enn barnehagen og den fremstår som en stor enhet, der klasserom, korridorer, toaletter, administrasjon og spesial-klasserom arter seg svært forskjellig fra barnehagen. Toalettene på skolen deles mellom flere enn det barnehage-barna er vant med og med et langt større ene-ansvar. Skolen har mindre voksen-støtte pr. barn enn det de hadde i barnehagen. Læringsmateriellet er forskjellig, og skoledagen er annerledes

lagt opp enn det barna opplevde fra barnehagen. Barnehagen var trolig mindre i omfang rent bygningsmessig. Den var oversiktlig med klare, markerte avdelinger der du hovedsakelig forholdt deg til en avdeling om gangen.

Mangel på sosial kontinuitet; barnehagebarna går fra å være eldst i barnehagen til å være de yngste på skolen. De går altså fra å være «ledere» med kunnskap om hvordan hverdagen er, til å være både yngst og ny og med en usikkerhet omkring hvordan den nye hverdagen fortoner seg. Ikke alle har med seg vennene sine fra barnehagen. De får nye voksne rundt seg og også nye med-elever som krever at en danner nye nettverk. Skolen har færre voksne tilstede som skal fordeles på en større barnegruppe. Dagen er oppdelt på en annen måte, med timer og friminutt i skolen der det var ute- og inne-tid i barnehagen. Likeså kan regler, samlinger og rutiner være forskjellig fra den ene institusjonen til den andre. Enkelte barn har problemer med å overføre kunnskap fra kjent kontekst til ukjent, fra barnehagen til skolen. Dette til tross for at kunnskapen var etablert i barnehagen. Generalisering kan for enkelte barn være noe problematisk, særlig i kombinasjon med manglende kontinuitet. Brostrøm viser til sin undersøkelse der kunnskap som var etablert i barnehagen uteble i skolen (Brostrøm,2001).

Mangel på filosofisk kontinuitet; barna kommer fra barnehagen, en institusjon der lek er en viktig læringsarena. Skolen vektlegger læring gjennom undervisning der eleven må følge med for å tilegne seg kunnskap som å lese, skrive og regne. Dette er for mange en stor forskjell og en utfordring. Den praksis som barnehagen utøver i sine mål, aktiviteter og innhold er kanskje ikke den kompetansen skolen etterspør som viktigst. Det er i dag ikke mange steder der det avholdes felles planleggingsdager, fag-dager eller liknende mellom barnehage og skole. Det kunne ha gitt de fagansvarlige pedagoger både i barnehagen og skolen et utgangspunkt for en felles forståelse og filosofi. Brostrøm selv sier det slik: «Det er formentlig mere væsentligt at indkredse og definere mere overordnede psykiske strukturer, sosiale kompetencer og generel lærelyst frem for opstilling af snævre ferdigheder og paratviden på en avkrydningsliste» (Brostrøm, 2001, s.33). Filosofisk kontinuitet spiller både de verdimeslige og de pedagogiske arbeidsmetoder som anvendes.

Mangel på kommunikasjonsmessig kontinuitet; Både barnehage og skole vektlegger viktigheten av kommunikasjon mellom alle involverte parter. Likevel er det en svært begrenset kommunikasjon mellom barnehagepedagoger, lærere, skolefritidsordning og foreldre. Ikke mange i skolen kjenner til barnehagens rammeplan og kunnskapen om skolen er tilsvarende vag hos barnehage-personalet. Det er både barnehagen og skolen sitt ansvar å tilrettelegge for kommunikasjon og kontinuitet slik at førskole-barna er klare til overgangen. Barnehagen skal ha fokus på å overføre «skole-parate» barn, og skolen skal fokus på å motta «barnehage-barn». Og sammen må en kommunisere hva en

legger i akkurat dette, «skole-parat» og «barnehage-barn». Hvilken kompetanse og hvilke ferdigheter vektlegges. Like så opplever foreldre at de i barnehagen hadde daglig kontakt med personalet i forbindelse med avlevering og henting. Denne tette kontakten avtar når barnet starter i skolen og en ikke lenger har de samme levering- og hente-rutinene.

Mangel på kontinuitet i den måten barna vurderer barnehage og skole. De fleste barn gleder seg til skolestart og har et rimelig bilde av hva som forventes. Enkelte undersøkelser viser imidlertid at opptil en tredjedel av barna var redde for å begynne på skolen. Undersøkelsen til Brostrøm (2001) viste at 24 prosent av barna regnet med å møte en lærer som kjeftet og kommanderte barna til å sitte stille. Barn med slike og liknende tanker kan stå i fare for å utvikle skoleangst. I denne undersøkelsen påpeker Brostrøm at det er en særlig utfordrende oppgave å sikre kommunikasjonsmessig kontinuitet. Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten er samtidig av avgjørende betydning for barns medvirkning og opplevelse av fysisk, sosial og filosofisk kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole og sfo.

I min studie vil jeg konsentrere meg om de fire første kontinuiteter, ettersom det er her vi som voksne legger til rette for de gode overgangene. Lykkes vi voksne i barnehage, i skole, som foreldre og i annet støtteapparat/nettverk med disse fire kontinuiteter vil trolig måten barna vurderer barnehage og skole på falle på plass av seg selv. Er vi voksne bevisst den mangelen på kontinuitet mellom barnehage og skole og er villige til og aktivt redusere kontinuitets-mangelen, så vil dette komme alle barn til gode, også den gruppen som i dag synes overganger kan være vanskelige.

3.3 Kunnskapsbidrag om overgang fra barnehage til skole

I 2015 kom det en kunnskapsoversikt som fikk navnet «Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole - en systematisk kunnskapsoversikt» (Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T., 2015). Kunnskapsoversikten inkluderte 42 fagfelleverderte forskningsstudier fra 13 land, publisert etter 2010. Ettersom de fleste barn i Norge går i barnehagen, 97 prosent av tre til femåringene i 2014, vil det være betydningsfullt for mange å avdekke hvilke tiltak som kan gjøre overgangen mellom barnehage og skole så god som mulig. Med overgang menes det videre den betydning som er beskrevet i veilederen «Fra eldst til yngst».

«Overganger kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når det beveger seg fra en setting til en annen. Disse overgangene fører til rolleendringer som igjen innebærer endringer i forventninger og krav til barnet» (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I kunnskapsoversikten fremkommer det fire temaer som danner bakgrunn for kategoriseringen; aktørperspektivet, asymmetriske relasjoner, ulike arbeidsmåter og skoleforberedende aktiviteter.

Aktørperspektivet innbefatter å løfte frem aktørenes stemme i overgangen. Hovedaktørene er barn, foreldre, barnehagelærer og lærere i skolen. Det er gjort få studier som undersøker overgangen i et aktørperspektiv, men Stig Bostrøm og Chan er blant de som har gjort det. Likevel har aktørperspektivet fått stor plass i kunnskapsoversikten, nettopp fordi kunnskapen om hvordan overgangen oppleves av de involverte har stor betydning for hvordan tiltak skal utformes (Lillejord et al., 2015). Å sette ord på det som kan være vanskelig i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole er med på å løfte frem og synliggjøre en prosess som ikke har fått den nødvendige oppmerksomheten.

Det er viktig å ta med seg at gruppene seg imellom og innad kan ha forskjellige erfaringer, men som likefullt er verdifulle ettersom det belyser temaet ytterligere. I kunnskapsoversikten kommer det frem at barna opplever at overgangen har startet lenge før den faktisk skjer. Den mentale og følelsesmessige overgangen skjer over en lengre periode enn den fysiske og barna venner seg til tanken på det nye som skal komme samtidig som de jobber med å avslutte det som har vært. Det kan bli lettere for barnet om denne overgangsfasen ses på som en prosess bestående av flere hendelser (Ackesjø, 2013a, referert i Lillejord et al., 2015). Barna forlater en pedagogisk institusjon og entrer en annen. Disse har ulike kulturer, ulike arbeidsmetoder og barna går fra å være eldst til å være yngst med alt det innebærer av spenning.

Å lage en overgangs praksis som ansvarliggjør de voksne i barnehage og skole, vil i følge Ackesjø (2013a) skape kontinuitet og redusere faren for at barn og foreldre opplever denne tiden som uklar og uforutsigbar. I barnehagen vet de ansatte hvorfor de gjør som de gjør, ofte kalt «taus kunnskap». Denne kunnskapen er ikke like tydelig for barna og deres foreldre og sammenkobles ikke uten videre som et ledd i overgangsfasen. En forklaring på hvorfor barna gjør det de gjør i de ulike aktivitetene ville gjort overgangen mindre uklar. Ackesjø (2013a) kobler dette mot behovet for å være mer transparent (Ackesjø, 2013a, referert i Lillejord et al., 2015).

Asymmetriske relasjoner

Det er i studiene som er tatt med i kunnskapsoversikten identifisert en spenning mellom institusjonene. Barnehager og skoler har en ulik kultur som viser seg både i måten de arbeider på og i de tradisjonene de ivaretar. Samarbeid på tvers er utfordrende og det fremkommer at det ikke er uvanlig med spenninger institusjonene mellom. Noen av spenningene kan tilskrives en asymmetri i relasjonen mellom de ansatte i barnehage og de ansatte i skolen. Det viser seg at det ofte er skolens måte å gjøre det på som dominerer (Lillejord et al., 2015). En bevissthet rundt egen kulturelle bakgrunn og praksis, samt en respekt for det de andre har med seg av erfaring vil være med på å bedre samarbeidet mellom profesjonene. Videre ville spenningen reduseres om kunnskapen om

hverandres profesjoner økte. Da må settes av tid slik at barnehagelærere og lærere i skolen kan delta på felles møter og fag-samlinger for å lære hverandre bedre å kjenne, erfare hverandres læringsmiljø og samarbeide om overgangen. Forskjellen mellom barnehage og skole skal være der, det er en kulturell forskjell. Det betyr imidlertid ikke at en ikke kan anerkjenne hverandre. Overgangen fra barnehage til skole er spennende nok for barna om de ikke i tillegg skal kjenne på en profesjonskamp i samarbeidet.

Ulike arbeidsmåter

De spenningene som oppstår mellom institusjonene i overgangen mellom barnehage og skole forklarer flere av studiene med en forskjell i arbeidsmetoder. Hvor stor den forskjellen er, vil variere noe etter hvilket land det er snakk om. Alle de 13 landene som var representert i kunnskaps-oversikten kunne vise til forskjeller i arbeidsmåtene, men en variasjon i forhold til hvor alvorlig foreldre og barn opplevde denne forskjellen. Ett av studiene, Uibu med flere (2011), har en mer grundig beskrivelse av arbeidsmåter, delt inn i tre ulike undervisningspraksiser. Den første kalles «det tradisjonelle» perspektivet. Her blir undervisningen lærerstyrt og fagstyrt, og det som skjer i klasserommet preges av denne tilnærmingen. De grunnleggende akademiske ferdighetene vektlegges og instruksjoner fra læreren må følges. Formålet er at barnet skal huske fagstoffet for å kunne gjengi det i tester og prøver. Det andre perspektivet kalles for «kognitivt-konstruktivistisk-perspektiv» og vektlegger i langt større grad en aktiv form for læring. Her brukes aktiviteter bevisst for at skolebarna skal få anledning til å undersøke ulike problemstillinger, danne egne meninger gjennom diskusjoner og utvikle en dypere forståelse for fagene. Slik skal kunnskap bygges, ikke bare gjengis. Det siste perspektivet kaller Uibu med flere (2011) for «sosial-konstruktivistisk-perspektiv». Det likner litt på forrige tilnærming, det kognitivt-konstruktivistiske-perspektiv, med den forskjellen at det her er vektlagt betydningen av et tett samspill mellom individet og dets omgivelser. I undervisningen blir det oppmuntret til samhandling og utvikling av kunnskap i fellesskap (Uibu et al., 2011 referert i Lillejord et al., 2015).

Skoleforberedende aktiviteter

Barnehagene her i landet er i stor grad preget av barnesentrert omsorg og helhetlig tenkning, basert på en sosialpedagogisk tilnærming. Det registres likevel en stigende forventning om at barnehagebarn skal være skoleklare (Bostrøm, 2001). I en rapport lagd av OECD i 2006 spørres det om det er i ferd med å bli en skolefisering av barnehagesektoren i OECD-landene (Starting Strong II, 2006, s. 62). Her fremkommer det at det i økende grad er en forventning til at barn skal engasjere seg i kognitive aktiviteter flere timer om dagen for å forberede seg til skolen. Målet er å gjøre barnet

skoleklart. Hva det imidlertid ligger i det at barnet er «skoleklart» er i liten grad klarlagt. Hvilke ferdigheter, hvilket nivå vi snakker om og hva som er godt nok er uklart. Hvorvidt barn er «klare» for skolen er ikke bare avhengig av ervervet kunnskap. Det gjelder også hvilken støtte barnet får i forbindelse med overgangsfasen, både den faglige og den sosioemosjonelle støtten (Lillejord et al., 2015).

Wai Ling Chan har jobbet med barn og deres utdanningsløp siden 1979. Hun har gjennom sin forskning blant annet sett på overgang fra barnehage til skole og på ulike læringsmetoder. Selv om Hong Kong representerer en annen kultur enn det vi finner i Norge, så viser det seg at Chan sine funn er sammenfallende med det andre nordiske forskere har gjort, blant annet Stig Brostrøm og Helena Ackesjø (Lillejord et al., 2015). Chan vektlegger at overgang fra barnehage til skole er en prosess og ikke en hendelse. I sin undersøkelse fulgte hun barna det siste året i barnehagen og det første året i skolen. Hun har intervjuet lærere og barnehagelærere, samt foreldre. Chan har forsket ut ifra et aktørperspektiv, det vil si at hun løfter frem de som er direkte involvert i hendelsene, og lar deres stemme bli hørt. Hovedfunnene dreier seg om at barnehagelærere og foreldrene opplevde en dis-kontinuitet mellom barnehagen og skolen. Videre har Chan funnet at det viktigste man kan gjøre for å sikre en god overgang, er å etablere et tett samarbeid mellom foreldre, lærere og barna. I sin artikkel *Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teacher, parents and children* viser Wai Ling Chan til sin forskning om overgang fra barnehage til skole og de funn som her er gjort (Chan, 2012). Det fremkommer at i de tilfeller der skolen og barnehagen har en helhetlig og sammenhengende pedagogikk vil barn oppleve en større grad av tilhørighet og tilpasse seg skolen lettere. Mangel på samarbeid og kommunikasjon mellom barnehage og skole vil hindre barna i å oppnå en god overgang, og det vil ta mange måneder før barna venner seg til sitt nye læringsmiljø (Chan, 2012, s. 661). Chan anbefaler tre strukturelle endringer som skolen kan gjøre for å imøtekomme det viktige arbeidet mot en helhetlig og sammenhengende pedagogikk. Først, lærerne i skolen oppfordres til å innføre ulike typer av evalueringssystem. Evaluering i forhold til aktivitet i timen, fremføringer og positive tilbakemeldinger på det som er bra fremfor konvensjonell karaktersetning som kun fremmer konkurranse elevene mellom. Dermed å fremme allsidighet gjennom dagen ved å bryte opp undervisningen i bolker med spill, sanger, høytlesning og tilrettelegge for gruppediskusjoner. Det vil fremme et klassemiljø som ikke bare bedrer kontakten mellom lærere og elever, men som også legger opp til et mer interaktivt læringsmiljø. Sist anbefaler Chan skolen å jobbe i små grupper som vil gi lærerne anledning til å bedre følge opp den enkelte elev. Gjennom å jobbe i grupper med færre elever pr. Lærer vil en lettere kunne tilrettelegge for individuell oppfølging.

Ettersom studien er gjort i Hong Kong er det grunn til å tro at disse strukturelle endringene vil bety en større endring av skolen i Hong Kong enn skolen i Norden. Det er likevel verd å legge merke seg at der skolene la opp til en tilsvarende strategi som de hadde i barnehagen opplevde barna en større grad av tilhørighet og fant seg raskere til rette i sitt nye læringsmiljø (Chan, 2012, s.661).

4 Metode

Før jeg går videre inn på valg av tilnærming og metode, vil jeg ta med OSCD sin definisjon på forskning. OSCD definerer forskning og utviklingsarbeid (FoU) som kreativ virksomhet som utføres systematisk for å oppnå økt kunnskap. Dette innbefatter kunnskap om mennesket, kulturer og samfunn. Det omfatter også bruken av denne kunnskapen til å finne nye anvendelser (Store Norske Leksikon, forskning, 2018, avsn. 3).

Definisjonen understreker at det finnes metoder og gitt systematikk som forventes å bli etterfulgt.

I denne studien skal jeg se på hvordan overføringsmøte mellom barnehage og skole kan tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbud.

Ulike tilnærminger gir ulike data, og en må se på forskningens hensikt og problemstilling for å finne rett tilnærming. (Thagaard, 1998)

Kvalitativ metode prioriterer nærhet til deltagerne og problemstillingen, en søker mye hos få. I min undersøkelse har jeg valgt kvalitativ forskningsmetode ettersom problemstillingen min søker svar hos personer direkte involvert i «hendelsen» som undersøkes, nemlig overføringsmøte. Den subjektive opplevelsen vil bli vektlagt, og dette vil best bli belyst i den kvalitative tradisjonen.

Men først litt om den vitenskapeteoretiske vinklingen og det fenomenologiske perspektiv.

4.1 Vitenskapeteoretisk forskning og fenomenologisk tilnærming

Å forske vil innbefatter at vi tolker. Tolkningen er basert på funn i undersøkelsen samt forskerens egen forforståelse av det som det forskes på, enten det er et fenomen, personer eller strukturer. Forforståelse er summen av det jeg som forsker har erfart, deltatt i og tilegnet meg av teori. Det er meninger som dannes ut ifra hva vi har vært og er en del av. Dette skal jeg komme nærmere inn på i kapittel 4.3. Først skal jeg «hente inn» det store bildet.

Gjennom historien har menneskenes nysgjerrighet og deres leting etter sannheter og sammenhenger gitt oss ny kunnskap og ny viten, kalt vitenskapsteori. Tilbake til år 400 f.Kr da Aristoteles og Platon befattet seg med logikken og frem til i dag har spørsmål, nysgjerrighet og søken etter svar

utviklet og utvidet vitenskapen. Vitenskapen delte seg tidlig i to retninger, henholdsvis naturvitenskap og humaniora. Der naturvitenskapen søker å finne objektive forklaringer, søker humaniora mer mot menneskene og samspillet dem imellom, hva det vil si å være et menneske. Pedagogikk og Spesialpedagogikk vil typisk være fag innenfor humaniora.

Forskers problemstilling, teoretisk utgangspunktet og det vitenskapeteoretiske ståsted vil gi grunnlag for å velge metode. Både kvantitativ metode, kvalitativ metode og senere år også «mixed methods» brukes.

I denne studien vil jeg fokusere på det vitenskapeteoretiske grunnlaget innenfor kvalitativ metode, ettersom det er det jeg skal bruke i min undersøkelse.

I sin bok «Systematikk og innlevelse» har Thagaard delt det vitenskapeteoretiske grunnlaget innenfor kvalitativ metode inn i tre hovedretninger. Første gruppe med symbolsk interaksjonisme, etnometodologi og fenomenologi. Andre gruppe inneholder hermeneutikk og kritisk teori, mens den siste gruppen innehar postmodernisme, sosialkonstruktivisme og feministisk teori (Thagaard, 1998).

I sitt forskningsarbeid vil forskerens vitenskapeteoretiske ståsted ha betydning for hva det søkes informasjon om og videre vil det danne et grunnlag for den forståelsen som forskeren utvikler. Gjennom forskningsarbeidet vil forsker foreta valg underveis som i større eller mindre grad er subjektive (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 1998, s. 174). Dette har jeg i bakhodet når jeg videre velger den fenomenologiske tilnærmingen i min kvalitative undersøkelse.

Hvorfor fenomenologisk? I studien ønsker jeg å se på de forskjellige grupperes erfaring med overføringsmøte, det for å få frem hvordan bedre tilrettelegge for at flere barn skal få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Fenomenologien ser på de sosiale fenomener som finnes i den virkelige verden og søker å beskrive disse. Denne retningen konsentrerer seg om personen (subjektet), mens den ytre verden blir i bakgrunnen. Det å beskrive den subjektive opplevelsen av et fenomen vil være selve målsetningen til fenomenologien. «Fenomenologiske studier utforsker den mening personer tillegger sine erfaringer av et fenomen» (Thagaard, 1998, s. 40). Informantene beskriver altså virkeligheten slik de opplever det, og deres felles oppfatning gir meg som forsker innblikk og forståelse av det fenomenet som det forskes på, som i mitt tilfelle blir overføringsmøte i forbindelse med overgang barnehage- skole. Datainnsamling foregår ved bruk av intervju, ofte lange intervju med personer som har opplevd fenomenet. Som forsker møter jeg med et åpent sinn og legger til side eventuelle egne verdier og holdninger. I studien søker jeg å få frem informantene sine meninger og erfaringer, deres ytringer uavhengig av forskerens påvirkning. Det er de menneskelige erfaringene som vektlegges innenfor fenomenologisk metode.

Fenomenologi er som tidligere nevnt en tilnærming innenfor kvalitativ forskningsmetode. Denne tilnærmingen tar deltagerperspektivet og søker å beskrive meningen i en opplevelse knyttet til en bestemt erfaring. For å finne informanter til undersøkelsen har jeg lett blant de som har opplevd fenomenet, de som kan utdype ulike aspekter ved den problemstillingen jeg vil ha belyst, et hensiktsmessig eller strategisk utvalg, mer om dette i kapittel 4.6.

«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene» (Kvale og Brinkmann, 2009, s.45).

Den fenomenologiske tilnærmingen brukes når en ønsker å studere erfaring og opplevelse av praksis, altså opplevelsen i etterkant av praksisgjennomføringen.

Det er disse betraktningene som ligger til grunn for valg av den fenomenologiske tilnærmingen.

4.2 Kvalitativ tilnærming

Kvalitativ metode prioriterer nærhet til deltagerne og problemstillingen. Antall informanter er begrenset til noen få, og område det forskes på er ofte mye smalere enn det vi ser i kvantitativ forskning. Kvalitativ tilnærming betyr å gå i dybden og finne mye informasjon om et begrenset tema/fenomen, sett i lys av problemstillingen. Ulike former for observasjon og/eller intervjuing brukes.

Sigrún Guðmundsdóttir (2015) beskriver i boken «Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning» fem karakteristiske trekk for kvalitativ forskning.

1. Det forskes på få deltagere som er relativt like, i et begrenset geografisk område.
2. Ofte oppholder forskeren seg lenge på forskerstedet.
3. Observasjon blir ofte brukt som metode, men andre datainnsamlings-metoder brukes også.
4. Databasen består av feltnotater.
5. Forskeren er opptatt av å beskrive og å forklare.

Avhengig av problemstilling som skal belyses, men uavhengig av om det brukes observasjon eller intervjuing, vil de forskjellige sidene bli vektlagt ulikt. Det er imidlertid variasjoner over overforstående fem punkter som utgjør essensen i den kvalitative tilnærmingen i følge Guðmundsdóttir (2015, s.16).

Også Kvale og Brinkmann (2017) har satt opp noen karakteristiske trekk ved kvalitativ forskning. De fremhever tolv nøkkelord, hentet fra et fenomenologisk tankesett, som beskriver det kvalitative forskningsintervjuet.

Jeg vil her trekke frem fem av nøkkelordene som særlig belyser karaktertrekk ved den intervju-

varianten jeg skal benytte, nemlig fokusintervju.

Livsverden refererer til verden slik vi møter den i vår hverdag. Gjennom intervjuing ønsker vi å få tak på de usminkede historiene, erfaringer fra hverdagslivets hendelser.

Kvalitativ søken etter kunnskap. Gjennom den kvalitative metoden vil vi ha frem livsverden til de som intervjues. Beskrivelser og bevisst bruk av et normalt og presist språk.

Spesifisert viser til de hendelser /fenomener vi ønsker å kartlegge. Vi foretar et «dyp-dykk» ned i et bestemt område og leter etter det spesifikke. Målet er å hente ut mest mulig informasjon om den spesifikke hendelsen for om mulig å oppdage noe konkret.

Fokusert på tematikken. Vi søker å holde en stram linje, men ikke strammere enn at det er mulighet for å ha med åpne spørsmål.

Forandring av meninger, holdninger eller ståsted kan forekomme. Det vil trolig gjelde både forsker og de som intervjues. I løpet av intervjuet kan en oppleve forandring av mening ettersom spørsmål og svar gir rom for refleksjon og ettertanke.

Datainnsamlingen, som i fenomenologien er basert på intervjuing, gir mulighet til å gå i dybden. Denne nærheten gir meg mulighet å sikre mye informasjon. Blir det da for subjektivt? Hva med objektiviteten i forskningen? Mye av kritikken til kvalitativ forskning går på at det blir for subjektivt. Denne kritikken kan imøtekommes med grundighet og god dokumentasjon, «de tykke beskrivelsene» der en får med fyldige beskrivelser og fortolkninger av fenomenet i gitt kontekst. All datainnsamling behandles etter de generelle forskningsetiske retningslinjene beskrevet i NESH 2016 (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2018). Utfordringen blir å ivareta sensitiviteten til kilden og sikre anonymitet. Som forsker er det viktig at jeg tenker kvalitet gjennom hele prosessen. Det gjelder i forhold til deltagerne, i forhold til metoden, fleksibiliteten i designet, samt valg av teori.

4.3 Forforståelse, ytre perspektiv på egen rolle

Som tidligere nevnt, så vil jeg som forsker ha med meg en forforståelse inn i undersøkelsen. Ikke sjeldent finner en et tett forhold mellom forsker og forskningen (Tjora, 2017). Det være seg erfaring, opplevelser, yrkes-interesse eller politikk engasjement som en har og ønsker mer kunnskap om. Alt dette skaper en forforståelse som kan påvirke empirien.

Feltkunnskap og forforståelse ikke negativt bare en er det bevisst. Jeg skal i min studie undersøke et felt som står meg nært. Etter mange år i barnehage-sektoren har jeg gjennom mitt arbeid både direkte og indirekte vært med på å overføre skolestartere fra barnehagen til skolen. Dette har gitt meg mange gode opplevelser, men også noen ikke fullt så gode. Det har vist seg at overføringsmøte mellom barnehage og skole, samt overgangen sett under ett, varierer fra skole til skole innenfor

samme kommune.

Gjennom mitt arbeid har jeg også sett at det stort sett er glede og positiv spenning knyttet til overgangsfasen mellom barnehagen og skolen. Dog er det barn som finner dette både vanskelig og vondt. Særlig ser jeg det hos de barna som har utfordringer sosialt, som er utrygge eller på annen måte trenger noe ekstra. Denne «felt-kunnskapen» og forforståelsen kan påvirke min inngang til forskerspørsmålet, og ikke minst min tolkning. Gjennom kvalitativ forskning kommer enkeltpersoner nær hverandre og jeg som forsker kan «stå i fare for» å glemme objektiviteten. Samtidig må en erkjenne, som Tjora (2017) riktig påpeker, at også forskeren har en individuell og personlig side som i møte med sine informanter kan la seg påvirke. Jeg må i min forskning og bearbeiding av empirien være dette bevisst.

4.4 Begrunnelse for metode

I studien ønsket jeg å se på hvordan overføringsmøte mellom barnehage og skole kan tilrettelegge for en overgang som bidrar til at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. For å få svar på dette ble det valgt å bruke kvalitativ metode som forskningsmetode. I kvalitativ forskning blir nærheten til deltagerne prioritert. Antall informanter er begrenset og temaene som skal belyses er også ofte begrenset til bare noen få.

Kvalitativ metode gir meg som forsker anledning til å hente ut mye informasjon fra informantene, med ønske om å oppdage noe konkret. Fokusgruppe ble valgt fremfor vanlig intervju, dybdeintervju eller semistrukturert intervju. Det for å få frem forskjellige synspunkt rundt tema som er relevant for problemstillingen. Gjennom intervjuet er tematikken viktig og som ordstyrer (moderator) blir jobben min å holde fokus og samtidig ha en mer tilbaketrasket rolle enn det en erfarer fra vanlig intervju-situasjon. Informantene var delt inn i fire ulike fokusgrupper, og som moderator opplevde jeg at samtalen omkring de ulike temaene gikk fint. Studien vil ha fokus på å få frem informantenes beskrivelser, deres historier og erfaringer. På den måten løftes informantenes synspunkt frem i gruppen og gir rom for å kunne reflektere over de tema som var satt opp. I løpet av intervjuene opplevde jeg, ved et par anledninger, at enkelte informanter forandret mening ettersom spørsmålene nettopp gav rom for drøfting, refleksjon og ettertanke.

Bakgrunnen for å velge kvalitativ metode til min studie var altså ønsket om å være nær på de aktørgruppene som deltar på overføringsmøte og høre om deres erfaringer.

4.5 Fokusgruppeintervju

Det finnes forskjellige varianter av intervjuing, eksempelvis dybdeintervju, konfronterende intervju og fokusgruppeintervju.

I samfunnsforskning var det tidligere mest vanlig med intervju der forsker og den som skulle intervjues møttes. Etter hvert økte bruken av fokusgruppeintervju, særlig i forbrukerforskning. Metoden ble brukt for å undersøke forbruks-vaner. Nå brukes metoden også i sammenhenger der sosial aktivitet og politisk ståsted undersøkes (Kvaale og Brinkmann, 2017).

«Fokusgruppe er et gruppeintervju hvor flere deltagere inviteres til i fellesskap å diskutere ett eller flere temaer, med forskeren som ordstyrer(moderator)» (Tjora, 2017, s.113).

Fokusgruppeintervju har som hensikt å få frem forskjellige synspunkt på en sak eller et fenomen som er relevant for problemstillingen. Hensikten er å få frem erfaringer fra hverdagslivets hendelser, livsverden. Jeg har som forsker har en mer tilbaketrukket rolle enn det vi vanligvis tenker i forbindelse med intervjuing. Min oppgave, foruten tilrettelegging og organisering, vil være å styre gruppen inn på temaet og holde gruppen fokusert. Samtalen bør få flyte fritt, samtidig som jeg påser at forhåndsbestemte spørsmål eller påstander blir drøftet. Like så at alle i gruppen får anledning til å komme frem med sine synspunkt. Tanken er at tematikken løftes inn i gruppen, blir der diskutert og på den måten får vi frem ulike synspunkt. Ved å bryne hverandre på ulike synspunkt og holdninger, må en være åpen for at forandring kan finne sted. Erfaringen en tar med seg videre, etter fokusgruppeintervjuet, kan generere nye tanker og ideer.

Gruppestørrelsen i fokusgruppeintervju kan variere noe. Fra inntil tolv medlemmer og til «mini-grupper» på tre til fire deltagere. Kvalitative data om livsverden er det vi etterspør, her gjennom problemstillingen. I undersøkelsen vil vi få beskrevet denne i fokusgruppene, der hensikten er å få frem mer spesifisert kunnskap om en hendelse. Deltagerne har ofte en fellesnevner, så som samme yrke eller samme bakgrunn. En mer homogen gruppe kan gi en økt følelse av samhørighet (Tjora,2017). Dette er bakgrunnen for at de fokusgruppene i min studie er hentet fra samme miljø, samtidig som jeg har fire utvalg hentet fra forskjellig miljø. Det for å få belyst temaene på et bredere grunnlag. Jeg ville at felles bakgrunn skulle tilføre gruppen den dynamikken som leder til gode diskusjoner og synspunkt rundt problemstillingen. Gruppens samspill kan også sette min rolle ut på sidelinjen og intervjuet kan fremstå som litt kaotisk (Kvale og Brinkmann, 2009). Det opplevde jeg i ett av mine intervjuer. Ikke under selve intervjuet, der samtalen fløt og jeg fikk med de momentene jeg skulle ha belyst i henhold til intervjuguiden. Det var etterpå, under transkriberingen, at jeg reflekterte over hoppingen på tema som absolutt fremsto som kaotisk.

4.6 Utvalg og rekruttering

Etter at problemstillingen var formulert og jeg hadde bestemt meg for å bruke fokusintervju som metode, startet arbeidet med å rekruttere informanter. Med utgangspunkt i overføringsmøte, som

eneste organiserte møtepunkt pr. i dag, ville jeg undersøke hvilke erfaringer og tanker hovedaktørene hadde i forbindelse med overgangen til skole. Ut i fra hvem som oftest møter i overføringsmøte definert jeg fire utvalgs-grupper som det ble forsøkt rekruttert til studien.

Den ene gruppen var Pedagogisk Psykologisk tjeneste. Her kontaktet jeg leder for avdelingen og hun kontaktet igjen tre rådgivere som kunne delta i et fokusintervju. Jeg kontaktet rektor ved en barneskole, tilfeldig valgt, der rektor kontaktet sine lærere med spørsmål om å delta i et fokusintervju. Tre lærere fra småskoletrinnet takket ja til å stille som informanter. Videre kontaktet jeg kommunens nyeste barnehage, som er en sammenslåing av tre barnehager. Det for å sikre at det var flere pedagogiske ledere å spille på. Der kontaktet jeg styrer, som igjen informerte sine pedagogiske ledere i et ledermøte, om studien. Disse valgte å bli med og jeg fikk kontakt med tre pedagogiske ledere med lang erfaring i barnehage-sektoren. Til sist kontaktet jeg en tilfeldig valgt barneskole der rektor var behjelpelig med å fremskaffe navn på foreldre som ville delta i studien.

For å komme i kontakt med alle informantene avtalte jeg følgende med øverste leder:

«Dersom du kunne tenke deg å delta, så bekrefter du på skjema og returnerer dette i henhold til følgende ordning:

Pedagogisk leder på avdeling returnerer skjema til **styrer** ved barnehagen.

Lærer i 1. klasse returnerer skjema til **rektor** ved skolen.

Rådgiver i PPT returnerer skjema til **leder** ved PPT.

Foreldre til barn i 1. klasse returnerer skjema til **rektor** ved skolen.»

Slik forholdt jeg meg kun til leder frem til at informasjonsskriv og samtykke-skjema var undertegnet og sendt til meg. På den måten hadde jeg kontroll på utvalget, men ikke på informantene. Det var viktig for meg som forsker at jeg ikke var i posisjon til å påvirke informantene hvorvidt de ville delta i studien.

4.7 Presentasjon av fokusgruppene

Pedagogisk-psykologisk tjeneste var allerede i gang med et arbeid der de skulle se på overgangs-rutiner i kommunen. Det gjaldt alle overgangene, ikke bare barnehage- skole, men også barneskole- ungdomsskole og ungdomsskole- videregående.

Avdelingen hadde med dette allerede en gruppe på tre rådgivere som var engasjert i temaet. Det var denne gruppen som ble mitt utvalg studien. De hadde vært ansatt i PPT i fra 1,5 år og opptil 13 år.

Utvalgsgruppen med lærere hadde lang erfaring fra skole. To hadde vært ansatt i kommunen fra

1999 og den tredje enda lenger enn det. Alle tre var knyttet til småskoletrinnet, to var lærerutdannet og en var førskoleutdannet.

Utvalgsgruppen fra barnehagen besto av det som i dag heter barnehagelærer, men disse tre har sin utdanning fra tiden da det het førskolelærer-utdanning. De er pedagogiske ledere på hver sin avdeling og har alle mer enn 10 års erfaring fra barnehagen. Utvalget har i hovedsak jobbet på avdeling med de eldste i barna, det vil si gruppen 4 til 6 år.

Foreldregruppen besto av fire foreldre, tre damer og en mann. De hadde barn som i barnehagen var tildelt vedtakstimer etter barnehageloven §19a (2005). Alle var foreldre til barn som startet på skolen høsten 2018.

4.8 Intervjuguide og gjennomføring

I fokusintervju har jeg som forsker en mer tilbaketrukket rolle enn det som er vanlig i f.eks. Et dybdeintervju. Jeg vil ha frem informantene sine egne erfaringer og dette preger intervjuguiden. Den er mindre omfangsrik, den har få spørsmål og er mer tematisk. Dette for at samtalen i utvalget skal kunne flyte fritt og utvalgets livsverden får en sentral plass. Der samtalen flyter og temaet er i fokus, blir det min rolle og oppmuntre, komme med små bekræftende kommentarer og løfte samtalen inn på nytt tema når det er tid for det. Det er også jeg som har ansvar for at tidsskjemaet på en time holdes.

Intervjuguiden hadde problemstillingen som overskrift. Dette for å minne både informantene og meg selv om hva som var hovedfokus.

Innledningsvis ber jeg om en kort presentasjon av deltagerne. Informantene i utvalg-gruppene kjenner hverandre ettersom de var hentet fra samme arbeidsplass/miljø. Dette var mer for å skape en myk overgang og innledning til selve intervjuet. Det var også en mulighet for meg å se til at lydopptakeren fungerte som den skulle før selve intervjuet tok til.

Overføringsmøte, skoleforberedende, barnehage-skole og skolestart var de fire temaene jeg skulle innom i løpet av intervjuet, da med hovedvekt på overføringsmøte og tilrettelegging. Hvert av temaene hadde to til syv underpunkter som skulle sikre meg at alle fire utvalgene var innom de samme emnene. Det vil jeg ha stor nytte av når jeg senere skal analysere funnene.

Jeg avsluttet alle fokusintervju med et åpent spørsmål om det var noe de hadde lyst å tilføye. I to av fire intervju hadde deltagerne noe de ville poengtere.

Intervjuguiden ligger som vedlegg 2 i oppgaven.

Da samtykke-skjema var oversendt til meg kunne jeg starte med å gjøre avtaler. Jeg stilte meg åpen

med hensyn til møtetid og sted, ettersom det var jeg som ønsket noe fra de. Det er også med på å trygge informantene om det avtales å ha intervjuet på ett sted som er kjent for de. Jeg møtte PPT i deres forholdsvis nye lokaler. På skolen, der jeg intervjuet lærerne, lånte vi rektors kontor. Informantene fra barnehagen møtte jeg i barnehagen der de hadde tilgang på et grupperom. Ettersom jeg hadde anledning til å møte også på dagtid, ble tre av intervjuene gjennomført innenfor arbeidstiden til informantene.

Med foreldre-utvalget ble det litt annerledes. Der var det barnas skole som var fellesnevneren. Foreldrene arbeider på forskjellige steder, til forskjellige tider. Det viste seg å bli en langt større utfordring å samle denne gruppen. Til slutt ble vi enige om tid og sted. Jeg fikk låne et rom på skolen, på ettermiddagen, og vi kunne møters der. Da vi nærmet oss datoen kom det, uavhengig av hverandre, melding om at to av informantene av ulike årsaker valgte å trekke seg. To av fire foreldre var fortsatt med, men vilkårene for fokusgruppe-intervju var endret. Det var imidlertid viktig for meg å få med foreldrenes stemme i studien og dermed valgte jeg å intervju disse to.

4.9 Transkribering og bearbeiding

For å lette tilgangen til intervju-materialet skulle jeg transkribere fra muntlig til skriftlig form. Det betyr at jeg skal gjøre talespråket om til skriftspråk, med alle de utfordringer det innebærer (Kvale og Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere materialet selv, det ville gi meg mulighet til å få materialet «under huden» i større grad enn om transkriberingen ble satt bort. Jeg er bevisst at selve intervjuet har langt flere fasetter enn de jeg klarer å gjengi, via lydopptak, til skriftlig fremstilling.

I min undersøkelse er det er det informantenes erfaring med tema som skal frem, det er ikke en analyse i konversasjons-teknikk. Et universelt system med koder og former ved transkribering finnes ikke, så jeg lagde meg et system for hvordan markere pauser, avbrytelser, mm. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 208). Jeg utførte transkriberingen så raskt som mulig etter intervjuet. Både for lettere huske hva og hvordan tingene ble sagt, men også for å huske stemningen i intervju-situasjonen. Eksempel på transkribering finnes i vedlegg 3.

4.10 Analyse

Etter å ha gjennomført fire intervjuer sitter jeg igjen med en mengde empiriske data, tilsammen 58 sider med transkribert intervju. Ambisjonen er å hente ut vesentlig informasjon om hvordan overføringsmøte mellom barnehage og skole kan tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet.

Jeg benyttet meg av den stegvis-deduktive induktive metoden, SDI modellen, i arbeidet med materialet (Tjora, 2017, s.19). Intervjuene, lydopptakene og transkriberingen er de første stegene i

henhold til SDI-modellen og omhandler generering av empiriske data og bearbeiding av rådata. Deretter startet prosessen med empirinær koding. I denne fasen av analysearbeidet noterte jeg ned det som gjenga det som faktisk ble sagt. Etter å ha analysert alle intervjuene satte jeg igjen med en rekke ulike koder, et sted mellom 170 og 190 koder pr. Intervju.

Dette innledende kodingsarbeidet gav grunnlag for trinn to i kodingen, nemlig kodegruppering (Tjora, 2017). Kodegruppering innebærer at de kodene som overlappet eller hadde nær kobling til hverandre ble sammenkoblet og tematisert. De som ikke passet inn i noe tema endte i en rest-gruppe. I denne fasen fremsto det tilsammen åtte kodegrupper samt rest-gruppen. Tjora (2017) anbefaler tre til fem kodegrupper som en hovedregel og jeg valgte å følge den anbefalingen. Ved å foreta ytterligere kobling, da mellom de åtte kodegruppene, endte jeg opp med tre hovedtemaer.

4.11 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet, eller pålitelighet, viser til nøyaktigheten i studien. Dette imøtekommer jeg med å gi beskrivelser av prosessen, begrunne valg og gjengi sitater fra informantene. Dette vil, i følge Tjora (2017), styrke reliabiliteten ettersom informantens stemme når leseren og leseren kommer nærmere de empiriske funnene. Et moment i forhold til reliabilitet er repliserbarhet, om vi hadde fått det samme resultatet dersom forskningen ble gjort en gang til. I kvalitativ forskning er det større sannsynlighet for at resultatet vil variere noe enn at det vil gi samme resultat ved ny undersøkelse. Forskningsdata fremskaffes under forhold der mellommenneskelige relasjoner er vektlagt, være seg forholdet mellom forsker og informant eller forholdet mellom medlemmene av utvalget (Thaagard, 2013). Mennesker forholder seg til hverandre og påvirker hverandre gjensidig. Det er derfor grunn til å tro at en ikke hadde fått det eksakt samme resultatet dersom det ble foretatt en ny undersøkelse. For å styrke reliabiliteten i min studie har jeg beskrevet hvilke valg som er gjort og begrunnet disse.

Validitet viser til forskningens gyldighet. En god huskeregel er å se om det er sammenheng mellom den virkeligheten jeg har studert i undersøkelsen og tolkningen av mine funn (Thaagard, 2013). Validitet skal gjennomsyre hele prosessen, være gjeldende i alle stadier. «...valideringsarbeidet flyttes fra inspeksjonen ved slutten av produksjonslinjen til å fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 278).

Indre validitet sier noe om hvorvidt vi kan stole på den tolkningen som er gjort, praktisk klokskap som Kvale og Brinkmann (2009) uttrykker det.

Ytre validitet sier noe om kontekst, hvilke personer og situasjoner undersøkelsen er gyldig for. Er mine funn gyldige i andre sammenhenger? I så tilfelle snakke vi om overførbarhet.

Kvaliteten på forskningsprosjektet vil også kunne bli berørt av utvalget. Hvordan ble disse personene valgt ut? I kapittel 4.6 beskriver jeg hvordan jeg kom i kontakt med mine informanter. Det å delta i et forskningsprosjekt baserer seg på frivillighet og informert samtykke. Det kan tenkes at respondentene jeg har i mine utvalg i utgangspunktet er positive til forskning. Faren for å få et skjevt utvalg er tilstede, noe som vil kunne svekke validiteten. Dette har jeg blant annet tatt hensyn til ved å belyse problemstillingen fra ulike aktørgruppers ståsted.

Å validere er å stille spørsmål, kontrollere og teoretisere (Kvale og Brinkmann, 2009). Alle valgene som jeg tar er med på å bestemme validiteten i min empiri. Gjennom beskrivelsene av intervju, fremgangsmåte og erfaringer, slik jeg har gjort det i metodekapittelet, styrkes validiteten (Thaagard, 2013, s. 205-206). For å styrke validiteten ytterligere har jeg i analyse- og drøfting- delen sammenstilt mine funn med relevant teori. Jeg har stilt meg selv kritiske spørsmål underveis og løftet frem mulige feilkilder. Logisk sammenheng mellom funn, problemstilling og forskerprosjektets vil, i følge Tjora (2017), styrke validiteten.

4.12 Etikk

Den fenomenologiske tilnærmingen gir forskerrollen både fordeler og utfordringer. Thagaard (2013) sier om kvalitativ forskning at det snakkes om subjekt-subjekt-forhold. Det betyr at både forsker og deltager påvirker forskningsprosessen. Dette gir grunnlag for god kontakt med deltagerne. Om denne kontakten ikke oppleves som god, og forsker og deltager ikke går godt over ens, kan det være fare for feilinformasjon og feil-tolkning. Dette er momenter jeg som forsker må ha med meg i arbeidet.

Grunnleggende er respekten for menneskets privatliv. Er temaet eller det jeg vil undersøke for privat? Opprettholdes respekten for deltakerens anonymitet og frivillighet? Har deltageren gitt sitt informerte samtykke, jamfør de generelle forskningsetiske retningslinjer beskrevet hos «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH 2006)? Er det klarlagt at det er lov å trekke seg på hvilket som helst tidspunkt?

Informantene ble bedt om å lese gjennom et informasjonsskriv i forbindelse med samtykkeskjema. I informasjonsskrivet hadde jeg en beskrivelse av forskerprosjektet og hva det ville innebære å delta som informant. Jeg opplyser om at personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt, opplysninger vil bli lagret på minnepenn med kodelås og lydopptak vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert av sensor. Jeg har med et eget avsnitt om frivillig deltagelse og muligheten informantene har til å trekke seg fra forskerprosjektet.

Temaene som ble tatt opp i intervjuene gikk på erfaringer med overføringsmøte, overgang barnehage-skole, skoleforberedende og skolestart. Det ble ikke stilt personlige spørsmål eller

spørsmål som satte taushetsplikten under press. Prosjektet ble meldt inn til NSD for godkjenning.

Vedlegg 4 viser bekreftelsen fra NSD.

Oppsummert kan vi si at de etiske hensyn langt på vei er ivaretatt om vi har grunnleggende respekt for enkeltmenneske, respekterer integritet, frihet og medbestemmelse og unngår at forskningen får negative konsekvenser for deltagerne.

5 Presentasjon av empiri, med analyse og drøfting

I studien ser jeg nærmere på overføringsmøte mellom barnehage og skole, der barnet i barnehagen hadde et vedtak etter barnehageloven § 5A-19 a, tidligere opplæringsloven § 5-7.

Resultatene kommer fra tre fokusgruppeintervju og et foreldreintervju. Fokusgruppene besto av ansatte i PPT i den ene gruppen, lærere i småskolen i den andre gruppen og pedagogiske ledere (ped-ledere) i barnehage i den tredje. Jeg har valgt å presentere funnene gjennom bruk av sitater fra disse intervjuene. På den måten kommer vi nært på empirien, nært på intervjupersonene og på det som faktisk ble sagt. I tillegg til å sitere hvem det er som sier hva, har jeg valgt å referere til hvilken informant-gruppe sitatet kommer fra ved å sette det i parentes like etter sitatet. Det for at leserne skal kunne få en bedre oversikt over hvem sitatene tilhører.

De tre hovedtemaene som presenteres er hentet fra de funn som ble utledet av analysen og delt inn i temaene overgang, tilrettelegging og rutiner. I lys av teori og forskning vil jeg redegjøre for resultatene og analyseringen av disse.

5.1 Overgang

I Norge er det skoleplikt, og dermed skal alle barn på et eller annet tidspunkt inn i skolen. Denne overgangen går i de fleste tilfeller greit, men for noen barn kan overgangen være vanskelig, fylt med både uro og engstelse (Nordahl et al., 2018). Særlig utsatt er barn med særskilte behov (Brostrøm, 2009).

Som innledning til tema overgang viser sitatene nedenfor hvordan og i hvilken sammenheng informantene selv bruker begrepet overgang knyttet opp mot overføringsmøte.

PPT:

«Der snakker vi om hva de viktige tinga er.»

«Det er der det starter. Det er der overgangen starter, da»

BARNEHAGEN (BHG):

«Et møte hvor man skal formidle styrker og egenskaper hos det enkelte barn.»

«Vi er på en måte i det møte foreldrenes talerør. For foreldrene blir litt ofte litt stille, de sier litt, og så fyller vi på en mengde. Er viktig at vi er der. Og får formidlet det [informasjon om barnet] grundig, da.»

SKOLEN:

«For å gjøre overgangen til det barnet som skal begynne enklere.»

«Forberedt på hva som kommer da, fra barnehagen.»

Overgang og sammenheng, to begreper som kanskje ikke umiddelbart ser ut til å passe så godt sammen. Overgang refererer til noe nytt, til at noe forandres. Enten fra kjent til ukjent eller fra et sted til et annet. Sammenheng refererer ofte til noe som vedvarer, en kontinuitet. Overgang fra barnehage til skole vil representere noe nytt for barna. Å skape en bedre sammenheng i overgangen vil være å ta barns liv på alvor (Brostrøm, 2001).

Overgang og sammenheng

Overgang fra barnehage og til skole, samt hvor viktig det er med en sammenheng i overgangen kommer PPT inn på når de påpeker følgende:

«... altså der det er en sammenheng og overgang – det skal jo være en overgang. Men det skal også være en sammenheng i den overgangen, ikke sant? For det er jo – det er en ganske stor – det er en milepæl for barna. Det er sunt og godt å ha overganger, det er viktig, men vi vil at det skal oppleves positivt.» (PPT)

Overgangen mellom barnehage og skole oppleves for de fleste barn som noe positivt. Ved å være overgangen mer bevisst kan den tilrettelegges slik at enda flere barn får oppleve det det samme. Fokusgruppen fra barnehagen løfter frem hva de tenker er viktig frem mot overgangen til skole.

«Liksom for de spes.ped barna, så bør det bør være nok voksne til de. At de putter ressurser inn der, i starten spesielt, så de kan lære ungene og kjenne. Også mere besøk og tettere samarbeid. Og så kanskje at de har en plan på disse barna som har vedtak.» (BHG)

Tidlig innsats er ikke konkretisert i nasjonale læringsplaner hvilket gjør at de ikke oppfattes forpliktende på en tydelig måte. I rapporten «Inkluderende fellesskap for barn og unge» påpeker ekspertgruppen dette. Rapporten legger frem forslag om tidlig og hurtig innsats i både barnehage og skole. De forutsetter at tidlig innsats skal være målrettet og direkte knyttet til de læringsmessige utfordringene barnet har og at institusjonene har et system for når og hvordan rutinene for denne

innsatsen skal iverksettes (Nordahl et al., 2018, s. 236).

Skolen opplever at de utfordres på dette.

«Da er det å styrke satsningen da, sant? Og da er du i en diskusjon i skolen hvor skal ressursene ligge? Vi har jo også de ressursene vi har, sant? Om vi da skal ha tyngden på tidlig innsats? Der er jo også diskusjon som er i skolen til enhver tid.» (Skolen)

Informantene diskuterer videre at de vet at tidlig innsats er riktig og lurt og de er bevisst det at barn må møtes der de til enhver tid er.

Sitatene fra barnehage og skole forteller om institusjonenes bevissthet rundt overgangen. De påpeker viktigheten av å ha nok voksne inne, et støtteapparat for ungene. Dette kan knyttes til det Nordahl et al. (2018) sier om helhetlig tenkning rundt den pedagogiske praksis. De barn og unge som i barnehagen og skolen har bruk for mer tid og støtte til læring skal få det gjennom etablerte støttesystemer. Mest avgjørende vil være «at disse barn og unge tidlig og raskt får hjelp der de er av ansatte med høy formell og reell kompetanse» (Nordahl et al., 2018, s. 235).

Mine funn viser at institusjonene er enige om at tidlig innsats er viktig i starten av skoleløpet. Hvordan vi best kan jobbe for en bedre sammenheng i overgangen viser imidlertid funnene at informantene vektet ulikt. Skolen nevner de må justere ned forventningene til foreldrene. Etter å ha hatt en tett oppfølging fra barnehagen må skolen forklare at de ikke kan følge opp på samme måte. Barnehagen synes ikke de får den tryggheten for at det blir en videreføring av det de har jobbet med. Foreldrene er inne på at ikke noe gjør seg selv. Hadde det ikke vært for at de kjente til systemene via egen jobb, hadde de ikke fått til det de har i dag av oppfølging og tiltak.

«Det er en jungel å sette seg inn i. Ikke noe for «Hvermannen». Hvem skal kontaktes og sånn, helt nødvendig at vi visste.» (Foreldre)

Gjennom samarbeid og en god porsjon «mas» tidlig i prosessen ble det likevel en bra overgang for barnet, forteller de.

I overgangsfasen mellom barnehage og skole har Chan (2012) funnet at institusjonene må klargjøre forskjellene seg imellom som en del av arbeidet med å tilrettelegge for gode overganger. Her i ligger forventningsavklaring aktørgruppene mellom. Skal institusjonene få en større forståelse av hverandres ulike vekting, slik det fremkom av min undersøkelse, vil det å treffes til felles dialog og kunnskapsutveksling være tiltak kommunen bør igangsette for å avklare forventinger. Samtidig som ulikhetene synliggjøres, skal ped-ledere og lærere i skolen også tydeliggjøre for barna og foreldrene hvorfor de ulike arrangement i overgangsfasen gjennomføres. På den måten oppnås en større grad av transparens. Å bruke god tid i overgangsfasen sammenstiller Chan (2012) med at overgangen er en prosess og ikke en hendelse. Tiltak som iverksettes bør være hyppig i frekvens, men små i omfang. Det å løfte frem hva foreldre, barnehage og skole sier, betegnes som å ta aktørperspektivet.

På den måten får en tydelig frem kunnskap om hva de involverte tenker om overgangen fra barnehage til skole. Den kunnskapen kan brukes til å bedre de tiltak som er i gang eller også få på plass nye tiltak.

Ansvar for dette arbeidet ligger på ledelsen og på eierne. Både fokusgruppen fra barnehagen og fra skolen var innom dette. Skolen etterlyser et system rundt samarbeidet.

«Hvor godt er samarbeidet mellom skole og barnehage, hvordan er kulturen i forhold til det? Jaja, men det er ikke noe system på det.» (Skolen)

Barnehagen etterlyser rutiner.

«Det er det at skolane kanskje kunne vært litt mer samkjørte. Ikke forskjell på hvilken skole de skal til i forhold til hva vi må gjøre. At det er mal, liksom, på alle.» (BHG)

Å avdekke et behov hjelper i seg selv veldig lite om det ikke følges opp. Lokale barnehager og skoler kan utmerket godt få til et godt samarbeid om overgang. Dette bør likefullt løftes opp på eier-nivå slik at alle kommunens barn sikres en overgangsfase som er både grundig og gjennomtenkt. Sett i lys av utviklingsøkologisk systemtenkning vil helhetlig tenkning rundt overgangsfasen styrke forbindelseslinjene mellom mikromiljøene. En overgang preget av forutsigbarhet og rutiner vil gi omgivelser som trygger barnet og bidrar til å utvikle gode dyader. Tilretteleggingen av dette arbeidet må skje i eksosystemet. Konkrete kommunale retningslinjer for overgangsfasen vil ha en utviklingsmessig betydning for barnet gjennom de tiltak som igangsettes og gjennom det samspillet barnet opplever med sine medmennesker.

På meso-nivå har PPT en viktig rolle som brobygger for de ulike mikromiljøene og som tilrettelegger for et helhetlig tilbud.

Et helhetlig tilbud der foreldrene gir uttrykk for å ville «ta sin del»:

«Vår jobb å bidra, vi snakket mye om skole, snakka positivt om skolen, framsnakka skolen. Øvde masse på det vi veit, kle på seg, selvtillit og selvfølelse.» (Foreldre)

Sammenfattet kan en si at overgangen mellom barnehage og skole blir tydeligere dersom det skapes et tett og godt samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole. I henhold til mine funn kan samarbeidet utvikles ytterligere ved å avklare forventninger, ha gode rutiner for overgangen som gjelder for hele kommunen og bruke lang tid på overgangsfasen. Skolen er ikke uenig med barnehagen om at det må settes inn ressurser i forbindelse med skolestart, men påpeker samtidig et dilemma. De har flere områder som krever ressurser og som hentes fra samme potten. Informantene fra både barnehage og foreldre ønsket seg flere felles-arrangement i forbindelse med overgangen, blant annet med flere besøk til skolen. Det vil bidra til å skape en sammenheng i overgangen.

Overgang og læringsmiljø

Systemarbeid vil hjelpe til med å innfri rammeplanen for barnehagen og oppfylle prinsipper for opplæring på en god måte.

PPT sa i sitt intervju at overgangen fra barnehage til skole trolig var den viktigste overgangen for barnet. Fokusgruppen for skolen er inne på at denne overgangen er tøff både for de sårbare barna, men også for barn generelt.

«Så kommer jo den overgangen, da. Og den overgangen er tøff uansett for barna. Det vet jo vi.» (Skolen)

Sammenheng og samarbeid er en forutsetning for å skape kontinuitet i overgangen (Brostrøm, 2009). For å gi barn med særskilte behov de beste forutsetningene for å klare både overgangen til ny institusjon og å få en god start i skolen, vil det være viktig å se på hva det er som skaper kontinuitet og være bevisst at overgang innebærer brudd i det som oppleves som en kontinuitet. Bostrøm (2001) og Chan (2012) er blant de som har gjort studier og beskrevet kjennetegn på tiltak som letter overgangen. De tre strukturelle endringene som Chan anbefaler skolen, er hentet ut på bakgrunn av den aktiviteten som skjer i barnehagen. På den måten reduseres det pedagogiske gapet mellom institusjonene (Chan, 2012). Informantene i barnehagen er opptatt av nettopp dette.

«Og at vi fortsatt er kjempebevisst på at vi skal være en lekende førskole-gruppe. Det må vi bare huske på.» (BHG)

Foreldrene forteller at de måtte be barnehagen om å forberede barnet til skole, «det var det jo vi som krevde». I barnehagen vektlegges læring i kombinasjon med lek, men det er også et vesentlig poeng at barn med særskilte behov får øve på skoleferdigheter, så som å sitte i gruppe og jobbe med en felles aktivitet.

Barnets overgang fra barnehage til skole er av flere karakterisert som den viktigste overgangen i et barns liv. Så også av Brostrøm, som i tillegg påpeker at denne viktige overgangen ikke har fått den nødvendige oppmerksomheten fra hverken ped-ledere i barnehage eller lærere i skolen (Brostrøm, 2001, s.15). Overføringsmøte kan legge til rette for en økt oppmerksomhet på denne overgangen. Fokus på tilrettelegging og forebygging vil skape et bedre læringsmiljø der færre barn får behov for særskilt hjelp. Informantene fra PPT mener imidlertid at de er oppmerksomme på nettopp dette.

«Egentlig følger vi de opp ganske tett i overgangen, helt uavhengig om det er sakkyndig eller ikke, da. Det er jo hele tiden at vi vurderer om barnet har utbytte av det tilbudet som gis, ikke sant. Vi er nok ganske nøye på de overgangene og, det synes jeg vi har vært, for vi vet jo at det er sårbart.» (PPT)

5.2 Tilrettelegging

Barn med behov for særlig tilrettelegging må få dette i en tidlig fase. På den måten kan de få realisert sitt læring-potensiale innenfor et inkluderende fellesskap (Nordahl et al., 2018). Mye av intervju- materialet som ble samlet inn i undersøkelsen reflekterer dette med tilrettelegging. Temaet tilrettelegging blir derfor tildelt mer plass enn de to andre hovedtemaene i undersøkelsen, overgang og rutiner.

Som innledning til tema tilrettelegging viser sitatene nedenfor hvordan og i hvilken sammenheng tre informantgrupper bruker begrepet tilrettelegging knyttet opp mot overføringsmøte.

PPT:

«Så kommer det mye frem da hva må vi fokusere mere på, at det legges en plan.»

«Hva de [skolen] kan tilrettelegge og om det er hensiktsmessig at de henviser til oss for en sakkyndig vurdering i overgangen.»

BARNEHAGEN (BHG):

«Skolen skal være godt forberedt når de skal møte barn, sånn at de på en måte individuelt kan tilrettelegge.»

«Jeg forventer jo at skolen forteller oss hva de har å tilby og hvordan de skal legge til rette.»

SKOLEN:

«Det handler jo om at vi skal kunne tilrettelegge best mulig. Komme litt i forkant, hvis det er det som trengs.»

5.2.1 Tilrettelegging gjennom fysisk kontinuitet

Informantene i PPT formidler viktigheten av fysisk kontinuitet ved å trekke frem de avtaler som gjøres i overføringsmøte.

«Så avtales det jo ofte om det skal være noen ekstra besøk på skolen, at barn og foreldre utenom det som er ordinær del av det, av overgangen, da. Om det skal være noe ekstra besøkstidspunkt, du får det. Gjøres det litt sånne avtaler.» (PPT)

«Litt sånn besøksdag for alle før-skole, skolestartere og sånt no'. Men det er jo endel elever som trenger noe utover det, besøke både bygningen, og prøve å bli kjent med lærer hvis det er mulig» (PPT)

«Om det er fysisk, at de skal besøke og sånne ting. Men da er det skolen og barnehagen som får ansvar for videre oppfølging av det.» (PPT)

PPT er med på overføringsmøte så sant de er inne saken. Hva gjelder barn med vedtak fra

barnehagen, så er det styrer i barnehagen som innkaller til møtet, skolen tilpasser og tilrettelegger og PPT er en av de instansene som møter. Informantene fra PPT sier om overgang til skole at det har vært lett å ta tak i sånne praktiske ting, så som besøk og møter. Det kan tolkes dit hen at det har vært tradisjon for å tilrettelegge for fysisk kontinuitet.

«Men vi ønsker jo, vi har jo jobbet med mye av dette her før, men ikke så mye, ikke så ikke så tydelig, og så føler jeg det har vært veldig lett med sånn besøk, det er liksom besøk, møter, sånn praktiske greier.» (PPT)

I den undersøkelsen som PPT har gjort om overganger har skolestarterne i barnehage satt ord på usikkerheten i forhold til å starte på skolen. Barna understreker betydningen av fysisk kontinuitet. De lurer på hvor do er, hvor rektors kontor ligger, lurer på hvor klasserommet og gangen er. De fysiske forholdene i barnehagen er forskjellig fra skolen, og det knyttes spenning til det nye og det ukjente (Brostrøm, 2009).

Barnehagen sin fokusgruppe løfter frem områder i kommunen der de har hørt det er godt samarbeid mellom barnehagen og skolen.

«Det er også noen steder der de har, hvor de er på skolen med førskole-gruppe en gang i måneden, ikke sant? At de har så tett samarbeid.» (BHG)

«Det er jo litt lettere hvis alle skal til samme skole.» (BHG)

«De ligger jo vegg i vegg liksom, ikke sant? Da blir det jo litt lettere, da. Jeg tror det har mye med fysisk plassering å gjøre.» (BHG)

Foreldrene er inne på det samme. De erfarte at deres barnehage lå et stykke unna skolen.

«Kunne helt sikkert ha besøkt skolen mer, men de ligger jo et stykke unna skolen. Du har jo andre barnehager med bare et gjerde mellom, de lekte jo på skolen nesten daglig.» (Foreldre)

En av foreldrene hadde erfaring fra en barnehage som lå tett på skolen og løftet frem fordelene dette hadde i tilrettelegging for god overgang. I forhold til fysisk kontinuitet vil det være lettere å opprettholde et nært og tett samarbeid mellom institusjonene om de også er plassert nært hverandre rent fysisk. I veilederen «Fra eldst til yngst» (2008) anbefales det flere besøksdager. Det bør tilrettelegges for å hilse på rektor og kommende kontakt-lærer og ikke minst bli kjent med skolens fysiske utforming. At barna kjenner til skolen de skal begynne på vil være med på å skape trygghet i overgangen. Nærhet mellom institusjonene vil bidra positivt til dette.

Barnehagen er bevisst det ansvaret de har for å følge opp avtaler som gjøres i overføringsmøte med blant annet å besøke skolen.

«De avtalene vi gjør på vegne av oss selv, som vi skal gjøre, de blir jo gjennomført.» (BHG)

Informantene er samstemte om den betydningen overføringsmøte har for å tilrettelegging for den

fysiske kontinuiteten. Barnehageloven (2005) fastslår at skole og barnehage har plikt til å samarbeide om overgangen. Dette samarbeidet skal bidra til å gi barnet en trygg og god overgang. I forhold til fysisk kontinuitet og de barna som har vedtak i barnehagen sier informantene på skolen:

«Det kan faktisk være lurt at det barnet har et treff på skolen uten unger.

Altså at foreldrene tar med seg ungene for at det skal bli trygt hvor do er og... hvilken vei dørene går og den tingen der. For å sikre best mulig trygghet, da. Hvis du har den type sårbare barn. Så strekker du deg langt for å få det til.» (Skolen)

Skolen forteller om at det er foreldrenes ansvar å besøke. Foreldre jeg intervjuet bekrefter det skolen sier. De var på besøk på skolen, opplevde å bli tatt godt imot, lekte i skolegården og lagde bok som ble vist frem i barnehagen.

«Det er vår jobb å forberede ungen også.» (Foreldre)

Informantene fra skolen sier videre om fysisk tilrettelegging:

«Så kan det jo være fysisk tilretteleggelse av klasserom og. For eksempel vi som trengte et ekstra skap for utstyr og medisiner, holdt jeg på å si. Sånne ting. Kanskje en sånn timer, stav, litt sånn.» (Skolen)

Utsagnene belyser skolens bevissthet om betydningen for fysisk kontinuitet. Tilrettelegging av klasserom, at barnet er kjent med skolen for å sikre trygghet og også det at foreldre involveres i overgangsfasen. Utdanningsdirektoratet (2015) påpeker hvilket ansvar kommunen har for å ha på plass rutiner som ivaretar barn i forbindelse med overganger, særlig er det viktig for barn med særskilte behov. Videre står det i opplæringsloven (1998) om barnets rett til et godt skolemiljø, en arbeidsplass tilpasset sitt behov, som fremmer helse, trivsel og læring. Her blir det løftet frem samarbeid med både barnet og foreldrene, behov for tilpasninger i bygg og på utstyr, og opplæring av personell.

Foreldrene jeg intervjuet hadde god erfaring fra overgangen. Barnehagen og skolen var tidlig i gang med tilrettelegging ved å samarbeide om fysisk kontinuitet. Det dreide seg om barnehagen som var på besøk til skolen, men også skolen som besøkte barnehagen. Dette for å lære om utstyr og teknikker som var i bruk. Foreldrene forteller også om en skole som tidlig hadde klart både kontaktlærer og inndelingen av klasser. Foreldrene fikk lov å komme med innspill til klassedelingen i en tidlig fase. Nødvendig utstyr var på plass til første skoledag.

Alle informantene løfter frem viktigheten av å besøke, se, erfare og oppleve. Dette er avtaler som gjøres i overføringsmøte og som er med på å skape kontinuitet i den fysiske tilretteleggingen. Samarbeidet mellom hjemmet, barnehagen og skolen er i et utviklingsøkonomisk systemperspektiv samarbeidet mellom tre mikrosystemer (Bronfenbrenner, referert i Gulbrandsen, 2006). Disse mikrosystemene utgjør tilsammen et mesosystem. Det er i dette systemet, på meso-nivå, det

utveksles informasjon og erfaring blant annet gjennom overføringsmøte. Samarbeid på mesosystem-nivå styrker forbindelseslinjene i mikromiljøene og bidrar til godt samarbeid omkring barnet og overgangen.

-At det er en enhetlig tenkning rundt barnets overgangsfase og tilretteleggingen av denne i henhold til lover, rammeplaner og retningslinjer.

-At familie og fagfolk etablerer en felles relasjon som er med på å sikre samarbeid gjennom avtaler, møter og besøk.

-At barn blir kjent med skolen og miljøet rundt denne som igjen er med på å styrke den fysiske kontinuiteten i overgangen (Brostrøm, 2009).

Mine funn viser at informantgruppene har sammenfallende oppfatning av hvilken betydning det har at det gjøres avtaler om besøk. Funnene viser også at informantgruppene er noe divergente i forhold til betydningen av felles arrangementer og besøks- hyppighet. Det er foreldregruppen og barnehagen som særlig trekker frem ønske om flere besøk.

Tilrettelegging gjennom fysisk kontinuitet er og blir derfor et viktig tema i overføringsmøte.

«Men jeg synes ofte at sånne praktiske ting og sånne avtaler blir holdt.» (PPT)

5.2.2 Tilrettelegging gjennom sosial kontinuitet

I overgangen fra barnehage til skole skal ikke barnet bare skifte institusjon, det skal også få en ny identitet, bli skoleelev. Bronfenbrenner kaller dette for roller, barnet går fra rollen som barnehagebarn og inn i rollen som elev (Bronfenbrenner, referert i Gulbrandsen, 2006). Det ligger noen forventninger knyttet til dette «hamskifte». Forventninger fra omgivelsene til barnet og fra barnet til omgivelsene. I dette spenningsfeltet er det mindre stress-fylt for barnet om det får være sammen med sine venner. Undersøkelser viser at barn som i forbindelse med skolestart har venner i klassen, en sikker base, utvikler en mer positiv innstilling til skolen fremfor de uten venner. Om starten er preget av trygghet og glede, får dette en positiv langtidsvirkning (Brostrøm, 2001).

Relasjon barn - barn

Fokusgruppen fra PPT vektlegger betydningen av tryggheten i relasjonen mellom barn- barn eller i «det sosiale» som de kaller det.

«Det går mye på det å trygge barnet. Jeg tenker barnehage-skole er jo en større overgang på en måte enn barneskole- ungdomsskole.» (PPT)

«Men det også, det med venner. Det sosiale, det med barn-barn, det at de har noe trygghet i barnegruppa. Kjenner noen, har liksom noen med seg, i hvert fall de elevene vi overfører. Både at de har med seg en trygghet, men også at de har fått muligheten, i overgangen, til å

skaffe seg trygghet i sosiale situasjoner.» (PPT)

«De elevene vi overfører» er å forså som barn med vedtak i barnehagen og som skal inn i skolen. Og de fortsetter:

«Viktig at de er trygge så de kan skape nye relasjoner også. Men det er jo selvfølgelig óg det, ja.» (PPT)

Sosial kontinuitet ivaretas ved å tilrettelegge for kontinuitet i eksisterende vennskap og ved å tilrettelegge for nye (Hogsnes & Moser, 2014). Å skape nye relasjoner i et nytt miljø avhenger av den støtten barnet får fra hjemmet, fra sine venner og fra lærerne i skolen (Brostrøm, 2001).

Dersom det i overføringsmøte utveksles erfaring og informasjon om barnet's venner og gruppe-relasjoner, vil dette kunne bidra positivt til klasse-inndelingen.

De andre informantene var også innom dette. Foreldrene fortalte om sin positive erfaring med skolen som i forbindelse med overføringsmøte hadde klart gruppestørrelsene på kommende 1.

klasse. Det lagt opp til en liten gruppe med 12 elever. Foreldrene ønsket seg denne gruppen for sine barn, som også ville bestå av flere barn fra samme barnehage. Det å ha med seg venner fra barnehagen inn i skolen og klassen er med på å trygge barnet, noen kjenner de og de kjenner noen. Informantene fra skolen var også inne på klasse-inndeling, der de *«helt klart gjør seg noen tanker om hvem som skal være i de forskjellige gruppene»*. (Skolen)

Foreldrene løftet også frem betydningen av at overgangsfasen varte over tid, for noen startet den lenge før overføringsmøte i februar. På den måten kunne barnet og de involverte voksne lære hverandre og kjenne. Det gir grunnlag for å skape relasjoner i mikromiljøene og en flerlenket forbindelse i mesosystemet mellom hjem, barnehage og skole (Gulbrandsen, 2006).

Informantene fra barnehagen hadde et par konkrete forslag til det Bronfenbrenner kaller aktivitet. De fortalte om sin erfaring med besøk fra 1.klassingene etter at de hadde startet på skolen.

«Ja, men vi hadde besøksdag der vi inviterte de som hadde gått hos oss. Rett etter skole-slutt. Men det var jo en logistikk uten like for å få de til oss og for at vi skulle være nok personale når de var der.» (BHG)

Barnehagen forteller videre at det var noe uoversiktlig med hensyn til hvor mange som kom og hvor lenge de ble. De ble nærmest en erstatning for skolefritidsordningen denne dagen. Informantene bekrefter imidlertid at det var en fin aktivitet, som med definerte rammer i forhold til tid, ressurser og innhold med fordel kunne vært videreført som et tiltak i forbindelse med tilretteleggingen av gode overgangsrutiner.

«Jeg synes egentlig det var veldig ålreit, jeg altså.» «Ja, og det er veldig hyggelig.» (BHG)

Det andre forslaget til aktivitet var å få til en ordning der ped-lederne sammen med de barna med særskilte behov fikk besøke skolen, komme inn i en skole-time og på den måten erfare hva skole er.

«Men også hvis det er en unge du vet kommer til å slite på skolen. Kanskje kunne komme og få være i 1.klasse, at du kommer opp med en voksen og bare er i en klasse. Bare for egentlig å se hva en skole er, da. Hva skjer her.» (BHG)

Begge forslagene vil være med på å styrke den sosiale kontinuiteten gjennom relasjonsbygging der 1.klassinger og skolestartere møtes til felles aktivitet. I en økologisk systemtenkning er det betydningsfullt for barnets utvikling at barnehage og skole samarbeider, deres gjensidige påvirkning påvirker og styrker fokuspersonen.

I denne prosessen fremstiller skolen seg selv og barnehagen som positive bidragsyttere.

«Men jeg opplever jo at med barn med spesielle behov så strekker jo både barnehage og skole seg selvfølgelig så langt det skal være mulig, da.» (Skolen)

De som er involvert i overgangen fra barnehage til skole har et felles ansvar for å samarbeide og å legge til rette for at dette samarbeidet skal fungere til barnets beste (Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning, 2015).

Det er da et vesentlig poeng, som fokusgruppen for skolen er innom, å følge opp de barna som kommer fra små barnehager eller fra barnehager som ikke ligger i umiddelbar nærhet til skolen.

«Men vi må ikke glemme den ene som kommer fra en barnehage ingen andre kommer fra. Nei, og de får ikke de møtene fordi de kommer fra et helt annet sted.» (Skolen)

Fra disse barnehagene kan det komme barn som ikke har fått anledning til å ta del i det samarbeidet som er etablert mellom skole og nær-barnehage.

En av informantene fra barnehagene opplevde dette på et skolebesøk. Skolen mottok i all hovedsak alle sine skolestartere fra de to nærmeste barnehagene.

«Jeg var på sånn besøksdag på SFO ute i X. For jeg hadde to barn som skulle dit. Så jeg var med de. Og da var det først møte med noen lærere og så var vi på SFO noen timer etterpå. Sammen med alle barnehage-barna, da. Og da skjønnte jeg det, at alle de andre kjente hverandre.» (BHG)

Dette viser hvor viktig det er med rutiner som både gjelder for hele kommunen og som plikter skolen å bekjentgjøre sine aktiviteter for alle involverte. Det må være aktiviteter og samarbeid utover de barnehager og skoler som ligger i umiddelbar nærhet. Rutiner for å varsle besøksdager og andre arrangement til alle barnehager fra alle skoler ligger ikke inne i dagens system. Sosial kontinuitet gjennom samhandling og felles-arrangement bidrar til å trygge barn i overgangsfasen. Motsatt kan vi oppleve at barn som ikke erfarer samhandling og kontinuitet opplever å bli usikre og utrygge. PPT forteller om en erfaring i forhold til dette.

«Og det er vel det jeg har sett i de sakene hvor det har dukket opp veldig mye nytt. Fordi barna er på en helt annen arena, med timer og friminutt. Og så kommer det opp ting så du,

«oj, se her, det tenkte vi ikke på.» Og da er det veldig godt å kunne ha en som kjenner barnet godt, som kan være med å tenke «hva er det lurt å tenke nå?»» (PPT)

Det PPT sier kan knyttes til det Bostrøm har sagt om sosial kontinuitet. «De klarer ikke å overføre sine kompetanser fra en kontekst til en annen» (Bostrøm, 2009, s.26). Barnet skifter identitet og får også til en viss grad nytt nettverk, med nye barn og voksne. Noen reagerer med et lavere aktivitetsnivå og fremstår usikre. Det er grunn til å anta at andre barn kan reagere med mer uro og et økt aktivitetsnivå.

Relasjon barn - voksen

Sosial kontinuitet handler også om relasjonen mellom barn og voksne. For å trygge barn i overgangsfasen og særlig de med særskilte behov, peker informantene på flere forhold.

PPT tekker frem tilrettelegging fra skolen og bevisstheten rundt det å få på plass læreren for å skape relasjoner tidlig i overgangen.

«Jeg synes jo ofte at rektor, de tenker nøye gjennom hvem som skal ha 1. klasse. I hvert fall på de skolene som jeg har hatt. At det er en tanke bak, at det er noen som får den rolla.» (PPT)

«Og jeg tenker jo også voksen-barn-relasjon, da, med lærer'n. Som i hvertfall vi jobber mye med i barnehagen, og jeg synes veldig ofte at de klarer det. Å få på plass den 1.klasse læreren som får hilst på barna og vært litt med. For har du en trygg voksen der, så er det mye som går bra.» (PPT)

Informantene fra barnehagen opplever at skolen ikke alltid er tidlig nok ute med å fastsette lærer for kommende 1.klasse. Det synes som om barnehagen er mer utålmodig på å få på plass 1.klasse lærer enn hva skolen er. Informantene fra barnehagen sa klart i fra hva de mente var riktig i forbindelse med å fastsette lærer.

«Ja, vi har krevd det, fordi det har vært endel unger som har hatt, som har vært usikre og puslete, holdt jeg på å si. De som trenger den tryggheten i å vite hvem de møter etter sommer-ferien. Da har vi krevd å komme på besøk. Men om man likevel ikke vet den personen og det er viktig for det barnet, så må vi jo kreve det.» (BHG)

De foreldrene jeg intervjuet hadde også «masa og masa» om å få på plass kontaktlærer tidlig. Nettopp for å etablere en direkte kontakt mellom foreldre og skole. Dette funnet kan sammenstilles med det Hogsnes og Moser (2014) har gjort i sin undersøkelse. Der fremkommer det at det var ped- ledere som var mest opptatt av barn- voksen relasjonen og som fremholdt viktigheten av at kommende 1.klasse-lærere besøkte barna i barnehagen.

I intervjuet med fokusgruppen fra skolen fremkom det i min studie at det å sette 1.klasselærer kan,

med litt innsats, gjøres tidligere enn hva det i hovedsak gjøres i dag. Det lar seg gjøre rent praktisk. De bekrefter at det ville være positivt både for skolen og barnehagen, ettersom de da ville fått mulighet til å besøke barnehagen og i større grad innhente informasjon om barnet.

«Ja, da kan jo det skje. For det kan jo bli avtaler i forhold til, på de overføringsmøtene, at det kan være lurt, det kan faktisk være lurt å besøke barn i barnehagen før og bli kjent. Altså dette med relasjoner, få et kjent ansikt.» (Skolen)

«Jeg tenker det at læreren som skal ha 1.klasse burde komme på besøk i barnehagen. Treffe barna i barnehagen.» (Skolen)

Gjennom intervjuet kommer det frem at lærerne deler synet til ped-lederne og foreldrene. Det er et poeng at 1.klasse-lærerne blir satt så tidlig som mulig.

Tilrettelegging for sosial kontinuitet må ses på som en prosess og ikke som en hendelse (Chan, 2012). Barnet må oppleve at skolen er en forlengelse av det de kjenner fra barnehagen, en forlengelse som gir mening og sammenheng. Overgangsfasen fra barnehage til skole blir bedre dersom ped-ledere og lærere bruker de samme strategier (Brostrøm, 2001). Ved å fastsette klassekontakt for 1. klasse tidlig vil relasjonen mellom barnet, barnehagen og skolen styrkes. Samlet sett viser tilrettelegging av sosial kontinuitet at alle fire aktørgruppene var opptatt av at barnet kom i klasse med noen de kjente fra før. Det å ivareta eksisterende vennskap tilrettelegger for nye. Videre at det ikke bare er et samarbeid mellom skole og nær-barnehage, men at det inviteres bredt til arrangementer i tilknytning til overgangsfasen. Fokusgruppen fra barnehagen la frem flere konkrete tiltak for å styrke relasjonsbygging. Sosial kontinuitet handler også om relasjonen mellom barn og voksne. Fokusgruppene var alle opptatt av at klasselærer ble fastlagt tidlig. Det var imidlertid foreldre og barnehage som «stresset» dette mer enn skolen.

For å få til sosial kontinuitet og en sammenheng må det være flere små, men hyppige tiltak knyttet til prosessen, som i noen tilfeller startet med overføringsmøte og som i andre tilfeller starter i god tid før overføringsmøte.

5.2.3 Tilrettelegging gjennom kommunikasjonsmessig kontinuitet

Kommunikasjonsmessig kontinuitet omhandler den kommunikasjon- og informasjons- utvekslingen det er mellom partene i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Barnehageloven sier at barnehagen skal samarbeide med hjemmet og videre også med skolen om overgangen fra barnehage til skolen (Barnehageloven, 2018, §§ 1, 2a). Kommunens ansvar er blant annet å hente ned føringer fra makronivå og gjøre det om til retningslinjer på kommunalt nivå, i eksosystemet, der det beskrives hvordan hjem, barnehage og skole konkret skal tilrettelegge for kommunikasjon i

overføringen. På mesonivå, i samvirke med de ulike mikrosystemene, realiseres disse kommunale retningslinjene. I økologisk systemtenkning vil bestemmelser gjort i makrosystemet ha innvirkning på fokuspersonen i mikrosystemet.

Informasjon

Overgang fra barnehage til skole er et avgjørende skifte i barnets liv. Denne overgangen blir ikke viet den oppmerksomheten den skulle hatt ved at det gjensidige samarbeidet mellom barnehage og skole ikke er godt nok (Brostrøm, 2001).

PPT erfarer at arbeidet med å bedre kommunikasjonen institusjonene i mellom kan bli bedre.

«Og det er jo det vi jobber for, da, i det nye, i prosjektgruppa, er jo at det skal være mere sammenheng i alle former for kontinuitet. Og vi ser og evalueringen viser også at det er litt manglende samarbeid og kommunikasjon mellom lærere i de ulike institusjonene. For lite kjennskap til hverandre.» (PPT)

Erfaringen PPT har gjort seg kan knyttes opp til det Brostrøm (2009) sier om kommunikasjonsmessig kontinuitet. Foreldre, barnehage og skole kommuniserer så og si ikke. Barnehagepersonell har liten kjennskap til hva som skjer i skolen og skolen har liten kjennskap til hva som skjer i barnehagen. Dette skyldes et manglende samarbeid og informasjon. Undersøkelser Brostrøm gjorde i Danmark viste at mange barn tror de skal inn i en skole som er autoritær. Dette skaper utrygghet og engstelse for skolestarten (Brostrøm, 2001).

Fokusgruppen i barnehage fortalte om en lignende episode fra besøksdagen i skolen. Et barnehagebarn hadde hørt at rektor var både streng og skummel. Da rektor kom gående forbi begynte barnet å gråte av ren redsel. Dette ble det heldigvis ryddet opp i under besøket, men episoden viser at det også i dag verserer historier om et strengt regime i skolen. God kommunikasjon mellom hjem, barnehage og skole kan imøtegå dette. I studien bekrefter foreldregruppen behov for kommunikasjon og forteller om sin erfaring fra overføringsmøte. Deltagerne var mottakelige for informasjon og at det var godt å treffe mennesker som virkelig var opptatt av ungen. De sier videre:

«Foreldre må ikke tenke at skole, barnehage og PPT skal ordne opp. Vi har et ansvar vi, og.» (Foreldre)

Brostrøm (2009) viser til at foreldrene oftere engasjerer seg mer i barnehagen enn hva de gjør i skolen. Foreldre har en viktig rolle i samarbeidet for å få til en vellykket overgang fra barnehage til skole. Studien her viser foreldrene som er bevisst sitt ansvar for å få til en vellykket overgang fra barnehage til skole. Svakheten i denne undersøkelsen er at det er få informanter og de er knyttet til samme skole. Det kan godt tenkes at skolen som her er representert har veldig gode rutiner for

informasjon og kommunikasjonsmessig kontinuitet.

Økt kommunikasjon er et klart mål for fremtidig tilrettelegging, sier PPT. De refererer til tidligere år da barnehage og skole hadde fellesmøter og sier videre:

«Altså, så der er det en dialog, men dette er også noe vi jobber med nå, for vi ønsker at det skal være et tettere samarbeid fra, mellom barnehage og skole-eier. Det gjelder jo i forhold til overføringene av alle. Ja, ikke bare de de med spesielle behov.» (PPT)

Informantene fra PPT bekrefter viktigheten med samarbeid og kommunikasjon. De fortsetter å reflektere rundt samarbeidet slik det er i dag.

«Men jeg tenker det er der vi har litt å gå på da, men det er et samarbeide i forbindelse med de som har spesielle behov, det er det. Og så synes jeg jo, når vi sitter i overføringsmøter og snakker om hvordan et barn skal forberedes på overgangen, så synes jeg alle er veldig på tilbuds-siden.» (PPT)

«Og det at det er faktisk viktig; foreldre har mye viktig informasjon, elevene har mye viktig informasjon, og barnehagen og ... ikke sant. Alle har kanskje ulik informasjon og ulik oppfattelse, men det er kjempeviktig uansett.» (PPT)

De ønsker å legge til rette for en lang prosess rundt overføring, bedre samarbeidet på alle skoler med et minste-krav om kontakt. Det vil legge grunnlag for og lettere ta kontakt med hverandre og utveksle erfaring. Uttalelsen fra PPT viser en bevissthet rundt viktigheten av informasjonsutveksling, hvordan det bidrar til å skape en god sammenheng mellom hjemmet, barnehagen og skolen. Det er med på å tilrettelegge for at barnet opplever trygghet i overføringen mellom barnehagen og skolen.

«Jeg har jo opplevd faktisk et ei blei med over. Det er sjeldent. En gang. Det er for og imot det der, og. Men det er viktig med overføring av informasjon og kunnskap og kompetanse. For de har jo tross alt jobba med barnet i mange år.» (PPT)

Overføring av kunnskap opptar også informantene fra barnehagen. Under tema om forventninger svarer de:

«Jeg forventer jo at skolen forteller oss hva de har å tilby og hvordan de skal legge til rette. Det viktigste for meg er jo at jeg også er trygg på det barnet som vi har jobbet med lenge blir godt ivaretatt når de skal inn på skolen.» (BHG)

Foreldrene har også forventninger. De vil vite hvordan skolen skal legge opp sitt løp etter de opplysningene som har fremkommet i møte, hva de kan og hva de ikke kan tilby. De forventer å bli sett, hørt og tatt på alvor.

«Ikke tenke at vi bare er hysteriske foreldre.» (Foreldre)

Foreldrene beskriver at de ble hørt, tatt på alvor og fikk forståelse for hva som var viktig for deres

barn.

Om forventninger til skolen fremholder PPT i intervjuet:

«Men jeg tenker jo også, det med at de ivaretar foreldrene har jeg ganske klare forventninger om, egentlig. At de skal - for det er jo foreldre og elev som ofte er usikre på de overgangene her og at de blir ivaretatt. Og bli trygge på den informasjonen som blir gitt.» (PPT)

De forteller videre at det er ikke alle skoler som klarer dette, det kan være litt både og. Både foreldre, barnehage og PPT har en forventning til at skolene i forbindelse med overføringsmøte er bevisst dette med informasjon. De møter nervøse foreldre som kan hende trenger litt ekstra, som PPT minner om. Da er det ikke uten betydning hvordan vi ordlegger oss og hvordan vi ivaretar foreldrene i prosessen. PPT fortsetter med tema informasjon.

«Og det er jo ofte det at foreldre savner informasjon, eller foreldre vil ha veldig mye informasjon. I ulik grad, men de ønsker mye informasjon og det tenker jeg er viktig på de foreldremøtene som er, og det er endel i overføringsmøtet. Det synes jeg ofte trygger foreldrene veldig. For det er jo en overgang for de og, fra å kunne snakke med – fra å levere og hente hver dag, til å plutselig ikke treffe.» (PPT)

Foreldre forteller om den enkle, hverdagslige kommunikasjonen med barnehageansatte som plutselig blir borte i skolen. I barnehagen var de voksne mye mer tilgjengelige enn hva de nå opplever fra skolehverdagen. Slike synspunkt kan gi innspill til tilretteleggingen av kommunikasjonsmessig kontinuitet. Kan opplevelsen av tilgjengelighet være bakgrunn for at foreldre engasjerer seg mer i barnehagen enn i skolen? Fagpersonene, være seg PPT, barnehage eller skole, kan i sin iver etter å tilrettelegge glemme ut foreldre-gruppen og deres behov for informasjon om hverdagslivets hendelser.

Ped-lederne har også en forventning til skolen om å få informasjon om hva de kan tilby og tilrettelegge, men sier videre i intervjuet at det synes de sjeldent de opplever å få.

Dette funnet speiler det Lillejord omtaler som en profesjonskamp (Lillejord et al., 2015, s. 32). Det ligger ulik både praksis og kultur bak barnehage og skole. Disse ulikhetene fører enkelte ganger til spenninger mellom ansatte i det de skal samarbeide om tiltak i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole.

Informantene fra skolen uttrykker det slik:

«Det er jo klart, det er en sånn greie at skole ofte lurer på hva barnehagen jobber med og barnehagen driver lurer av og til på hva skolen driver med. Og så lurer jo ungdomsskolen på hva barneskolen driver med, og så lurer videregående på hva ungdomsskolen driver med. Moderator: Som en kanskje ikke hadde lurt så mye på hvis en hadde snakka sammen?»

Skole: Nei, riktig. Så hvis vi hadde snakket sammen...» (Skolen)

De er enige om viktigheten av informasjon. De er også enige om viktigheten av at foreldrene er med på laget, de er enige om viktigheten av at skolen bygger videre på den erfaringen barnet har gjort seg i barnehagen. Likevel kan det synes som om forventningene i forhold til kommunikasjon ikke alltid innfrir. Kommunikasjonsmessig kontinuitet må bygge på kunnskap om hverandre, ikke fordommer og antagelser (Hogsnes & Moser, 2014). Informantene i skolen reflekterer videre på temaet.

«Ja, det tror jeg sikkert at de [barnehagen] hadde synes var alright, det er jo noe med at man kanskje bør kommuniserer litt bedre. Ja, det er for lite kommunikasjon på det. Men er det hver skole som skal si noe om det eller bør det være likt for alle, sånn kommunal sak? Det kunne jo vært systemer på informasjonsmøter/ foreldremøter i barnehagene fra skole-siden. Skole er jo ikke på møter med foreldre i barnehagen, for eksempel. Vi er jo ikke det.» (Skolen)

Gode overganger er et lederansvar (Lillejord et al., 2015). Når det oppstår spenninger mellom profesjonsgruppene, er ikke løsningen å be institusjonene om å samarbeide. Det må jobbes, som informantene i skolen foreslår, på kommunalt nivå med kompetanse og felles løsninger.

Det må tilrettelegges for bedre kommunikasjon i mesosystemet, mellom foreldre, barnehage og skole for å danne en felles forståelse for overføringsfasen (Bostrøm, 2001). Forventningavklaring og informasjon er bidrag inn mot en felles forståelse og å demme opp for profesjonskamp.

Arbeidsmetoder

Skolen må få barna til å føle seg trygge, avslappet og komfortabel for å gjøre overgangen så smertefri som mulig. Barnets interesser og behov må stå i fokus, samt det å klare å innta barnets perspektiv (Brostrøm, 2009).

Kommunikasjonsmessig kontinuitet handler også om å kjenne til hverandres kultur og arbeidsmetoder. Barnehagen har gjennom mange år jobbet med lek, læring og utvikling. De har jobbet tett på barna, særlig i forhold til barn med særskilte behov. Skolen bekrefter at det er både riktig og viktig for barnehagen å være opptatt av lek.

«Jeg har jo en forventning om at kanskje noe av det viktigste barnehagen jobber mye med er at barn kan leke og har en sosial kompetanse.» (Skolen)

Litt annerledes blir det i en travel skole-hverdag.

«Men vi har jo et visst press på oss til å lære bokstavene. Nå skal de jo lære to bokstaver i uka. Det er ganske mye, det. Det står jo i våre papirer at vi skal - det er en viss mengde de skal igjennom i 1.klasse og helst før jul. Masse. Ja, det er faktisk det.» (Skolen)

Annerledes blir det også i forhold til foreldre:

«Jeg tenker jo at av og til, for da er vi på det med forventninger, kanskje barnehage har eventuelt sammen med foresatte da, forventninger som de tar over på skole har ikke alltid, eller er ikke like lett. Det er lettere med billed-bok, for eksempel. Med bilder fra dagen, hver eneste dag. Sånn at, med de behovene så foreldrene får med hjem da. Det er lettere i en barnehage enn i skole Så jeg har følt av og til at jeg bruker litt tid på å justere forventninger og samtidig ikke være avvisende på at vi skal møte barnet. Det er et dilemma, da. For at du skal være litt realistisk i forhold til hva lærere til en hver tid faktisk kan klare da.» (Skolen)

Mens ped-lederne i barnehagen er opptatt av læring i leken, er lærerne i skolen opptatt av å formidle det presset det er til læring i skolen og å justere foreldrenes forventning. Ulik vekting i forhold til hva som er viktig og denne spenningen mellom barnehage og skole har trolig sammenheng med ulike arbeidsmåter (Lillejord, 2018). Skal vi ta på alvor at kommunikasjonsmessig kontinuitet blant annet handler om å kjenne hverandres arbeidsmetoder, vil det være riktig at det skapes arenaer der skole og barnehage kan snakke sammen, lære hverandre å kjenne og skape en felles forståelse for hverandres hverdag.

Kommunikasjonsmessig kontinuitet handler også om samarbeid. Informantene fra barnehagen vil formidle videre til skolen det de hadde erfart.

«Hadde vi hatt et tettere samarbeid, så hadde det kanskje vært enklere å formidle hvordan vi jobber med disse som skal over til skolen. At vi jobber gjennom leken. Og da tok de det te´seg [skolen]og sa veldig tydelig det atte der har jo de en jobb å gjøre, med å klare å fortsette det løpet, med å lære gjennom leken.» (BHG)

I arbeidet med å tilrettelegge for at flere barn kan delta innenfor det ordinære opplæringstilbudet, uttalte informantene fra barnehagen at det nødvendigvis ikke ville bety en omlegging av undervisningen. De oppfordrer til å bygge videre på den erfaring de har gjort med barnet og for skolen ville det bety og jobbe «litt sånn som det hadde fungert hos oss».

«Ja, men du må bare tenke at den ungen trenger det sånn. Hvis vi gjør det sånn som dere sier det fungerer, så sparer vi mye tid, tjas og mas på å få ungen inn i systemet. Men jeg føler noen ganger at de sitter med et sånn lite skjold foran seg.» (BHG)

«Så tenker jeg litt som du sier at hvis du har et barn, da, som får veldig god utbytte av å ha dagene på den måten, så er det jo veldig ofte sånn atte generelt så vil de fleste barn ha utbytte av det - det er jo ikke bare det ene barnet. Så hvis du legger dagen opp på en litt ny måte, så ja, må du kanskje endre lægring-strategien på en måte, men da vil alle ha utbytte av det. Så du sparer, som du sier, masse tid og krefter på det ene barnet så bare ikke får det til og det behøver ikke å koste så all verdens med penger. Men du må bare være villig til å

omorganisere deg litt.» (BHG)

I veilederen Fra eldst til yngst (2008) står det klart om målet om å sikre kontinuitet og overføring individuelt tilpasset barnet. For barn med særskilte behov må en være oppmerksom på at endringer i forbindelse med overgang fra barnehage til skole kan være en særlig utfordring. Skolen skal gjøre seg kjent med barnet, diagnose og tilrettelegging. Skolen skal også gjøre seg kjent med styrker og interesser barnet har, samt på hvilke områder barnet trenger særlig støtte. Sitatet over viser hvordan ped-lederne tenker helhetlig omkring formidling av informasjon og erfaring. I min empiri kommer det frem at informantene fra barnehagen opplever at skolen ikke tar på alvor det de formidler av bekymring. De opplever at skolen uttrykker en vent-å-se-holdning. Videre påpeker de at skolen i liten grad formidler til foreldre og barnehage hva de har av tiltak for å imøtekomme barnet's særlige behov. Dette viser en kontinuitetsmangel i forhold til kommunikasjon som kan skape hindringer i samarbeidet om overgangen. I undersøkelsen til Hogsnes og Moser (2014) finner de at mangel på kommunikasjon også er et hinder for videre arbeidet med å få til en bedre filosofisk kontinuitet. Informantene fra barnehagen har imidlertid inntrykk av at skolen er lydhør når de formidler praktiske tips. Hjelpemidler og strategier som har fungert i barnehage- hverdagen, så som bruk av dagtavler og time-stokk, gode forberedelser og vektlegging av forutsigbarhet, «da har jeg inntrykk av at de noterer».

En gjensidig respekt og forståelse av hverandres hverdag er grunnleggende for godt samarbeid. Kunnskapsutveksling, med og om hverandre, legger grunnlaget for kommunikasjonsmessig kontinuitet (Hogsnes & Moser, 2014).

«Tidligere hadde man litt mere fellesmøter, har de sagt. Vet ikke når det var, men tidligere hadde de mere felles arenaer, både barnehage og skole. Det er mye mindre, det er ikke nå. Og det tenker vi er viktig for at vi skal bli kjent med hverandre og kulturen, og pedagogikken og alt.» (PPT)

Her oppsummerer informanten fra PPT hva de forstår med kommunikasjonsmessig kontinuitet. Det å bli kjent med hverandre. Ulik kultur og ulik arbeidsmetode til tross, ved å lære hverandre å kjenne skapes en større forståelse. Alle informantene var enig om at informasjonsutveksling er viktig og at overføringsmøte har en sentral rolle her. Barnehagen og foreldrene opplever at skolen ikke alltid sier så mye om hva de kan stille med av tiltak, barnehagen erfarer også at skolen noen ganger «sitter med skjold foran seg» når de på sin side deler av sin erfaring. Om dette omhandler det vi kaller en profesjonskamp eller om det handler om å avklare forventninger ville det vært interessant å se nærmere på.

5.2.4 Tilrettelegging gjennom filosofisk kontinuitet

Det er forskjeller på barnehagen og skolen sin kultur, og det skal det også være. I Rammeplanen (2017) og Barnehageloven (2018) kommer det frem at barnehagen skal ivareta omsorg og være et trygt sted for fellesskap og glede. Skolen skal ivareta sitt mandat som en kunnskaps-utviklende og holdnings-skapende arena der en lærer å mestre livet for å, på sikt, delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (Opplæringsloven, 1998, § 1-1). Barnehagen og skolen representerer altså to ulike læringskulturer. Der barnehagen vektlegger utvikling, lek og læring i et sosialpedagogisk perspektiv, er skolen mer orientert inn mot kompetanse og målstyring (Fra eldst til yngst, 2015).

Lek og læring

Brostrøm (2009) knytter læring og lek til filosofisk utvikling. Læring skjer gjennom leken, noe som særlig kommer til uttrykk gjennom de ulike rollene til barnehagen og skolen. Brostrøm sier videre at de i barnehagen er bevisst leken og dens betydning, mens i skolen er det blitt lagt opp til at læreren bestemmer og eleven må følge med for å lære (Brostrøm, 2001).

Tilrettelegging gjennom filosofisk kontinuitet ved å lære hverandre å kjenne er informantene i PPT innom når de snakker om forskjellen på disse to institusjonene.

«Og det er vel det vi har sett i forhold til forskjell på skole og barnehage, at de jobber med prosess-mål og kompetanse-mål, ikke sant? Det gjør jo at det blir litt forskjell. Fordi på skolene er det litt den «du skal nå no'», mens i barnehagen er du i det, det er et mål i seg selv. Det preger jo selvfølgelig arenaene også.» (PPT)

Informantene berører her det som Brostrøm (2009) og Chan (2012) trekker frem i sine undersøkelser; barnehagen og skolen representerer to ulike læringskulturer. Barnehagen følger opp med å undre litt over det manglende samarbeidet og hva skolen vil at barnehagen skal vektlegge i forbindelse med overgangen.

«Men det er jo ikke så mye samarbeid.» (BHG)

«Det kunne vært mye mer. Vi har jo egentlig før også etterlyst sånn hva ønsker første-klasselærere at vi skal lære barna? Men det også har jeg funnet ut er veldig stor forskjell på. Noen lærere ble nesten irritert fordi at ungene kunne, eller hadde lært seg bokstaver. For det var liksom feil-læring. Også driver vi litt med store bokstaver også. De har jo interessen selv, vi skal jo ikke lære dem det, så da fikk vi beskjed fra en annen lærer at det var bare dumt å lære de store, fordi de begynte med små.» (BHG)

Skolen har på sin side også tanker om samarbeidet mellom institusjonene og hvordan barnehage forbereder til skolestart.

«Men hvordan de gjennomfører det skoleforberedende tenker jeg sikkert er forskjellig. Det må da kunne gå an at barnehagene ivaretar sine forpliktelser oven ifra, men samtidig at vi har noen tanker om hva vi synes er viktig. Det må gå an å gjøre begge deler. Vi tenger ikke noen store reformer, men det kommer vi kanskje gjennom sammen ved å prate da.» (Skolen)

Informantene fra skolen fortsetter med samtalen om skoleforberedende og diskuterer at det er mye barnehagen kan gjøre for barna ved å tilrettelegge læring gjennom lek og det å få «forske litt selv», uten at det lages skolegrupper. At barna kan lese og skrive før de kommer på skolen er ikke viktig. Dette ble også formidlet av foreldrene i min empiri. Det viktigste er å gi barnet en god selvfølelse, det formidlet både foreldre og barnehage. Skolen snakket om at det sosiale kom først. Det er det de først jobber med, så fikk de ta det faglige etter hvert. Skolen undrer seg over temaet med følgende:

«Og da strider vi litt da, vet du, imot sånn vi holder på, alle barnehager holder på, og skal holde på. Med førskole, med skolegrupper og innlæring og hva de gjør og ikke gjør. Jeg tenker at det er ikke så viktig. Tenker at det andre må være på plass. Så vi har nok en diskusjon og en vei å gå der i forhold til å enes om hva vi skal drive med. Hva tenker barnehagen selv?» (Skolen)

Samarbeid mellom ulike kulturer

Manglende samarbeid, det at institusjonene fortsatt er usikre på hverandre, gjenspeiler en filosofisk dis-kontinuitet. Ulikheten i barnehage og skole tvinger barn gjennom enorme forandringer (Brostrøm, 2009). Det må tas høyde for at flere barn i overgangen fra barnehage til skole finner denne forandringen problemfylt og at barn med særskilte behov finner det ekstra problemfylt. For å få til smidige overganger er det gjennom lovverk og forskning vist til viktigheten av gjenkjenning og kontinuitet. Det er barnehageeier og skoleeier som har ansvaret for at det legges til rette for et godt samarbeid mellom institusjonene, og at barnets foreldre tas med i samarbeidet. Barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen (Rammeplanen, 2017).

Samtidig som en erkjenner at barnehagen og skolen har ulik læringskultur, må det samarbeides for å hente ut det beste fra begge kulturene med det for øye å lage gode overgangs-ritualer mellom barnehagen og skolen. Det er imidlertid klart at det nå må på plass en effektiv og myk overgang fra barnehage til skole der kontinuitet er nøkkelen. Chan (2012) sier det slik: «Ensuring that continuity, and thus creating a supportive learning environment for young children, will require communication between schools and families and better understanding of children's expectations and experiences.» (Chan, 2012, s. 661)

Og for egen regning vil jeg legge til at den kommunikasjonen også vil gjelde for samarbeidet med barnehagen.

PPT jobber mye på system-nivå, på meso-nivå, og ser på institusjonene sin måte å samarbeide på. De jobber i den forbindelse med å tilrettelegge for kontinuitet i overgangen mellom kommunens barnehager og skoler. De forklarer:

«Det er det vi ønsker at de skal bli bedre kjent med hverandres læringsarenaer, sånn at de ser at vi er egentlig likere enn de tror, mange. Og det at de ikke kjenner hverandre, er litt nervøse eller har motstand for hverandres pedagogikk, da. Men det er også det vi gjør nå, at vi har laga endel ting, blant annet en ny leseplan fra 1. til 4. hvor vi har tatt inn veldig mye sånn som vi også kan jobbe med i barnehage, med tanke på at det også er kontinuitet i det, da. If.eks. Språkleker.» (PPT)

Det å bli bedre kjent med hverandres kultur er alle fokusgruppene innom. Forslag om hospitering, besøk og fellesmøter er noe av det som blir foreslått. Dette kommer jeg nærmere innom i 5.3 om rutiner.

Filosofisk kontinuitet gjennom tilrettelegging handler også om å se på sammenhengen i læringsinnholdet. Når barna skal over i skolen må de erfare at den kommer som en forlengelse og en videreutvikling av barnehagen. Det skjer ved at institusjonene bruker de samme strategier og da bør vi se på de ulike læringsperspektivene. Et sosial-konstruktivistisk-perspektiv ligger nært barnehagen sin læring-i-leken perspektiv.

I arbeidet med de gode overgangene er barnehagen opptatt av leken. Informantene fra barnehagen er bevisst på det med å jobbe gjennom leken og sier i intervjuet:

«Men vi er jo også veldig opptatt av å leke læringa inn på den førskolegruppa. Vi er ikke sånn som bare sitter med en bok, ved en pult, med en blyant, liksom. En må innfri begge nivåer, litt bok og så litt jobbe - for noen liker det. Og andre må bare ha det inn - vi leker det inn og er aktive på det.» (BHG)

Ansvar for å favne alle slik at barna kan delta i det ordinære er også barnehagen som opptatt av. Både på egne vegne, men også i forhold til hva skolen må se på. Informantene fra barnehagen uttrykker en liten skepsis i forhold til om skolen ivaretar dette mandatet på en tilfredsstillende måte.

«Så vi i barnehagen har også et ansvar for å favne alle, da. Og skolen har jo også en stor jobb å gjøre der, da. Så de er egentlig bare nødt til å fortsette med å tenke at de har så bred gruppe når de får dem. De må ut og de må lære i leken.» (BHG)

«...men inni seg så vet de nok, men de blir nok... Ja, det blir fort litt sånn skole. Veldig skole, da.» (BHG)

Leken skal ha en sentral plass i barnehage og mine funn viser at barnehagen er bevisst sitt mandat om å stimulere til å utforske og lære gjennom leken. De påpekte også viktigheten av at leken fortsetter inn i skolen, som en del av den filosofiske kontinuiteten. Dette kan knyttes til det Chan (2012) så i sin undersøkelse fra Hong Kong. Chan fant at både foreldre og ped-ledere i barnehage ønsker at skolen skal adoptere barnehagens aktivitets-tilnærmingen i forhold til læring og ha noe mindre fokus på skrivetrening. En av informantene fra barnehagen erfarte dette og forteller om et prosjekt hun var invitert med på. Kommunen skulle se på hvor «Hvor forsvinner matte-gleden»? Skolen skulle lære av barnehagene.

«Hva gjør dere for å lære ungene matte? Det er lekene, det er litt i første. Så er det i fjerde og da er den helt borte. Da er det rett i boka - så har du mistet halvparten. Og som skolen sa, også. De skal jo måles. Det er jo så mye de skal igjennom, liksom og måles. Så de må bare være mer i boka si, for å se at de får gjort det.» (BHG)

Kanskje er det her vi nærmer oss noe av problemet med å få frem den filosofiske kontinuiteten mellom barnehage og skole? Med et økende krav om måling og testing er det begrenset med tid til overgangsaktiviteter og læring gjennom leken.

«Jeg tror ikke barnehage, altså barnehagelærere, eller førskolelærere heter det, og vi på skole er uenig. Jeg tror ikke det er det det handler om. Vi er enig i at dette med sosial kompetanse er kjempeviktig, vi møter oss selv i døren i forhold til det som vi skal gjøre og det som skolen skal gjøre [i forhold til krav overfra].» (Skolen)

Her påpeker informantene fra skolen at det er endel krav de må forholde seg til og som kan stå i veien for arbeidet med kontinuitet. De har tidligere i intervjuet uttalt at det er mye elevene i 1. klasse skal lære før jul. Dette kan tolkes som om skolen er innforstått med viktigheten av å lære gjennom leken, men at det i praksis kan være vanskelig å gjennomføre. Det er i så tilfelle brudd på føringene gitt på makronivå, blant annet i Rammeplan for barnehage (2017), i veilederen «Fra eldst til yngst» (2015) og i lovverket. Det må erkjennes at det er en konflikt mellom det å tilrettelegge for kontinuitet og samtidig pålegge skolesystemet et økende antall med tester og målstyring. For å få til en større grad av filosofisk kontinuitet må kommunikasjon mellom institusjonene forsterkes (Hogsnes & Moser, 2015). De krav som settes for læring i skolen må aldri komme foran det enkelte barns egenart og utvikling. Barnets behov for trivsel, læring og utvikling må være det viktigste, også i skolen. Både barnehage og skole har ansvar for at dette fungerer.

«Samtidig ser vi jo også det at, ved et tettere samarbeid, får de mere kjennskap til hverandre, så vil de på en måte kanskje få likere pedagogikk bare av det, da. Som en konsekvens av det, at de blir bedre kjent med hverandre og de samarbeider mer det siste

året om arbeidsmåter, og sånn, så vil jo pedagogikken bli mere synlig.» (PPT)

Uttalelsen fra fokusgruppen i PPT beskriver hva de anser som viktig for filosofisk kontinuitet, nemlig en sammenheng i læringsinnhold.

Samlet sett viser tilrettelegging av filosofisk kontinuitet at et tettere samarbeid mellom skole og barnehage er ønskelig både fra PPT og barnehagen. Både for å lære om hverandres kulturer og klarlegge hva skolen ønsker at barnehagen skal fokusere på i overgangsfasen. Skolen på sin side etterlyser ikke et tettere samarbeid. De foreslår en prat, men ellers at barnehagen må jobbe med andre ting enn skolegrupper og innlæring. Samtidig kommer det frem i undersøkelsen at skolen har mye å gjøre, et økende krav til måling og testing. Det synes som om barnehage og skole har et divergerende syn på hvor og hvordan læring begynner. At leken skal ha en sentral rolle er barnehagen klare på, de er imidlertid bekymret for om skolen klarer å videreføre dette i den grad de burde. Manglende samarbeid, en usikkerhet institusjonene seg imellom, gjenspeiler en filosofisk dis-kontinuitet. For å imøtekomme dette må institusjonene erkjenne de kulturelle forskjellene og samtidig finne ut av hvordan de best kan samarbeide om overgangen mellom barnehage og skole. Eller som en av foreldrene sa:

«Det hjelper ungen adskillig mer hvis alle er på lag.» (Foreldre)

5.3 Rutiner

Rutiner forstås ofte som forklaring på hvordan en prosess skal gjennomføres, gjerne med en steg-for-steg beskrivelse. Det er, i følge Nordahl et al. (2018), stor variasjon i kommune-Norge på hvordan samarbeidet mellom barnehagene og skolen fungerer. Manglende rutiner gir liten kontinuitet i overgangen.

Som innledning til tema rutiner i forbindelse med overgangsfasen viser sitatene nedenfor hvordan og i hvilken sammenheng informantene forstår begrepet rutiner knyttet opp mot overføringsmøte.

PPT:

«Avtales om det skal ekstra besøk på skolen, ekstra besøkstid, gjøres litt sånne avtaler. I det møte man avtaler om det er behov for en ny sakkyndig.»

BARNEHAGEN (BHG):

«Vi satt liksom igjen med en dårlig følelse for skolestart for ungen, liksom.»

SKOLEN:

«Vi har vel det ene møte, og så er de på besøk her, på skolen.» (Skolen)

5.3.1 Informantene om dagens rutiner

Gjennom intervjuene kom det frem at alle aktørgruppene var opptatt av rutiner. Rutinene sier noe om hvordan prosessen i overgangen skal foregå og både foreldre, barnehage og skole vektlegger viktigheten av gode rutiner. PPT sier om rutinene rundt overganger:

«Det er noe som er fast, det er det vel i mange kommuner, med litt sånn besøksdag for alle før-skole, skolestartere og sånt no'. Men det er jo endel elever som trenger noe utover det.»

(PPT) og videre:

«En ting er hva vi gjør nå og en ting er hva vi tenker å gjøre anderledes, da.» (PPT)

PPT forteller at de er i en prosess der de ser på rutinene rundt alle overganger, også overgangen barnehage skole. Dette kan forstås som en erkjennelse av at det som har vært praktisert frem til nå ikke har vært helt tilfredsstillende. For å få på plass rutiner rundt overgang til skole som er egnet og som bidrar til en vellykket overgang må relasjonene mellom foreldre, barnehage og skole forbedres (Nordahl et al., 2018). Chan (2012) viser til i sin undersøkelse hvor viktig aktørperspektivet er i arbeidet med overgang og rutiner. Gjennom aktørperspektivet får en satt ord på hva de forskjellige grupperingene opplever som vanskelig og dermed er et grunnlag til forbedring gitt. Det fremkommer også i min undersøkelse at fokusgruppene hadde forskjellig oppfatning av dagens rutiner.

Foreldrene forteller om det de betegnet som «en masete jungel». Ingen forteller deg hva du skal eller hva du har rett på, det må du vite fra før. Rutinene rundt hvem som gjør hva i overgangsfasen mellom barnehage og skole var uoversiktlig for foreldrene.

«Ingen som forteller deg, da må du enten lese deg opp eller søke på nettside opp og nettside ned. Men det å vite litt om det fra før av var jo til veldig stor hjelp. For det er jo ingen som veit alt heller. Sånn som på skolen, så er de usikre på hvem som har ansvaret for det og det. Samme gjaldt jo barnehagen. Vet ikke hvor mange mailer jeg har sendt til barnehage, til skolen, til PPT. Og alle trudde andre hadde ansvaret, så det var veldig uklart og det var vanskelig.» (Foreldre)

Foreldre har ansvaret for sine barn, men de skulle ikke trenge å ha ansvaret for at overgangen mellom barnehage og skole ble tilrettelagt på en god måte for de barna som trenger særlig tilrettelegging. Dette er et område det burde vært forsket mer på. Det trengs mer kunnskap om hvordan foreldrene opplever overgangsfasen. Chan (2012) kommenterer i sin undersøkelse at foreldrenes opplevelse av overgangen har det ikke vært forsket mye på.

I barnehagen oppleves det som tilfeldig og uforutsigbart.

«Ganske rart at man ikke har fått samkjørt det. At ikke skolene har klart og så samkjøre et sånn type skjema. Det er jo overgang hvert eneste år med unger som skal inn på skole. Og

så tilfeldig og uforutsigbart egentlig det er.» (BHG)

Skjema refererer her til ønske om felles invitasjon/mail til alle barnehagene om kommende besøksdag i skolen.

Barnehagen forteller videre at besøksdag arrangeres på forskjellige dager på de forskjellige skolene og med forskjellig opplegg. Noen skoler setter opp dager der det er organisert som felles besøksdag for alle barnehagene med *«opplegg så du kan være der en halv dag, ha med mat, og»*, mens andre skoler sier det bare er å komme. Men, som ped-lederne påpeker; da treffer du jo ikke noen.

Gjennom uformelle besøk er sjansen liten for å treffe barn fra andre barnehager og kommende lærer. Kontinuiteten i overgangen reduseres til kun å gjelde den fysiske kontinuiteten, slik Brostrøm (2001) beskriver det. Fra barnehagens side var det et ønske om å ha med den sosiale kontinuiteten ved å treffe andre skolestartere og hilse på kommende lærer. Det som kommer til uttrykk her kan tolkes som om forbindelseslinjene mellom barnehagen og skolen er svake. I en økologisk utviklingsmodell fremkommer det hvor viktig det er for barnet at sentrale mikrosystemer har gode forbindelser. Bevisste tiltak, så som felles besøksdager bør tilstrebes for å bedre mesosystemet i barnas tilstedeværelse (Gulbrandsen, 2006).

Fokusgruppen fra barnehagen påpekte også at det bare ble sendt ut invitasjon til besøksdag fra skolen til den eller de barnehagene som fysisk var plassert nærmest skolen. Når de etterhvert etterspurte dette arrangementet har de flere ganger opplevd å høre at *«nei, det hadde vi for to uker siden.»* Da går barnet glipp av skole-besøket som er lagt inn som en del av overgangs-rutinene. Sett i lys av systemisk tenkning, vil uro i mesosystemet ha en ugunstig virkning på mikrosystemene, som igjen vil kunne skape uro og usikkerhet for fokuspersonen. Aktiviteten, besøksdag i skolen, ble ikke slik det var tenkt og de barnehage-ansatte kan kjenne på en frustrasjon og oppgitthet ovenfor skolen. De forventningene som lå i rollene ble ikke utført på en tilfredsstillende måte og kan således påvirke de mellommenneskelige relasjonene i de to mikrosystemene. Alle overganger har potensiale til vekst, men også til stagnasjon eller regresjon. Avklaring av aktiviteter og forventninger vil derfor være særlig viktig i forbindelse med overganger fra et mikromiljø til et annet.

Spesielt viktig vil det være for de sårbare barna at denne overgangen har avklarte forventninger. Fokusgruppen fra skolen forteller om overgangen fra barnehage til skole at det er faste rutiner i kommunen på det, som er beskrevet, og at alle skoler forholder seg likt til det.

I forbindelse med overføring forteller de:

«Vi har vel det ene møte og så er de på besøk, her, på skolen. Ja, på vårparten. Ja, en dag eller noen er flere. Besøksdag.» (Skolen)

Det kommer også frem under intervjuet at kontaktlærer ringer hjem til foreldrene før de starter. De opplever at de får mye nyttig informasjon gjennom det. Videre at det på våren arrangeres et

foreldremøte for kommende 1.klasse. Disse tiltakene kommer også inn under kommunens faste rutiner. Dette bekrefter PPT som uttaler at det er noe som er fast, nemlig besøksdag for alle førskole-barn.

Det fremkommer at fokusgruppen fra barnehagen etterlyser bedre rutiner, mens fokusgruppen fra skolen fremhever de rutinene de har pr. I dag som gode.

Dette er i overensstemmelse med de studier Lillejord har med i sin kunnskapsoversikt. Samarbeid på tvers av institusjoner er utfordrende og det er ikke uvanlig at det oppstår spenninger i samarbeidet. Noen av spenningene skyldes en opplevd asymmetri i relasjonen mellom institusjonene (Lillejord et al., 2015, s. 31).

I intervjuet med barnehagen kom det også frem at de savnet at skolen konkret forklarte hva de hadde å by på i forbindelse med overgang til skole, så som besøk, møter, felles informasjon.

«Nei, det virker ikke som om de har noen rutine på det? Nei, en kan kanskje savne det litt.

Ja, for ofte blir det litt sånn flytende. Kanskje klarere avtaler hadde vært bedre.» (BHG)

«At det var litt likt, kanskje, i kommunen. For det er veldig forskjellig.» (BHG)

Som en sentrums-barnehage har de kontakt med ulike skoler og de opplever at disse har ulike rutiner.

«Og det er jo litt frustrerende når du har så mange skoler. Det er så forskjellige rutiner.»

(BHG)

I arbeidet med overgangen fra barnehage til skole har kommunen et dokument som beskriver en anbefalt fremgangsmåte i forbindelse med overgang barnehage skole. Fokusgruppen fra barnehagen opplever at det i flere tilfeller ikke er lett å samarbeide med skolen om rutiner for overgang.

Skolen sier også noe rundt det med å huske på de ulike barnehagene som avleverer barn til skolen.

«Det er stort sett den ene barnehagen vi samarbeider med. Og det er jo der de kommer fra de fleste. ... Så kan det jo da være noen som faller igjennom her, da. Du kan risikere det i hvert fall, for systemet er ikke godt nok.» (Skolen)

Både barnehageansatte og skoleansatte erkjenner at systemene ikke er gode nok. Dette bekreftes av PPT.

«Tidligere var det flere arenaer hvor de samarbeidet. Og det er det ikke nå, nå er det veldig individuelt. I noen områder her i kommunen så har de kjempegode rutiner.....De har sånne ting, men det blir for tilfeldig, da.» (PPT)

I Veilederen Spesialundervisning (2017) blir det påpekt at barn i barnehage kan sogne til flere skoler og at kommunen må finne løsninger som er hensiktsmessige for hvordan samarbeidet mellom barnehage og skole skal fungere.

Overgangen mellom barnehage og skole vil, i følge Chan (2012), bli lettere om barnehage, skole og foreldre har tett kontakt. Tett kontakt bidrar til utvikling av mellommenneskelige relasjoner som igjen vil være positivt for det mikromiljøet barnet er en del av. Et godt mikromiljø vil fremme fokuspersonens individuelle vekst og utvikling (Gulbrandsen, 2006).

I mesosystemet, som her innebærer relasjonen mellom barnehage og skole, kan kommunikasjon og samhandling føre til økt kjennskap og kunnskap.

Videre, på makronivå, pålegges barnehage og skole å legge til rette for gode rammer og rutiner, rent praktisk. Dette for å ivareta kontinuiteten i overgangen. (Kunnskapsdepartementet, 2008)

5.3.2 Informantenes syn på forbedringsområder

Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene har flere forslag til forbedring. Noe er selvopplevde erfaringer og videreformidles som en god erfaring. Andre tips dukker opp i løpet av fokusgruppeintervjuet. Ved å bryne hverandres synspunkt kan forandring skje. Erfaringer en tar med seg videre kan generere nye tanker og ideer (Tjora, 2017).

I fokusgruppen for barnehage hadde en ansatt vært invitert med på informasjonsmøte som nærskolen innkalte til. Der snakket skolen om skolestart og kommende førsteklassinger, hvordan de ønsket det og hva de så på som viktig. På spørsmål om dette opplevdes som nyttig svarer informanten:

«Jeg kjente at det var kjempe-nyttig. Men jeg har savna at det ikke var slått sammen, og bare hatt informasjonsmøte som gjaldt alle skolene. 'Sånn gjør vi det'. Det hadde vært nyttig. Ekstra nyttig.

Men det blir jo nyttig i den grad at de barna vi skal ha over til X. De... nå vet vi jo åssen vi skal gjøre det. Men til de andre så er det jo mer sånn at det, ikke man er så godt informert, da.» (BHG)

En annen i fokusgruppen fortsetter:

«Burde vært en liten plan, da. Barnehagene skal ha denne informasjonen før barnet begynner. Hvis det skal være et skjema, så må det være samme skjema for alle barnehagene.» (BHG)

«En liten sånn felles for alle hadde vært fint.» (BHG)

Det barnehagen her er opptatt av, er å få til en mal som kunne gjelde for alle barnehager og skoler i kommunen. En felles plan på hva skolene forventer, hva barnehagene skal forberede og hva som konkret ligger av forventet aktivitet i samarbeidet mellom skole og barnehage i overgangen.

Det kommer også frem i intervjuet at det burde vært noe ekstra rundt de barna som har vedtak i barnehagen. Også her er informantene fra barnehagen innom det med felles rutiner i kommunen.

«Også mere besøk og tettere samarbeid. Og så kanskje at de har en plan på disse barna som kanskje har vedtak, kanskje det er litt mer spesielt for dem, å ha tettere samarbeid og ha oftere besøk, ha en egen bok som de kanskje lager i forbindelse med det siste halve året. At det er noen sånne ting da, som på en måte er litt likt for disse barna som trenger noe ekstra.» (BHG)

Godt samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre er viktig i alle overganger. Overgang fra barnehage til skole er ikke noe unntak og særlig viktig er det i forhold til de sårbare barna (Lillejord et al., 2015).

Fokusgruppen i skolen kommenterer også dette med felles informasjon mellom barnehagene og skolen. De setter spørsmålstegn til om det er den enkelte skole som skal si noe om det eller om det bør være en kommunal sak, sånn at det ble likt for alle.

Både barnehage og skole trekker frem det med felles rutiner, slik at det blir likt for hele kommunen. Dette bekrefter PPT når de i intervjuet sier:

«Vi ser at det ikke er bra nok. Altså, mye er bra, men vi må få det, det er litt mer variabelt og det er mange.... Vi skal få dette mere likt, da.» (PPT)

Et annet område informantene har et felles ønske om å forbedre, er tidspunktet for når skolen har klart hvem som skal være klassekontakt for kommende 1. klasse.

Kunnskapsdepartementet sier i veilederen Fra eldst til yngst (2008) at det bør avklares tidlig hvem barnet skal møte i skolen. Det danner et godt utgangspunkt for trygghet og forutsigbarhet.

Når fokusgruppen for barnehage snakker om overføringsmøte og hvem som deltar der, nevner de at det er sjeldent lærer er med, for det har ikke skolen fått klart så tidlig.

«De setter lærer veldig seint.» (BHG)

«Også synes jeg det hadde vært fint hvis de hadde klart å ha klart klasse-lærer på plass litt tidligere.» (BHG)

Det fremkommer i intervju med barnehagen at foreldrene uttrykker at de svært gjerne ville hatt læreren der. Det bekreftes i intervju med foreldrene som forteller om hvor viktig det var for de å vite hvem som skulle være kontaktlærertidlig. Dette var et tema tidlig i overføringsfasen og foreldrene var svært fornøyd med at skolen etterkom ønske om å sette kontaktlærertidlig for deres barn. Da kom informasjon fra foreldre til skole direkte til de som skulle ha det.

Sitat fra PPT viser at også de samstemmer med barnehage og foreldre hva gjelder å få kontaktlærer på plass tidlig.

«Og det at kontaktlærer måtte raskt inn, det var noe som kom frem under den informasjonsutvekslingen på det opprinnelige overføringsmøte, da. Da så en at det var

aktuelt og være tidlig på, da. At de raskt fikk det navnet klart.» (PPT)

«Vi ser at det er veldig viktig at kontaktlærer er på plass tidlig. Så det er endel av det vi jobber med nå, da, på nye rutiner, mulighetene for det å prioritere 1., og 8. ikke sant, at de blir tidlig valgt, da.» (PPT)

Skolen bekrefter det de andre gruppene har ytret om å få på plass navn på kontaktlærer til overføringsmøte i februar.

«For nå er vi enige om at det er vanskelig å vite hvem som skal være 1.klasse lærere,... da nikker alle, skoler sier 'Ja, det er vanskelig'. Men hvis vi hadde bestemt oss for at det skulle prioriteres ganske tidlig hvem som skulle være 1.klasse lærere i en tidligere fase av der de var, så kunne jo de ha brukt endel av det året før de skal ned i første til å gjøre sånne ting. Altså evt. Være der en dag eller to, og få det til. For da hadde jo vi måtte ha en forpliktelse på at de navnene var klart ganske tidlig. Men det er jo mulig.» (Skolen)

I intervjuet blir det også påpekt andre fordeler med å ha kontaktlærer klart i en tidlig fase. Når skolen i sitatet snakker om «å gjøre sånne ting» og «være der en dag eller to», så er de inne på det med mer samarbeid mellom barnehage og skole.

Økt samarbeid er det siste temaet til forbedring jeg skal kommentere fra min empiri. Før jeg går videre med skolen, skal jeg hente inn hva fokusgruppen fra barnehage sa.

«Det kunne vært mere samarbeid med skolen, da. Vi hadde jo det før. Da skolen var her og vi var på X. Da hadde vi mere kontakt.» (BHG)

Dette gjentas flere ganger i intervjuet, at det burde være mer samarbeid, mye mer samarbeid.

Sitat fra fokusgruppen i PPT bekrefter det barnehagen sier.

«Tidligere hadde man litt mere fellesmøter, har de sagt. Vet ikke når det var, men tidligere hadde de mere felles arenaer, både barnehage og skole. Det er mye mindre nå. Og det tenker vi er viktig for at vi skal bli kjent med hverandre og kulturen, og pedagogikken og alt. Så det prøver vi å få gjort noe med nå.» (PPT)

Skolen var innom dette med å avklare kontaktlærer tidlig, da ville det være mulig å tilrettelegge for at lærer kunne hospitere i barnehagen. Da forslaget dukket opp i intervjuet ble de enige om at det kunne la seg gjøre. Det ville være mulig å gjennomføre hospitering i barnehage «vi må bare tenke det, tenke at vi må gjøre det».

«Ja, det tror jeg er kjempelurt. Og som du sier, da er det jo ideen, da er det fantasien som setter grenser, da. Det lar seg selvfølgelig gjøre, hospitering begge veier.» (Skolen)

Det å kjenne til hverandres hverdag vil kunne føre til økt kunnskap og forståelse. For å få til det bør en treffes oftere. Fokusgruppen fra skolen reflekterer over det.

«Kanskje,... jeg tenker det skulle, hvis det er mulig i en travel hverdag da, i hvert fall på ledelsesnivå, kanskje ha hyppigere treff en periode. Altså mer enn det ene møte. Og kanskje vi kjente hverandres hverdag litt mer. Og hadde en plan, da, kanskje å hadde en felles plan på hva som var viktig.... Det er jo forskjellig på de type grupper som kommer ned hit ,óg. Så jeg tenker jo at hvis vi hadde vært flink til å være effektiv med innhold, ikke bare møtes for å møtes, men effektiv med innhold, så hadde det vært nyttig å møtes oftere.» (Skolen)

Lista for å ta kontakt, i de tilfellene en trengte det, ville være lavere når kontakten var etablert på et tidlig stadium i overgangsfasen. PPT er inne på dette når de sier:

«Vi ønsker jo også, jeg tenker at hvis vi får til et bedre samarbeid, som et minstekrav på alle skoler, så er på en måte det å ta opp telefonen og ringe barnehagen og si «kunne du kommet ned en liten tur? Vi trenger en liten sånn..» Det blir jo mye lettere.» (PPT)

Informantene var alle oppmerksomme på at informasjonsutveksling vedrørende enkelt-barn forutsetter samtykke fra foreldre.

Skolen hadde flere forslag til forbedring.

«Jeg tenker det at læreren som skal ha 1.klasse burde komme på besøk i barnehagen. Treffe barna i barnehagen. Noe med å treffe de i det miljøet de er trygge i. Og det handler ikke om hospitering, bare å, ja, være der en liten stund. Det er veldig positivt. Vi gjorde det i fjor, jeg... fordi trengte å lære noe om medisiner, så da måtte vi være der.» (Skolen)

Forslaget blir tatt godt imot i fokusgruppen for skole, og de snakker videre om at dette er mulig å gjennomføre, uten de store kostnader og i forhold til den praktiske organiseringen. Det er ikke noe problem for oss å få dette til, konkluderer de. Foreldrene var innom det samme, med forslag om at skolen kunne besøke barnehagen utenom undervisning, i møtetiden.

Informantenes syn på forbedringer vil være et betydningsfullt bidrag i arbeidet med å tilrettelegge sammenhenger for barn, i overføringen mellom barnehage og skole. En felles mal for alle i form av rutiner og tiltak, tidlig fastsettelse av 1.klasselærer og et utvidet samarbeid er de tre hovedpoengene informantene fremhever.

6 Hvordan kan overføringsmøte tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet

Rutinene rundt selve overføringsmøte oppleves trygge og de er innarbeidet hos aktørgruppene. I fokusintervjuet med PPT kommer informantene inn på hva som er vesentlig å få formidlet i overføringsmøte. De trekker frem betydningen av å snakke om utfordringene, samt å kunne snakke om barnets interesser og styrker. I overføringsmøte gjøres det avtaler som både foreldre, PPT, barnehage og skole skal utføre innen skolestart. Det skjer at barnehagepersonellet spør seg «hva var poenget med dette her» etter et slikt møte. Men samlet sett fremkommer det av intervjumaterialet at alle informantene anser dette møte som en verdifull arena for informasjonsutveksling.

Barnets overgang fra barnehage til skole er av flere karakterisert som den viktigste overgangen i et barns liv. Så også av Brostrøm (2001), som i tillegg påpeker at denne overgangen ikke har fått den nødvendige oppmerksomheten fra hverken ped-ledere i barnehage eller lærere i skolen.

Overføringsmøte kan legge til rette for økt oppmerksomhet på denne overgangen gjennom fokus på tilrettelegging, sammenheng og læringsmiljø, i samarbeid med foreldre, barnehage og skole.

Funnene viser at alle fire informantgrupper vektlegger bli-kjent aktiviteter og besøk, men informantgruppene er noe divergente i forhold til betydningen av felles arrangementer og besøks-hyppighet. Det er foreldregruppen og barnehagen som særlig trekker frem ønske om flere felles-arrangement i forbindelse med overgangen, blant annet med flere besøk til skolen. Det vil bidra til å skape en sammenheng i overgangen. Dette viser at *tilrettelegging gjennom fysisk kontinuitet* er og blir et hovedtema i overføringsmøte.

For *tilrettelegging av sosial kontinuitet* er informantene fra barnehagen og skolen innom betydningen av å ha med seg venner fra barnehagen og inn i klassen. De snakker videre om det ene barnet som kommer fra den barnehagen som ligger noe unna og som ikke kjenner noen av de som skal begynne i 1.klasse. Denne ene kan fort bli glemt når skolen og nær-barnehagen har felles arrangement. Det er et paradoks at det ikke er rutiner som fanger opp dette ettersom både barnehage og skole er oppmerksomme på faren for å bli uteglemt. Dette må innarbeides i fremtidig mal for overgangen mellom barnehage og skole.

Kommunikasjonsmessig kontinuitet omfatter både informasjon og arbeidsmetoder. Informantene var samstemte når de snakket om informasjonsutveksling og at overføringsmøte hadde en sentral rolle her. Informasjonsutveksling bidrar til å skape en tettere sammenheng mellom hjemmet, barnehagen og skolen. Gruppene avviker litt i vektlegging av informasjon. Når barnehagen og foreldrene snakker om å få informasjon om hva skolen har tenkt av tiltak, opplever de at det er det sjeldent de får. PPT opplever at ikke skolen alltid klarer å trygge foreldrene med den informasjon de gir. Om

dette handler om profesjonskamp eller forventningsavklaring ville det vært interessant og forsket nærmere på.

Barnehage og skole er to ulike kulturer med ulike arbeidsmetoder. Informantene i barnehagen er opptatt av å formidle betydningen av å jobbe og lære gjennom leken, skolen er opptatt av å formidle hvilket arbeidspress de har og at de ikke kan følge opp foreldrene slik de gjorde det i barnehagen. Ulik vekting henger sammen med ulik arbeidsmetode. Kunnskapsutveksling mellom institusjonene ville kunne lagt et grunnlag for økt kommunikasjonsmessig kontinuitet. Både barnehagen og skolen erkjenner at de kjenner for lite til hverandre og PPT sier de jobber med å få dette på plass. I så måte vil det å delta i denne undersøkelsen kunne bidra til at nødvendigheten av økt kommunikasjon tydeliggjøres for deltagerne i fokusgruppene.

Gjennom tilrettelegging av *filosofisk kontinuitet* påpeker informantene fra barnehagen manglende samarbeid. I undersøkelsen kommer det frem at barnehagen har etterspurt hva skolen vil de skal jobbe med frem mot skolestart og skolen formidler at de ikke hverken forventer eller vil at barnehagen skal jobbe med annet enn sosial kompetanse. Det er et paradoks at barnehagen på den ene siden ikke skal drive med hverken bokstaver eller tall, mens skolen på den andre siden opplever et press i forhold til å lære 1.klassingene bokstaver. Hadde læringspresset på skolen vært mindre åpenbart i forhold til for eksempel bokstavlæring, hadde de kanskje fått rom for det barnehagen påpeker, nemlig å lære gjennom leken.

Kravet om testing og måling i skolen begrenser tiden en kan sette av til overgangsaktiviteter og læring gjennom leken. Informantgruppene erkjenner dette, men peker ikke på noen løsning.

Her bør kommunen komme inn med klare styringstiltak. Økt tverrfaglig samarbeid krever kommunal styring og tilrettelegging.

Oppsummert har fokusgruppene kommet med forslag til tiltak som de mener vil fremme samarbeidet mellom barnehagen og skolen, samt styrke kontinuiteten i overgangen. Hospitering vil være en mulighet til å innhente informasjon på, besøk i barnehagen vil være en annen måte.

Hyppigere møter gjennom et økt samarbeid og det å få på plass kontaktlærer tidlig. I tillegg lage en felles plan for hvordan overgangen mellom barnehage og skole skal praktiseres gjennom aktivitet og tiltak.

I denne masteroppgaven har jeg belyst hvordan overføringsmøte mellom barnehage og skole kan tilrettelegges for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Gjennom et aktørperspektiv der fire ulike aktørgrupper deltok, har ambisjonen vært å få frem kvalitative data om en spesifikk hendelse i vår livsverden, overgangen mellom barnehage og skole. Andre sider ved overgangen kunne vært belyst og vektlagt, og en kunne også belyst problemstillingen ved hjelp av et bredere utvalg. En kunne for eksempel inkludert flere fokusgrupper og dermed fått et bredere

materiale.

Følgende utsagn fra fokusgruppen PPT fanger inn et hovedbudskap i det empiriske materialet om hva overføringsmøte kan bidra med i barns overgang fra barnehage til skole: «da må vi jobbe for at det skal være mer sammenheng i alle former for kontinuitet».

Kontinuitet dreier seg om mange forhold, og ikke minst er kontinuitet i læringsprosessen vesentlig når barn kommer til skolen. Slik kontinuitet kan skapes blant annet gjennom at skolen faktisk tar hensyn til det barnet har lært i barnehagen og de erfaringene de har med seg. Da kan skolen oppleves som en fortsettelse av barnehagen.

7 Litteraturliste

- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/lov/2018-06-22-85>
- Brostrøm, S. (2001). *Farvel børnehave – hej skole*. København: BookPartner
- Brostrøm, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg, 2009* (mai-juni), 24-28
- Chan, W.L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teacher, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664. <https://doi.org/10.1080/033004430.2011.569543>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/>
- Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Johnsen, T., Martinsen, J.E., Nordahl, T. (red.), Paulsrud, P., Persson, B., Vold, E.K., Wang, M.V. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget
- Guðmundsdóttir, S. (2015). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen og R.Karlsdóttir (red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Bergen: Fagbokforlaget
- Gulbrandsen, L.M. (Red.). (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling. Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget
- Hogsnes, H.,D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 2014 (7). <https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Kleven, T.H. (red.), Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2016). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (2008). Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra www.kunnskapssenter.no
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Hentet fra

https://www.unicef.org/easterncaribbean/spmapping/Implementation/ECD/StartingStrongII_OECD_2006.pdf

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>

Skoie, H. (2018, 23. februar). *Forskning*. Hentet fra <https://snl.no/forskning>

Statistisk sentralbyrå (2017). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/statbank/table/08624>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder – i praksis*. (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

Wikipedia. (2019). *Teori*. Hentet 24.03.19 fra <https://no.wikipedia.org/wiki/Teori>

Årshjul med kommunens retningslinjer for samarbeid mellom institusjonene og barnehagens årsplan er ikke vedlagt i litteraturlisten. Dette for å ivareta anonymiteten. Dokumentene kan imidlertid fremskaffes ved å ta direkte kontakt.

VEDLEGG 1 INFORMASJON OG SAMTYKKESKJEMA

Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Mitt navn er Dorthe Kyvik Bårnes og jeg er mastergradstudent i spesialpedagogikk ved NTNU i Trondheim.

Jeg skal gjennomføre et mastergradprosjekt som skal se på overgangen mellom barnehage og skole, i de saker der ppt var inne med veiledning/tiltak i barnehagen.

Studien skal ta utgangspunkt i ulike gruppers erfaring med overføringsmøte.

Bakgrunn for forespørsel:

I forskningsprosjektet ønsker jeg å få frem deltager-perspektivet. Det er i den forbindelse viktig for meg å komme i kontakt med foreldre, lærere for 1.klasse, pedagogisk leder i barnehage og ppt. Det er ofte disse «gruppene» som deltar på overføringsmøte og har erfaring med dette. Min undersøkelse skal se på hvordan dette møtet kan være utgangspunkt for at flere barn kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Din erfaring og din stemme vil derfor være viktig å få frem og det er bakgrunnen for at jeg ber deg om å delta.

Hva innebærer det?

Deltagelse i studien innebærer at du deltar på et gruppe-intervju sammen med to-tre andre med samme bakgrunn som deg. Jeg håper du vil være med og kan sette av ca. 1 time til intervjuet. Du vil bli intervjuet en gang. På forhånd vil du få tilsendt tema jeg vil belyse i intervjuet. Spørsmålene vil ha som mål å innhente informasjon om overføringsmøtet, oppfølging og tilrettelegging som barnet har fått i forbindelse med overgang fra barnehage og til skole.

Frivillig deltagelse:

Det å delta i forsknings-prosjekt er helt klart frivillig. Jeg håper imidlertid at du har mulighet og finner tid til å delta. Dersom du kunne tenke deg å delta, så bekrefter du på skjema og returnerer dette i henhold til følgende ordning:

- **Pedagogisk leder** på avdeling returnerer skjema til **styrer** ved barnehagen.
- **Lærer** i 1. klasse returnerer skjema til **rektor** ved skolen.
- **Rådgiver** i PPT returnerer skjema til **leder** ved Larvik PPT.
- **Foreldre** til barn i 1. klasse returnerer skjema til **rektor** ved skolen.

Skulle du angre på din deltagelse, kan du trekke deg fra prosjektet uten og måtte begrunne nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet.

Hva skjer med informasjonen jeg får?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjon og opplysninger som fremkommer under arbeid med oppgaven vil alt sammen bli lagret på minnepenn med kodelås. Under intervjuet vil jeg benytte meg av en lydopptaker. Det for at jeg skal få med meg mest mulig av det som blir sagt i gruppen. Etter at oppgaven er skrevet og vurdert av sensor, trolig sommer 2019, vil alt av bakgrunnsmateriale bli makulert og alle lydopptak vil bli slettet.

Jeg har dessverre ikke mulighet til å gi økonomisk kompensasjon for den tiden det tar å delta i intervjuet. Det er imidlertid viktig at din stemme og din erfaring kommer frem i studien.

Nøyaktig tidspunkt for intervju avtaler vi ved at jeg tar kontakt pr. e- post eller telefon etter at du, så raskt som mulig, har returnert skjema til leder/institusjon.

På forhånd mange takk!

Med vennlig hilsen
Dorthe Kyvik Bårnes

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste AS

Veileder for masterprosjektet:
Marit Rismark
Institutt for pedagogikk og livslang læring
NTNU, 7049 Trondheim
Telefon: 413 05 761
E-post: marit.rismark@ntnu.no

Samtykke til deltagelse i studien

*Hvordan kan overføringsmøte mellom barnehage og skole tilrettelegge for
at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet*

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

Signatur og dato

Kontaktinformasjon, mobil og mail

VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE

Hvordan kan overføringsmøte mellom barnehage og skole tilrettelegge for at flere barn får utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?

FOKUSINTERVJU MED FIRE GUPPER; PPT, LÆRERE I SKOLEN, FØRSKOLE- LÆRERE FRA BARNEHAGE OG FORELDRE.

Innledning

- navn, utdanning, arb.sted og hvor lenge de har arbeidet der.
- Foreldre; om barnet har søsken – om det er første gang de møter skoleverket

Overføringsmøte

- hva er et overføringsmøte – slik dere ser det
- hva er hensikten med dette møtet
- a. hvem møtte dere b. Er det disse som pleier å møte
- hvilke forventninger har dere til et slikt møte
- gjøres det konkrete avtaler på møtet som de forskjellige involverte skal følge opp
- blir disse møtene evaluert i ettertid, hva fikk vi til /hva kunne vi gjort anderledes/mm
- har dere tips til hvordan disse møtene kan bli enda bedre

Skoleforberedende

- hva mener dere er viktig å følge opp før barnet skal starte på skolen
- hva forplikter dere dere å følge opp før barnet skal starte på skolen
- hva gjøre dere konkret i forbindelse med overgang fra barnehage til skole
- hva tenker dere er viktig i denne overgangsfasen – skoleforberedende fase
- har dere tips til flere måter/ anderledes måter å gjøre overgangen til skole på

Barnehage og skole

- hvordan samarbeider de/dere i dag
- hva tenker dere er viktig i samarbeidet barnehage/skole, med tanke på skolestart
- skoleparate barn eller en skole klar for barnehagebarn
- har dere tips til hvordan samarbeide på flere felt/ områder, evt. utvide og øke samarbeid

Skolestart

- kan dere gi eksempel på info som ble tatt med inn i forberedelsene til skole
- har dere tips til hvordan skolestarten bør tilrettelegges

Med tanke på at flere barn skal få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet, hva kan vi gjøre for å fremme:

1.fysisk kontinuitet, bygningsteknisk og utforming i klasserom

2.sosial kontinuitet, fra eldst til yngst, fra kjent til ukjent, nye relasjoner, nye voksne, nye rutiner

3.filosofisk kontinuitet, felles fagdag/planlegging, mm for felles filosofi, to pedagogiske retninger
hva gjelder arbeidsmetoder

4.kommunikasjonsmessig kontinuitet, at faggrupper og foreldre kommuniserer, hvilken kompetanse skal vektlegges og hvilke ferdigheter, kommunisere hva som er «skole-parate-barn» og hva som er «barnehage-barn»

Noe dere ønsker å få frem eller kommentere ytterligere før vi avslutter?

Videre, med foreldregruppen:

Sosialt:

- hadde ditt barn noen kjente da det begynte på skolen
- var dere kjent med lærer tidlig
- fikk dere mulighet til å påvirke/kjennskap til klassedelig

Fysiskkontinuitet,:

- besøk på skole, klasserom ,sfo mm
- klasserommet andeledes enn fra barnehagen

Kommunikasjonsmessig:

- hvordan kommuniserte barnehage foreldre-gruppe
- hvordan kommuniserer skole foreldre-gruppe
- noen tanker om hvordan dette kan bedres eller er det bra som det er

Filosofisk:

- tanker om prosessen med overgang barnhage skole
- var det noe som var viderført fra barnehage til skole (spill, leker, sanger)

Fortell fritt om skolestarten og de første månedene, gode og ikke så gode opplevelser for eleven.

hva kunne vært gjort anderledes

VEDLEGG 3 EKSEMPEL PÅ TRANSKRIBERING - PPT

D: Overføringsmøtet som jeg skal se på og da lurte jeg på..., Overføringsmøtet, slik dere ser det, hva tenker dere er et overføringsmøte?

(spørsmål om vi tar det i runde, eller bare å hve seg på. D. Bekrefter det er bare å hve seg på.)

J: tenker overføringsmøtet er en del av en overføring, egentlig. Ofte jobber vi med overføringer mye lenger, eller mye mer enn bare overføringsmøtet. Liksom endel av en prosess, sånn som jeg ser det. Jeg jobber på flest med barnehage og skole, det er ofte saker vi er inne i allerede. Men så kan det også være det atte .. Eller vi har en rutine nå, og så jobber vi med nye rutiner. Så vi sitter i en gruppe nå som vi skal jobbe med overgangen mellom barnehage og skole , som du leder. (Ser på K.)

Og mellom skolen og ungdomsskolen

D: alle overgangene, egentlig

J: ja- alle overgangene

N: og over til videregående

D: over til videregående, ja...

J: en ting er hva vi gjør nå og en ting er hva vi tenker å gjøre anderledes, da men det som vi har hatt til nå da er faste overføringsmøter med de som er i pp-tjenesten. Og at når vi har et overføringsmøte så samles vi og der vurderer vi da om det skal henvises til pp-tjenesten eller ikke.

D: Ja,...

J: I selve overføringsmøtet, litt for å se, knyttet til det du sa, da, om «kan en knytte til det ordinære opplegget, for det er ofte ulik organisering, for eksempel i ungdomsskolen, hvor de ofte er to lærere. I barneskole er det noe helt annet enn i barnehage – så en må liksom hele tiden vurdere da, mulighetene der. Og så er det da i hovedsak den pp-rådgiveren som er på mottak-skolen da som deltar. Ikke den som avleverer, men mottar...

D: Ja...

J: men det er jo et samarbeid selvfølgelig, med den som har hatt saken. Hvis det ikke er hensiktsmessig da, at det er noen andre som deltar. Noen ganger ser vi det er spesielle saker hvor enten begge må være med ...<K: ja,...> eller bare en

N: men noe av grunnen til at det er pp-rådgiver på mottaker-skolen som er med på overføringsmøtene, som er med på overføringsmøtene, er jo den kjenner skolen eller elevene som barnet skal på og vet hva de kan få til under det ordinære og hva de normalt får til <J:mmm>, da.

N: Kjenner strukturen på skolen

J: ja, og så tenker jeg at overføringsmøtet er jo.... at noen ganger er det mottakers første, holdt jeg på å si, møte med eleven, saant... det er der de får mest. Det er der det starter. Det er der overgangen starter, da. Men i andre saker har vi jo starta den overgangen tidligere, sånn at det ikke blir et overføringsmøte, men vi har kanskje tre. <K og N samtykker med «mmm...»>

D: mmm.... sånn at en flekse på det, egentlig?

J: Ja, men det er i utgangspunktet ett, og det er nå.. æhh.. <K: februar> ja, i februar-mars, liksom som vi fast satt har overføringsmøter og så er det noen saker - hvis det er store behov for eksempel, så er det seint å begynne mmmm... nå ...mmm... Da begynner vi tidligere. Det er mye informasjon om eleven, eller barnet, som...

K: og veien videre frem de neste månedene... <J: ja>

D: Hvem er det dere møter på disse overføringsmøtene, da?

J: Foreldre, og...

K:avleverende kontaktlærer, eller kontaktlærer i dag,da. Æhh.. rektor,..og..

J: og rektor på mottaker, eller det er rektor på begge skolene, eller barnehage og skole.. <K og N; mmm...>

VEDLEGG 4 GODKJENNING FRA NSD



Per Frostad

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 13.02.2018

Vår ref: 58843 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 31.01.2018 for prosjektet:

58843	<i>Hvordan kan PPT tilrettelegge for at flere barn kan få utbytte av det ordinære opplæringstilbudet?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Per Frostad</i>
Student	<i>Dorthe Kyvik Bårnes</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke endringer du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i Meldingsarkivet.

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 16.06.2019 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS Harald Hårfagres gate 29 Tel: +47-55 58 21 17 nsd@nsd.no Org.nr. 985 321 884
NSD – Norwegian Centre for Research Data NO-5007 Bergen, NORWAY Faks: +47-55 58 96 50 www.nsd.no

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / lis.tenold@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Dorthe Kyvik Bårnes, dkbaarne@online.no