

Samarbeid til barnets beste

*En kvalitativ undersøkelse av overgangen
mellom barnehage og skole for to
synshemmede barn*

Marit Ditlefsen Roseth



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

HØST 2013

Overgang barnehage – skole for et synshemmet barn

En kvalitativ undersøkelse av hvordan de ulike instanser planlegger og gjennomfører en slik overgang

Å møte et barn

Å møte et barn i blikket
er mer enn et møte med vår.
Det er som å dra på en reise
Tilbake titusener av år.
Og ikke bare finne
sin egen barndom på ny
men artens famlende barndom
i tidens morgengry.

Det er som om tusener slekter,
glemt av historiens sang
lever i ungens lemmer,
lever – for annen gang.
Livet i år-myriader
på vegen mot det som ble oss,
speiles av barnekroppen –
som dråpen speiler en foss.

Andrè Bjerke

© Marit Ditlefsen Roseth

År: 2013

Tittel: Overgang barnehage – skole for et synshemmet barn

Forfatter: Marit D. Roseth

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

I denne undersøkelsen har jeg ønsket å se på hvordan en overgang fra barnehage til skole for et synshemmet barn, planlegges og gjennomføres. Temaet er aktuelt og ”i tiden”. I 2011 gjennomførte Rambøll en undersøkelse der de så på situasjonen til barn og unge med sansetap i Norge. I denne undersøkelsen var overgang mellom utdanningsinstitusjoner et av temaene som ble tatt opp. Det er ellers gjort flere undersøkelser og evalueringer av overgangen mellom barnehage og skole. Her nevner jeg Broström m.fl, Senter for Atferdsforskning i Stavanger, og prosjektet barnehage + skole = sant, et prosjekt gjennomført i ulike skoler i Oslo.

Grunnen til at jeg valgte å se på hvordan en slik overgang ble gjennomført for et synshemmet barn, har bakgrunn i min utdanning og erfaring som rådgiver på syn/synspedagog.

Problemstillingen som ble valgt er:

Hvordan planlegges og gjennomføres overgang mellom barnehage og skole for to synshemmede barn?

Med følgende underproblemstillinger:

- Hvordan beskriver foreldrene og de ulike instansene samarbeidet i arbeidet med å legge til rette for overgangen mellom barnehage og skole for et synshemmet barn
- Hvordan beskriver de ulike instansene sin rolle i denne overgangen?

For å besvare problemstillingen valgte jeg en kvalitativ tilnærming med intervju som metode. Målet var å gjennomføre intervjuer med barnehage og skole, samt foreldre til barn med synshemming som har gjennomført en slik overgang. Det viste seg at det ble en utfordring å skaffe informanter til undersøkelsen. Etter flere purringer endte jeg opp med 2 barn som var aktuelle for problemstillingen og jeg gjennomførte 6 intervjuer med foreldre, barnehage og skole. Noe av grunnen til at det var vanskelig å skaffe informanter kan være at synshemmede barn er ei lita gruppe, og at de derfor er mer ”utsatt” for å bli gjenstand for ulike typer undersøkelser. Jeg mener at jeg på tross av et mindre utvalg informanter, allikevel har fått en dypere innsikt i hvordan en slik overgang planlegges og gjennomføres, og en forståelse for at det er et veldig viktig tema.

For å analysere datamaterialet valgte jeg å bruke Kvale og Brinkmanns (2010) tre fortolkningsnivåer; selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Informantenes uttalelser presenteres, deretter fortolkes svarene og resultatene videre opp mot den teori jeg har valgt som bakgrunn.

Teorien er knyttet til Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, samarbeid, overganger (her under økologisk overgang) og syn og synshemming.

Funnene viser at en overgang fra barnehage til skole kan være en krevende prosess. Det er en prosess som, dersom resultatet skal bli vellykket, krever et godt samarbeid mellom de berørte instanser. Funnene viser også at en av utfordringene kan være at barnehage og skole er to forskjellige institusjoner, både i forhold til læringskultur og mandat. Respekt for hverandre, og interesse for hverandres arbeidsmåter kan være avgjørende for et godt samarbeid.

I tillegg viser funnene at foreldre er en viktig part i denne prosessen. Ressurssterke foreldre kan ha stor betydning for hvordan en slik overgang planlegges og gjennomføres, og om det ender opp med å bli en positiv opplevelse for barnet.

Forord

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært krevende. Samtidig har det vært utfordrende, spennende og lærerikt. Jeg sitter igjen med erfaringer som vil være nyttige å ha med seg videre. Samtidig er det et tema som jeg kan tenke meg å arbeide dypere med ved en senere anledning.

Jeg vil først og fremst takke mine informanter som var med på å gjøre dette arbeidet mulig. Jeg ønsker også å rette en stor takk til min veileder Bente E. Kristiansen som har guidet og hjulpet med gjennom arbeidet. En takk også til synspedagog Kari E. Seljeseth som har bidratt med kjærkommen korrekturlesing.

Sist men ikke minst vil jeg takke mine nærmeste, som har holdt ut med en kone og mamma som har vært til dels ”fraværende” over ganske lang tid. Fulltidsjobb kombinert med skriving av masteroppgave har vært mildt sagt en utfordring.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av tema	1
1.2	Avgrensing av oppgaven	5
1.3	Problemstilling.....	5
1.4	Utvalg	5
1.5	Sentrale begreper	6
1.6	Oppgavens struktur.....	9
2	Teori	10
2.1	Syn og synshemming.....	10
2.1.1	Synssansen	10
2.1.2	Synshemming	11
2.1.3	Definisjon av svaksynthet og blindhet	12
2.1.4	Konsekvenser ved svaksynthet.....	14
2.1.5	Hjelpeapparatet, rettigheter og rammebetingelser	16
2.2	Bronfenbrenners bioøkologiske modell.....	19
2.2.1	Mikrosystem.....	21
2.2.2	Mesosystem.....	24
2.2.3	Eksosystem.....	25
2.2.4	Makrosystem	26
2.3	Overganger	26
2.3.1	Økologisk overgang	26
2.3.2	Overgang barnehage – skole	28
2.4	Samarbeid	31
2.4.1	Samarbeid mellom foreldre og fagpersoner	31
2.4.2	Samarbeid mellom barnehage og skole.....	34
2.5	Tverretatlig samarbeid	37
2.5.1	Hvem har ansvaret?	37
3	Metode.....	39
3.1	Metodetilnærming	39
3.1.1	Intervju som kvalitativ metode.....	40
3.1.2	Forskerens førforståelse	41

3.2	Planlegging av prosjektet.....	42
3.2.1	Utarbeidelse av intervjuguide.....	42
3.2.2	Pilotintervju.....	42
3.2.3	Størrelse på utvalget.....	43
3.2.4	Kriterier for Utvalg.....	43
3.2.5	Endelig Utvalg.....	43
3.2.6	Innhenting av kommunenes skriftlige rutiner i forhold til overgangen	44
3.3	Gjennomføring av undersøkelsen.....	44
3.3.1	Forberedelse	44
3.3.2	Intervjusituasjonen med skole og barnehage	45
3.3.3	Intervjusituasjonen med foreldrene	45
3.4	Etterarbeid	45
3.4.1	Bruk av teknisk utstyr	45
3.4.2	Transkribering	46
3.4.3	Metode for analyse	47
3.5	Undersøkelsens kvalitet.....	48
3.5.1	Reliabilitet	48
3.5.2	Validitet.....	49
3.5.3	Etiske refleksjoner.....	50
4	Presentasjon og analyse av funn.....	53
4.1	De to kommunenes rutiner i forhold til overgang barnehage – skole	53
4.2	Funn fra barnehage og skole.....	54
4.2.1	Tema: Forventninger	54
4.2.2	Planlegging og gjennomføring	55
4.3	Funn fra foreldre:.....	62
4.3.1	Forventninger	62
4.3.2	Planlegging og gjennomføring	63
5	Drøfting av funn og analyse	69
5.1	Samarbeid i en overgangsprosess	69
5.1.1	Makro og betydning for det som skjer videre i systemet	69
5.1.2	Betydningen av ekso	70
5.1.3	Samarbeid på meso nivå.....	70
5.1.4	Roller og relasjoner mellom barnehage og skole - betydning på mesonivå.....	71

5.1.5	Informasjonsflyt og overføring av kompetanse mellom mikronivåer.....	72
5.2	Samarbeid med foreldre.....	73
5.3	Mikronivå	74
5.3.1	Aktiviteter, relasjoner og roller – betydning på mikronivå.....	74
5.3.2	Tilrettelegging i forhold til synsfunksjon – betydning på mikronivå.....	75
6	Avslutning	76
	Litteraturliste	79
	Vedlegg 1: NSD - godkjenning.....	82
	Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring foreldre.....	83
	Vedlegg 3: Informasjonsbrev til barnehage/skole.....	85
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	86

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

På oppdrag for Helsedirektoratet har Rambøll Management Consulting gjennomført en kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap. Denne kartleggingen ble gjennomført i perioden august 2010 til juni 2011.

Formålet med denne kartleggingen har vært å fremskaffe et kunnskapsgrunnlag for å identifisere hvordan habiliteringstilbudet til barn og unge med sansetap kan forbedres i fremtiden. Fokus har vært rettet mot ulike temaer; behov for tilpasning og tilrettelegging; tjenestetilbud i et habiliteringsforløp; samarbeid mellom tjenesteytere; individuell plan; *overganger mellom opplærings – og utdanningsinstitusjoner.*

Jeg har valgt å gå inn på temaet; overganger mellom opplærings – og utdannings situasjoner og mer presist overgangen mellom barnehage og skole for et synshemmet barn.

Rapporten fra helsedirektoratet sier følgende:

Overgangen fra barnehage til barneskole, barneskole til ungdomsskole og ungdomsskole til videregående skole er milepæler i alle barns liv. For barn med syns og/eller hørselsnedsettelse innebærer ofte slike overgangsfaser at hjelpemidler og kompetanse må være på plass fra første stund for at barnet skal bli integrert i det nye miljøet og få tilpasset opplæring fra dag en (Helsedirektoratet, 2011, s. 6).

Når det gjelder overganger mellom opplærings- og utdanningsinstitusjoner viser funn fra kartleggingen at de involverte tjenesteyterne i mange tilfeller opplever at ansvarsfordelingen er uklar i forbindelse med overgangen mellom barnehage og barneskole, barneskole og ungdomsskole og mellom ungdomsskole og videregående skole. Det kom frem eksempler på at ansvarlige tjenesteytere fraskriver seg ansvaret for barnet når det slutter, uten å forsikre seg om at barnets behov for tilrettelegging ivaretas (Helsedirektoratet, 2011).

I veilederen ”Fra eldst til yngst” utgitt av Kunnskapsdepartementet står det følgende:

For svært mange barn representerer barnehagen det første institusjonaliserte møtet med den livslange læringen, og overgang fra barnehage til skole er på vei til å bli en universell erfaring for alle barn. Å styrke sammenhengen mellom barnehage og skole er å legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar enkeltbarnets behov (Kunnskapsdepartementet 2008).

Etter flere års erfaring som førskolelærer i barnehage har jeg sett hvordan det å skulle slutte i barnehagen og begynne på skolen er en milepæl både for det barnet det gjelder, og for foreldrene. For mange oppleves barnehagen som trygt og kjent, og skolen som noe som kan virke både litt stor og skremmende. Jeg har hatt det vi kalte sluttsamtaler i barnehagen der vi snakket om barnets utvikling på ulike områder. I stort sett alle samtalene var det ikke nødvendigvis slik at foreldrene bekymret seg for det at barnet skulle begynne på skolen, men de var opptatte av at overgangen mellom barnehage og skole skulle gå så smertefritt som mulig.

Jeg har også arbeidet med synshemmede barn i barnehage. Mye av det disse foreldrene bekymrer seg for er stort sett det samme som for alle barn. De er spente på hvordan barnet skal takle det å starte på skolen med nye barn og nye voksne. I tillegg bekymrer de seg naturlig nok for hvordan skolen skal tilrettelegge så godt som mulig i forhold til barnets synshemming. Overgangen mellom barnehage og skole er altså viktig for alle barn, men jeg har valgt å se på hvordan en slik overgang vil være for et synshemmet barn.

Jeg ønsker på bakgrunn av dette å gjøre en kvalitativ undersøkelse av hvordan en slik overgang planlegges og gjennomføres av de involverte instanser (barnehage, skole i samarbeid med barnets foreldre).

Barnehagen er første trinn i utdanningsløpet og fokuserer i likhet med grunnopplæringen også på læring og dannelse, om enn i vid forstand. Det er viktig at det er god sammenheng mellom barnehagen og skolen. Gode sammenhenger handler ikke nødvendigvis, eller utelukkende, om de siste dagene i barnehagen og de første dagene i skolen. Det handler like mye om erfaringsutveksling mellom barnehage og skole, og at barnet får bli kjent med skolen før skolestart. Dette vil også kunne bidra til en større trygghet hos eleven og gjøre overgangen enklere. Skolen kan bidra til kontinuitet ved å orientere seg om hvordan de ulike temaene behandles i rammeplanen for barnehagen, hvilke erfaringer barna faktisk har med seg når de kommer til skolen og hvordan skolen best kan bygge videre på den kunnskapen og forståelsen barna har. Planer for barns overgang fra barnehage til skole skal være nedfelt i barnehagens årsplan og dette bør også komme frem i skolens egne planer. Dette temaet er nærmere belyst i St. meld nr 18 ”Læring og fellesskap” (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Gode overgangsfaser mellom barnehage, skole og utdanning eller arbeidsliv er viktig for å sikre god tilrettelegging og opplæring for den enkelte elev. Det er i prinsippet de samme målene og tiltakene for god sammenheng og vellykket overgang som gjelder for alle barn, uavhengig av behov. Målet er å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassede opplæringen. En overgang fra barnehage til skole for et synshemmet barn vil kunne representere en særlig utfordring og et barn med behov for individuell tilpasning skal møte særlige initiativ fra skolens siden. Et godt samarbeid med foreldre er også viktig i en slik overgangsprosess. Foreldre kjenner sitt barn best, derfor er det særdeles viktig at fagpersonell på alle nivåer er lydhøre overfor foreldrene til barn med synsproblemer. Godt samarbeid mellom skole og hjem er av stor betydning (Helsedirektoratet, 2011).

Det er gjort flere undersøkelser som dreier seg om overgangen fra barnehage til skole. Jeg vil kort si noe om to av dem:

I 2002 ble det satt i gang et samarbeidsprosjekt mellom Barne – og familieetaten og Skoleetaten i Oslo kommune. Prosjektet fikk arbeidstittelen Tverrfaglig samarbeid rundt skolestart, der tre grunnskoler i Oslo deltok. Målsettingen med prosjektet var å forebygge risikoatferd hos barn ved overgangen fra barnehage til skole. Prosjektet hadde som mål å skape rutiner slik at overgangen skulle bli best mulig for de impliserte parter – barn, foreldre, barnehage og skole. Evalueringen av dette prosjektet tyder på høy bevissthet og stor vilje til å samarbeide, men også på at det finnes noe ulike oppfatninger om hva det er relevant å samarbeide om (Løge, Bø, Omdal og Thorsen, 2003). Undersøkelsen viser at et fungerende samarbeid er avhengig av gode rutiner. Skole, barnehage og foreldre er enige i at det viktigste er at informasjon i de tilfellene hvor barna har spesielle behov, blir formidlet. Det er en forutsetning at barnehage og skole har tydelige forventninger til hverandre og er med på å skape felles plattformer og forståelse for synet på læring. For å få til god informasjonsflyt er det også viktig at foreldrene har tillit til at barnehage og skole forvalter informasjonen på en god måte for barna.

I 2003 ble det av Fylkesmannen i Rogaland tatt initiativ til et prosjekt som skulle ha som mål å finne ny kompetanse og tilegne seg erfaringer om helhet og sammenheng i opplæringsløpet. Prosjektet ble kalt Barnehage + skole = Sant! og ble gjennomført i fem kommuner i Hordaland og Rogaland fra 2004 til 2006. Erfaringene viste at kommunene som deltok i prosjektet fikk en økt oppmerksomhet og bevissthet rundt betydningen av et godt samarbeid i overgangsfaser. Samarbeidet fikk ringvirkninger for forholdet mellom førskolelærere og

lærere. Erfaringer viste også at lærerne og førskolelærerne kom tettere innpå hverandre og lærte av hverandres arbeidsmåter, metoder og faglige og pedagogiske tenkning.

Evalueringen viste at dette videre fikk betydning for hvordan lærerne tok imot de nye elevene på første trinn. Det viste seg at lærerne ble mer oppmerksomme på det enkelte barn og dermed kunne planlegge og gjennomføre skolestarten med utgangspunkt i en individuell tilrettelegging. Samarbeidet førte til endringer, både i skolenes og barnehagenes syn på seg selv og på hverandre. Disse endringene berørte blant annet hvilke forventninger de to partene hadde til hverandre.

I situasjoner som er preget av endringer søker vi kontinuitet. Derfor er familiens støtte, engasjement og kunnskap sentralt i overgangen fra barnehage til skole. Informerte, positive og deltakende foreldre kan bidra til å trygge og motivere barnet, slik at det møter skolen med pågangsmot og entusiasme. Når foreldre opplever trygghet i den nye situasjonen, blir de også bedre i stand til å støtte sine barn i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Et viktig moment i min undersøkelse blir derfor å se på foreldrenes rolle i overgangsprosessen.

1.2 Avgrensning av oppgaven

Barn, unge og voksne med nedsatt syn, utgjør en sammensatt gruppe. Synsdiagnosene er mange, og selv personer med samme diagnose kan ha svært forskjellig synsfunksjon. Hvordan den enkelte mestrer en synsnedsettelse varierer avhengig av faktorer som personlighet, evner, familieressurser, erfaringer og når synsnedsettelsen inntreffer. Den enkeltes synsfunksjon påvirkes dessuten av forhold som dagsform, fysiske omgivelser og grad av tilrettelegging.

Jeg har i min oppgave valgt å begrense det til å gjelde svaksynte barn uten store tilleggsvansker. WHO definerer svaksynte som personer med en visus (synsstyrke) på mellom 0,1 og 0,33. (normal visus er 1.0) Målingene regnes på beste øye, og med beste korreksjon som er tilgjengelig. Jeg vil senere komme mer innpå de ulike måtene man klassifiserer synsvanskene på.

1.3 Problemstilling

Tema for oppgaven er overgang barnehage – skole for et synshemmet barn og hovedproblemstillingen lyder som følger:

Hvordan planlegges og gjennomføres overgang mellom barnehage og skole for to synshemmede barn?

Underproblemstillinger:

- Hvordan opplevde/ eventuelt: beskriver de ulike instansene sin rolle i denne overgangen?
- Hvordan beskriver foreldrene og de ulike instansene samarbeidet i arbeidet med å legge til rette for overgangen mellom barnehage og skole for et synshemmet barn

1.4 Utvalg

Synshemmede er en liten gruppe. Det kan derfor være utfordrende å skaffe informanter til slike undersøkelser. I mitt tilfelle består utvalget av foreldre til to barn med synsnedsettelse, som har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole. Begge disse barna bor i Nordland fylke, i to ulike kommuner. Utvalget består også av personale i barnehage og skole som har hatt en rolle i denne overgangen. Mer om utvalg i metodekapittelet.

1.5 Sentrale begreper

Overganger

Løge et al (2003) hevder at overgangen mellom barnehage og skole ikke starter når 5-6 åringen begynner i første klasse. De mener at den begynner lenge før og at det er noe som foregår både i hjemmet og i barnehagen, og den slutter ikke før langt opp i småskolen. Når jeg bruker ordet *overgang* i min undersøkelse, mener jeg det siste året i barnehagen og det første året i skolen. I løpet av det siste året i barnehagen er barna som regel i en førskolegruppe, og de forberedes på det å skulle starte på skolen. Jeg tenker også at denne overgangen ikke nødvendigvis er ferdig i det barnet starter i første klasse, men at det gjerne går en stund før ting faller på plass.

Samarbeid

Med samarbeid tenker jeg i denne sammenheng på samarbeidet som har vært mellom barnehage og skole, foreldre og skole samt foreldre og barnehage.

Både i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og i prinsipper for opplæringen slås det fast at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste. I rammeplan for barnehagen står det følgende:

Barnehagen skal i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 53).

På bakgrunn av rammeplanen har altså både skole og barnehage et ansvar for å legge til rette for samarbeidet. Både barnehage og skole er arenaer for lek og læring og har det til felles at de skal rette fokus mot likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring. Samtidig har barnehage og skole delvis ulike mandat og ulike læringskulturer (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Det heter videre at man ikke trenger å være like for å samarbeide, men at et godt samarbeid bygger på forståelse og kunnskap om hverandres likheter og særpreg. Samarbeidet mellom barnehage og skole vil først og fremst kunne utvikles og styrkes når det skjer i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag.

Funksjonshemming

FFO (Funksjonshemmedes fellesorganisasjon) har følgende definisjon på begrepet funksjonshemming:

Som grunnlag for sin virksomhet har FFO en forståelse av funksjonshemming som en konflikt mellom individets forutsetninger og miljøets og samfunnets krav til funksjon på områder som er vesentlige for etablering og opprettholdelse av menneskers selvstendighet og sosiale tilværelse (www.ffe.no).

FFOs forståelse av begrepet funksjonshemming er altså at det er i gapet mellom individets forutsetninger og omgivelsenes krav til funksjon at funksjonshemming oppstår. Tøssebro og Lundeby (2002) viser til "The social modell of disability" som i første rekke forbindes med en gruppe funksjonshemmede samfunnsforskere fra England. Gruppen av forskere hadde et mål om å snu opp ned på forståelsen av hva funksjonshemming egentlig er. De argumenterte for å flytte blikket bort fra funksjonsnedsettelsen og individet. I stedet skulle oppmerksomheten rettes mot omgivelsene, mot det en kan kalle funksjonshemmede barrierer. Dette er et eksempel på det som kalles en relasjonell definisjon av funksjonshemming, der en retter oppmerksomheten mot relasjonen mellom individ og omgivelser – og misforholdet som oppstår i mellom samfunnets krav og individets forutsetninger.

Synshemming

Det brukes mange begreper om nedsatt syn; nedsatt synsfunksjon, synsnedsettelse, synsvanske, svaksynt, blind. Selv om barnet kan ha vansker med å utføre enkelte visuelle oppgaver, betyr ikke det at barnet er synshemmet i alle sammenhenger. Hvilke oppgaver som er vanskelige å utføre og hvor vanskelig det er, handler ikke bare om hvor nedsatt synet er, men også om hvor godt omgivelsene er lagt til rette (www.sansetap.no) jfr. tidligere nevnt i forhold til begrepet funksjonshemming. Det er i gapet mellom forutsetningene og omgivelsenes krav til funksjon at funksjonshemmingen oppstår.

Det er også flere kategorier av synshemmede, fra mild eller ingen synsvanske til totalt blind. Barna det dreier seg om i denne oppgaven er begge svaksynte. Jeg vil komme nærmere tilbake til kategoriseringen av svaksynthet senere i oppgaven.

Tilrettelegging

Med tilrettelegging tenker jeg fysisk tilrettelegging, sosial tilrettelegging og tilrettelegging i forhold det pedagogiske og faglige. For at små barn med nedsatt syn skal fungere best mulig ut fra sine forutsetninger, vil man være nødt til å tilrettelegge for dette på ulike områder. Et barn kan oppleve at det har synsvansker når kravene til å se ikke samsvarer med barnets evne til å se. Dette kan reduseres ved at synsevnen bedres, for eksempel ved bruk av hjelpemidler, eller at kravene til å se minskes, for eksempel ved at miljøet legges tilrette (www.sansetap.no).

Tilrettelegging av det fysiske miljøet er viktig. I Opplæringsloven § 9a-2 slås det fast at:

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefaler. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane.

Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar.

1.6 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. Kapittel 1 er innledning, med underpunktene; bakgrunn for valg av tema, avgrensing av oppgaven, problemstilling, utvalg og sentrale begreper. I kapittel 2 redegjør jeg for teoribakgrunn: syn og synshemming (definisjon på svaksynthet), konsekvenser av synshemming og kort om hjelpeapparatet og rettigheter. I dette kapitlet presenterer jeg også Bronfenbrenners bioøkologiske modell, teori om overganger, overgang barnehage - skole, samt teori som handler om samarbeid mellom barnehage og skole og samarbeid mellom foreldre og fagpersoner. Jeg kommer også litt inn på tverretattlig samarbeid.

Kapittel 3 er en beskrivelse av den forskningsmetode som jeg har valgt. Her beskrives intervju som metode, planleggingsprosessen, utarbeidelse av intervjuguide, selve gjennomføringen av intervjuene og til slutt etterarbeidet med beskrivelse av hvordan materialet er behandlet og analysert. Jeg ser også på kvaliteten på undersøkelsen og kommer inn på begreper som validitet, reliabilitet samt etiske refleksjoner rundt undersøkelsen.

I kapittel 4 presenterer jeg funn og analyse fra intervjuer med foreldre, barnehage og skole.

Kapittel 5 består av drøfting av funn og analyse opp mot aktuell litteratur. Til slutt oppsummering og avslutning i kapittel 6.

2 Teori

2.1 Syn og synshemming

Jeg har i min oppgave valgt å se på planleggingen og gjennomgangen av overgangen mellom barnehage og skole for et barn med synshemming. Selv om mye vil være det samme som for andre barn, er det allikevel en enda større utfordring for barn med en slik funksjonshemming. Jeg vil her komme til å si noe om barn og syn, en definisjon på svaksynthet og synshemming, konsekvenser ved svaksynthet og hva som må tenkes spesielt på når en skal legge til rette for en god overgang fra barnehage til skole.

2.1.1 Synssansen

Det hevdes ofte at synet er vår viktigste sans noe som er vanskelig å bekrefte eller avkrefte. Sansene våre står i et nært og nødvendig samspill. Sansene bidrar til å forme vår personlighet, de gir innhold og mening til de begrepene vi danner oss, og de er avgjørende for hvordan vi mestrer livets utfordringer (Wilhelmsen, 2003).

Synet er både en nærsans og en fjernsans og er grunnleggende for den motoriske, kognitive og sosiale utvikling. Vi kan betrakte ørsmå detaljer som er tett på, detaljer som de andre sansene ikke kan oppdage. Samtidig kan vi ha oversikt over vide områder. Alt dette skjer i brøkdeler av et sekund, noe som viser at synet er en utrolig rask og effektiv sans. Gjennom synet oppfatter vi vår plass i omgivelsene og i og med at visuelle stimuli oppmuntrer til motorisk aktivitet blir synet en pådriver for utvikling av kroppsbevissthet, rom og retningsans og sosiale og praktiske ferdigheter (Larsen & Wilhelmsen, 2008).

I pedagogisk sammenheng kategoriseres synshemmede ofte som **svaksynte** hvis de leser vanlig skrift (med eller uten forstørring), og som **blinde** hvis de leser punktskrift. Som nevnt tidligere har jeg i denne oppgaven valgt å avgrense det til å gjelde barn som er svaksynte. Jeg har også valgt å avgrense det i forhold til det at barna det gjelder ikke har spesielle tilleggsvansker. Jeg vil senere komme inn på hvordan man klassifiserer svaksynte og mer spesifikt hva som gjelder mine informanter.

2.1.2 Synshemming

Dagens samfunn setter store krav til synet. Vi benytter stadig flere bildemedier.

Skjermbildene blir mindre og mer tettpakket med informasjon. Vi blir bombardert med reklame, skilt og informasjonsskjermer. Alt skal oppfattes raskt. Alle har imidlertid ikke samme mulighet til å nyttiggjøre seg visuell informasjon (Larsen & Wilhelmsen, 2008).

Betegnelsen synshemmet omfatter flere grader av synshemming, fra svaksynte og sterkt svaksynte til blinde. Begrepene *blind* og *svaksynt* er ikke entydige. En som er blind, kan ha en synsrest som for eksempel kan være til nytte for å orientere seg. En som er svaksynt, kan ha en varierende synsfunksjon. Under noen lysmessige forhold kan en som er svaksynt derfor i noen tilfeller fungere som blind. Personer som kommer inn under disse kategoriene, og mange andre som har synsforstyrrelser som påvirker lesing eller orientering, kan ha behov for synspedagogisk oppfølging.

Selv om en person har vansker med å utføre enkelte visuelle oppgaver, betyr det ikke at han eller hun er synshemmet i alle sammenhenger. Hvilke oppgaver som er vanskelig å utføre, og hvor vanskelig det er å utføre dem, avhenger ikke bare av hvor nedsatt synet er, men også av hvor godt omgivelsene er lagt til rette (www.sansetap.no).

Omfang

Norge finnes det ingen register over antall personer med synshemming. Blindeforbundet anslår at det finnes ca. 160.000 personer som har så svekket syn at de regnes som svaksynte, og at mer enn 1000 personer regnes som helt blinde (Blindeforbundet, 2013).

2.1.3 Definisjon av svaksynthet og blindhet

Innenfor både opplæring og rehabilitering er det nødvendig med innsikt i den enkeltes diagnose og synsfunksjon for å forstå deres visuelle verden (Larsen & Wilhelmsen, 2008).

Visus

Visus er et mål for detaljsynet eller synsstyrken. Den måles ofte ved hjelp av en tavle med bokstaver eller symboler med gode kontraster.

Visus angis enten som desimaltall eller som brøk. Dersom en sier at en person har en visus på 0,5 eller 6/12 betyr det at det som en person med normalt syn ser på 12 meter må en person med en synssvekkelse inn på 6 meter for å se detaljer like godt. En visus på 6/18 eller 0,33 defineres av verdens helseorganisasjon (WHO) som en synssvekkelse. Det er viktig å presisere at visus måles med beste mulige korreksjon, og at synsfeil som kan korrigeres med en brille ikke regnes som en synssvekkelse. Jeg vil komme nærmere inn på denne klassifiseringen senere.

Synsfelt

I tillegg til synsstyrken må også synsfeltet kartlegges. Synsfeltet har avgjørende betydning for personens evne til å bevege og orientere seg i omgivelsene. I det perifere synsfeltet (lengst ut mot sidene) oppfatter en lettest de gjenstander som er i bevegelse. Vanligvis varierer synsfeltets yttergrenser fra 60 grader inn mot nesen til mellom 90 og 105 grader ut til siden. Ved et synsfelt under 20 grader regnes personen som sterkt svaksynt selv om synsstyrken i det resterende feltet er normal. Det er i slike tilfeller vanskelig for utenforstående å skjønne at en person er synshemmet dersom de opplever at han eller hun kan se små detaljer på nært hold.

I tillegg til visus og synsfelt er det andre ting som bør kartlegges dersom man skal finne ut hvilken synsfunksjon personen har. Det kan være svekket eller ikke noe fargesyn, nedsatt kontrastsyn, liten synsutholdenhet og unormale øyebevegelser. Det å kartlegge en persons synsfunksjon er dermed omfattende og krevende, men viktig for å kunne gjøre de nødvendige tilrettelegginger.

KATEGORI	Synskarphet på avstand	
	Dårligere enn	Lik eller bedre enn
Mild eller ingen synssvekkelse kategori 0		6/18 (0,33)
Moderat synssvekkelse kategori 1	6/18 (0,33)	6/60 (0,1)
Alvorlig synssvekkelse kategori 2	6/60 (0,1)	3/60 (0,06)
Blindhet kategori 3	3/60 (0,05)	1/60 (0,02)*
Blindhet kategori 4	1/60 (0,02)*	Lyssans
Blindhet kategori 5	Ingen lyssans	
9	Ubestemt eller uspesifisert	

*eller fingertelling på 1 meter

KITH(2011)

En person med et synsfelt mindre enn 10° i radius rundt den sentrale fiksjon plasseres i kategori 3 – blindhet.

Mål på visus med beste mulige korreksjon (brille) og synsfelt vil bestemme om en person vil komme inn under begrepet svaksynt/synshemmet og i hvilken grad. En person som er svaksynt eller blind etter ICD-10s kategorier, har en synshemming.

ICF er et nyere klassifiseringssystem fra WHO hvor det funksjonelle aspektet vektlegges. En synsvanske kan dermed klassifiseres som en betydelig funksjonsnedsettelse selv om synsreduksjonen ikke kommer inn under kategoriene i ICD-10. Hensikten med dette systemet er å vurdere funksjonsvansken ut fra innvirkningen den har på dagliglivets aktiviteter. Innføringen av dette systemet har også innvirkning i forhold til eventuelle rettigheter når det gjelder innvilgelse av hjelpemidler og stønader fra NAV. Det betyr at det kan legges mer vekt på funksjonelle problemer enn tidligere (Larsen & Wilhelmsen, 2008).

Det er også andre delfunksjoner enn visus og synsfelt som kan gi nedsatt synsfunksjon. Eksempler på dette kan være øyemotoriske vansker, nedsatt kontrastfølsomhet og lysømfintlighet. Det er derfor viktig å ta hensyn til den totale synsfunksjonen for å kunne sette inn hensiktsmessige tiltak og gi god og tilpasset opplæring. Den enkeltes funksjonsevne er i stor grad avhengig av om omgivelsene er tilrettelagt på en måte som muliggjør likestilt aktivitet og deltakelse for alle (universell utforming). WHO har utgitt en Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse (ICF), som tar utgangspunkt i funksjon i en utvidet forstand. I denne klassifiseringen er blant annet aktiviteter, deltakelse og miljøfaktorer inkludert (Pladsen & Solevåg, 2012).

2.1.4 Konsekvenser ved svaksynthet

Syn og kommunikasjon

Som nevnt tidligere er synssansen en av våre viktigste sanser, og i synsfaglige miljøer snakkes det om at synsinntrykkene utgjør 70-80 % av alle de sanseintrykk vi mottar. Synssansen er viktig for å kunne orientere seg i omgivelsene og den har stor betydning for samhandling og kommunikasjon med andre mennesker. Synstap kan derfor få dramatiske konsekvenser og virke inn på mange områder som er sentrale for utvikling. En slik funksjonshemming medfører naturlig nok manglende tilgang på visuell informasjon, og synshemmede mennesker kan derfor lett bli inaktive og vise mindre initiativ. Dette fordi de ikke får tilgang på viktige kommunikative signaler (Tellevik, 2008). Synet har en stor betydning for barns utvikling og den er ”motor” til de fleste utviklingsområdene, for eksempel motorikken. Når barnet får øye på noe interessant, tar det seg dit på ulike måter, tar tak i det og utforsker det (Olsson, Westman, Ytterbergh og Öberg, 2008). For et barn som ser dårlig vil det være vanskeligere å få øye på det som er rundt, og det vil kanskje dermed være mindre nysgjerrig. Barnet kan ha vansker med å se ansiktsmimikk og gjenkjenne personer, og dette kan lede til misforståelser og konflikter i samspillet med andre. Barnet kan også føle seg utrygg og forblir passiv og innesluttet. Dette gjør at barn med nedsatt syn står i fare for å få færre og mindre varierte erfaringer, mindre repertoar i adferdsmønster og manglende begrepsforståelse. Dette igjen kan få konsekvenser for barnets språklige, sosiale, emosjonelle, motoriske og kognitive utvikling. (Gringhuis et al. ref i: Haugen, 2012).

Synet er også viktig for sosialiseringen. Barn ser andres handlinger og tar etter. Barn tolker andre barns reaksjoner via mimikk og kroppsspråk, noe som igjen har betydning for samhandlingen barn imellom. En vesentlig del av kommunikasjonen mennesker imellom foregår visuelt. Enten det er bevisst eller ubevisst tolker vi hverandres kroppsholdninger eller ansiktsuttrykk og blikk og vi legger disse inntrykkene til grunn for holdninger meninger og handlinger (Larsen og Wilhelmsen, 2008).

Personer med nedsatt syn mister masse informasjon som andre tar for gitt. Som synshemmet har man ofte ikke mulighet til å danne seg en rask oversikt over nye situasjoner. Mange har ikke mulighet til å se detaljer, kontraster og farger, noe som er viktig for å kunne finne fram og å utføre dagligdagse gjøremål i det tempo som omverdenen forventer (Haugen, 2012).

Sosiale relasjoner

Det å være svaksynt vil også ha en direkte innvirkning på sosiale relasjoner. Synstapet medfører at det kan være aktiviteter barnet ikke kan delta i fordi det stiller for store krav til synet. På den andre siden kan det være at barnet selv unnlater å delta, fordi han eller hun vet at det vil være vanskelig å mestre. Det er dermed en fare for at barn med synshemminger lett kan gi opp nye utfordringer og trekke seg inn i seg selv. Det er derfor viktig at svaksynte barn motiveres for å bevege seg ut i en verden som for dem oppleves diffus og utrygg (SINTEF, 1997).

Det å være synshemmet i en visuell verden innebærer ifølge Fasting (2006) referert i Gjertsen & Sanne (2010) en kronisk stressfylt livssituasjon. Det å kunne danne seg et bilde av det som skjer i klasserommet og i skolegården, krever for et synshemmet barn en god dialog med omgivelsene. Denne dialogen er ofte mangelfull fordi barnet ikke får med seg det som skjer rundt seg, fordi det som synshemmet er vanskelig å få oversikten over det som er et stykke unna. Det å møte andre menneskers fordommer og mangelfulle kunnskaper om synsvansker kan i seg selv være en stressende faktor.

Forståelse fra andre

For personer som ikke kjenner barnet så godt kan det være vanskelig å forstå hvordan barnet faktisk ser. Det kan være vanskelig å forstå at barnet kan se små detaljer på et papir, eller smuler på et bord, samtidig som det har vansker med å orientere seg i et rom eller blant flere mennesker. I andre tilfeller kan barnet ha en god oversikt over det som er rundt, samtidig som skarpsynet er dårlig og det er vanskelig for eksempel å se hva som står på tavla.

Det er derfor kjempeviktig at de som skal arbeide med barnet i barnehage eller skole har kunnskap om hvilken type synshemming akkurat dette barnet har slik at man best mulig kan legge til rette for en god skolehverdag. Det er derfor nødvendig å få så mye informasjon som mulig fra de som kjenner barnet best.

2.1.5 Hjelpeapparatet, rettigheter og rammebetingelser

For foreldre til et barn med synshemming er det mange ulike instanser man må forholde seg til. Hjelpeapparatet er et begrep som er mye brukt i vår dagligtale som en samlebetegnelse på kommunale, fylkeskommunale, statlige og private aktører. Disse aktørene skal bistå personer med nedsatt funksjonsevne slik at de skal kunne ha lik mulighet til å delta i aktiviteter i samfunnet ut fra egne forutsetninger. Dette kan være tjenester som har til hensikt å beholde, styrke eller utvikle ferdigheter og mestring hos personer med nedsatt funksjon. (Haugen, 2012).

Rettigheter i forhold til opplæring

Innen opplæring er det lovverk innenfor barnehage og skole som ivaretar barn og unge med nedsatt funksjonsevne. Mange barn har behov for en utredning og grundig kartlegging av nødvendige tiltak i opplæringssituasjonen som følge av sin funksjonsnedsettelse. Dette kan innebære tilpasset undervisning, spesialundervisning, et tilpasset skolemiljø eller barnehagemiljø og tilrettelagt pedagogisk materiell.

Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er en råd - og veiledningstjeneste knyttet til barns opplæring og utvikling. PPT samarbeider derfor tett med skoler, barnehager og andre hjelpeinstanser. PPT yter råd - og veiledning som knytter seg til opplæring og utvikling til barnehager, skoler, voksenopplæring, samt barn og foresatte.

Statped er det Statlige spesialpedagogiske støttesystem og består av et nettverk av spesialpedagogiske virksomheter over hele Norge. Statped er underlagt Utdanningsdirektoratet. Formålet er å bistå kommuner med spesialpedagogisk spisskompetanse innenfor områder der kommuner mangler kompetanse når det gjelder barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Statped forholder seg først og fremst til lovbestemmelser i opplæringsloven.

Statped er en spesialpedagogisk støttetjeneste for kommuner og fylkeskommuner, og er en pådriver for å utvikle de spesialpedagogiske fagområdene hørsel, syn, språk/tale, ervervet hjerneskade, sammensatte lærevansker og døvblindhet. I et flerfaglig perspektiv skal Statped bidra til et godt tilbud til hver enkelt bruker. Statpeds samfunnsmandat er å bidra til at barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov gis mulighet til å være aktive deltakere i utdanning, arbeid og samfunnsliv.

Rettigheter i forhold til bedring av det fysiske miljøet på skolen, samt rett til hjelpemidler.

Barn og unge kan ha rett til hjelpemidler – både hjemme og på skolen – som er nødvendige for å gjennomføre ordinær skolegang. Det er mange som deler på ansvaret når hjem, skole og lærlingplass skal legges til rette og for at gode løsninger blir valgt. I tillegg til personen selv og foreldrene, kan skolen, NAV, PP-tjenesten, kompetansesentre og kommunehelsetjenesten ha delansvar i prosessen. Skolen dekker i hovedsak hjelpemidler som på grunn av funksjonsnedsettelsen er nødvendig for undervisning og skolearbeid (Helsedirektoratet, 2008).

Elever har rett til en tilrettelagt arbeidsplass på skolen. I tillegg til å tilpasse stol og pult kan det være aktuelt med datamaskin og andre hjelpemidler. Skolebygningen og uteplassen skal også være tilrettelagt. Prosessen med tilrettelegging på skolen bør starte minst ett år før barnet skal begynne. I § 9a-2 i Opplæringsloven står det:

Skolane skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane. Det fysiske miljøet i skolen skal vere i samsvar med dei faglege normene som fagmyndigheitene til kvar tid anbefalar. Dersom enkelte miljøtilhøve avvik frå desse normene, må skolen kunne dokumentere at miljøet likevel har tilfredsstillande verknad for helsa, trivselen og læringa til elevane. Alle elevar har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behova deira. Skolen skal innreiaast slik at det blir teke omsyn til dei elevane ved skolen som har funksjonshemmingar.

Synshemmede barn har også rettigheter hjemlet i § 2.14 i Opplæringsloven:

Sterkt svaksynte og blinde elever har rett til nødvendig opplæring i punktskrift og opplæring i bruk av nødvendige tekniske hjelpemiddel. Elevane har også rett til nødvendig opplæring i å ta seg fram på skolen, til og frå skolen og i heimemiljøet. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa blir fastsett i forskrift etter § 2-2 og § 2-3 i denne lova. Før det blir gjort vedtak om slik opplæring, skal det liggje føre sakkunnig vurdering. 2.14 i opplæringsloven.

Både i rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver og i prinsipper for opplæringen slås det fast at barnehage og skole skal samarbeide til barnets beste

I Rammeplan for barnehagen står det følgende:

Barnehagen skal i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.53).

Videre rådes det barnehage og skole til å gjensidig informere hverandre om sine virksomheter. Når det gjelder barnehagen, påpeker rammeplanen at barnehagen har et ansvar for at barnet skal kunne ta avskjed med barnehagen på en god måte, og samtidig legge til rette for at barnet kan glede seg til å begynne på skolen.

I rundskriv fra departementene, ”Forebyggende innsats for barn og unge” heter det:

Forebygging rettet mot barn og unge handler først og fremst om å legge til rette for et godt oppvekstmiljø for alle. Dette handler både om informasjons – og holdningsarbeid, samt konkret arbeid for å skape gode, trygge lokalsamfunn (Departementene, 2013, s. 1).

Et godt oppvekstmiljø skapes gjennom et tett samspill mellom offentlige aktører, familie, nærmiljø og positive krefter i lokalsamfunnet. Det legges også i rundskrivet vekt på at det er et samfunnsansvar som er delt på mange og at gode forhold for å samarbeide er avgjørende for å lykkes. Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnets behov for lek og omsorg, samt fremme læring og danning. Skolen skal sørge for at opplæringen tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger. PPT skal bidra med kompetanseutvikling slik at opplæringen kan legges til rette på en god måte. Pedagogisk-psykologisk tjeneste er en råd- og veiledningstjeneste knyttet til barns opplæring og utvikling. PPT samarbeider derfor tett

med skoler og barnehager og andre hjelpeinstanser. PPT yter råd - og veiledning som knytter seg til opplæring og utvikling til barnehager, skoler, voksenopplæring, samt barn og foresatte.

Arbeids – og velferdsforvaltningen skal bidra til at utsatte barn og unge og deres familier får et helhetlig og samordnet tjenestetilbud. Dette er bare eksempler på ulike tjenesters ansvar for forebyggende innsats.

2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

I tillegg til at jeg har ønsket å se på hvordan en overgang fra barnehage til skole planlegges og gjennomføres, har jeg hatt et stort fokus på samarbeidet mellom de ulike involverte i en slik overgang. Det dreier seg om samarbeid mellom foreldre og barnehage, mellom foreldre og skole og mellom barnehage og skole. I tillegg er det også andre instanser som er involvert i en slik overgang, som PP tjenesten, helsetjenesten (med blant annet øyeleger, helsestasjon), og kommunen.

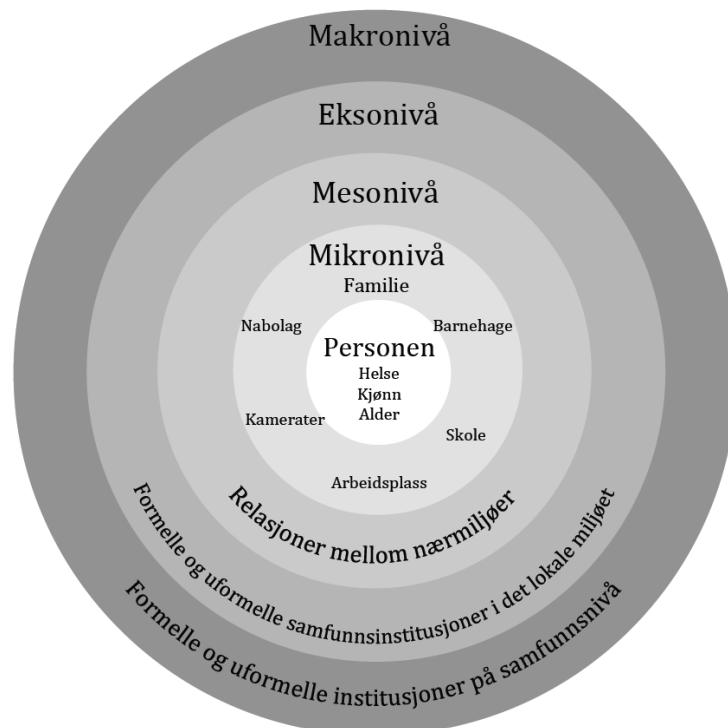
Som bakgrunn finner jeg det derfor naturlig å bruke Bronfenbrenners bioøkologiske modell. Bronfenbrenner har i de siste 50 årene vært en av de mest refererte og synlige utviklingspsykologene (Bø, 2012). Bronfenbrenner (1979) hevder at miljøer av betydning for barns utviklingsprosess først og fremst er de konkrete daglige hovedarenaer som familie, skole og venner. Hvordan et barn vil kunne komme gjennom en slik viktig overgangspåvirkning vil kunne påvirkes av samspillet mellom de ulike aktørene i og rundt barnets liv.

Bronfenbrenner sammenfatter hvilke ulike faktorer som virker inn i et oppvekstmiljø i en helhetsmodell som han opprinnelig kalte utviklingsøkologisk. Senere benyttes begrepet bioøkologisk om modellen. Mens første fremstilling i 1979 la mest vekt på å forstå miljøet, ble det etter hvert lagt mer vekt på å forstå individets virkning på miljøet (Bø, 2011). Å tenke økologisk vil si at man prøver å forstå hvordan ulike personer og forhold i miljøet virker gjensidig på hverandre. Det handler også om å forstå hvordan beslutninger som fattes på mange plan i samfunnet får konsekvenser både for barnet og for familien, og hvordan igjen det som skjer med familien får samfunnsmessige konsekvenser (Bø, 2011).

For Bronfenbrenner er miljøer av betydning for utvikling og sosialisering, først og fremst de konkrete, daglige samspill – for eksempel barn i lek med andre barn. Den påvirkning og sosialisering barna er utsatt for er derimot ikke begrenset kun til konkrete samspill. Det inngår også dynamiske vekselvirkninger mellom de umiddelbare settingene – her og nå – og den fjernere innflytelse fra lokalmiljø og storsamfunn. (Bø, 2012) Bronfenbrenner var tidligere veldig miljøfokuset i sin årsakstenkning og opptatt av det kompliserte vekselspillet mellom nivåene. I senere tid har han gått mer i retning av å se på hva personen selv byr på, med det en har med seg av kompetanse. Han har også mer fokus på hva personen har med seg av arvemessige ressurser. Derfor har han gått fra å bruke uttrykket økologisk til å bruke uttrykket bioøkologisk (Løge et al, 2003).

Systemteori

Et system kan defineres som en ”helhet av enkelte deler som hører sammen”. Sosiale systemer kan være store eller små, det de har til felles er at delene i systemet hører sammen og påvirker hverandre. Den mest omfattende tilnærmingen til systemforståelse, åpen systemteori, inneholder antakelser om hvordan alle slags systemer opprettholdes og utvikles gjennom et dynamisk samspill med omgivelsene – også kalt systemisk tenkning (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Bronfenbrenner har basert sin teoriutvikling på miljøer som står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre. Disse miljøene har han illustrert i form av konsentriske sirkler, den ene utenpå den andre.



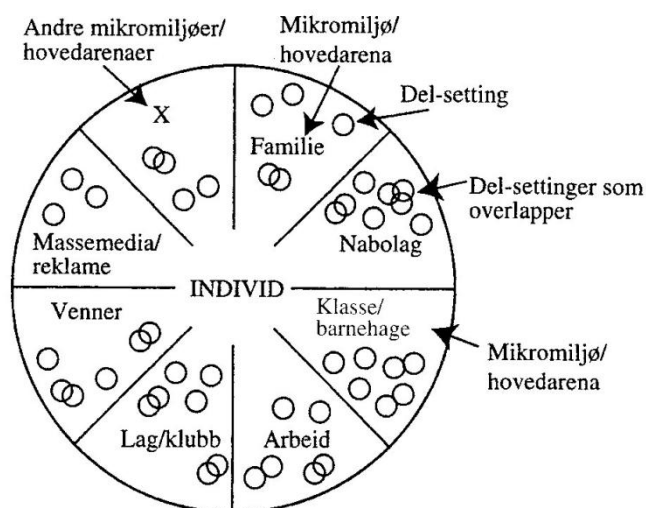
2.2.1 Mikrosystem

Mikrosystemet består av de miljøene barna ferdes i til daglig. Eksempler på det er familie, venner, barnehage, skole og fritidsarenaer. Mikro, innerst i sirkelen, er en sosial setting der to eller flere aktører møtes i samspill ansikt til ansikt. For eksempel en familie rundt et bord, eller en samlingsstund i barnehagen. Det er først og fremst på mikronivået at vi kontrollerer hverandres atferd, og det er der vi deler opplevelser, tanker og læring med hverandre. Det er også i samspillet med andre på mikronivået at påvirkning, modellæring, sosialisering, oppdragelse osv. finner sted (Bø, 2012).

Bø skiller også mellom mikroer som hovedarenaer og mikroer som delsettinger innen hver hovedarena. Han viser til eksemplet der en skolegård kan ses på som en hovedmikro, mens en liten gruppe barn som hopper tau i et hjørne av skolegården, utgjør en delsetting. Denne måten å forstå mikro på, betyr at det i hvert mikromiljø fins mange ”småsettinger”. Aktørene kan derfor pendle mellom de ulike småsettingene. Bø (2012) hevder at:

Den optimale situasjonen på de ulike arenaene barn ferdes, er når det enkelte barn opplever samsvar mellom dets behov, modenhet og egenskaper på den ene siden og de krav og forventninger de møter på den andre.

Det er derfor slik jeg ser det, viktig at foreldre, barnehage og skole samarbeider godt slik at barnet opplever at det er kontinuitet i det som forventes av det.



Det viktige innholdet i mikrosystemet er aktiviteter, relasjoner og roller.

Aktiviteter

Bronfenbrenner mener at de hendelser i miljøet som sterkest virker inn på personens utvikling, er aktiviteter som andre engasjerer seg i sammen med personen eller i personens nærvær.

Aktiviteteene må være varierte for å sikre utvikling av kompetanse. Bø (2012) deler disse inn i tre hovedtyper:

Aktiviteter barnet utfører alene. En del av barns utvikling innebærer at det utvikler seg selv ved å øve seg på å beherske, utvikle og perfektionere ulike ferdigheter (for eksempel et barn som skal lære seg å sykle).

Aktiviteter der barnet deltar sammen med andre. Det omfatter både læring slik det beskrives i form av nærmeste utviklingszone (mikro), og det at det er sosialt utviklende å være aktiv sammen med andre.

Aktiviteter som barnet observerer at andre deltar i. Det betyr observasjonslæring eller modellering. Barnet lærer ved å se på og eller imitere andre.

Relasjoner

Det er de følelsesmessige og langvarige relasjonene som preger barn mest. I et utviklingsfremmende miljø må relasjonene mellom mennesker i mikrosystemene derfor baseres på gjensidighet, følelsesmessig engasjement samt ofte å vare over tid fordi det er tidkrevende å utvikle dype relasjoner (Bronfenbrenner 1979,1992, 2005, ref i: Kvello, 2008). Erfaringer med å ha innflytelse i forholdet til barnehage, skole eller andre instanser som arbeider med barnet vil kunne fremme foreldrenes engasjement. Dette igjen vil være positivt i forhold til barnets utvikling. Det er også viktig at begge parter i forholdet opplever at de har status og verdi. Et gjensidig forhold vil preges av at begge parter lytter til og tar hensyn til hverandre (Bø, 2011).

Roller

Eksponering for ulike roller innebærer at barnet får anledning til å ta ulike perspektiver slik at den sosiale forståelsen utvides og gir impulser til barnets utvikling av selvbilde og identitet (Kvvello, 2008). Det er mange oppfatninger av hvordan roller skal utføres. Prosesser som ofte knytter seg til roller er rolleforventninger, rolleforståelse, rolleakseptering og rolleutføring.

Rolleforventning betegner de forventninger man selv og andre har til å ta en rolle.

Rolleforståelse er hvordan den personen som tar eller får en rolle, oppfatter den. Et eksempel på det kan være hvordan man ønsker å være som en venn. Rolleakseptering betyr at man godtar å ta den rollen det er forventninger eller ønsker om at man tar. Rolleutførelse er å utøve rollen man har blitt gitt eller har tatt (Kvvello, 2008). Det at et barn opplever ulike rolleforventninger kan være en utfordring. Barnet kan møte en type forventninger i barnehagen, en annen i skolen og enda en hjemme i familien. For et barn kan dette oppleves konfliktfylt, og skape en usikkerhet hos barnet i forhold til hva som forventes av menneskene rundt. Når det gjelder barn med synshemming kan et eksempel på dette være at foreldre, barnehage og skole har en felles forståelse av hva barnet trenger av tilrettelegging, og hva slags forventninger man kan stille til barnet.

I en overgangsprosess mellom barnehage og skole vil et barn oppleve at det tar på seg eller får tildelt nye roller. Barnet går blant annet over fra å ha en rolle som barnehagebarn til å bli skoleelev. Et barn som slutter i barnehagen vil også inngå nye relasjoner, både til andre barn og til andre voksne.

I tråd med systematisk systemisk tenkning, bør de tre elementene i mikrosystemet ses på som sirkulære, noe som vil si at de påvirker hverandre gjensidig. Dersom en aktivitet blir borte, eller en lek forandres vil det påvirke deltakernes roller som igjen påvirker relasjonene. Dersom en deltaker blir borte vil nye roller og nye relasjoner kunne oppstå. På den måten vil det typiske mikromiljøet være i stadig forandring, men allikevel på søken etter en form for likevekt (Johannessen et al, 2010).

2.2.2 Mesosystem

Mesosystemet består av sammenhenger og relasjoner mellom mikrosystemene. Vi kan snakke om et nettverk av mikrosystemer. Straks et barn trer inn i et nytt mikromiljø utenfor kjernefamilien, oppstår mesosystemet. Det viktigste med mesosystemet er at det belyser barnets mikrosystemer, det er altså ikke kvaliteter i det enkelte individsystem som gir best indikasjon på kvaliteter ved et barns oppvekstmiljø – men hva mikromiljøene samlet sett gir av utviklingsbetingelser for barnet. Eksempelvis kan et godt samarbeid og god kontakt mellom foreldrene og barnehagen eller foreldrene og skolen kunne føre til trygghet for barnet ved at det møter holdninger og krav som er noenlunde konsistente (Johannessen et al., 2010).

Ifølge Bø (2012) innebærer *meso* kommunikasjon, samspill, gjensidig påvirkning og kunnskapsoverføring mellom de ulike aktørene på de ulike arenaene som bindes sammen. Dette er prosesser som normalt fører til trivsel og opplevelse av fellesskap. Fellesskap og sterke bånd mellom viktige settinger, og at disse er forenlige, skaper rammer og en forutsigbar og trygg livssituasjon. Dette er bakgrunnen for at Bronfenbrenner legger så stor vekt på meso som potensial i oppdragelsen, og noe av det han ser på som spesielt viktig er kontakten mellom hjem og skole. Bø (2012) viser til Bronfenbrenner (1979) som sier at ”barnets evne til å lære å lese kan være vel så avhengig av båndene mellom hjem og skole, som måten barnet blir undervist på”.

Bø (2012) viser til at tette mesostrukturer også kan disponere for ulike konflikter. Med dette mener han at barn som ferdes på ulike arenaer kan møte holdninger, verdier og koder som står i kontrast med det de har med seg hjemmefra. Dette kan igjen føre til at barna opplever krysspress i form av motsetningsfylte forventninger. Det er derfor viktig at personer rundt barnet prøver å sørge for at det er samsvar mellom det som forventes av barnet både hjemme og ute i barnehage og skole.

Bronfenbrenner har følgende definisjon av et mesosystem

The mesosystem comprises the linkages and processes taken place between two or more settings containing the developing person (e.g. the relations between home and school, school and workplace). In other words, a mesosystem is a system of microsystems. (Bronfenbrenner, 1979, s. 25)

2.2.3 Eksosystem

A exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that can affect, or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979, s. 25).

Et eksosystem refererer til altså til settinger hvor barnet sjelden eller aldri selv er til stede, men der det allikevel forekommer samspill og påvirkning av betydning for personer som i sin tur er viktige for barnet. Uttrykket *ekso* brukes også om steder hvor barn vanligvis ikke er, men hvor det besluttes ting av betydning for de mikroer og andre arenaer hvor barnet er. Her har vi å gjøre med *indirekte påvirkning*. Et eksempel er PP - tjenesten. Her er barnet sjelden til stede selv, men det kan allikevel være avgjørende for barnets utvikling. Eksempelvis kan det være avgjørende at PPT skriver en sakkyndig vurdering angående barnets behov for tilrettelegging i skolen. Foreldrenes arbeidsplass er et annet eksempel på en kontekst som har mye å si for barna, selv om barna ikke har vært der. Barn kan være i stand til å forstå hvordan mor eller far har hatt det på jobben, ut fra hvordan de for eksempel åpner døra når de kommer hjem (Bø, 2011). Dersom mor eller far har hatt en dårlig dag på jobben, vil dette indirekte kunne påvirke barna.

Barnehage, skole og SFO er også en del av eksonivået i foreldrenes miljø. I disse kontekstene opplever barna mye som foreldrene ikke er med på, blant annet måten de arbeider på i barnehage/skole, måltid eller utelek i barnehagen eller innhold i skoletimen. Selv om foreldrene ikke er til stede, vil det som barna opplever der også påvirke foreldrenes liv. Dette fordi foreldrene vil danne seg inntrykk av hvordan barnet har det i barnehage eller skole og hvordan de trives og utvikles (Bø, 2011). Dette er nok noe de fleste foreldre kan kjenne seg igjen i. Dersom barna har det bra der de er, vil også foreldrene ha det bra. Som eksemplene viser kan kontekster der barnet aldri er, allikevel bety noe fordi det betyr noe for foreldrene. På samme måte vil kontekster foreldrene ikke er i selv, bety noe for dem, fordi det betyr noe for barna.

2.2.4 Makrosystem

The macrosystem refers to consistencies, in the form and content of lower – order systems (micro-, meso-, and exo-) that exist, or could exist, at the level of the subculture or the culture as a whole, along with any belief systems or ideology underlying such consistencies (Bronfenbrenner, 1979, s. 26).

Makrosystemet omfatter de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger som tas for samfunnet. Politiske beslutninger som styrer utformingen av institusjoner og lokale miljø er elementer i makrosystemet. Lover og regler er en del av makrosystemet og vil blant annet være styrende for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole.

2.3 Overganger

2.3.1 Økologisk overgang

Bronfenbrenner bruker uttrykket økologisk overgang og definerer det slik:

”An ecological transition occurs whenever a person’s position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both” (Bronfenbrenner, 1979, s. 26)

Det at et barn slutter i barnehagen og begynner i skolen vil bety en endring, både i rolle og setting. Ifølge Bø (2012) er det egentlig en økologisk overgang hver gang en person beveger seg fra en mikro til en annen mikrosetting. Noen overganger er allikevel mer gjennomgripende, og har større innvirkning på livet enn andre. Bø (2012) skiller mellom to ulike typer økologiske overganger; daglige/triville og dramatiske overganger.

Daglige, ”trivielle overganger” er eksempelvis når en person skifter arena og rolle.

Det kan være at et barn forlater hjemmet sitt og går ut for å spille fotball med vennene sine. Et eksempel på en *dramatisk overgang* kan være når et barn for første gang skal begynne i barnehagen, eller får en søster eller bror. For voksne kan det å gifte seg være en *dramatisk overgang*, eller når man går over fra å være en arbeidstaker til å bli pensjonist. Felles for alle overgangene er ifølge Bø (2012), at personen endrer både status, rolle og livsfelt. For et barn som slutter i barnehagen og begynner i skolen, vil det for eksempel være en forandring å gå fra å være eldst i barnehagen til å være yngst i skolen. Alle økologiske overganger kan gi muligheter for vekst, men kan også være en sårbar fase med muligheter for stagnasjon eller

feilutvikling (Bø, 2012). Det er derfor viktig at en så viktig overgang som det å begynne på skolen, planlegges så godt som mulig og på en måte som forbereder barnet så godt som det er mulig.

Temaet overganger er blitt stadig mer aktuelt, særlig der barn og ungdom er involvert. Spesielt gjelder dette overgangen fra barnehage til skole. Dette fordi det kan være bestemmende for hele skolegangen, for selvbildet og senere livskompetanse (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, ref. i: Løge et al, 2003) Alle overganger må ifølge Løge et al (2003) ses på som omfattende prosesser. Det vil si at det ikke omfatter bare barnets møte med skolen, med lærer og med klassekamerater. Overganger berører også foreldre, familie og nærsamfunn. Den bioøkologiske modellen har fire hovedelementer: person, prosess, tid og kontekst eller rammefaktorene. Blant rammefaktorene regnes særlig familie, slekt og det som kalles sosial kapital, med det menes fritidsaktiviteter, venner, og medelever. Det viktigste i denne sammenheng er samspillet mellom alle faktorene på et gitt tidspunkt og langs tidsaksen. Ifølge Løge et al (2003) er det nettopp kvaliteten av dette samspillet som støtter eller svekker barnets utvikling og livskompetanse. Løge et al (2003) viser til Rimm – Kaumann & Pianta (2000, s. 494):

De første årene i skolen predikerer senere skolefremgang. De individuelle forskjellene mellom barns skoleresultater, spesielt skoleflinkhet, er bemerkelsesverdig stabile etter de første årene i skolen. Slike funn gir holdepunkter for å slutte at den tidlige overgangen til førsteklasse er en periode da en systemisk utvikling (i dette tilfellet et barn og dets sosiale og fysiske miljø) er mottakelig for nye påvirkninger... Derfor krever de faktorene som virker på overgangsprosessen høyeste årvåkenhet.

For at en overgang i et barns liv skal bli så god og trygg som mulig er det derfor veldig viktig at man får til et godt samarbeid mellom dem som deltar i denne prosessen.

Overgangsprosesser er sårbare og kan beskrives som en prosess av endringer som barnet og familien erfarer når en skal bevege seg fra en setting til en annen. Målet er ikke å unngå overganger, for overganger er en del av livet. Det viktige blir at man klarer å legge til rette på en slik måte at barnet mestrer overgangene og kommer styrket gjennom (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Broström (2001) viser til internasjonal forskning som peker på at de voldsomme og hurtige forandringene, som skjer i løpet av en kort tidsperiode, ofte kan føre til usikkerhet og overspenthet hos barna. Derfor bestreber foreldre, pedagoger i barnehage og lærere i barneskolen seg på å skape en overgang som fører til at barnet føler seg vel tilpass i skoleklassen, noe som er et kriterium for at overgangen skal bli en suksess.

2.3.2 Overgang barnehage – skole

I rammeplanen for barnehagen står det;

Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning. Dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan. (Kunnskapsdepartementet 2006: side 53)

Både barnehage og skole har dermed et ansvar for å legge til rette for et godt samarbeid mellom institusjonene.

Stig Broström (2001) viser til internasjonal forskning om skolestart som peker på at den store og hurtige forandringen som skjer i løpet av en kort tidsperiode, ofte fører til usikkerhet og anspenthet hos barna. Derfor er det viktig at foreldre, lærere og barnehagepersonell bestreber seg på å skape en så god overgang som mulig. Det at et barn skal tre inn i en institusjonell setting, og spesielt ”den ekte skolen”, representerer en stor og viktig overgang i livet for barna og deres foreldre. Det er også et viktig ”moment” i de profesjonelle livene til førskolelærere som sier farvel til barna, og lærere som skal ta imot dem (Wagner, 2003).

Når barnet begynner på skolen har det allerede vært gjennom flere overganger. Barnets første arena er den trygge familien. Deretter tar barnet, mange fra ettårs alder, et steg videre til barnehagen. Innad i barnehagen er det også overganger, barnet starter vanligvis på en avdeling for de minste barna. Deretter, vanligvis når barnet er rundt tre år, flytter man videre opp på en avdeling for de større barna. Dette vil naturlig nok variere fra barnehage til barnehage. I noen barnehager har man såkalte ”søskengrupper”, barnegrupper med barn fra 1 – 6 år. Også når barnet begynner på skolen er det vanlig for mange å delta i en skolefritidsordning, altså ennå en ny arena for barnet å bevege seg inn i.

I og med at barna tidlig i livet har vært gjennom ulike overganger, stiller Wagner (2003) spørsmålet om barna derfor har utviklet en ”overgangskompetanse”. Hun sier:

” Perhaps children become adapt transitioners or, perhaps, they simply learn to endure the feeling of being swept along by a rapidly moving river” (Wagner, 2003).

Forskning viser imidlertid at overgangen fra barnehage til skole kan være en utfordring, og i noen tilfeller også traumatisk. Særlig gjelder dette barn med ikke – optimale utgangspunkt, deriblant barn med spesielle behov.

Ifølge Stig Broström (2009) beskriver internasjonal litteratur en rekke problemer knyttet til barns overgang fra barnehage til skole. Hovedproblemet er mangel på kontinuitet mellom barnehage og skole. Broström viser til Fabian (2002) som deler forskjeller og mangler i kontinuitet inn i tre kategorier

Mangel på fysisk kontinuitet

De fysiske omgivelsene i barnehage og skole er til dels veldig ulike. Antallet barn og voksne i barnehage er også ofte svært ulikt antall barn og voksne i skolen. Det er for eksempel mange flere rom å forholde seg til, samt mange flere både barn og voksne. I dette tilfelle da det dreier seg om svaksynte barn, vil dette ha en stor betydning noe jeg vil komme mer inn på senere.

Mangel på sosial kontinuitet

Når barnet slutter i barnehagen og begynner i skolen skifter det også identitet fra barnehagebarn til skoleelev. De får mange nye mennesker å forholde seg til, både andre medelever og andre voksne. For mange barn vil det noen ganger være vanskelig å overføre den sosiale kompetansen de har opparbeidet seg gjennom barnehagen og de vil kunne bli mer usikre i det nye miljøet. De kan altså ha vansker med å overføre kompetansen fra en kontekst til en annen.

Mangel på filosofisk kontinuitet

I skolen opplever barna en annen tilnærming til læring enn det de gjorde i barnehagen. Det vanlige er at leken dominerer i barnehagen, læring skjer gjennom lek noe som gjør førskolelærerens rolle ganske annerledes enn lærerens rolle i skolen. På skolen stilles det andre krav til barna om å sitte stille, følge med og lære å lese, skrive og regne (Broström, 2009).

Pedagogene har en viktig jobb for å få barna til å føle at de hører til i skolen. De må få barna til å føle seg trygge, avslappede og komfortable i de nye omgivelsene. Dette gjelder ikke minst barn med synshemninger eller andre funksjonshemninger som trenger enda mer tid på seg til å bli kjent og fortrolig med nye omgivelser.

Ulike læringskulturer i barnehage og skole

Både barnehage og skole er arenaer for lek og læring. Begge har til felles at de retter fokus mot likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring. Samtidig som de har delvis ulike mandat. Barnehagen har som institusjon utviklet seg innenfor en sosialpedagogisk tradisjon. Lek, læring, utvikling, oppdragelse og omsorg har vært sett på som deler i en sammenhengende helhet. Skolen har som institusjon vært mer målstyrt og læringen i stor grad kompetanseorientert. I tråd med bioøkologisk tenkning vil en overgang fra barnehage til skole innebære en endring i roller, endring i de omgivende rammefaktorer som barnet inngår i samspill med. Forventninger og krav endres også, og ofte er det slik at de skjerpes (Løge et al, 2003).

Et barn som begynner på skolen vil kunne oppleve at personer rundt dem forventer mer av dem nå enn da de gikk i barnehagen. For et barn kan dette være vanskelig, fordi barnet selv ikke nødvendigvis føler at det har forandret seg. Erfaring viser at det kan betyding for barnets trygghet ved skolestart, dersom barnet har fått gjøre seg kjent med den skolen det skal begynne på. *Sammenheng for barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging.* I prinsippet gjelder de samme målene og tiltakene for god sammenheng og en vellykket overgang som for alle andre barn. Målet er å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassede læringen. For barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging kan endringene bli særlig utfordrende (Helsedirektoratet, 2011).

Det er mange som deler på ansvaret for at overgangsprosessen skal bli så god som mulig og det er viktig at man får til et godt samarbeid mellom de ulike instansene, samt mellom foreldre og fagpersoner. Som nevnt tidligere er det viktig at man får til et godt samarbeid rundt en slik viktig overgang for et barn. Samarbeid hjem – barnehage – skole, samarbeid mellom barnehage og skole og samarbeid med de andre involverte instanser som for eksempel PP - tjenesten eller det statlig pedagogiske støttesystem (Statped).

2.4 Samarbeid

2.4.1 Samarbeid mellom foreldre og fagpersoner

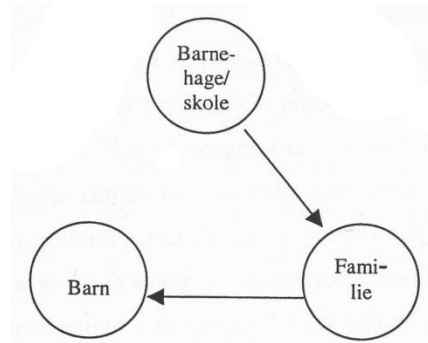
Begrepet foreldremandatet sikter til at det i vårt samfunn er foreldrene som har hovedansvaret for barna sine. De har plikt og rettighet til å gi barnet sitt omsorg og oppdragelse. Foreldrene kan delegere noe av ansvaret til andre, for eksempel til barnehage og skole. Barnehage og skole skal igjen gjøre sitt arbeid i forståelse med barnets hjem (Bø, 2011).

Hvordan fagfolk møter foreldre, vil ha noe å si for hvordan foreldrene opplever sin situasjon. Når foreldrene opplever at barnehage, skole eller skolefritidsordning er et godt sted å være for barnet sitt, ja da opplever de institusjonen som en god støtte. Det arbeidet fagfolk gjør som fører til et bedre tilbud for barna, blir igjen en støtte for foreldre – og gjennom det en styrke for barna.

”Siden de voksnes vilkår preger barns liv, må arbeid for å styrke de voksne være en viktig side av arbeidet for å styrke barn” (Bø, 2011, s. 97).

Når det gjelder overgangssituasjoner kreves det spesiell omtanke og innsats. Bø (2011) viser til Bronfenbrenner som understreker at ” når en person trer inn i en ny kontekst, stimuleres utviklingen av om personen og medlemmene i de berørte settingene allerede før overgangen får informasjon, råd og erfaringer som er relevante for den forestående overgangen” (Bø, 2011, s. 123). Dette igjen er en utfordring til pedagoger og ledere om å sørge for at både barn og foreldre får rikelig med informasjon *før* barnet skal begynne i skolen og at samarbeidet innledes i god tid. Barn i dag lever sine liv i mange atskilte kontekster, hjemme, i barnehage og skole, sammen med venner, ved deltakelse i fritidsaktiviteter. Dette i motsetning til tidligere da barn ofte vokste opp under forhold der familieliv, oppdragelse og fritidssystemer var viklet inn i hverandre. Det er dermed viktig at vi voksne er klar over hvor mye det betyr for barnets utvikling at det knyttes bånd mellom de ulike miljøene, og at samarbeidet – mesosystemet – er en viktig del av oppvekstmiljøet (Bø, 2011).

Bronfenbrenner (1979) snakker om indirekte påvirkninger.



Figuren symboliserer hvordan kunnskap, informasjon, støtte osv. kan formidles til barnet gjennom foreldrene. Løge et al (2003) påpeker at figuren er sterkt forenklet, og at det mangler en pil som viser den påvirkningen barnehage / skole har på barnet, den gjensidige påvirkning mellom foreldre og barnehage / skole. Pilen burde her ha gått begge veier. I et mesosystem, der det er et godt samarbeid mellom foreldre og fagpersoner (barnehage og skole), vil dette ha positive effekter for alle, ikke minst for barna. Dette skjer særlig når alle parter respekterer hverandre, støtter hverandre, utveksler informasjon om hverandre og tilfører hverandre ressurser. Å begynne på skolen innebærer et møte med en ny arena, med nye grupper av "hjelpere" og med andre metoder og målsettinger. For foreldrene betyr det en ny arbeidsbelastning, og en utfordring i og med at det er andre personer og andre krav og forventninger man vil møte. Møtet med skolen krever en stor innsats fra foreldre. Barnet skal inn på en ny arena med nye personer som i mange tilfeller har lite kunnskap om barnet, lite kunnskap om den funksjonshemmingen barnet har, og hvilke muligheter til hjelp som finnes. For foreldrene vil det være naturlig å følge nøye med på prosessen for å sikre at barnet får et så godt tilbud som mulig.

Det er Opplæringsloven (1998) og Kunnskapsløftet (KL -06) som gir det formelle grunnlaget for samarbeidet mellom hjem og skole og for foreldrenes deltakelse i skolesamfunnet.

Samarbeidet mellom skole og hjem er et gjensidig ansvar, men skolen skal ta initiativ og legge til rette for samarbeidet. På den måten kan man si at foreldrene også blir en del av barnets "læringsmiljø". Skolen plikter altså til å ha et aktivt samarbeid med foreldrene og det er ikke noe som den enkelte skole kan velge bort. Samarbeidet skal igjen baseres på likeverd og gjensidighet og ut fra begge parters premisser (Olsen & Traavik 2010). Ifølge

Kunnskapsdepartementet (2008) er det sammenheng mellom nivået på kommunikasjonen mellom hjem og skole og hvordan barnet finner seg til rette emosjonelt og sosialt. Når foreldrene opplever trygghet i den nye situasjonen, blir de også bedre i stand til å støtte sine

barn i overgangen. Informerte, positive og deltakende foreldre kan bidra til å trygge og motivere barnet, slik at det møter skolen med pågangsmot og entusiasme. Familiens støtte gir barnet kontinuitet og trygghet i overgangen

Ofta kan foreldre oppleve at det er annerledes å samarbeide med ansatte i barnehagen enn med personalet i skolen. I den tiden barnet går i barnehagen, er det en større grad av uformell kontakt gjennom at foreldrene leverer og henter barnet. Når barnet så begynner i skolen, vil det være et annerledes type samarbeid. I og med at foreldrene ikke lenger i samme grad følger barnet til og fra, vil den uformelle kontakten bli gradvis sjeldnere. I min undersøkelse er det snakk om et barn med synshemming. Et barn med synshemming vil nok i større grad og over lenger tid bli fulgt på skolen om morgenen, og hentet når skoledagen er over. Dette vil selvfølgelig variere fra person til person. Når denne kontakten med de ansatte i skolen blir mindre frekvent, er den enda viktigere at skolen har gode informasjonsrutiner. Foreldre må få informasjon om skolens forventninger og medvirkning og samarbeid, og skolen må lytte til foreldrenes forventninger. Dersom skolen åpner for at informasjonen skal gå begge veier, og foreldrene opplever at de blir tatt på alvor, vil det kunne bidra til å skape en trygg atmosfære.

2.4.2 Samarbeid mellom barnehage og skole

I Norge går over 97 % av alle femåringer i barnehage (tall fra 2010). Det vil si at de fleste barn som begynner i første klasse, kommer fra en barnehage. Et godt samarbeid mellom barnehage og skole kan bidra til å gjøre overgangen lettere og gi bedre sammenheng i barnas læring og utvikling. Regjeringen satte i 2009 ned et offentlig utvalg for å vurdere pedagogisk tilbud til alle førskolebarn. Bakgrunnen for utvalget er St.meld. nr. 41 (2008–2009) *Kvalitet i barnehagen*, som ble lagt fram våren 2009. Regjeringen er opptatt av å sikre alle barn like gode muligheter og et godt utgangspunkt for å klare seg i skolen og samfunnet ellers. Utvalget viser til at det i de senere år har blitt en stadig større interesse, både internasjonalt og i Norge for å få etablert gode overgangsordninger for barn som går fra barnehage til skole. For det store flertallet av barn, vil denne overgangen oppleves som uproblematisk og som en positiv opplevelse. Imidlertid kan det være barn som opplever overgangen som problematisk. Ved at man har god sammenheng mellom barnehage og skole, kan man i større grad legge til rette for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar enkeltbarnets behov. Som utvalget presiserer er barnehage og skole to ulike pedagogiske institusjoner med ulik egenart, noe de bør fortsette å være. Dette betyr ikke at de ikke skal ha forventninger til hverandre. En forutsetning her vil være at barnehage og skole kjenner til hverandres syn på oppvekst, lek og læring og at de også vet hvilke arbeidsmetoder som brukes. Utvalget viser til prosjektet, ”Barnehage + skole = sant! Dette prosjektet viser at de ansatte i barnehage og skole har lite kunnskap om hverandres fagfelt. Økt kunnskap vil dermed kunne føre til en større respekt for hverandres arbeid og ansvar noe som igjen vil kunne brukes til beste for barna og deres overgang fra barnehage til skole.

Både grunnskolens læreplan og barnehagens rammeplan sier at det skal være et samarbeid mellom disse institusjonene i overgangen. I Rammeplan for barnehagen heter det :

Barnehagen skal i samarbeid med skolen legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 53).

Dette skal igjen skje i nært samarbeid med barnas foreldre. Planer for overgangen skal felles ned i barnehagens årsplan. I læreplanverket for skolen heter det at det skal være et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn og at det skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinn i opplæringsløpet. Beskrivelsen av samarbeidet mellom

barnehage og skole er mer generell og det sies ikke tydelig at skolen har et spesielt ansvar for overgangen mellom barnehage og skole (Moser & Röthle, 2007). En hovedfaktor for å lykkes med et godt samarbeid mellom barnehage og skole er at verdiene som overgangsarbeidet bygger på er nedfelt i hele barnehagens og skolens kultur og strategier. Det er ikke bare barnet som skal forberede seg til å begynne på skolen, men barnehage og skole har også ansvar for å forberede seg på å møte det enkelte barns behov (Kunnskapsdepartementet, 2009).

I St.meld. nr 41 (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 82) heter det:

Departementet ønsker å øke institusjonenes kunnskap om og forståelse for hverandre. Barnehagesektorens inntreden i Kunnskapsdepartementet og den reviderte rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver bidrar til å sikre helhet og sammenheng i barnas oppvekstmiljø og utdanningsløp. Barnehagen og skolen har felles verdigrunnlag, og rammeplanen for barnehagen og læreplanen i grunnopplæringen har en større grad av kontinuitet og sammenheng enn tidligere. De nye formålsbestemmelsene for barnehage og skole er bygd opp på samme måte for å tydeliggjøre både sammenhenger og ulikheter mellom de to samfunnsinstitusjonene. Rammeplanen stiller krav om hva barna skal få oppleve og erfare, og klargjør personalets ansvar for læringsmiljøet. Skolens mål er formulert som kompetansemål og ferdigheter i hvert fag. Selv om barnehagen og skolen har ulike mål, kan tema for opplevelser og læring ses i sammenheng.

Kommunen har ansvar for at de ulike tjenestene for barnefamiliene er godt koordinert, og hver enkelt kommune må finne hensiktsmessige løsninger for hvordan barnehage og skole konkret skal samarbeide. Dette samarbeidet har varierende kvalitet og vil kunne være forskjellig fra kommune til kommune.

I veilederen utgitt av Kunnskapsdepartementet, "Fra eldst til yngst" (2008) påpekes det at kommunen som barnehagemyndighet og skoleeier, har ansvar for å legge premisser for samarbeid mellom barnehage og skole. Det bør gis nødvendige føringer for det arbeidet som skal skje, både på barnehage- og skolenivå. Mange barnehager har flere skoler å forholde seg til, og det samme gjelder skolene som får barn fra mange forskjellige barnehager. Det sies derfor at kommunen bør ha et overordnet ansvar for å koordinere samarbeidet, slik at det legges til rette for best mulig gjennomføring.

En økende oppmerksomhet på læring for de yngste barna har ført til større bevissthet om betydningen av kontinuitet i det tidlige lærings- og omsorgstilbudet. Målet er ikke å unngå overganger, for overganger er en del av livet. Målet er å unngå at de blir for store og å legge til rette for at barnet kan mestre dem og komme styrket gjennom dem (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 9).

I veilederen anbefales det at kommunen initierer, planlegger og følger opp samarbeidstiltak gjennom overordnede planer, som bør inkludere både kommune og private barnehager og skolen. For barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging viser veilederen til betydningen av klare og forutsigbare rammer for barnet, planlegging i god tid, avklaring av ansvar og godt samarbeid mellom foreldre, barnehage, skole, PP – tjeneste og eventuelt andre aktører.

Ansvar for den praktiske gjennomføringen ligger allikevel hos den enkelte barnehage og skole. Det gjelder å samarbeide slik at man får gjort nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barnet klart for skolen. Det innebærer også et ansvar for å klargjøre hva skolen trenger for å være klar til å ta imot barnet og foreldrene (Kunnskapsdepartementet, 2008).

I veilederen påpekes det at den enkeltfaktor som i størst grad er avgjørende for et vellykket samarbeid, er at ansatte i barnehage og skole faktisk prioriterer tid til å møtes angående planleggingen av overgangen. Det legges også vekt på betydningen av at barnet og foreldrene vet hvem de vil møte i skolen. Det vil danne et godt utgangspunkt for trygghet og forutsigbarhet.

2.5 Tverretatlig samarbeid

Skal det lykkes å skape en god overgang for alle barn, forutsetter det at det foreligger et godt samarbeid mellom, ikke bare foreldre, barnehage og skole, men også en rekke andre parter som har eller vil få kontakt med barna. Her tenker en på pedagogiske fagsentre (i dette tilfelle Statped), helsestasjoner, barnevern, skoleledelse, PP - tjenesten osv. (Løge et al., 2003).

Foreldre til barn med spesielle behov er mer eller mindre avhengig av et samarbeid med ulike instanser i forhold til at barnet deres skal ha en så god hverdag som mulig. Det er derfor veldig viktig at disse instansene kan ha et godt samarbeid..

Undersøkelsen ”Hva skjer i overgangen...” ved tre skoler i Oslo, tyder på høy bevissthet og stor vilje til å samarbeide, men også på at det finnes noe ulike oppfatninger om hva det er relevant å samarbeide om. Dette er noe jeg kan kjenne meg igjen i etter å ha intervjuet barnehage, skole og foreldre. Undersøkelsen viser også at et fungerende samarbeid er avhengig av gode rutiner. Skole, barnehage og foreldre er enige at det viktigste er at informasjon om barnas spesielle behov blir formidlet (Fylkesmannen i Rogaland, 2006). Dette er noe jeg vil komme tilbake i når jeg presenterer svarene fra mine intervjuer.

2.5.1 Hvem har ansvaret?

Kommunen som barnehagemyndighet og skoleeier har ansvar for å legge premisser for samarbeide mellom barnehage og skole. Det er også viktig at en god skolestart skal være uavhengig av om barnet går i en kommunal eller privat barnehage.

Kommunen kan konkretisere samarbeidet gjennom planer for arbeidet. Her bør det angis mål for planene og hvilke virksomheter eller tjenester som er involvert. Planen bør omfatte generelle rutiner om samarbeidet mellom de ulike samarbeidspartnerne og mer spesifikke rutiner som gjelder barn med spesielle behov. Planen bør også si noe om hvordan foreldrene skal informeres og involveres.

I og med at skolene gjerne mottar barn fra flere forskjellige barnehager, bør kommunen ha et overordnet ansvar for å koordinere samarbeidet mellom de forskjellige barnehagene og skolene. Kommunen bør også legge til rette for kontakt mellom styrer og rektor i samme opptaksområde/krets (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Når det gjelder selve den praktiske gjennomføringen ligger ansvaret i den enkelte barnehage og skole. Både styrer i en barnehage og rektor på skolen har et ansvar for å sette samarbeid med barnehage på dagsorden og følge opp dette samarbeidet.

I veilederen ”Fra eldst til yngst” (Kunnskapsdepartementet, 2008) påpekes det at det er viktig at det settes av tid for ansatte i barnehage og skole til å møtes, slik at blant annet overgangsmøter kan planlegges. Samarbeidet bør forankres i barnehagens års og virksomhetsplaner og planene bør utveksles mellom institusjonene. Det forutsetter videre et tett og aktivt samarbeid mellom barnehage og skole slik at begge får innsikt i, og en felles forståelse og målsetting, for arbeidet.

Veilederen legger også vekt på betydningen av å sikre progresjon i barnas læring, og at lærere i barnehage og skole bør møtes for å sikre sammenheng i det som barna skal lære. I tillegg legges det vekt på at det er viktig med en tidlig avklaring av hvem barnet skal møte i skolen, både hvilke andre elever barnet kommer i klasse med, og hvilke lærere og evt. assistenter barnet vil møte i skolen. Dette er kanskje på mange måter enda viktigere når det dreier seg om barn med spesielle behov.

Som jeg nevnte tidligere beskriver internasjonal litteratur en del problemer i forbindelse med en slik overgang der det ofte er mangel på kontinuitet mellom barnehage og skole. Desto viktigere er det at det er et godt samarbeid mellom disse institusjonene – til barnets beste.

3 Metode

I dette metodekapittelet presenterer jeg de metodiske valgene som er foretatt. Under *metodetilnærming* beskriver jeg intervju som kvalitativ metode. Deretter diskuterer jeg forskerens førforståelse og rolle i prosjektet. Neste del er planleggingsprosessen. Her beskriver jeg hvordan jeg utarbeidet intervjuguiden, hvilke kriterier jeg la til grunn for utvalget, og til slutt en presentasjon av det endelige utvalget. Neste punkt er selve gjennomføringen av prosjektet. Her presenterer jeg intervjusituasjonen med foreldre, barnehage og skole. Deretter kommer jeg inn på etterarbeidet, med beskrivelse av hvordan det innsamlede materialet er behandlet. Her kommer jeg inn på transkribering og analysing av materialet. Deretter ser jeg på kvaliteten på undersøkelsen og kommer inn på begrepene validitet og reliabilitet, samt etiske refleksjoner rundt undersøkelsen.

3.1 Metodetilnærming

”Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet” (Dalen, 201, s. 15).

I en spesialpedagogisk sammenheng vil det være av interesse å prøve å få en bedre forståelse av for eksempel hvordan foreldre til barn med ulike funksjonshemninger opplever og/eller mestrer sin hverdag. Det handler altså om å finne ut hvordan mennesker opplever hendelser og forholder seg til dem. I mitt tilfelle ønsket jeg å finne ut noe om hvordan de involverte i en overgangsprosess opplevde denne, ikke bare foreldre, men også andre som spilte en rolle i denne prosessen. Det handler om hvordan personen opplever sin livsverden, og hvordan en forholder seg til denne (Kvale og Brinkmann 2009). En fokuserer derfor ikke bare på en beskrivelse av de forhold en lever under, men også på opplevelsen. I livsverdenen framstår ting, natur, mennesker handlinger osv slik vi umiddelbart forstår dem. I vår livsverden forholder vi oss som om alt eksisterer slik vi umiddelbart oppfatter og erfarer det. Livsverden skiller deg dermed fra teoriens og vitenskapens verdener (Wormnæs, 2005).

Innenfor en kvalitativ tilnærming er begrepet ”livsverden” godt egnet fordi det fokuserer på opplevelsedimensjonen og ikke bare på en beskrivelse av de forholdene personen lever under (Dalen, 2011). Dette er på mange måter gjeldende for min problemstilling også. Jeg var ikke kun interessert i å høre hvordan overgangen fra barnehage til skole ble gjennomført

rent praktisk, men også finne ut noe om hvordan de involverte opplevde sin rolle i denne prosessen. Jeg var opptatt av å høre om deres erfaringer og opplevelser, slik de selv ville beskrive dem.

Av den grunn var en kvalitativ metode et naturlig valg for å belyse min problemstilling. Kvalitativt forskningsintervju ble valgt fordi det er spesielt godt egnet for å få tak i informantens egne erfaringer og tanker rundt problemstillingen (Dalen, 2011).

3.1.1 Intervju som kvalitativ metode

Et forskningsintervju er en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I et slikt intervju skapes det kunnskap i skjæringspunktet mellom intervjuerens og den intervjuedes synspunkter. Samtalene med intervjupersonene er som regel den mest engasjerende fasen av en intervjuundersøkelse. Den personlige kontakten gjør det interessant å intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2010).

Intervjuet introduseres med en briefing der intervjueren definerer situasjonen for intervjupersonen. Jeg startet alle intervjuene med å fortelle litt om meg selv og min bakgrunn, samt formålet med intervjuet var. Jeg kom også inn på dette med bruk av opptaker slik at jeg fikk bekreftet at dette var noe intervjupersonen var bekvem med. Det var også viktig for meg å si tydelig fra om hva som ville skje med opptakene og materialet etter at oppgaven var ferdig skrevet. Ifølge Kvale og Brinkmann (2010) er det også viktig etter at man har stilt sine spørsmål, at man foretar en såkalt debriefing. Jeg avsluttet alle intervjuene med å spørre personen om han eller hun hadde noe mer de ville si, eller om det var noe de synes jeg ikke hadde kommet inn på i mine spørsmål. Dette for å gi personen en mulighet til å si noe avslutningsvis, og på en måte være den som avsluttet intervjuet.

3.1.2 Forskerens førforståelse

Når vi skal forstå noe vil alt være avhengig av en førforståelse eller forståelseshorisont (Wormnæs, 1996, ref. i : Dalen, 2011). Denne førforståelsen omfatter meninger eller oppfatninger vi har på forhånd. I en intervjusituasjon vil informantens uttalelser fortolkes av den som intervjuer. Fortolkningen vil i første omgang bygge direkte på de uttalelser som informanten kommer med, men vil også videreutvikles i en dialog mellom forskeren og det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil både egen førforståelse og aktuell teori om fenomenet påvirke fortolkningen (Dalen, 2011).

Jeg så på det som viktig å være bevisst på min egen førforståelse fordi det kunne ha betydning for min tolkning av datamaterialet. Min førforståelse har jeg tilegnet meg gjennom min utdanning som førskolelærer, og senere spesialpedagog. I tillegg har jeg som synspedagog arbeidet med synshemmede barn i barnehage og skole. Det har vært viktig å forsøke å legge bort min førforståelse og gå inn i arbeidet med en objektiv innstilling. I dette prosjektet hadde jeg en spesiell utfordring i og med at jeg kjente til det ene barnet fra mitt arbeid som rådgiver på syn. I min studiepraksis var jeg i barnehagen for å gjøre observasjoner av barnet. Jeg har også deltatt på noen ansvarsgruppemøter som stedfortreder for den synspedagogen som hadde ansvaret for oppfølgingen. Mitt arbeidsforhold endte høsten 2012, så jeg har ikke på noen måte deltatt i overføringsprosessen. Jeg måtte allikevel tenke nøye gjennom på hvilken måte jeg skulle tilnærme meg intervjupersonene på, og sørge for at jeg inntok en så objektiv stilling som mulig. En førforståelse kan også være positiv i den grad den kan gi inspirasjon i forhold til arbeide med temaet, men jeg har bestrebet meg på å være kritisk til de tolkninger jeg har gjort og også i forhold til hvordan intervjuene ble gjennomført.

3.2 Planlegging av prosjektet

Min problemstilling handlet om å beskrive hvordan overgangen mellom barnehage og skole ble planlagt og gjennomført, og hvordan foreldre, barnehage og skole opplevde samarbeidet og sin rolle i denne prosessen.

3.2.1 Utarbeidelse av intervjuguide

Dalen (2011) sier at det i alle prosjekter som bruker intervju som metode vil være nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Spesielt gjelder dette når man skal gjennomføre et såkalt semistrukturert intervju. En intervjuguide skal innholde spørsmål som dekker de temaene en ønsker å få belyst. Alle temaer og spørsmål skal ha relevans i forhold til de ulike temaene og spørsmålene som skal inngå i intervjuguiden.

Jeg valgte en semistrukturert intervjuform og utarbeidet tre intervjuguides. En med spørsmål til barnehagen, en til foreldrene og en til skolen. Når jeg utarbeidet guiden, prøvde jeg å lage så tydelige spørsmål som mulig. Jeg prøvde også å være bevisst på å unngå ledende spørsmål. I tillegg satt jeg ned oppfølgingsspørsmål for meg selv dersom det skulle være nødvendig for å gå mer i dybden. Kvale og Brinkmann (2010), snakker om det semistrukturerte livsverdenintervjuet der en søker å innhente beskrivelser av de temaene som skal belyses. Samtidig vil det være preget av en åpenhet i forhold til å kunne endre i spørsmålsrekkefølgen, slik at man har mulighet til å forfølge de svarene som intervjupersonen kommer med.

3.2.2 Pilotintervju

Jeg gjennomførte ikke pilotintervju. Intervjuguiden var allikevel godt gjennomarbeidet takket være et godt samarbeid med veileder, der type spørsmål samt spørsmålsrekkefølge ble bearbeidet og endret flere ganger. Selv om jeg ideelt sett kunne tenkt meg å ha gjennomført et pilotintervju, er jeg godt fornøyd med hvordan intervjuguiden fungerte og jeg mener at jeg fikk gode svar på mine spørsmål.

3.2.3 Størrelse på utvalget

Valg av informanter er ifølge Dalen (2011) særlig viktig innenfor kvalitativ intervjuforskning. En må tenke på hvem som skal intervjues, hvor mange informanter man ønsker og hvilke kriterier som skal ligge til grunn. Utgangspunktet er at antallet ikke bør være for stort. Dette fordi gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen er en prosess som tar tid. Samtidig må intervjumaterialet en sitter igjen med være av en slik kvalitet at det gir grunnlag for tolkning og analyse. Jeg hadde en tanke om at jeg ønsket fire informanter, men det skulle vise seg å bli en utfordring. Jeg kommer tilbake til det senere.

3.2.4 Kriterier for Utvalg

Jeg valgte følgende kriterier for utvalget:

Barna det gjaldt skulle være svaksynte uten spesielle tilleggsvansker. Overgangen skulle ha skjedd forholdsvis nylig, dvs. helst ikke mer enn 2 år siden.

3.2.5 Endelig Utvalg

Som sagt viste det seg å bli en utfordring i forhold til å få innhentet informanter. Jeg sendte ut forespørsler til 10 aktuelle informanter via det statlig spesialpedagogiske systemet (Statped). Jeg prøvde først via Huseby kompetansesenter, nåværende fagavdeling syn i region sørøst. Deretter ble det sendt ut forespørsler fra Statped nord, fagavdeling syn. Hver enkelt fikk tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeskjema, samt intervjuguide. Informasjonsskrivene inneholdt informasjon om prosjektet, hvordan intervjuene skulle gjennomføres, konfidensialitet og anonymitet. Det var også informert om retten til å kunne trekke seg, samt at studiet var meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste). Det tok en stund før jeg fikk svar, og da fra kun to av de forespurte. Jeg sendte også ut purringer i håp om å få flere informanter, men fikk ikke flere svar. Jeg valgte allikevel å fortsette med disse to.

I og med at jeg også har hatt barnehage og skole med i denne undersøkelsen, har jeg i alt gjennomført seks intervjuer. På bakgrunn av det anser jeg at jeg har nok intervjumateriale til å belyse problemstillingen. Ideelt sett skulle jeg selvfølgelig ønske at jeg hadde fått flere informanter. Jeg har i ettertid tenkt på hvorfor det var så vanskelig å få tak i informanter.

En av grunnene kan være at svaksynte er en forholdsvis liten gruppe, og derfor er ”utsatt” for å bli spurt når det gjelder slike undersøkelser.

Begge barna det gjelder er svaksynte, begge i kategorien moderat synssvekket og i begge ender av skalaen. Begge barna startet i første klasse høsten 2013. Et av barna går på en skole på et mindre tettsted, men det andre barnet går på en litt større kommune i Nordland. Det at overgangen har skjedd helt nylig kan på den ene siden være positivt siden det er lettere å huske hva som har skjedd. På den andre siden kan det være en utfordring i forhold til at barnet på mange måter enda er inne i prosessen. Dette er noe jeg må ha med meg når jeg etter hvert skal presentere og drøfte resultatene.

3.2.6 Innhenting av kommunenes skriftlige rutiner i forhold til overgangen

Jeg hadde på forhånd innhentet skriftlige rutiner fra begge kommunene. Disse skriftlige rutinene fikk jeg tilsendt fra den kommunale logopeden i den ene kommunen, og fra undervisningssjefen i den andre. Det skal sies at de skriftlige rutinene i den ene kommunen var mer nøyaktig og utfyllende beskrevet, men jeg allikevel en viss forståelse for kommunenes arbeid i forhold til overgangen mellom barnehage og skole. Jeg vil senere drøfte om og hvordan disse rutinene ble fulgt.

3.3 Gjennomføring av undersøkelsen

3.3.1 Forberedelse

Når jeg hadde fått svar fra informantene (foreldrene) om at de var villige til å la seg intervjuet kontaktet jeg dem og sa i fra om at jeg ville vente med gjennomføringen av intervjuene til barna hadde kommet seg litt i gang på skolen. Det ble dermed avtalt at jeg skulle ta nærmere kontakt mot slutten av september for å avtale tidspunkt. Jeg sendte så en forespørsel til de aktuelle barnehagene og skolene der jeg ba om å få foreta et intervju med den av personalet som hadde deltatt i den aktuelle overgangen fra barnehage til skole.

I forkant av gjennomføringen av intervjuene, hadde jeg innhentet epikriser på begge barna, samt lest gjennom rapporter etter barnehagebesøk. Dette var nødvendig for å sette meg inn i hva selve synsvansken dreide seg om. Det var også nødvendig i forhold til å kunne sette meg

bedre inn i hva foreldrene, barnehagen og også skolen ville kunne fortelle. Jeg hadde også på forhånd innhentet skriftlige rutiner angående overgang barnehage – skole fra de to aktuelle kommunene.

3.3.2 Intervjusituasjonen med skole og barnehage

Begge intervjuene foregikk i barnehagen og på skolen. Fra barnehagen deltok pedagogisk leder og fra skolen deltok inspektør. Kontaktlærer var ansatt først fra høsten av, og det var derfor inspektør som hadde deltatt i prosessen.

3.3.3 Intervjusituasjonen med foreldrene

Intervjuene med foreldrene ble gjennomført i deres hjem, etter eget ønske. Før jeg startet intervjuet fortalte jeg litt om meg selv og litt om bakgrunnen for undersøkelsen. Jeg tok også opp dette med anonymisering av materialet. Jeg informerte også om at jeg ønsket å bruke lydopptaker, noe begge foreldrene sa ja til. Fra begge familiene var det mor som deltok i intervjuet, men i og med at jeg hadde sendt spørsmålene over på forhånd, hadde begge foreldrene mulighet til å få et innblikk i hva jeg ønsket å spørre om. Mor kunne også på bakgrunn av dette diskutere med far og få hans innspill på forhånd.

3.4 Etterarbeid

Her vil jeg komme inn på bearbeidelse og etterarbeid, herunder bruk av teknisk opptaksutstyr, transkribering og tolkning og analyse av datamaterialet.

3.4.1 Bruk av teknisk utstyr

Dalen (2011) viser til at det anbefales at man bruker teknisk opptaksutstyr ved gjennomføring av kvalitative intervjuer, dette fordi det er viktig å ta vare på informantens egne uttalelser. Det er også viktig at man som forsker har et så godt som mulig avslappet forhold til bruk av opptaksutstyr slik at man ikke blir forstyrret underveis. Jeg forsikret meg også før jeg startet intervjuene om at intervjupersonene var fortrolig med at intervjuet ble tatt opp, og jeg forklarte at opptakene ville bli slettet i ettertid. Fordelen med bruk av opptaksutstyr er blant annet at den som intervjuer kan konsentrere seg om virkelig å lytte til det intervjupersonen sier. Man kan lytte til tonefall, pauser og lignende, og man kan gå tilbake i opptaket og lytte.

Som Kvale og Brinkmann (2009) sier er det første kravet ved transkribering av et intervju at det faktisk har blitt gjort et opptak. Jeg testet derfor utstyret godt ut på forhånd også i forhold til lyd kvalitet slik at jeg visste at det ville være enkelt å høre samtalen etterpå.

3.4.2 Transkribering

Etter at intervjuene var gjennomført begynte organiseringen og bearbeidingen av datamaterialet. Jeg brukte opptaksutstyr og transkriberte intervjuene selv etterpå.

Ifølge Dalen (2011) er det sterkt tilrådelig at forskeren selv utfører transkriberingen. Der det er stort antall informanter er det ofte behov for å få hjelp til dette arbeidet. I og med at jeg hadde et forholdsvis lite antall intervjuer så jeg på det som naturlig at jeg foretok denne transkriberingen selv. Kvale og Brinkmann (2009) sier om ordet *transkribere* at det betyr transformere, det vil si skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk. Kvale og Brinkmann sier videre at intervju er et direkte sosialt samspill der blant annet stemmeleie og kroppsspråk fremtrer tydelig for deltakerne i samtalen, men vanskelig å forstå for den som leser utskriften utenfor denne konteksten. Som sagt så gjorde jeg transkriberingen selv. Jeg hadde et par ukers mellomrom mellom de tre første og de tre siste intervjuene. Etter jeg hadde gjennomført de første intervjuene gikk jeg straks i gang med å transkribere. Grunnen til det var at jeg ønsket å gjøre det mens materialet var så ferskt som mulig. Det som jeg i ettertid ser også var en stor fordel med dette, var at jeg etter å ha hørt gjennom de tre første intervjuene, fikk meg noen tankevekkere angående min rolle som intervjuer. Jeg hørte blant annet at jeg noen ganger gikk over fra å være en intervjuer som stilte spørsmål til å være en rådgiver som ga råd i forhold til barnet og dets synshemming. Dette gjorde at jeg i de neste intervjuene var mer kritisk til meg selv og den måten jeg gjennomførte intervjuene på.

Jeg transkriberte som sagt intervjuene rett etter gjennomføringen. Opptakene var også av god kvalitet slik at det var lett å høre hva intervjupersonene sa. Jeg var også nøye med å registrere dersom det var spesielle pauser underveis, nøling og lignende. Jeg hadde en notatbok med meg som jeg noterte i, men kun dersom det var spesielle ting jeg la merke til. Jeg ønsket å være så fri som mulig, slik at jeg virkelig kunne lytte til det personen hadde å si.

3.4.3 Metode for analyse

Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske datamaterialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet, og gir mening til egne erfaringer (Dalen, 2011). Jeg hadde på forhånd utarbeidet en intervjuguide med spørsmål som utgangspunkt. Uttalelsene ble i ettertid sortert inn i kategorier og jeg brukte sitater underveis for å best mulig kunne belyse det som informantene mente.

Jeg valgte å strukturere datamaterialet ut fra temaene i intervjuguiden. Deretter analyserte jeg datamaterialet ut fra Kvale og Brinkmanns (2010) tre fortolkningskontekster; meningsfortetting basert på selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Selvforståelse handler om å finne frem til det informanten selv mener, altså hva informanten mener med sine uttalelser. Kritisk forståelse handler om å sette inn informantens uttalelser i en videre sammenheng eller kontekst. Til slutt trakk jeg inn den tredje forståelseskonteksten, teoretisk forståelse, for på den måten å kunne fortolke informantens uttalelser videre.

3.5 Undersøkelsens kvalitet

Jeg vil her diskutere ulike sider av undersøkelsens kvalitet. Jeg vil si noe om reliabilitet som sier noe om undersøkelsens troverdighet, deretter diskuteres validitet som handler om hvor gyldig undersøkelsen er.

3.5.1 Reliabilitet

I kvantitative undersøkelser forutsettes det at fremgangsmåten skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2010).

I en kvalitativ studie blir det vanskelig å stille et slikt krav. I denne type studier spiller forskeren en viktig rolle og denne utformes i samspill med informantene. Det lar seg vanskelig gjøre å gjenta et kvalitativt intervju på samme måte. Når det gjelder min undersøkelse tenker jeg at dersom en annen person hadde gjennomført et nytt intervju med de samme personene, for eksempel et halvt år eller ett år senere, ville det være en stor mulighet for at man da ville komme til å få andre svar. Dette fordi ting kunne ha endret seg, og intervjupersonene kunne ha fått et annet syn på problemstillingene. Når det gjelder min undersøkelse, hadde begge barna det gjaldt nettopp startet på skolen, og mye var ennå nytt. Det er derfor mulig at intervjupersonene ville ha kommet med andre svar dersom jeg hadde gjort det samme intervjuet på et senere tidspunkt.

Dalen (2011) viser til at en måte å tilnærme seg spørsmålet om reliabilitet vil være å utøve nøyaktighet i beskrivelsene av de ulike ledd i forskningsprosessen. Disse beskrivelsene må omfatte forhold både ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen. Jeg har derfor prøvd å beskrive leddene i prosessen på en grundig måte, fra planleggingen av prosjektet, gjennomføringen av intervjuene og til slutt presentasjon, analyse og tolkning av resultatet.

3.5.2 Validitet

Spørsmålet om validitet reiser den viktige problemstilling, ” har vi virkelig fått et måleresultat for det fenomenet vi ønsker å måle”? Validitet handler om hvor gyldig resultatet er (Befring, 2007).

I kvalitativ forskning kan vi si at validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. Med denne vide oppfatning av validitet kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi gyldig vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2010). I min undersøkelse handler det om hvorvidt jeg har lyktes med å få svar på min hovedproblemstilling og underproblemstillingene.

Ifølge Dalen (2011) styrkes validiteten i datamaterialet ved at intervjueren stiller spørsmål som gir informanten anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Dette forsøkte jeg å legge vekt på i utarbeidelsen av intervjuguiden. Jeg ønsket at spørsmålene skulle innby til grundige svar. Jeg var også opptatt av å gi informanten rom for å svare, og valgte derfor å ha en litt løs tilnærming til rekkefølgen på spørsmålene. På den måten prøvde jeg å ”følge” informanten, samtidig som jeg sørget for å gå tilbake i spørsmålsrekken når det var nødvendig.

Deskriptiv validitet

Dalen (2011) viser til Maxwell (1992) som betegner redegjørelsen for hvordan materialet er samlet inn og tilrettelagt for analyse og tolkning, for deskriptiv validitet. Det handler på mange måter om hvor nøyaktig undersøkelsen har blitt gjennomført. Det som videre er med på å styrke validiteten er blant annet å sørge for at det tekniske utstyret er utprøvd og at det holder god kvalitet. Som nevnt tidligere, var jeg opptatt av å sikre meg at det tekniske utstyret fungerte. Selv om jeg ikke gjennomførte noen prøveintervjuer, hadde jeg allikevel testet utstyret godt på forhånd slik at jeg var sikker på at det ville fungere.

Tolkningsvaliditet

Gjennom tolkningsprosessen utvikles det en dypere forståelse av det tema som studeres. Utgangspunktet er informantenes egne opplevelser og forståelse. I min undersøkelse dreier det seg om hvorvidt jeg har forstått informantene. Jeg prøvde under intervjuene å sikre meg at jeg forsto hva informanten mente, gjennom å stille små spørsmål underveis. Dette for å være trygg på at vi hadde en felles forståelse. Uttalelsene må igjen tolkes ut fra et helhetsbilde, og

den situasjonen som informanten befinner seg i. Som nevnt tidligere kan det jo være at informanten ville kunne komme til å gi et annet svar dersom situasjonen var en annen.

Teoretisk validitet

Teoretisk validitet handler om hvorvidt den teorien forskeren bruker anses for å være relevant i forhold til fenomenet man ønsker å undersøke. En slik validitet krever at de sammenhengene som avdekkes kan dokumenteres i datamaterialet.

Generaliserbarhet

Hvis resultatene av undersøkelsen vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner, eller om resultatene primært er av lokal interesse (Kvale & Brinkmann, 2010).

En vanlig innvending mot intervjuforskning er ifølge Kvale & Brinkmann (2010) at det er for få personer til at resultatene kan generaliseres.

3.5.3 Etske refleksjoner

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem (NESH, 2006).

Et fritt samtykke betyr at det er avgitt uten ytre press eller andre begrensninger av personlig handlefrihet. Det betyr også at informanten skal orienteres om alt som angår hans eller hennes deltakelse i prosjektet.

Det er meldeplikt for alle prosjekt som innebærer behandling av personopplysninger. I og med at jeg hadde planer om å innhente taushetsbelagte opplysninger, blant annet epikriser og spesialpedagogiske rapporter, søkte jeg derfor Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) om tillatelse. Jeg sendte også ut et informasjonsskriv til foreldre der jeg ba om skriftlig samtykke til å delta i undersøkelsen. I informasjonsskrivet forklarte jeg hvordan jeg hadde tenkt å hente inn opplysninger om barnet og at alt materiale ville bli behandlet konfidensielt. Det ble også lagt ved en svarslipp som informantene måtte underskrive for på den måten å si at han eller hun var villige til å stille opp. Informantene fikk også tilsendt intervjuguiden på forhånd slik at de kunne forberede seg på hvilke spørsmål som ville stilles. I tillegg informerte

jeg før intervjuet startet om at alt av opptak og notater fra intervjuet ville bli makulert etter prosjektslutt.

Som nevnt er gruppen av svaksynte barn en liten gruppe, og det er lett at barn og foreldre kan bli identifisert. Det har derfor vært viktig for meg ikke å si hvilke byer eller steder informantene kommer fra. Det ene foreldreparet fortalte at de var litt bekymret i forhold til om noe av det de hadde sagt om barnehagen eller skolen kunne oppfattes som negativt. Foreldrene tenkte på det faktum at de skulle ha et samarbeid med skolen i mange år fremover, og at det derfor var viktig å opprettholde et godt forhold. Det er viktig å ta slike bekymringer på alvor og jeg foreslo for foreldrene at de kunne få lese gjennom oppgaven før den eventuelt ble gjort tilgjengelig for barnehage og skole.

I forhold til krav om konfidensialitet sier NESH følgende:

De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersonene det forskes på. Forskningsmaterialet må vanligvis anonymiseres, og det må stilles strenge krav til hvordan lister med navn eller andre opplysninger som gjør det mulig å identifisere enkeltpersoner, oppbevares og tilintetgjøres (NESH, punkt 14: 2006).

Både i informasjonsskrivet og i samtalen før jeg startet intervjuet, var jeg nøye på å påpeke at alle innhentede opplysninger ville bli behandlet konfidensielt. Jeg fortalte også at jeg i oppgaven ville unnlate å oppgi hvilket sted de aktuelle barna kom fra.

I og med at svaksynte barn (innenfor den kategori jeg har tenkt) er en forholdsvis liten gruppe er det viktig å ta stilling til noen etiske retningslinjer. I NESH 2006, punkt 22 står det følgende; ”forskere har et spesielt ansvar for utsatte gruppers interesser i løpet av hele forskningsprosessen”.

4 Presentasjon og analyse av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra henholdsvis barnehage / skole og fra foreldre. Jeg vil også presentere de to kommunenes skriftlige rutiner, og kommenterer også disse. Både i presentasjonen fra barnehage / skole og fra foreldre, er uttalelsene fortettet etter første fortolkningskontekst, selvforståelse av Kvale og Brinkmann (2010). Det betyr at jeg har forsøkt å få frem hva informantene mente med sine uttalelser. Jeg har tatt i denne sammenheng tatt med sitater for å dokumentere og understreke informantenes uttalelser.

I kap 5 vil funn og analyse drøftes etter fortolkningskonteksten *teoretisk forståelse*. Dette innebærer at jeg trekker forbindelser og linjer mellom funnene og min teoribakgrunn.

4.1 De to kommunenes rutiner i forhold til overgang barnehage – skole

Kommune 1

I de skriftlige rutinene for kommunen fremkommer det at det på høsten året før skolestart skal gjennomføres en kartlegging av antall femåringer i kommunen. Her skal også rektor og styrer gjennomføre en samtale angående det kommende ressursbehov. Deretter skal skolen innkalle til første ansvarsgruppemøte, der barnehage, skole, logoped (fra PPT) og helsesøster møtes. På dette møtet avtales videre møter og man blir enige om ansvarsfordelingen. Det står også i rutinene at det skal være minimum to besøk på skolen i løpet av våren før skolestart, og videre et nytt ansvarsgruppemøte også dette på våren. Ansvar for samarbeidet er tydelig fordelt hele veien.

Kommune 2

I de skriftlige rutinene for denne kommunen, heter det at barnehagen skal ta initiativ til et møte med skolen høsten før barnet skal begynne på skolen. Her skal samarbeidet videre avklares og avtales, for eksempel deltakelse i ansvarsgruppemøter og møter med foreldrene. Etter samtale med foreldrene i løpet av våren sendes samtalskjema sammen med Tras - skjema til skolen (TRAS er et pedagogisk kartleggingsverktøy som handler om observasjon av språk i daglig samspill). Det presiseres at all skriftlig informasjon som sendes til skolen, skal godkjennes av foreldrene. Det sies videre at der det er praktisk mulig, kan det legges til rette for besøk fra barnehagen i skolen. Her står det *kan* og ikke *skal*. Rutinene fremkommer som litt løse, det vil si at det i de papirene jeg har fått ikke står noe i forhold til

ansvarsfordeling, annet enn at det er barnehage som skal ta kontakt i forhold til det første møtet.

4.2 Funn fra barnehage og skole

Her presenterer jeg det som kom frem i intervjuene med barnehage og skole. Jeg benevner barnehagene som barnehage 1 og barnehage 2, henholdsvis informant 1 og informant 2. Det samme gjør jeg når det kommer til svar fra skolen. Her viser jeg til skole 1 og skole 2, samt informant 1 og 2. Barnehage 1 er en barnehage beliggende i en mindre kommune i Nordland fylke, mens barnehage 2 er en barnehage beliggende i en noe større kommune. Det samme gjelder skole 1 og skole 2.

4.2.1 Tema: Forventninger

Når det gjelder forventninger til samarbeidet med skolen var informantene fra barnehage 1 og barnehage 2 opptatte av at skolen skulle ønske å nyttiggjøre seg av barnehagens kompetanse. At de skulle høste det barnehagen hadde av erfaringer gjennom flere års arbeid med barnet.

Vi forventet at skolen skulle kunne bruke oss litt. Vi sitter jo med masse erfaringer og med gode arbeidsmetoder som de kan ta videre på skolen, vi har jo kjent ... helt siden ... kom hit. Ønsket at de skulle ta kontakt med oss dersom det var noe de lurte på.

På spørsmålet om hvilke forventninger barnehagen hadde til foreldrene, sa informant 2 at overgangen var noe de skulle komme til å samarbeide godt om.

Vi hadde forventninger om at vi skulle kunne være åpne sammen, og at vi skulle kunne snakke om ... barnets følelser rundt dette med å begynne på skolen. For det er jo noe nytt og litt spennende, og ja litt skummelt kanskje. Mange følelser på en gang.

Begge barnehagene hadde på forhånd forventninger om et godt samarbeid både med skolen og med foreldrene. Samtidig som de hadde en positiv forventning gikk det allikevel frem at de hadde vært spente på hvordan selve overgangsprosessen skulle forløpe. Det informantene fra begge barnehagene la spesielt i forhold til skolen, var barnehagens kompetanse i forhold til barnet, de erfaringene de hadde gjort seg, og en forventning om at dette var noe skolen ville nyttiggjøre seg.

I intervjuene med informantene fra skole 1 og skole 2 kom det frem at skolen hadde forventninger om et godt samarbeid med barnehagen. Skole 1 la vekt på det faktum at det var positivt at barnehagen og skolen var lokalisert i samme bygning.

Jo, vi er jo så tett på hverandre. Vi visste jo om (barnet) og vi har vært i nær kontakt med hverandre. Så det er jo veldig greit, det hadde sikkert vært annerledes dersom vi ikke hadde vært så tett.

Fra skole 2 ble det lagt vekt på det faktum at barnehagen skulle ha rutiner for en slik overgang, og at det derfor var grunnlag for å forvente et godt samarbeid.

Informantene fra begge skolene kunne også fortelle at de hadde forventninger om et godt samarbeid med foreldrene. Begge la vekt på at de hadde et godt forhold til foreldrene, og at de kjente dem godt fra før, siden begge barna hadde søsken på samme skole.

Fra en av skolene ble det sagt følgende:

Ja, jeg tenker at de er... at de sier i fra hvis det er ting som er utfordrende som de ser og at de er innstilt på... altså vi... at vi løser ikke alle problemer. Det er ofte sånn at de (foreldrene) tror at alt skal løses på skolen, men det er en stor jobb som må gjøres hjemme også. At de er bevisste på det også, at det er mange ting vi må... vi må jobbe hele teamet rundt, alle i lag...

Skole 2 mente at det var viktig at foreldrene ikke trodde at alt skulle bli tatt hånd om av skolen, men at noe av ansvaret var foreldrenes. Dette tolket jeg ikke som noe negativt fra skolens side, men kun en presisering på at ansvaret for et godt hjem – skole samarbeid ligger hos begge parter.

Allikevel er det interessant at ingen av skolene trakk frem barnehagens erfaring og kompetanse. Dette var noe som begge barnehagene hadde en forventning om.

4.2.2 Planlegging og gjennomføring

Initiativ til samarbeid før skolestart

På spørsmålet om hvem som tok initiativ til det første samarbeidet om overgangen sa informant fra barnehage 1 at hun trodde det var mor som tok det første initiativet. Hun kunne fortelle at mor var den som hadde vært en pådriver for å få ting til å skje.

Fra den andre barnehagen ble det sagt at det var barnehagen, ikke skolen, som tok det første initiativet. Informant fra skole 1 var ikke tydelig på hvem som hadde tatt det første initiativet til samarbeidet. Hun viste til at barnehage og skole var så tett sammen, og at det hadde vært en del uformelt prat ”over gjerdet”. Fra skole 2 ble det sagt at det i deres tilfelle var det barnehagen som hadde tatt initiativ til samarbeidet.

Det var dermed ikke helt entydige svar når det gjaldt hvem som tok initiativ til samarbeidet, heller ikke om måten det ble gjort på var i samsvar med de rutinene som fantes i kommunen.

Informasjon til skolen angående barnet og barnets synshemming

Informasjon fra barnehagen

Fra begge barnehagene ble det sagt at det var viktig å få formidlet betydningen av det fysiske miljøet og tilretteleggingen av dette. Informant fra barnehage 1 kalte dette for ”den tredje pedagogen”. Hun sa også at hun anså at det som var bra for det synshemmede barnet også ville være positivt for de andre barna. Begge de pedagogiske lederne var opptatte av at ting skulle være på plass tidlig slik at elevene skulle oppleve mest mulig forutsigbarhet.

Og det fikk vi ordnet før hun begynte slik at det var klart at det var hennes plass. Og hun fikk også vite dette før hun begynte på skolen slik at hun allerede første skoledag visste hva som var hennes plass, hun visste hvor hun skulle være.

Det ble også fra barnehagens side lagt vekt på at utstyr som skulle på plass på skolen, kom så tidlig som mulig.

Begge informantene fra barnehage var også opptatte av den sosiale tilpasningen, og mente det var viktig å gi informasjon om barna, hvem de var, hva de likte å gjøre osv.

Informant fra skole 2 la vekt på betydningen av å ha gode samtaler med barnehagen, og at barnehage og skole kunne besøke hverandre, for på den måten å få innsikt i hva slags tilrettelegging som var aktuell.

Og det kan være at ting som man forventet skulle være en utfordring ofte ikke er det mens det kan dukke opp andre utfordringer. Så blir en jo også veldig opptatte av at enkelte barn som leker godt i barnehagen skal få være i lag i skolen, men så går det noen uker og så har det plutselig noen helt andre...

Med dette tror jeg han viste til at både barnehage og foreldre kanskje så for seg ulike utfordringer ved skolen, for deretter å oppleve at det ikke nødvendigvis var tilfelle.

Informasjon fra foreldrene

Informantene fra begge skolene ble spurt om hvilken informasjon de mente det var viktig å få fra både barnehage og fra foreldre. Informant fra skole 1 var ganske uklar i sitt svar, og viste til at hun syntes det hadde vært veldig fint å få besøk fra synspedagog og representant fra Hjelpemiddelsentralen. På oppfølgingsspørsmål fra meg kunne hun ikke gi noe mer utdypende svar på dette. Hun sa at informasjonen var ”grei” og at hun mente de hadde fått den informasjonen de trengte.

Som hun sa: ”vi kjenner jo han”.

Nei... vi har jo fått vite det vi har trengt å få vite. Jeg har ikke tenkt over at det er noe jeg ikke vet. For vi kommuniserer ganske bra, og ja vi har et godt samarbeid. Det er i alle fall det jeg synes.

Jeg tenker at i og med at elev 1 kun hadde gått en måneds tid i skolen da disse intervjuene ble foretatt, var det sikkert ting som ikke hadde falt helt på plass. Det er mulig at hun hadde kunnet gi et mer utfyllende svar dersom intervjuet hadde blitt foretatt på et senere tidspunkt. Allikevel synes jeg lærer var nokså vag i sitt svar.

Informant fra skole 2 viste til at han syntes det var viktig at de fikk informasjon om det praktiske, det som måtte tilrettelegges fra skolen side. Han mente det var viktig å få vite noe om barnets fungering inne og ute, slik at de fikk god tid til planlegging av det fysiske miljøet.

Som alt det med hvordan hun fungerer i et rom med lys og hvordan det fungerer ute. Og at dette ble gjort såpass tidlig at vi fikk prøvd ut... For lokalene er jo helt annerledes her, så det går ikke bare å ta det som fungerer godt i barnehagen og tro at det nødvendigvis skal fungere her. Vi må jo lage vårt eget.

I tillegg til fysisk tilrettelegging trakk informant fra skole 2 frem at det var nyttig med informasjon om barnets personlighet, interesser og også hvilke forventninger eleven hadde til skolestart. I tillegg fremhevet han viktigheten av å skape et godt foreldresamarbeid, og avklare hva foreldre og skole kunne bidra med.

Hvilke utfordringer så barnehagen for seg?

Informant fra barnehage 1 så for seg flere mulige utfordringer. Noe av det som ble trukket frem, var utfordringer i forhold til det fysiske miljøet. Hun mente det var viktig at skolen fikk gjennomført en del viktige tiltak, blant annet i forhold til lysforhold, bedring av kontraster på vegger, dører osv. Hun kunne fortelle at de i forbindelse med at skolen skulle pusses opp, fikk besøk fra synspedagog fra Statped nord. Synspedagogen hadde blant annet med seg noen

simuleringsbriller, altså briller som var laget på en slik måte at man kunne få et inntrykk av hvordan barnets syn artet seg. Dette opplevde hun som svært nyttig spesielt i forhold til planlegging av farger og lignende på vegger og dører. Hun nevnte også andre utfordringer som barnet ville kunne møte i skolen. Når det gjaldt den sosiale biten, så hun også for seg at barnet ville få flere barn å forholde seg til. Selv om de andre barna kjente til barnet fra før, ville de allikevel ikke ha den samme kunnskapen og erfaringen i forhold til hvordan de skulle forholde seg til barnets synshemming. Hun mente ellers at barnet var såpass trygg på de voksne på skolen, at det ville gå fint. Informant fra barnehage 2 kunne fortelle at de hadde en del tanker om dette på forhånd. Hun mente at faglig sett så var det ikke noen grunn til bekymring, for der var barnet sterk. Hun mente derimot at det ville kunne by på større utfordringer i forhold til det sosiale samspillet med de andre barna. Hun var opptatt av at de hadde arbeidet mye med det sosiale samspillet i barnehagen, og at barna der hadde fått mange erfaringer i forhold til hvordan de skulle møte barnet. Her viste hun blant annet til hvordan barna hadde lært seg å bruke ord for å uttrykke seg. Dette fordi barnets synshemming innebar en utfordring i forhold til å kunne tolke ansiktsuttrykk og kroppsspråk. Barna i skolen ville ikke ha de samme erfaringene eller kunnskapen, og dette mente informantene ville kunne bli en utfordring. Barnehagen var veldig opptatt av at barnet skulle få en så god skolestart som mulig, fordi trivsel på skolen ville føre til at overgangen ble lettere.

Fra begge barnehagenes side ble det sagt at de ikke hadde vært bekymret i forhold til det skolefaglige. Begge barna var faglig sterke barn. Begge informantene fra barnehagene var mer opptatt av den sosiale tilpasningen, og den sosiale samhandlingen med de andre barna. Noe av det som de ellers så på som viktig var at det fysiske miljøet ble tilrettelagt så godt som mulig i forhold til barnas synshemming.

Jeg er usikker på hvor mye av dette som faktisk ble formidlet til skolen. Det ville i alle fall ha vært naturlig informasjon å komme med i barnehagens møter med skolen.

Innhenting av kompetanse i forhold til barnets synshemming

På spørsmålet om hvordan skolen har innhentet kompetanse angående synshemmingen sier informant fra skole 1 at de eneste hun har pratet med har vært synspedagog som har vært på besøk på skolen. Hun sier også at de samtidig visste at dersom det var noe de lurte på så var det bare å ta kontakt. Her oppfattet jeg lærer som litt uklar i svaret igjen, men at hun på sett og vis var fornøyd med det hun hadde fått av kompetanse.

Og så vet vi at dersom det er noe vi lurte på, så har vi mulighet til å ringe. Men akkurat nå har jeg ikke hatt noe behov for noe sånt. Barnet fungerer jo, ... er jo så bra...

Som nevnt tidligere, var det en bekymring fra foreldrenes side om at skolen ikke skulle la seg lure av at barnet ”greide seg så bra”. Ut fra den kommentaren informanten her kom med var det kanskje en legitim bekymring...

Informant fra skole 2 kunne fortelle at de før skolestart hadde vært på besøk på Hjelpemiddelsentralen. Her hadde de mottatt en innføring i begrepet synshemming generelt, og mer spesielt angående den type synshemming som det aktuelle barnet har. Innføringen ble gitt av synspedagog fra Statped nord. De hadde også fått en gjennomgang av hva slags type hjelpemidler som kunne være aktuelle i forhold til barnet, blant annet tavlekamera, forstørrelsesprogram og lignende. I og med at kontaktlærer ikke var ansatt ennå, var det informant 2 sammen med en annen ansatt fra skolen som var til stede. Han sa ikke noe mer om hvem den andre var. Informant 2 fortalte også at synspedagog hadde vært på skolen for å ha en gjennomgang sammen med de som skulle jobbe sammen med eleven. Dette for at flest mulig av de ansatte skulle få mest mulig kunnskap på forhånd. Men igjen, den læreren som barnet har i dag, var ikke til stede. Derimot skulle lærer på et kurs i regi av Statped fagavdeling syn litt senere på høsten, et såkalt lærerkurs.

Inntrykket mitt etter intervjuene med skolen er at den forventede informasjonshentingen fra barnehagen uteble. Ingen av skolene sier noe om at de har innhentet kompetanse og erfaringer fra barnehagene, noe som var forventet fra barnehagens side.

Samarbeid inkludert barnehagens og skolens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

Barnehage – skole samarbeid

Informant fra barnehage 1 syntes de hadde hatt et godt samarbeid med skolen. I og med at barnehage og skole var lokalisert i samme bygg, var det enkelt for barnehagen å besøke skolen og omvendt. Hun kunne fortelle at det hele tiden hadde vært en åpen dialog angående barnet. Fra barnehage 2 ble det sagt at de tidlig hadde fått en følelse av at skolen syntes at barnehagen maste veldig. De hadde også en følelse av at skolen syntes barnehagen overdrev i forhold til hva de mente var viktig i planleggingen og gjennomføringen av overgangen.

Vi fikk inntrykk tidlig at de på skolen syntes at vi overdrev veldig og at vi maste veldig. At det var litt sånn at vi kom fra barnehagen og var viktigere og sa at hun må ha det sånn og sånn... og så "jatter vi litt med" og så tar vi det heller når vi starter opp.

På spørsmål fra meg om hun følte at de ikke ble tatt helt alvorlig, svarte informant 2 at det til en viss grad stemte. Hun fortalte at barnehagen tidlig hadde et ønske om at skolen skulle sette pris på det som de kunne få av kunnskap. Kunnskap som barnehagen hadde tilegnet seg gjennom flere år.

... og så egentlig sette litt pris på det de får, sånn at de kan være forberedt på det. At de ikke bruker masse tid i det nye året på å finne frem og bli kjent og... sånn sett føler jeg at vi har gjort dem en bjørnetjeneste, med at vi har sprunget ned dørene og mast på dem.

Når jeg spurte informantene fra barnehagene hva de opplevde som barnehagens rolle i denne overgangsprosessen sa de følgende:

Fra informanten i barnehage 1 ble det sagt at det var viktig å få formidlet alt de hadde av både gode og dårlige erfaringer, hva som fungerte bra for barnet og hva som fungerte mindre bra. Hun la også vekt på at det var viktig å få formidlet all den praktiske informasjonen som var nødvendig. Informant 2 mente at barnehagen hadde hatt en viktig rolle i prosessen, hun mente at mye av ansvaret hadde ligget på deres skuldre og at de hadde tatt initiativ til det meste som ble gjort. Samtidig mente hun at det hadde vært viktig å gjøre det på den måten.

På spørsmål fra meg om de opplevde seg som pådrivere i prosessen sa hun følgende:

Ja, det gjorde vi. Ja vi opplevde det nok sånn.

Informant fra skole 1 la også vekt på dette med den fysiske nærheten mellom barnehagen og skolen. Hun fortalte at hun hadde vært mye inne i barnehagen og at de hadde et samarbeid hele tiden, både formelt og uformelt. Samtidig la hun vekt på at barnehagen og skolen hadde sine egne rutiner å følge.

Informant fra skole 2 mente at de hadde hatt et veldig greit samarbeid med barnehagen. Han følte at skolen hadde fått den informasjonen de trengte. Samtidig sa han at de på mange måter følte at de holdt litt igjen. Grunnen til det var at de måtte ta hensyn til at de fikk elever med ulike behov fra mange forskjellige barnehager. Ifølge informant 2 viste det seg også at en del av de behovene som barnehagen la vekt på, ofte var annerledes når barnet kom på skolen.

Men ikke for det... de har ikke vært pågående sånn sett. Altså, de kommer med informasjon om hva det er de ser som fungerer og hva slags utfordringer de ser. Og så har vi jo tatt det til oss, og sett på hvordan vi kan løse dem og hvordan vi tror utfordringene ser ut.

Fra skole 2 kom det frem at de der opplevde seg som ansvarlige for planleggingen og gjennomføringen av overgangen. Samtidig sa informant 2 at det var PPT og fagteamet i kommunen som hadde et samarbeid i forhold til oppstarten. Skolen viste til at deres hovedrolle i prosessen var å få det praktiske og det pedagogiske på plass, både i forhold til tilrettelegging av det fysiske miljøet og også at lærer og assistent skulle på plass.

Hva kunne vært gjort annerledes?

Informant fra barnehage 1 mente at det ideelle hadde vært flere besøk på skolen. Hun mente at besøkene også hadde kommet litt sent i gang, dette på tross av at barnehage og skole befant seg i samme bygg.

Informanten fra barnehage 2 fortalte at kontaktlærer etter skolestart hadde tatt kontakt med barnehagen, noe de så på som svært positivt. Lærer kom på besøk i barnehagen, snakket med de ansatte der og innhentet viktig informasjon om barnet. Det viste seg at læreren hadde mange års erfaring fra arbeid som førskolelærer i barnehage, noe som jeg tenker kanskje hadde betydning for hennes ønske om å ta kontakt med barnehagen.

Kanskje hadde samarbeidet vært annerledes dersom lærer hadde vært på plass tidligere i prosessen?

Fra informant 2 ble betydningen av å ha lærere på plass tidlig, trukket frem. I det ene tilfellet var ikke verken lærer eller assistent på plass før ved skolestart. Informant 2 fortalte at noe av hjelpemidlene som skulle plass i klasserommet ble forsinket, noe som var uheldig siden dette førte til at lærerne ikke fikk satt seg inn i bruken av utstyret før skolestart.

4.3 Funn fra foreldre:

4.3.1 Forventninger

Det viste seg at foreldrene til begge barna hadde store forventninger både til barnehagen og skolen når det gjaldt samarbeidet om overgangen. Forventninger gikk både på hvordan samarbeidet skulle foregå; hvem som skulle ta initiativ om samarbeidet og forventningene gikk også på type kunnskap som skulle overføres. Kunnskap som ble nevnt var barnets synsfunksjon og konsekvenser for tilrettelegging, og kunnskap om barnet som individ.

Mor 1 sa at de hadde forventet et godt samarbeid og at de blant annet hadde et ønske om og forventninger til at barnehagen gjorde sitt beste for å overføre sin kunnskap om barnet over til skolen.

Ja der også hadde jeg forventninger om at..jeg vet ikke... jeg følte kanskje at vi der også måtte være pushere i forhold til at det skulle bli godt nok dette samarbeidet. Jeg vet ikke om det var sånn helt naturlig. Og vi forventet og håpet at skolen skulle få overført den kunnskapen som barnehagen hadde fått gjennom mange år.

Barnehagen hadde blant annet jobbet en del med hvordan de andre barna i barnegruppen skulle forholde seg til barnet. Det gikk på hvordan de kommuniserte med barnet, at det var lurt å bruke ord i stedet for mimikk og kroppsspråk. De hadde og så arbeidet aktivt med barnets sosiale kompetanse og samhandling med andre barn.

Mor sier her at de "her også" måtte dytte på for at samarbeidet skulle bli godt nok, og at det ikke kom av seg selv. Jeg fikk inntrykk tidlig av at foreldrene hadde måttet stå på for å få ting i gang.

Mor 2 sa følgende:

Vi forventet et godt samarbeid. Fordi de i barnehagen har sett barnets utvikling helt siden ... akkurat hadde lært seg å gå. Så vi forventet et godt samarbeid, men vi var usikker på hvor tøff dem ville være i møtet med skolen. En ting er å si fra til oss, men hvor mye kan de klare å si fra til skolen. Så det var vi litt spent på. Så vi forventet et godt samarbeid med barnehagen.

Foreldrene forventet altså et godt samarbeid, men de var usikre på hvordan barnehagen ville oppetre i forhold til skolen, om de ville være klare og tydelige i sitt samarbeid med skolen.

Når det gjaldt forventninger til skolen, sa mor 1 at hun hadde ganske store forventninger til skolen. Hun var veldig fornøyd med hvordan barnehagen etter hvert hadde fått til et godt opplegg rundt barnet og ønsket at deres erfaringer skulle overføres til skolen og brukes av skolen i arbeidet med barnet.

Men når du snakker om forventninger til skolen... så kom jo første skoledag og da hadde (barnet) plutselig fått lapp bakerst på rekken til venstre. Og da kjente jeg at... er vi her? En ting er at.. jeg hadde ikke forventet at skolen skulle pugge de rapportene som kom, men noe hadde jeg forventet at det skulle være. Så derfor, forventningene har vært veldig store. Men jeg ser at vi må begynne litt på nytt igjen og vi må brette armene opp.

Moren hadde altså forventninger om en god informasjonsflyt, men erfaringer viste at informasjon om barnets synsfunksjon ikke hadde fått praktiske konsekvenser ved riktig fysisk tilrettelegging. Hun viste blant annet til at da barnet kom til skolen første skoledag, hadde barnet blitt plassert i klasserommet på en måte som var i strid med det som var anbefalt i rapport fra synspedagog.

Mor 2 sa rett ut at hun forventet at samarbeidet skulle bli vanskelig.

Vi forventet at det skulle bli vanskelig. Vi forventet at vi måtte mase. Fordi det hadde vi hørt. Og vi hadde også hørt at skolen var litt sånn "laidback". Så vi hadde forventet at ting seint ville falle på plass.

4.3.2 Planlegging og gjennomføring

Initiativ til samarbeidet før skolestart

Mor 1 fortalte at barnehagen hadde snakket om møter i forbindelse med overgangen, men at det var foreldrene som tidlig hadde bedt om at det skulle være et felles møte med barnehage, skole og helsestasjon. Samtidig som at hun sa at det var foreldrene som hadde ønsket et tidlig møte, kunne hun ikke si at skole eller barnehage ikke hadde tenkt å ta noe initiativ. Mor sa følgende om det:

”Men jeg kan jo ikke si at de ikke hadde tenkt å gjøre det, men jeg var litt stressa på det, at ”når skulle de gjøre det”. For det har jeg kjent på flere ganger.”

Mor 2 kunne fortelle at det var barnehagen som tok den første kontakten når barnet skulle begynne på skolen. Hun forteller at styrer i barnehagen innkalte ansvarsgruppen med synspedagog, PPT, helsesøster, inspektør og pedagogisk leder.

Men det er det som er litt tilfeldig, med hvem som gjør hva. Og disse ansvarsgruppene, hvem som er med der. Og det tar tid før man skjønner at det er lurt med sånne grupper. Og så tar det tid å finne ut hvem som innkaller til møter.

Samtidig som mor sier at ting ble tatt tak i, så var det en del tilfeldigheter angående hvem som hadde ansvaret for hva

Informasjon til skolen fra foreldrene:

Mor 2 mente det var viktig å formidle til skolen at de ikke måtte la seg lure av at barnet var så velfungerende. Hun mente at barnet hadde lært seg så mange strategier, at det var lett for skolen å tro at ”alt var greit”.

I forhold til informasjon av betydning sa mor 1 at hun så på det som viktig at skolen fikk så mye informasjon som det var mulig å gi.

Alt som de kunne få. Jo mer jo bedre. Syns det var viktig at de fikk... alt vi hadde. En ting er det fysiske, men ellers, hvem er ... (barnet) som person. Hva trenger barnet? Så, ja jeg tror de har fått en stor dose informasjon både fra barnehagen og fra oss. Og fra rapporter.

Begge foreldrene mente det også var viktig at informasjonen som ble gitt til skolen kom videre ned til alle de som skulle arbeide med barnet. Også til de ansatte i skolefritidsordningen (SFO). Kunnskap blant hele personalet vil kunne påvirke relasjonene til eleven. Dersom personalet har tilstrekkelig kunnskap om barnets synsfunksjon og forutsetninger for læring og utvikling, vil det kunne påvirke hvordan de forholder seg til barnet.

Foreldrenes samarbeid med barnehagen:

Mor 1 mente at de hadde opplevd et godt samarbeid med barnehagen, og at barnehagen hadde gjort en god jobb. Barnehagen hadde gjort en del gode tiltak på det fysiske miljøet både inne og ute, slik at det skulle bli best mulig for barnet. Mor kunne fortelle at det på slutten av tiden i barnehagen var blitt slik at hun følte at hun kunne senke skuldrene og stole på at ting ble gjort.

På slutten var det sånn at du vet at du kan senke skuldrene fordi det faktisk er noen der som ivaretar, i stedet for at man hele tiden må passe på selv. Jeg synes hun (ansatt i barnehagen) tok det veldig seriøst. Det var også det samme når det gjaldt de rapportene som kom. Hun tok hensyn til det som sto der og tilrettela ut fra det.

Når det kom til spørsmålet om barnehagens rolle i planleggingen og overgangen, mente mor 2 at hun hadde savnet å se noen tydelige konturer av hvem som tok ledelsen i dette. Der hun hadde ønsket at det skulle være en mer flytende overgang, fikk hun en følelse av at det ble en slags ”vegg” mellom barnehagen og skolen. Hun mente at det på en måte ble sagt fra barnehagen at ”da er vi ferdige og nå overtar noen andre”. På samme måte gjaldt det skolen, hun følte at skolen ikke kom skikkelig på banen før barnehagen var ”ferdig” med sitt ansvar.

At noen ledet og bare kunne informere oss om at de hadde kontroll. Det ble litt sånn... hvem har ansvaret. Jeg følte at det fra barnehage til skole ble litt sånn... hvem har ansvaret NÅR hvis du skjønner. Jeg ville at det skulle flettes inn i hverandre.

Mor 2 kunne fortelle at de i planleggingen og gjennomføringen hadde et godt samarbeid med barnehagen. Hun mente at de ansatte i barnehagen hadde stor forståelse for barnets behov, spesielt den pedagogiske lederen som var hennes primærkontakt og som så henne i det daglige. Mor 2 følte at styrer i barnehagen tok et skikkelig ansvar, og at hun var tydelig i møter med skolen på hva som var viktig i forhold til dette barnet. Alt i alt følte mor at barnehagen tok en ganske klar rolle i både planleggings og gjennomføringsfasen.

Foreldrenes samarbeid med skolen før barnet begynte på skolen?

Når det gjaldt skolens rolle i planleggingen og gjennomføringen, mente begge foreldrene at de savnet at noen tok tydelig ansvar. Mor 1 sa at hun følte at det var de som foreldre som måtte ta tak i situasjonen, og at mye av ansvaret falt på dem. Dette opplevde mor som slitsomt. Mor sa også at hun ønsket at det hadde vært en skriftlig plan på overgangen, altså en egen plan akkurat for hennes barn.

Ja og når vi da i tillegg ikke helt vet hvordan det skal gjøres. For det er jo skolen og barnehagen som er eksperter på hvordan dette samarbeidet bør skje. Så da blir alt litt rotete. For da er det vi som ikke kan mest om det som må sitte med store deler av ansvaret for at det gjennomføres. Ikke det, jeg var hele tiden trygg på at det ville være et overgangsmøte, men ikke på hvilken måte. Og jeg hadde behov for det lenge før det kom. Tror det hadde vært lettere dersom samarbeidet hadde vært tydeligere før og at rollene hadde vært fordelt på en tydelig måte.

Mor 2 kunne fortelle at de opplevde skolen som litt ”laidback”, at de var litt tilbaketrukket. Hun mente at dette på den ene siden kunne tolkes som noe positivt, at det var positivt at skolen mente at dette skulle de få til på en god måte. Samtidig kunne det virke litt for lettvent. Mor påpekte allikevel at skolen hadde vært lydhør overfor de behovene barnet hadde, og at de helt klart hadde et ønske om å gi barnet et så godt tilbud som mulig.

Hvordan ble foreldrenes kompetanse ivaretatt?

Mor 1 forteller at hun føler at de ble tatt på alvor fra skolens side, og at de hadde vært flinke til å spørre dem angående forhold ved barnet.

På spørsmålet om foreldrene føler at deres kompetanse om eget barn ble tatt på alvor sier hun

Det er vel ganger at vi kommer med en sånn bekymring.. at det at ... (barnet) ikke lærer seg navnene... men så får jeg høre at assistenten har en sønn som heller ikke har lært seg noen navn ennå. Så det er litt sånn at... andre vil jo normalisere det som vi opplever som problematisk, sånn at det kan man føle seg litt sårbar på. Men det er jo klart at... vi blir jo tatt på alvor.

I forbindelse med det å bli tatt på alvor nevner hun at de har bedt om en såkalt hjem – skolebok, ei beskjedbok. Skolen har da bedt foreldrene om heller å ta utgangspunkt i ukeplanen og snakke med barnet om den. Men det mor hadde i tankene, gjelder det rent synsmessige, og det vil ikke nødvendigvis barnet si noe om selv.

Så det er litt sånn at på en måte føler vi at vi blir litt avfeid fordi de har for mye å gjøre. Og det skjønner vi jo, så derfor har vi latt det være med det. Og de har jo sagt at dersom det viser seg at det er behov for det så kan de jo ha en sånn bok. Men vi vet jo ikke om det er behov, vi vet jo ikke hva det er å fortelle fra skolen så det blir litt som å springe etter halen sin.

Mor 2 sier altså at hun føler de blir tatt på alvor, men samtidig virker det som om hun er bekymret for at skolen skal ta for lett på det som kan være utfordrende for barnet. Hun mente det kunne være lett for skolen å la seg lure av at barnet greide seg så godt. Ifølge mor 2 hadde barnet gjennom flere år lært seg forskjellige strategier for mestring, og at det dermed kunne være en fare for at skolen derfor ikke skulle ”se” de utfordringene barnet hadde.

Hvordan er barnets tilbud i dag, og hva ser foreldrene på som de viktigste tiltakene?

Foreldrene trekker frem fire kategorier av tiltak som er spesielt viktig. Mor 1 trekker frem betydningen av den fysiske tilretteleggingen på skolen og nevner blant annet forbedring av lysforhold både inne og ute, og maling av dører og lister i forhold til bedre kontraster. Begge foreldrene trekker frem den ekstra personalressursen (assistenten) som viktig. Mor 2 forteller at hun mener at dersom barnet har en assistent, vil det også følge med en del andre positive ”side effekter”. Her mener jeg hun tenkte på hjelp til barnet i forhold til det sosiale samspillet

med de andre barna. Mor 2 nevner også dette med informasjon til de andre barna og foreldrene deres. Hun mener det var veldig viktig at både de andre elevene og foreldrene deres fikk god informasjon angående barnets synsvansker. Hun var opptatt av at dersom barna kom hjem fra skolen og fortalte noe som handlet om elevens synshemming, så skulle de andre foreldrene vite hva det dreide seg om.

At de skal tørre å invitere henne i bursdager hjem til ungene sine uten å tenke at det er noe "big deal".

Hva kunne vært gjort annerledes og råd til andre i samme situasjon

Fra begge foreldrene ble det sagt at de mente at de kom for sent i gang med planleggingen. Begge foreldrene trekker frem ønsket om at det personalmessige hadde vært på plass tidligere. Det ble også fra begge påpekt betydningen av at assistenten, som den som er nærmest barnet i det daglige, også får delta på kurs, møter osv. Mor 1 mente det var viktig at også assistenten fikk lese de rapporter som ble laget om barnet. Hun viste blant annet til en situasjon der assistenten tydelig ikke hadde fått lest vesentlig informasjon om barnet, noe som fikk konsekvenser for assistentens arbeid med barnet.

Det ble også nevnt at foreldrene skulle ønske at ting var mer tydelige i prosessen, at viktig informasjon kom ned i alle ledd, og at de som trengte informasjon fikk det. Slik det var nå og hadde vært, gikk mye av informasjonen mellom rektor og lærer, selv om assistenten var den som var mest sammen med barnet og som utførte oppgaver direkte. Når det gjelder råd i forhold til planleggingen av overgangen, etterlyste begge foreldrene en koordinator i prosessen, en som kunne ta styring og som kunne trekke i trådene. Mor 1 sa følgende:

Så at det hadde vært gjort, at det hadde vært mer konkret og mer tydelig. At vi hadde blitt tatt mer med i planleggingen. For meg er det bare som en stor ulldott. Jeg vet egentlig ikke hvordan jeg i dag kan forklare hvordan denne overgangen skjedde....

Ta gjerne foreldrene mer med, altså å la foreldrene bli hørt i forhold til hvordan de ønsker at overgangen skal være. For det er klart, vi sitter jo med god kompetanse på...(barnet). Vi har mye å si og vi har mye som er verdt å ta med seg.

Jeg tenker at det er noen aspekter ved planleggingen og gjennomføringen av overgangen som de har til felles. Planleggingen kom sent i gang, det praktiske på skolen kom for sent på plass, savnet av en tydelig ledelse og koordinator samt at begge foreldrene ønsket at de hadde blitt inkludert mer i prosessen. I tillegg var begge foreldrene opptatt av at den som arbeidet tettest opp mot eleven, fikk lese viktige rapporter samt delta på kurs og møter angående barnet.

5 Drøfting av funn og analyse

Jeg har i dette kapitlet brukt Kvale og Brinkmanns (2010) tredje fortolkningsnivå, teoretisk forståelse. Dette innebærer at funnene blir satt i sammenheng med den teoretiske bakgrunnen. Drøftingen er i hovedsak gjort med bakgrunn i Bronfenbrenners bioøkologiske teori og i tillegg sett i sammenheng med teori om synshemming og utfordringer knyttet til dette.

Det naturlige ville være å først gå inn på mesonivå, dette fordi det i hovedsak er det undersøkelsen min dreier seg om. Jeg har allikevel valgt å gå ut fra makronivået, dette fordi det som bestemmes på makronivå vil få betydning nedover i systemene (eller innover i systemet sett ut fra Bronfenbrenners sirkel). Deretter vil jeg se kort på samarbeidet på ekso nivå. Så tar jeg for meg samarbeidet på mesonivået, og ser på hvordan samarbeidet her kan påvirke barnet på mikronivå. Her ser jeg både på betydning for barnet generelt men også på det som har betydning i forhold til barnets synshemming.

5.1 Samarbeid i en overgangsprosess

5.1.1 Makro og betydning for det som skjer videre i systemet

Som nevnt tidligere omfatter makronivået de overgripende ideologiske, økonomiske, historiske og politiske vurderinger, prioriteringer og beslutninger som tas for samfunnet. Lover og regler er en del av makrosystemet og vil blant annet være styrende for overgangsarbeidet mellom barnehage og skole. Både grunnskolens læreplan og barnehagens rammeplan sier at det skal være et samarbeid mellom disse institusjonene i overgangen. I Rammeplan for barnehagen heter det: ”Barnehagen **skal** i samarbeid med skolen legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt skolefritidsordning” (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 53). Det betyr at et samarbeid mellom barnehage og skole ikke er noe en kan velge seg bort fra. Samtidig kan kvaliteten av dette samarbeidet avhenge av hvordan dette formaliseres i barnehagens og skolens rutiner. Selv om lover og retningslinjer sier at det skal være et samarbeid mellom barnehage og skole, står det ikke nøyaktig hva innholdet i samarbeidet skal være eller hvordan det skal gjennomføres. Dersom det forefinnes klare og tydelige retningslinjer, inkludert en presisering av ansvarsforhold, vil det kunne påvirke hvordan barnehage og skole til slutt ender opp med å samarbeide.

Mine funn kan tyde på at det var en uklarhet i forhold til ansvarsfordeling. En slik uklarhet kan føre til at samarbeidet om overgangen blir ”rotete og tilfeldig”. Det er også en fare for at et overgangsarbeid blir tilfeldig (jfr. uttalelse fra mor som opplevde hele prosessen som ”ullen” og uklar).

5.1.2 Betydningen av ekso

Som nevnt tidligere er ekso settinger der barnet sjelden eller aldri er til stede selv, men som allikevel kan ha betydning for barnets utvikling. Eksempelvis kan det være avgjørende at PPT skriver en sakkyndig vurdering angående barnets behov for tilrettelegging i skolen. Min undersøkelse involverte ikke PPT som en del av samarbeidet. Allikevel har PPT en viktig rolle i en overgangsprosess mellom barnehage og skole, og spesielt i forhold til utarbeidelse av sakkyndig vurdering i forhold til spesialpedagogisk hjelp. I den ene kommunen opplevde jeg ut fra svar fra informantene, at PPT hadde en litt fjern rolle i denne overgangen. Blant annet etterlyste den ene moren at PPT skulle være mer synlig, og vært mer frempå i forhold til å tydeliggjøre sin rolle i prosessen.

5.1.3 Samarbeid på meso nivå

Som nevnt betyr *meso* forbindelser mellom ulike mikrosettinger. En overgang mellom barnehage og skole er en overgang fra en mikrosetting til en annen mikrosetting, og i dette tilfellet også fra én læringskultur til en annen. I og med at barnehage og skole er to forskjellige systemer, med til dels forskjellig mandat, vil det være av betydning at disse to systemene samarbeider på en måte som gjør at barnet opplever mest mulig kontinuitet og sammenheng. Begge foreldrene i min undersøkelse kunne fortelle at de hadde opplevd at det på en måte føltes som en slags ”vegg” mellom barnehagen og skolen og at ikke opplevde en tydelig kontinuitet og sammenheng i overgangen.

Den ene moren mente at det på en måte ble sagt fra barnehagen at ”da er vi ferdige og nå overtar noen andre”. På samme måte gjaldt det skolen, hun opplevde at skolen ikke kom skikkelig på banen før barnehagen var ”ferdig” med sitt ansvar. Barnehage og skole er to mikrosystemer med samme viktige innholdskomponenter – aktivitet, relasjoner og roller. Samspillet i mikrosettingene er særlig viktige for læring, opplevelse og dannelse av identitet. I samspill på mikronivå finner det sted rolletaking, påvirkning, modellering, oppdragelse og dannelse. På den måten blir mikro *systemisk* i den betydning at ”alt og alle virker på alt og

alle” (Bø, 2012). For barnet blir det en utfordring når det skal bevege seg fra en mikrosetting til en annen. I barnehagen har barnet over tid utviklet en kompetanse, både læringsmessig og også en kompetanse på relasjoner i forhold til andre barn og voksne. Dersom barnet skal kunne ta med seg denne kompetansen videre til skolen, er det viktig med et godt samarbeid mellom barnehage og skole.

5.1.4 Roller og relasjoner mellom barnehage og skole - betydning på mesonivå

Kunnskap og respekt mellom barnehage og skole vil også være av betydning i forhold til å skape et godt grunnlag for samarbeid. Som nevnt tidligere er forutsetningen for et godt samarbeid, at de to pedagogiske institusjonene kjenner til hverandres syn på lek, læring og oppvekst. Ut fra mine funn kan det tyde på denne kunnskapen i noen tilfeller er manglende. Under temaet *forventninger*, kom det frem at barnehagen på forhånd hadde forventet at skolen skulle være interessert i det de hadde av kunnskap om barnet, samt erfaringer de hadde gjort seg i de årene de hadde arbeidet med barnet.

Når jeg spurte skolene om hvilken kompetanse de hadde innhentet angående barnets synshemming, ble det ikke fra noen av skolene nevnt betydningen av å sikre seg barnehagens kunnskap og erfaringer. Fra den ene skolen kom det frem at det informanten hadde fått av kompetanse, kom fra synspedagog fra Statped. Hun nevnte ikke barnehagens kompetanse. Fra den andre skolen ble det sagt at de hadde innhentet kompetanse fra Nav Hjelpemiddelsentral, samt at de hadde deltatt på kurs i regi av Statped. Heller ikke her ble barnehagens kompetanse nevnt. Det ble fra barnehage 2 nevnt at det var barnehagen som oftest tok kontakt med skolen, og at barnehagen følte at de måtte mase. Det opplevdes fra informantens side at skolen så på dem som masete og at de overdrev utfordringene de så for seg. Dette vil kunne ha betydning for barnehagens relasjon til skolen i en slik overgangsprosess, og dermed ha betydning for det generelle samarbeidet mellom barnehage og skole som ligger på mesonivå i Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell. Det at skolen heller ikke hadde gjort spesielle forsøk på å innhente kompetanse fra barnehagen, kan også påvirke relasjonene mellom barnehage og skole i den forstand at barnehagen hadde en følelse av å ikke bli helt tatt på alvor.

Ansvar for den praktiske gjennomføringen ligger i den enkelte barnehage og skole. Ansatte i barnehage og skole har ansvar for å samarbeide om å gjøre **nytte av alle ressurser** som kan være med på å gjøre barnet beredt til skolestart. Dette innebærer også et ansvar for å klargjøre hva skolen trenger for å være beredt til å ta imot barnet og foreldrene. (veilederen ”Fra eldst til yngst” utgitt av Kunnskapsdepartementet 2009). I veilederen blir det påpekt at barnehage og skole skal gjøre nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barnet klar for skolen. Her mener jeg at det barnehagen sitter med av kunnskap og erfaringer er en ressurs som burde ha vært innhentet fra skolens side. Det er allikevel ikke slik at det kun er skolens ansvar å innhente kunnskap fra barnehagen. Denne utvekslingen av kunnskap bør skje begge veier. Igjen er ordet *respekt* et nøkkelord, det er viktig at begge institusjonene har respekt for hverandres mandat og hverandres syn på lek, læring og oppvekst.

5.1.5 Informasjonsflyt og overføring av kompetanse mellom mikronivåer

Fra begge barnehagene ble det sagt at det var viktig å få formidlet betydningen av det fysiske miljøet og tilretteleggingen av dette. Hun sa også at hun anså at det som var bra for det synshemmede barnet også ville være positivt for de andre barna. Begge de pedagogiske lederne var opptatte av at ting skulle være på plass tidlig slik at det skulle være mest mulig forutsigbarhet for barna. Begge de pedagogiske lederne var også opptatte av den sosiale tilpasningen, og mente det var viktig å gi informasjon om barna, hvem de var, hva de likte og gjøre osv. Fra den ene skolens side ble det også lagt vekt på betydningen av informasjonsflyten mellom barnehage og skole. Inspektør var også opptatt av informasjon om den fysiske tilretteleggingen, dette fordi de ønsket å få det praktiske på plass så tidlig som mulig. Han var samtidig opptatt av at skolen fikk informasjon om barnet, hva det likte å gjøre, sterke sider osv.

Denne informasjonsutvekslingen må knyttes til etiske og juridiske vurderinger. Lærere i barnehage og skole må ta i betraktning den kontekst barnet står i, og barnets funksjonsnivå i barnehagen kan ikke uten videre forventes i skolen. Dette kan ses i sammenheng med noe inspektør sa:

For lokalene er jo helt annerledes her, så det går ikke bare å ta det som fungerer godt i barnehagen og tro at det nødvendigvis skal fungere her. Vi må jo lage vårt eget.

5.2 Samarbeid med foreldre

Som nevnt tidligere omfatter meso forholdet mellom to eller flere mikrosystemer hvor et individ aktivt samhandler. Når vi tenker på et barn er forholdet hjem – skole, hjem – venner typiske mesosystemer. Med andre ord, forbindelser mellom ulike mikroer. I denne oppgaven er også forholdene barnehage – skole, foreldre – skole og foreldre – barnehage, mesosystemer av betydning for overgangen mellom barnehage og skole. Hvordan foreldrene samarbeider med barnehage og skole i en overgangsprosess vil ha betydning i forhold til hvordan en slik overgang gjennomføres, og om den blir vellykket eller ikke. Et av mine spørsmål til foreldrene gikk på hvordan oppfattet at skolen så på deres kompetanse som foreldre. En av foreldrene kunne fortelle at hun for så vidt oppfattet det slik at skolen tok deres kompetanse alvorlig. Samtidig opplevde hun at dette ikke alltid skjedde i praksis, og at ting som foreldrene ba om i forhold til samarbeidet mellom dem, ikke alltid ble fulgt opp. Hvordan foreldrene samhandler med de som arbeider med barnet, vil kunne ha betydning ned på mikronivå i forhold til barnets relasjoner til både lærere og også til andre voksne på skolen. Informerte, positive og deltakende foreldre kan bidra til å trygge og motivere barnet, slik at det møter skolen med pågangsmot og entusiasme. Når foreldre opplever trygghet i den nye situasjonen, blir de også i bedre stand til å støtte sine barn i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Også formidling av kunnskap til lærere og andre som arbeider med barnet, samt til klassekamerater og deres foreldre vil kunne ha innvirkning på de aktivitetene barnet kan være med på, de relasjonene barnet inngår, og de rollene barnet får eller tar på seg.

5.3 Mikronivå

5.3.1 Aktiviteter, relasjoner og roller – betydning på mikronivå

Mikronivå handler som nevnt om de settinger barnet befinner seg i til daglig. Setting forklarer et sted eller en situasjon hvor folk samhandler ansikt til ansikt. Samværssituasjoner i hjemmet, barnehagen eller i skolen er sosiale settinger.

En av informantene kunne fortelle hvordan barnet, som var en god leser allerede før skolestart, fikk en positiv rolle i barnegruppen fordi hun lot barnet være den som leste høyt i samlingsstunden. Dermed ble fokus flyttet fra det faktum at barnet hadde en synsvanske, til at barnet av de andre barna ble sett på som en god leser. Måten pedagogen i barnehagen arbeidet i forhold til barnet viste seg å ha betydning både i forhold til relasjonene til de andre barna, samt ha betydning for den eller de rollene barnet ville få. I stedet for at barnet fikk en rolle som ”det synshemmede barnet” fikk barnet en annen rolle i barnegruppen, ”den som er flink til å lese”.

Denne kompetansen og erfaringen tenker jeg ville være høyst nødvendig for skolen å få kjennskap til. Nå skal det sies at det i dette tilfellet nok var kjent for skolen at eleven hadde denne kompetansen, i og med at barnehage og skole er nært knyttet sammen i forhold til lokalisering. Dersom det ikke hadde vært tilfelle, hadde det vært enda viktigere at dette ble formidlet til skolen, enten gjennom skriftlig informasjon om barnet eller i samarbeidsmøter mellom barnehage og skole.

Det er ikke kun den fysiske tilretteleggingen i forhold til barnets synsfunksjon som vil kunne ha en innvirkning på de tre viktige sosialiseringsfaktorene i et mikromiljø. Også formidling av kunnskap til lærere og andre som arbeider med barnet, samt til klassekamerater og deres foreldre vil kunne ha innvirkning på de aktivitetene barnet kan være med på, de relasjonene barnet inngår, og de rollene barnet får eller tar på seg. Kunnskap til lærere og andre som skal arbeide med barnet, er av avgjørende betydning for at barnet skal oppleve trygghet og kontinuitet. Det at de andre voksne, samt de andre elevene i klassen kjenner til barnets synshemming vil kunne ha betydning i forhold til hvordan barnet ser på seg selv, og hvordan de andre ser på barnet. Som den ene moren sa var det viktig for henne at de andre foreldrene fikk vite at de godt kunne invitere barnet i bursdager, uten at det trengte å tenke på at det ville være for mye ”styr”. Her kan man tenke seg til hvordan det ville vært dersom barnet **ikke** ble

invitert fordi de andre barnas foreldre ikke hadde kjennskap til barnets synshemming. Hvordan ville relasjonene bli til de andre barna da, og hvilken betydning ville dette kunne ha for den rollen barnet fikk i elevgruppen.

Det å møte andre menneskers fordommer og mangelfulle kunnskaper om synsvansker kan i seg selv være en stressende faktor (Fasting, 2008). Derfor er informasjon viktig, på alle plan.

5.3.2 Tilrettelegging i forhold til synsfunksjon – betydning på mikronivå

Den fysiske tilretteleggingen i forhold til barnas synsfunksjon vil kunne ha innvirkning på de tre viktige innholdskomponentene på mikronivået – aktivitet, relasjoner og roller. Dersom det fysiske miljøet er tilrettelagt på best mulig måte, vil barnet kunne ha større muligheter til å delta i aktiviteter sammen med andre barn. Dette vil kunne føre til at barnet blir mer selvstendig noe som vil kunne ha innvirkning på de aktiviteter de kan være med på, hvilke roller de tar på seg eller får, og hvilke relasjoner de får til andre barn og voksne. Dette selvfølgelig med alle forbehold.

Som nevnt tidligere er det tre ulike typer aktiviteter som på mikronivå har betydning for barnet. Den ene er *aktiviteter som barnet observerer at andre deltar i*. Dette betyr observasjonslæring eller modellering. Barnet lærer ved å se på og eller imitere andre. Dette kan by på utfordringer og kan være vanskelig eller umulig for et synshemmet barn fordi barnet jo ikke helt kan se det andre gjør. Dette vil selvfølgelig komme an på hvor svaksynt barnet er. Ut fra det jeg kan se av funnene i min undersøkelse, tok begge skolene den fysiske tilretteleggingen alvorlig, og begge skolene sørget for at det meste var på plass til barnets første møte med skolen.

6 Avslutning

Problemstillingen som dannet utgangspunkt for min undersøkelse var følgende:

Hvordan planlegges og gjennomføres en overgang mellom barnehage og skole for to synshemmede barn?

Jeg hadde også følgende underproblemstillinger:

- Hvordan beskriver foreldrene og de ulike instansene samarbeidet i arbeidet med å legge til rette for overgangen mellom barnehage og skole for et synshemmet barn
- Hvordan beskriver de ulike instansene sin rolle i denne overgangen?

Jeg ønsket å gjøre en kvalitativ undersøkelse av hvordan en slik overgang planlegges og gjennomføres av de involverte instanser. Informantene var barnehage, skole og foreldre til to synshemmede barn. Jeg nevnte innledningsvis at det viste seg å være en utfordring i forhold til det å skaffe aktuelle informanter, men på tross av et lite utvalg, mener jeg selv at jeg har fått mye ut av denne undersøkelsen.

Jeg har valgt Bronfenbrenner og hans bioøkologiske utviklingsmodell som teoribakgrunn. Bronfenbrenner hevdet at de viktigste miljøer for barns utviklingsprosess først og fremst er de daglige hovedarenaer som familie, skole og venner. Han sier også at samspillet mellom de ulike aktørene i og rundt barnas liv, vil kunne påvirke hvordan barnet kommer gjennom en slik viktig overgangsprosess.

Et godt samarbeid krever at de involverte parter må bidra med sitt for at det skal bli et godt resultat. I en overgangsprosess mellom barnehage og skole for et barn med spesielle behov, er det mange instanser som er involvert. I lovverk og retningslinjer heter det at barnehage og skole skal samarbeide for at en overgang fra barnehage til skole skal være en positiv opplevelse for et barn. Samtidig heter det at dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem. Selv om jeg ikke på noen måter kan generalisere mine funn til å gjelde andre overgangsprosesser, har jeg allikevel sett at det kan være en del utfordringer i et slikt samarbeid. Funnene viser at en overgang fra barnehage til skole kan være en krevende prosess. Det er en prosess som, dersom resultatet skal bli vellykket, krever et godt samarbeid mellom de berørte instanser. Funnene viser også at en av utfordringene kan være at barnehage og skole er to forskjellige institusjoner, både i forhold til læringskultur og mandat. Respekt for

hverandre, og interesse for hverandres arbeidsmåter kan være avgjørende for et godt samarbeid. For foreldre er det mange å forholde seg og det kan i noen tilfeller være vanskelig å vite hvem som har ansvaret for hva. Foreldre er en viktig part i denne prosessen. Ressurssterke foreldre kan ha stor betydning for hvordan en slik overgang planlegges og gjennomføres, og om det ender opp med å bli en positiv opplevelse for barnet. I de to overgangene jeg har studert, viste det seg at begge barna hadde ressurssterke foreldre. De hadde begge foreldre som stod på for å få fortgang i prosessen og som stod på for at ting skulle skje. Det var foreldre som til og med arbeidet dugnad for at skolen skulle få gjort utbedringer i forhold til det fysiske miljøet. Jeg tenker at disse barna har vært heldige, de har foreldre som virkelig har talt deres sak. Nå vet jeg ikke om det er slik det bør være. Jeg tenker at foreldre skal få være foreldre. De skal ikke være nødt til å kjempe barnets sak i en slik overgangsprosess. Det ansvaret er det andre som bør ta. Allikevel er det selvfølgelig viktig at foreldrene blir tatt med i planleggingen av en slik overgang, det er tross alt de som kjenner barnet best. For mange skoler er det sjelden at de får elever på skolen som har en synshemming. Det er derfor ikke forventet at de skal sitte med all den nødvendige kunnskapen. Det er derimot forventet at de innhenter den kunnskap de trenger for at overgangen skal bli så god som mulig.

Lovverket sier at det skal være et samarbeid, men det er allikevel opp til den enkelte barnehage og skole å ta ansvaret for den praktiske gjennomføringen. En av forutsetningene for å få til en best mulig overgang for barnet, er at skolen gjør seg nytte av de erfaringene som barnehagen har opparbeidet seg og den kunnskapen som barnehagen har om barnet. I begge disse overgangsprosessene kom det frem at skolen ikke hadde tatt et spesielt initiativ til å innhente denne kunnskapen fra barnehagen, noe barnehagen på forhånd hadde forventet at de skulle gjøre. Det er allikevel ikke kun skolens ansvar, barnehagen har også et ansvar for at denne kompetansen blir utvekslet. Utvekslingen av kunnskap bør skje begge veier, her er ordet respekt et nøkkelord. Det er viktig at både barnehage og skole har respekt for hverandres mandat, og respekt for hverandres syn på oppvekst, lek og læring.

For at et samarbeid skal bli vellykket er det også viktig at lover og regler er klare i forhold til hva som forventes av både barnehage og skole. Funnene mine tyder på at det var noe usikkerhet i forhold til ansvarsfordeling, noe som kom til syne ved at det var en del uklarheter i forhold til hvem som hadde ansvar for de ulike delene i prosessen. Fra foreldrene ble det også sagt at prosessen hadde vært til dels rotete og uklar, og at de hadde et ønske om en koordinator som tok styringen i prosessen. Jeg avslutter med et sitat fra en av foreldrene som sier noe om hvordan overgangsprosessen de hadde opplevd denne overgangsprosessen.

Så at det hadde vært gjort, at det hadde vært mer konkret og mer tydelig. At vi hadde blitt tatt mer med i planleggingen. For meg er det bare som en stor ulldott. Jeg vet egentlig ikke hvordan jeg i dag kan forklare hvordan denne overgangen skjedde...

Litteraturliste

- Barne og familiedepartementet (2007) *Forebyggende innsats for barn og unge*. Oslo: BFD.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Blindeforbundet (2013) *Fakta og publikasjoner*. Lastet ned 18.11.13 fra <https://www.blindeforbundet.no/internett/fakta-og-publikasjoner>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Broström, S. (2001). *Farvel børnehage - hej skole: undersøgelser og overvejelser*. Århus: Systime.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for humaniora og samfunnsfag [NESH]. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet 23. september, 2013 fra NESH <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2002). *Transitions in the early years: debating continuity and progression for young children in early education*. London: RoutledgeFalmer.
- Fylkesmannen i Rogaland (2006) Sluttrapport fra prosjektet Barnehage + skole = sant! Lastet ned fra [http://www.minskule.no/minskule/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/\\$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf](http://www.minskule.no/minskule/lesforlivet/pilot.nsf/nt/B516809A7BDA0F5FC12574D10064547D/$File/Barnehage%20skole%3Dsant.pdf)
- Gjertsen & Sanne (2011) Synshemming og psykososial tilpasning i grunnskolealder I Fasting, Sydnes, S. M., Larsen, I., Løvehaug, A. J., & Lier, O. B. (2011). *Syn 2011: en samling artikler og tekster fra Huseby kompetansesenter* Levanger: Kompetansesenteret.
- Haugen, K. S. (2012). *Tidlig innsats for barn og unge med gradvis synssvekkelse: en studie om forholdet mellom hjelpeapparatet og personer som har en progredierende øyediagnose tidlig i sykdomsfasen* (Masteroppgave, Oslo: Universitetet i Oslo). Institutt for spesialpedagogikk.

- Helsedirektoratet (2011) *Kartlegging av situasjonen til barn og unge med sansetap*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Helsedirektoratet (2013) *Barn og unge med nedsatt funksjonsevne - hvilke rettigheter har familien?* (2013). Oslo: Helsedirektoratet.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- KITH (2011). ICD-10. *Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Lastet ned 07.10.13 fra <http://finnkode.kith.no/2011/#|icd10|ICD10SysDel|-1|flow>
- Kunnskapsdepartementet (1998). *Opplæringslova: ny lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa : hovudpunkt og lovtekst*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. St.meld nr 18 (2010-2011) Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2006) *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2008) *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rett til læring* . NOU 2009:18 Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. St.meld. nr 41 Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvello, Ø. (2008). *Oppvekst: om barns og unges utvikling og oppvekstmiljø*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larssen, T., & Wilhelmsen, G. Synsvansker – aspekter ved læring og utvikling. I Befring, E., & Tangen, R. (red)(2008). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H., & Thorsen, A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage - skole?: "tverrfaglig samarbeid rundt skolestart" - teori og evaluering : rapport II 2003*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Moser, T., & Röhle, M. (2007). *Ny rammeplan - ny barnehagepedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget

- Nasjonalt læremiddelsenter (1997) *Barn med funksjonshemminger i barnehage og skole* (1997). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.
- Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge : teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforl.
- Pladsen, K., & Solevåg, I. (2012). *Barn og unge som er svaksynte: Håndbok for PP-tjenesten*. Oslo: Huseby kompetansesenter.
- Tellevik, M. (2008) Kognitive, sosiale og emosjonelle konsekvenser av synstap. I Fosse, P., & Klingenberg, O. G. (2008). *Pedagogiske og psykologiske perspektiver på opplæring av synshemmede*. [Melhus]: Tambartun kompetansesenter i samarbeid med Snøfugl.
- Wagner, J. (2003) Introduction: International Perspectives and Nordic Contributions. I Broström, S., & Wagner, J. T. (2003). *Early childhood education in five nordic countries: perspectives on the transition from preschool to school*. Århus: Systime Academic.
- Wormnæs, O (2005) Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I SPED4010: Vitenskapsteori, forskningsmetode og statistikk. (2011) Oslo: Unipub AS.
- Wilhelmsen, G. B. (2003). *Å se er ikke alltid nok: synsforstyrrelser etter hjerneskader og mulige tiltak*. [Oslo]: Unipub.
- Ytterhus, B., & Tøssebro, J. (2006). *Funksjonshemmete barn i skole og familie: inkluderingsideal og hverdagspraksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Vedlegg 1: NSD - godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Bente Elisabeth Kristiansen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 15.08.2012

Vår ref:31056 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.07.2012. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 14.08.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31056
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Overgang barnehage-skole for et synshemmet barn
Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder
Bente Elisabeth Kristiansen
Marit Roseth

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.11.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marit Roseth, Prestmarkveien 71, 8074 BODØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO NSD Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no
TRONDHEIM NSD Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrr@svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ NSD SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svuuit.no

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring foreldre

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Mitt navn er Marit Ditlefsen Roseth. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er ”Overgang barnehage – skole for et synshemmet barn”. Problemstillingen(e) er følgende:

”Hva beskriver nettverket rundt et synshemmet barn som viktig i forhold til overgang barnehage – skole” – og

”Hvordan opplevde de ulike instansene sin rolle i denne overgangen.”

Jeg ønsker i denne sammenheng å intervjuere dere som foreldre/foresatte samt pedagoger i barnehage og skole angående denne overgangen. Tema som vil bli berørt er blant andre: forventninger til samarbeidet, forberedelse og gjennomføring av overgangen, samarbeid mellom instansene, samt barnets hverdag før og nå.

Det er frivillig å være med og det er mulig å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker dere vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil behandles konfidensielt og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptak av intervjuer slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av november 2013.

I forbindelse med undersøkelsen er det ønskelig å kunne innhente opplysninger om barnet fra pedagoger og andre i støtteapparatet. Det er også ønskelig å kunne innhente opplysninger fra øyelege/optiker. Opplysninger som vil være aktuelt å innhente fra øyelege er epikriser med beskrivelse av type synshemming samt eventuelle rapporter fra Statped sine besøk i barnehagen.

Dersom dere ønsker å la dere intervjuere i forbindelse med denne oppgaven, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det ellers er spørsmål kan jeg kontaktes på telefon: 996 14 914 eller på e-post maritroseth70@gmail.com

Min veileder, Bente Kristiansen ved Universitetet i Oslo kan også kontaktes på telefon: 22 85 81 77 eller på e-post: b.e.kristiansen@isp.uio.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Jeg/vi har mottatt skriftlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Signatur.....Telefonnummer.....

Vedlegg 3: Informasjonsbrev til barnehage/skole

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave.

Mitt navn er Marit Ditlefsen Roseth. Jeg er masterstudent ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Tema for oppgaven er ”Overgang barnehage – skole for et synshemmet barn”. Problemstillingen(e) er følgende:

”Hva beskriver nettverket rundt et synshemmet barn som viktig i forhold til overgang barnehage – skole” – og

”Hvordan opplevde de ulike instansene sin rolle i denne overgangen.”

Jeg ønsker i denne sammenheng å intervju foreldre, samt pedagoger i barnehage og skole angående en slik overgang. Tema som vil bli berørt er blant andre: forventninger til samarbeidet, forberedelse og gjennomføring av overgangen, samarbeid mellom instansene samt barnets hverdag før og nå.

Intervjuet er tenkt gjennomført over telefon grunnet lang reisevei.

Det er frivillig å være med og det er mulighet til å trekke seg når som helst uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker vil alle innsamlede data bli anonymisert. Opplysningene vil behandles konfidensielt og ingen enkeltpersoner skal kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av november 2013.

Foreldre/foresatte er bedt om å samtykke til at opplysninger kan hentes fra barnets støtteapparat(optiker, øyelege, barnehage og skole).

Hvis det ellers er spørsmål kan jeg kontaktes på telefon: 996 14 914 eller på e-post maritroseth70@gmail.com

Min veileder, Bente Kristiansen ved Universitetet i Oslo kan også kontaktes på telefon: 22 85 81 77 eller på e-post: b.e.kristiansen@isp.uio.no

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD)

Med vennlig hilsen

Marit D. Roseth
Prestmarkveien 158
8074 Bodø

Vedlegg 4: Intervjuguide

Problemstilling(er):

Overgang barnehage – skole for et synshemmet barn.

- Hva beskriver nettverket rundt et synshemmet barn som viktig i forhold til overgang barnehage – skole
- Hvordan opplevde de ulike instansene sin rolle i denne overgangen?

Intervjuobjekter:

Foreldre, barnehage og skole.

Spørsmål til barnehagen

1. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med skolen angående overgangen?
2. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med foreldrene angående overgangen?
3. Hadde dere noen tanker om hvilke utfordringer barnet ville få i 1. klasse?
4. Hvilken informasjon om barnet og barnets synshemming mener dere var viktig at barnehagen formidlet videre til skolen?
5. Hva gjorde barnehagen for å forberede overgangen fra barnehage til skole?
6. Hvem tok initiativ til det første samarbeidet om overgangen?
7. Hadde dere en plan for hvordan kompetansen om barnet og barnets synshemming ble overført til skolen?
 - Hadde barnet en assistent som fulgte over i skolen?
 - Ble det hentet hjelp inn utenfra for å gi personalet i skolen opplæring i forhold til syn og synshemming?
8. Hvordan opplevde dere barnehagens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?
9. Hvordan opplevde dere samarbeidet med foreldre, skole og evt. andre instanser som var inne i bildet (PPT)?
10. Er det noe dere mener kunne / burde vært gjort annerledes i forbindelse med overgangen?
11. Er det noe dere ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på i samtalen?

Spørsmål til skolen

1. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med barnehagen angående overgangen?
2. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med foreldrene angående overgangen?
3. Hvem tok initiativet til det første samarbeidet om overgangen?
4. Hvilken informasjon om barnet og barnets synshemming mener dere er viktig at skolen får formidlet fra barnehagen ved en slik overgang?
5. Hvilken informasjon om barnet og barnets synshemming mener dere det er viktig at skolen får formidlet fra foreldrene ved en slik overgang?
6. Hvilke ressurser har barnet i skolen? Assistent?
7. Hvordan opplevde dere skolens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?
8. Hvordan sørget dere for å innhente kompetanse i forhold til barnets synshemming?
9. Hvordan opplevde dere samarbeidet med foreldre, barnehage og evt. andre instanser som var inne i bildet (PPT)?
10. Er det noe dere mener burde/kunne vært gjort annerledes i forbindelse med overgangen?
11. Er det noe dere ønsker å si som vi ikke har kommet inn på i samtalen?

Spørsmål til foreldre

1. Hvordan er barnets tilbud i dag?
2. Hvordan opplever dere tilretteleggingen i forhold til barnets synshemming?
3. Hva slags tiltak mener dere har vært de viktigste?
4. Hva opplevde dere som de viktigste tiltakene i barnehagen?
5. Hvordan opplevde dere forståelsen i barnehagen for barnets behov i forhold til dets synshemming?
6. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med skolen angående overgangen?
7. Hvilke forventninger hadde dere til samarbeidet med barnehagen angående overgangen?
8. Hvem tok den første kontakten når barnet skulle begynne i 1. klasse?
9. Fra hvem og på hvilken måte fikk dere informasjon om skolestart?
10. Hvem tok initiativet til det første samarbeidet om overgangen?
11. Hvilken informasjon om barnet og barnets synshemming mente dere det var viktig å gi til skolen?
12. Hvordan opplevde dere barnehagens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?
13. Hvordan opplevde dere skolens rolle i planleggingen og gjennomføringen av overgangen?
14. Hvordan opplevde dere samarbeidet med barnehage, skole og evt. andre instanser som var inne i bildet (PPT)?
15. Opplevde dere at deres kompetanse om eget barn ble tatt på alvor?
16. Er det noe dere mener burde/kunne vært gjort annerledes i forbindelse med planleggingen og også selve gjennomføringen av overgangen?
17. Hvilke råd kan dere gi til barnehager/skoler/andre instanser som står overfor et samarbeid om overgang fra barnehage til skole for et barn med synshemming?
18. Hvilke råd kan dere gi til andre foreldre med synshemming som står overfor et samarbeid om overgang fra barnehage til skole?
19. Er det noe dere ønsker å fortelle som vi ikke har kommet inn på i samtalen?