

Foreldremedvirkning i overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne

Et foreldreperspektiv

«Jeg er jo ikke pedagog selv, bare pappa»

Stine Løvøy Hegge



Masteroppgave i spesialpedagogikk

Institutt for spesialpedagogikk

Det utdanningsvitenskaplige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

31.05.2019

**En kvalitativ undersøkelse om foreldre til
barn med nedsatt funksjonsevne sine
erfaringer om medvirkning i samarbeidet
om overgangen fra barnehage til skole**

© Stine Løvøy Hegge

2019

Foreldremedvirkning i overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne

Stine Løvøy Hegge

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Bakgrunn og formål

I det spesialpedagogiske arbeidet med barn er det hensiktsmessig å se utvikling og opplæring i en større sammenheng, og derfor ta hensyn til faktorer som ligger utenfor barnet. I barns utdanningsløp spiller foreldrene en sentral rolle, og de er viktige samarbeidspartnere for å sikre barnet en god opplæring og utvikling. Barnehagen er den første instansen et barn blir introdusert for, og kan oppfattes som grunnmuren for videre opplæring. Med hensyn til barnehagens betydning i barnets liv er det viktig at overgangen fra instansen over til skolen oppleves god og sammenhengende. En god overgang er særlig viktig for barn med spesielle behov. Foreldres betydning i barns liv står også helt sentralt i overgangssituasjonen, og samarbeidet mellom fagpersoner og hjemmet i denne prosessen er særlig viktig. Foreldres rett til samarbeid og medvirkning er videre sikret i lovverk og offentlige dokumenter, og det har vært av interesse å undersøke hvordan foreldre erfarer disse elementene i sammenheng med overgangen.

Formålet med undersøkelsen er dermed å oppnå en forståelse av foreldres erfaringer om, og opplevelse av, medvirkning i samarbeidet som skjer i overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne.

Problemstilling og forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i bakgrunnen og formålet er følgende problemstilling utarbeidet: ”Hvilke erfaringer har foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne når det gjelder mulighet til medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?”

Forskningsspørsmålenes fokus relaterer seg til hva foreldre opplever å fremme og hemme medvirkning i samarbeidet, og hvordan de opplever å bli møtt av fagpersoner under samarbeidet.

Metode og utvalg

For å belyse undersøkelsens problemstilling er kvalitativ tilnærming og semistrukturert intervju brukt som datainnsamlingsmetoder. Analyse av datamaterialet er gjort med utgangspunkt i fenomenologien med fokus på å sette seg inn i foreldrenes erfaringer og se de fra foreldrenes perspektiv. Utvalget er rekruttert ved hjelp av snøballmetoden. Utvalget består av tre foreldre til barn i alderen mellom seks og åtte år, som er diagnostisert i sammenheng

med nedsatt funksjonsevne av kognitiv, sosial og atferdsmessig art. Alle barna går i spesialklasse eller i ordinær klasse, på ordinær skole.

Resultater og konklusjon

Til tross for et smalt utvalg viste resultatene stor variasjon av foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage fra skole. Erfaringene var av både positiv og negativ art, og baserte seg på hvordan foreldrene opplevde å bli inkludert inn i samarbeidet og hvordan de opplevde å bli møtt, hørt og tatt hensyn til. Essensen i erfaringene, uavhengig om de var positive eller negative, relaterer seg opp mot tilgang på informasjon. Hovedfunnet og konklusjonen baserer seg på at hvilken informasjon foreldrene får, og når de får den, er helt sentralt for hvordan de opplever muligheten til medvirkning i samarbeidet.

Nøkkelord

Overgang; Samarbeid; Foreldresamarbeid; Barnehage, skole og hjem; Medvirkning; Foreldreperspektiv

Forord

Å skrive masteroppgave har vært en lang og krevende prosess, men det har vært en lærerik prosess. Foreldre- og familieperspektivet er et tema jeg under studiene mine har opplevd får for lite oppmerksomhet, og arbeidet rundt denne oppgaven har gitt meg muligheten til å fordype meg i et tema jeg finner interessant.

Denne prosessen har vært en følelsesmessig berg-og-dal-bane, og jeg ville ikke klart det uten hjelp og gode støttespillere.

Derfor vil jeg først og fremst takke informantene som ønsket å stille til intervju og bidra til forskningen min. Jeg opplevde samtalene med dere som svært interessante og lærerike. Uten dere hadde ikke undersøkelsen vært mulig å gjennomføre. Tusen takk for at dere gav meg tiden deres.

Takk til min veileder, Per Lorentzen, for din veiledning og gode råd. Ditt gode humør og din humoristiske sans under veiledningstimene har vært oppmuntrende i en stressende periode.

Denne våren har mye av tiden blitt brukt på universitetet, og jeg ville takke gode studievenner for godt selskap, god støtte og gode råd under hele perioden. Jeg vil også takke venner og familie, både fjernt og nært, for oppmuntrende samtaler og en urokkelig tro på at jeg skulle komme i mål. Særlig i de periodene jeg har hatt dårlig tro på meg selv. Tusen takk, dere er gull verdt alle sammen, virkelig.

Oslo, mai 2019/ Stine Løvøy Hegge

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning | 14 |
| 1.1 | Bakgrunn for valg av tema | 14 |
| 1.2 | Tidligere forskning | 17 |
| 1.3 | Problemstilling | 19 |
| 1.4 | Avgrensning | 19 |
| 1.4.1 | Utvalgsriterier | 19 |
| 1.4.2 | Sentrale begreper | 19 |
| 1.5 | Oppgavens oppbygging | 20 |
| 2 | Teoretisk rammeverk | 22 |
| 2.1 | Bronfenbrenners økologiske system | 22 |
| 2.2 | Nedsatt funksjonsevne | 25 |
| 2.2.1 | Relasjonelt perspektiv | 26 |
| 2.2.2 | Barns deltakelse gjennom inkludering | 27 |
| 2.3 | Overgangsfase | 28 |
| 2.3.1 | Likheter og ulikheter mellom barnehage og skole | 29 |
| 2.3.2 | Overgangen fra barnehage til skole | 30 |
| 2.4 | Samarbeid | 32 |
| 2.4.1 | Tverrfaglig samarbeid | 33 |
| 2.4.2 | Foreldresamarbeid | 34 |
| 2.5 | Medvirkning | 34 |
| 2.5.1 | Likeverdige deltakere | 35 |
| 2.5.2 | Asymmetrisk samarbeidsforhold | 36 |
| 2.5.3 | Holdninger | 36 |
| 2.5.4 | Å møte foreldre | 37 |
| 2.5.5 | Kommunikasjon | 37 |
| 2.5.6 | Informasjon | 37 |
| 3 | Metode | 39 |
| 3.1 | Kvalitativ tilnærming | 39 |
| 3.1.1 | Intervju som metode | 40 |
| 3.2 | Analytisk tilnærming | 41 |
| 3.2.1 | Fenomenologi | 41 |
| 3.2.2 | Forforståelse | 43 |
| 3.3 | Utvalg | 44 |
| 3.3.1 | Utvalgsriterier | 44 |
| 3.3.2 | Rekruttering av informanter | 44 |
| 3.3.3 | Presentasjon av utvalget | 46 |
| 3.4 | Intervju | 46 |
| 3.4.1 | Utforming av intervjuguide | 46 |
| 3.4.2 | Prøveintervju | 47 |
| 3.4.3 | Gjennomføring av intervju | 48 |
| 3.5 | Behandling av datamateriale | 49 |
| 3.5.1 | Transkribering | 49 |
| 3.5.2 | Analytisk fremgangsmåte | 50 |
| 3.6 | Undersøkelsens kvalitet | 51 |
| 3.6.1 | Reliabilitet | 51 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 3.6.2 | Validitet | 52 |
| 3.6.3 | Etiske refleksjoner | 56 |
| 4 | Presentasjon og drøfting av funn | 59 |
| 4.1 | I forkant av overgangen | 60 |
| 4.1.1 | Foreldrenes forforståelse | 60 |
| 4.1.2 | Foreldrenes forventninger | 61 |
| 4.1.3 | Foreldrenes følelser og ønsker | 62 |
| 4.2 | Overgangens oppstartsfase | 64 |
| 4.2.1 | Planlegging | 65 |
| 4.2.2 | Kunnskapsoverføring mellom instanser | 67 |
| 4.3 | Samarbeidets opplevde kvalitet | 70 |
| 4.3.1 | Informasjon og veiledning til foreldre | 70 |
| 4.3.2 | Inkludering | 74 |
| 4.3.3 | Holdninger | 76 |
| 4.4 | Deltakelse i samarbeidet | 79 |
| 4.4.1 | Påvirkning og innflytelse | 80 |
| 4.4.2 | Likeverdighet | 82 |
| 4.4.3 | Asymmetrisk samarbeidsforhold | 83 |
| 4.5 | Erfaringer fra barnehage versus skole | 85 |
| 4.5.1 | Kommunikasjon | 85 |
| 5 | Avslutning | 88 |
| 5.1 | Konklusjon | 88 |
| 5.2 | Veien videre | 89 |
| | Litteraturliste | 91 |
| | Vedlegg | 96 |

1 Innledning

Denne studien belyser foreldres erfaringer rundt medvirkning i det samarbeidet som gjelder overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne. I kapittelet introduseres leser for bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, valgt problemstilling og studiens avgrensning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

”Er vi opptatt av barns liv, og skal vi arbeide med barn, må vi være opptatt av foreldrenes liv” (Ingerid Bø, 2011, s. 17).

I det spesialpedagogiske arbeidet med barn og unge er det hensiktsmessig å ta hensyn til faktorer som ligger utenfor barnet. Vi blir alle påvirket av miljøet rundt oss, og det er derfor viktig å se barnet i en større sammenheng. I utdanningsløpet til barna spiller foreldre en sentral rolle i den større sammenhengen, og de er viktige samarbeidspartnere for å sikre det beste for barnet (Fowler, Schwartz & Atwater, 1991).

I løpet av eget utdanningsløp har jeg fått erfare at foreldre utvilsomt er den viktigste ”brikken” i barns livsverden. Likevel føler jeg at familie- og foreldreperspektivet ikke får nok oppmerksomhet når det gjelder spesialpedagogisk arbeid. Jeg ble oppmerksom på at jeg selv hadde reflektert lite over foreldrerollen og foreldresamarbeid før jeg ble ordentlig introdusert for, og møtte på temaene gjennom praksis og i annet arbeid. På bakgrunn av mine erfaringer tenkte jeg over hvordan det er å være forelder til et barn med spesielle behov, og hvordan foreldre opplever samarbeid med fagpersoner og instanser. Når det er andre personer som store deler av dagen tar hånd om barnet ditt, ser jeg for meg at man som forelder ønsker innsikt i denne hverdagen, og ønsker å medvirke i ulike beslutninger og valg ved å ha en tydelig stemme som blir hørt. Barnehage og skole er noen av de første instansene og fagpersonene barn og foreldre møter på, og det å skulle gå fra barnehagen som en trygg og kjent institusjon til skolen som en ny og ukjent, ser jeg for meg kan oppleves skremmende både for barna og de foresatte. For barn med spesielle behov er det i barnehagen allerede innarbeidet gode tiltak av fagpersoner som kjenner barnet godt, og jeg ser for meg at foreldre kan oppleve overgangen som en fare for at et godt etablert opplæringstilbud kan gå tapt. Samarbeid og kunnskapsoverføring om barnet fra den ene institusjonen til den andre er

dermed nødvendig for at fagpersonene sammen med foreldrene kan sikre en rød tråd i barnets sosiale og faglige læring (Aukland, 2010).

Sett i lys av disse betraktningene, oppfatter jeg overgangen fra barnehage til skole som en sårbar og usikker prosess for foreldre, og som en prosess de gjerne vil ha innsyn i, og mulighet til å medvirke på. Foreldrenes perspektiv på medvirkning i samarbeid er et tema jeg dermed ønsker å tilegne meg bredere kunnskap om selv, men også en tematikk jeg ønsker å gi mer oppmerksomhet. Jeg håper at min undersøkelse kan vise seg spennende og nyttig for andre personer som viser samme interesse for foreldreperspektivet som jeg gjør.

Spesialist innenfor barnepsykiatri og barnehabilitering Berit Lagerheim (1997, s. 91), fremhever at familier som har et familiemedlem med funksjonshemming som oftest er helt alminnelige familier, men at de befinner seg i en ualminnelig krevende livssituasjon. Denne livssituasjonen, som handler om å ha et barn med spesielle behov, kan gripe inn i hele familien og skape uvanlige utfordringer. Foreldrene til disse barna møter flere utfordringer, har et mer omfattende omsorgsarbeid og må forholde seg til offentlige instanser på måter som andre foreldre slipper (Grue, 1993). Foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne viser oftere symptomer knyttet til stress, sorg, depresjon og krise. De opplever i større grad engstelse, bekymringer og tungsindighet, og de mestrer hverdagen dårligere enn foreldre til normalt fungerende barn (Grøholt, Nordhagen & Heiberg, 2007; Hains, Rosenkoetter & Fowler, 1991; Lagerheim, 1997; McConnell & Savage, 2015). Å ha et barn med en diagnose knyttet til nedsatte funksjonsevner medfører med andre ord økte belastninger for foreldrene (Kittelsaa & Tøssebro, 2014). På bakgrunn av de overnevnte faktorene, oppfattes familier og foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne som en sårbar gruppe. Det kan derfor tenkes at situasjoner som medfører store endringer for barn med spesielle behov kan påvirke de allerede sårbare foreldrene. En slik situasjon kan eksempelvis være overgangen fra barnehage til skole, hvor både barna og omsorgspersonene beveger seg fra det kjente til det ukjente. På bakgrunn av fungerende tiltak, gode arbeidsrutiner og kompetente fagpersoner som kjenner barnet i barnehagen, kan det tenkes at disse faktorene kan være utløserer for mye av foreldrenes bekymringer relatert til skolestart. Overgangen kan oppfattes som en sårbar situasjon sett i sammenheng med at foreldre kan føle på tap av flinke og trygge ansatte, og tap av et godt og tilrettelagt opplæringstilbud i barnehagen (Larsen, 2006). For å sikre en god overgang for både barn og foreldre blir et godt samarbeid mellom hjemmet og fagpersoner derfor spesielt viktig (Glavin & Erdal, 2016).

I henhold til Barnehageloven (2005) §13 har barn med nedsatt funksjonsevne rett til prioritert opptak til barnehage. Opplæringsloven (1998) sikrer i §8-1 barns rett til skoletilbud på den skolen som ligger geografisk nærmest, i §1-3 rett til tilpasset opplæring basert på barnets evner og forutsetninger, og i §5-1 spesialundervisning hvis barnet ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen. Lovverket tilsier at de aller fleste barn som har nedsatt funksjonsevne har vært gjennom overgangen fra barnehage til skole. Denne overgangen er av de første store overgangene et barn skal gjennom, og overgangen kan derfor oppleves problematisk og sårbar for både barnet, de foresatte og for personalet (Glavin & Erdal, 2016). Sosiolog Ann Kristin Larsen (2006, s. 80) påpeker nødvendigheten av et helhetlig perspektiv når man studerer overgangens omstillingsprosess. Utdanningsløpet er et system, og barnehagen er den første byggeklossen i systemet. For å muliggjøre en opplevelse av helhet og sammenheng for barnet kreves det derfor et godt samarbeid mellom barnehage og skole.

Kunnskapsdepartementet (2008) har gitt ut veilederen *Fra eldst til yngst* som har som formål å styrke nettopp denne sammenhengen. Veilederen fokuserer på å gi retningslinjer og anbefalinger for å skape en god overgang for barn når de begynner på skolen. Her påpekes viktigheten av at god kvalitet og struktur i hele utdanningssystemet kommer alle barn, unge og voksne til gode. Opplevelsen av en helhetlig sammenheng vil være ekstra nødvendig i overgangsfaser som kan synes særlig sårbare. Å skape en god sammenheng i overgangen fra barnehage til skole handler om å legge til rette for en helhetlig opplæring som ivaretar barnets behov for trygghet i prosessen, og bidrar videre til at opplæringen tilpasses hvert enkelt barn allerede fra første skoledag. Samarbeid mellom fagpersoner og ledere i barnehager og skoler er en forutsetning for å få dette til. For å ivareta barns og foreldres interesser vil et aktivt samarbeid preget av gode rutiner og sikret informasjonsflyt til alle deltakerne være hensiktsmessig (Glavin & Erdal, 2016, s. 203).

Foreldre og foresatte skal være aktive deltakere i samarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2008), og i henhold til Barneloven (1981) §30 har foreldrene rett til å ta avgjørelser som skal ivareta deres barns interesser og behov, samt at de skal sørge for at barnet får en utdanning etter evner og forutsetninger. Disse intensjonene medfører at både skolen og barnehagen er lovpålagt å samarbeide med hjemmet, og foreldrenes medvirkning skal i dette samarbeidet vektlegges stor betydning.

Også i Barnehageloven (2005) §1 og §4, og i Opplæringsloven (1998) §-1-1 henvises det til barnehagens og skolens lovfesta plikt til å samarbeide med hjemmet, og foreldrenes rett til medvirkning.

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) viser til at det er barnehagen som skal tilrettelegge for foreldresamarbeid. De ansatte skal ha god dialog med foreldrene, og samarbeidet har som mål å skulle ivareta barnets behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag i utviklingen. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (Utdanningsdirektoratet, 2015) vektlegger samarbeid mellom hjem og skole som helt sentralt for å skape gode læringsvilkår og et godt læringsmiljø for hver enkelt elev. Når barna beveger seg over til skolen er samarbeidet mellom hjem og skole et gjensidig ansvar, men det er skolen som skal ta initiativet for å legge til rette for samarbeidet.

1.2 Tidligere forskning

Etter søk om tidligere forskning tilknyttet foreldreperspektivet på overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov, oppleves det utfordrende å finne forskning knyttet til eksakt samme tematikk som denne studien tar for seg. Det er gjort mye forskning når det gjelder foreldresamarbeid, særlig i skolen, men også i barnehagen. Forskning er også gjort når det gjelder overgangssituasjonen mellom de to institusjonene, men forskningen tar likevel som regel utgangspunkt i et mer overordnet systemperspektiv, eller den er gjort med utgangspunkt i de ansatte i instansene sitt perspektiv.

Hogsnes og Moser (2014) tar utgangspunkt i en norsk casestudie om barns overgang og opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole. Utvalget i studien er pedagogiske ledere, førsteklasseledere og ledere i skolefritidsordningen, hvor formålet retter seg mot hvordan de prioriterer tiltak som skal gi barn nettopp gode overganger og opplevelse av sammenheng. I studien kommer det frem stor variasjon i svarene på spørsmål som omhandler betydningen av kommunikasjon med foreldre i denne prosessen. Organiserte samtaler med foreldre tillegges av utvalget som ikke særlig betydningsfullt for å skape en god overgang for barna, og kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom instansene ble heller vektlagt som viktig.

Foreldrenes perspektiv og opplevelse er ofte fraværende i forskning, og også den canadiske studien til Janus, Kopechanski, Cameron og Hughes (2008) viser til at det er gjort lite empirisk forskning når det gjelder foreldreinvolvering relatert til overgangsfaser for barn med spesielle behov. På bakgrunn av fraværende forskning rundt temaet har de selv gjennomført en kartleggingsundersøkelse med fokus på foreldres erfaring av skolestart for barn med spesielle behov. De konkluderer med at foreldre ofte opplever et gap mellom hva de blir lovet og hva som faktisk blir gjort, og at denne diskrepansen er en kilde til frustrasjon hos foreldre. Frustrasjon er ikke det eneste foreldre kan kjenne på. Både den amerikanske undersøkelsen til McIntyre, Eckert, Fiese, Reed og Wildenger (2010) og den australske undersøkelsen til Walker et al. (2012) viser at foreldre til barn med spesialpedagogiske behov uttrykker bekymringer i forbindelse med overgangen fra barnehage til skole. Det er her en signifikant forskjell mellom foreldre til barn med og foreldre til barn uten spesielle behov. Foreldres bekymringer er hovedsakelig relatert til hvordan barnet deres vil følge beskjeder og vil uttrykke sine behov på skolen, samt barnets akademiske ferdigheter og atferdsmessige oppførsel (McIntyre et al., 2010).

Hovedvekten av forskningen tar utgangspunkt i situasjonen til normalt fungerende barn, men det kan tenkes at forskningen har overføringsverdi til spesialpedagogiske scenarier. I likhet med McIntyre et al. (2010) påpeker også tyske Reichmann (2012) i sin evaluering av et tysk program som omhandler skolebesøk for førskolebarn, at det ofte blir oversett at også foreldre blir påvirket av overgangen fra barnehage til skole. Foreldre må i likhet med sine barn også vende seg til nye rutiner og kontaktpersoner, og denne relasjonsbyggingen kan oppleves stressende. Reichmanns formål er videre å fremme foreldres forståelse av deres rolle i overgangsprosessen, og studien konkluderer med at foreldres rolle i overgangen burde tas enda mer seriøst, og at overgangen kan bli positivt påvirket av å involvere dem. Rimm-Kaufman og Pianta (1999) viser i sin amerikanske studie av familie-lærer-kontakt, også til betydningen av å involvere foreldre for å hjelpe barna i overgangen, og at kommunikasjon mellom fagfolk og hjemmet er helt nødvendig for å skape et samarbeid som virker støttende.

Oppsummerende har de ulike undersøkelsene ovenfor hovedsakelig tatt utgangspunkt i overgangsfasen sett fra både fagpersoners og foreldres perspektiv, og hvordan dette oppleves av de enkelte. Likevel savner jeg et mer fremtredende foreldreperspektiv både på hvordan de opplever selve samarbeidet i denne prosessen, og deres opplevelse av å medvirke i samarbeidet.

1.3 Problemstilling

På bakgrunn av lovverk, rammeplaner og litteratur kommer viktigheten av et godt samarbeid mellom ulike instanser og hjemmet under overgangsfasen frem. God, jevn og gjensidig kommunikasjon står helt sentralt, og foreldrene har rett til at deres stemme blir hørt, og at de har mulighet for medvirkning i de avgjørelser som gjelder barnet. Sett i lys av tidligere forskning, oppfattes foreldrenes opplevelse av egen medvirkning i samarbeid som et kunnskapshull, og foreldrenes eget perspektiv på denne tematikken i overgangen vekker derfor stor interesse. Det vil være interessant å få et bredere innblikk i hvordan foreldrene opplever selve samarbeidsprosessen, og hvordan de opplever å bli involvert i form av medvirkning.

På bakgrunn av det som kommer frem i innledningskapittelet har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne når det gjelder mulighet til medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?

Med følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever foreldrene at deres interesser, ønsker og behov er møtt av fagpersoner i samarbeidet med tanke på deres mulighet til å medvirke?*
- *Hva har ut fra foreldrenes erfaringer bidratt til å fremme og hemme medvirkningen i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?*

1.4 Avgrensning

1.4.1 Utvalgskriterier

I informasjonsskrivet som ble sendt ut var kriteriene for utvalget foreldre til barn med lett og moderat grad av utviklingshemming, og at barna deres befinner seg i en alder mellom 6-8 år på nåværende tidspunkt. Barna måtte også tilhøre ordinær skole. Utvalget vil bli nærmere beskrevet i metodekapittelet under punkt 3.3.

1.4.2 Sentrale begreper

Denne studien skulle hovedsakelig avgrense seg til foreldre til barn med lett og moderat grad av utviklingshemming. På bakgrunn av vanskeligheter knyttet til informantinnhenting, og at

de informantene som tok kontakt hadde barn med funksjonsnedsettelse i ulik grad og med ulike diagnoser, ble problemstillingen endret til foreldre til barn med **nedsatt funksjonsevne**. Oppgaven begrenser seg likevel til nedsatt funksjonsevne som først og fremst er knyttet til det kognitive, sosiale og atferdsmessige. Derfor vil begrepene **funksjonshemming** og **barn med spesielle behov** også bli brukt som synonym for samme betegnelse i løpet av besvarelsen for å skape bedre leseflyt. Begrepene vil bli definert nærmere i kapitlet om teoretisk rammeverk.

Samarbeid og **medvirkning** er to helt sentrale begreper i denne studien, og de vil bli redegjort for i kapittel 2.4 og 2.5 under teoretisk rammeverk.

Fagfolk, **fagpersoner** eller **fagpersonell** vil brukes om hverandre og hovedsakelig være tilknyttet ansatte i skole og barnehage, men referer også til personale i andre instanser.

1.5 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 ”Innledning”, tar for seg bakgrunn for valg av tema, tidligere forskning, presentasjon av problemstilling og underliggende forskningsspørsmål, og kort om oppgavens avgrensning.

Kapittel 2 ”Teoretisk rammeverk”, redegjør for teorien som benyttes. Først vil Urie Bronfenbrenners økologiske system presenteres som den teoretiske grunnmuren i undersøkelsen. Deretter blir det bli redegjort for problemstillingens mest sentrale begreper som er nedsatt funksjonsevne, overgangsfase, samarbeid og medvirkning.

Kapittel 3 ”Metode”, omhandler gjennomføringen av undersøkelsen, og tar for seg hvilke metoder som er brukt og hvorfor, og hvordan jeg som forsker har gått frem i prosessen.

Det vil først bli gjort rede for kvalitativ tilnærming og intervju som metode, før fenomenologi som analytisk tilnærming. Her vil også min forforståelse av studien presenteres. Deretter vises det til studiens utvalg, gjennomføring av intervjuprosessen og behandling av datamaterialet. Til slutt tar kapitlet for seg studiens kvalitet sett i lys av reliabilitet, validitet og etikk.

Kapittel 4 ”Presentasjon og drøfting av funn”, presenterer funnene basert på analysekategoriene fra analysen. Funnene vil bli drøftet underveis med utgangspunkt i problemstillingen og det teoretiske rammeverket. Analysekategoriene som legges frem og drøftes er ”i forkant av overgangen”, ”overgangens oppstartsfase”, ”samarbeidets opplevde kvalitet”, ”deltakelse i samarbeidet” og ”erfaringer fra barnehage versus skole”.

Kapittel 5 ”Avslutning”, oppsummerer funnene i samme kategorier før den endelige konklusjonen presenteres helt til slutt.

2 Teoretisk rammeverk

Jeg redegjør i dette kapittelet for det teoretiske rammeverket som relaterer seg til problemstillingen. Jeg oppfatter Urie Bronfenbrenners økologiske system som en grunnmur for teorikapittelet, og åpner derfor med å redegjøre for hans modell. Videre vil jeg definere nedsatt funksjonsevne og trekke frem perspektiver, fagbegreper og dokumenter jeg finner relevant for forståelsen og betydningen av begrepet i denne undersøkelsen. Problemstillingens hovedfokus ligger på begrepene overgang, samarbeid og medvirkning, og disse begrepene vil redegjøres for etter nedsatt funksjonsevne. Overgangsbegrepet vil ta for seg hva en overgang er, likheter og ulikheter mellom skole og barnehage, og hva overgangen mellom institusjonene går ut på for foreldre og barn. Det inngår flere elementer i både samarbeid og medvirkning og disse elementene vil bli presentert som underkategorier innenfor hvert begrep.

2.1 Bronfenbrenners økologiske system

Forfatter Sigurd Aukland (2010, s. 316) viser til at Urie Bronfenbrenner sin modell kan brukes som et verktøy for å kartlegge forhold og sentrale faktorer som viser seg avgjørende for barns opplevde sammenheng og mestring av overganger, eller for hvilke betingelser som bør være til stede for at barn skal lykkes. I følge pedagog Ingerid Bø (2011, s. 45) kan man ved økologisk tenkning forsøke å forstå hvordan beslutninger på ulike plan i samfunnet påvirker barn og familie, og hvordan det som skjer i familien kan påvirke miljøet tilbake. Sett i lys av Bø sin forståelse, innledningskapittelet og problemstillingen, oppfattes den utviklingsøkologiske modellen som et hensiktsmessig utgangspunkt for å skape forståelse rundt foreldres betydningsfulle posisjon i barnas overgang. Oppgaven vil videre gå nærmere inn på Bronfenbrenners modell og dens relevans for studiens tematikk og problemstilling.

Urie Bronfenbrenners (1979) økologiske utviklingsmodell (vedlegg 1) omfatter studiet av den gjensidige tilpasningen som skjer mellom et aktivt og voksende menneske, og de forandringer som skjer i det miljøet individet lever i (Clausen & Eck, 1996, s. 56). Teorien og perspektivet omhandler med andre ord interaksjonen mellom individ og miljø. Bronfenbrenner hevder videre at atferd utvikles som en funksjon av samspillet mellom menneske og miljø. Modellen baserer seg særlig på at miljøet i utviklingsprosessen ikke bare begrenser seg til én bestemt arena, men tar for seg koblingen mellom ulike arenaer. Som for

eksempel i denne konteksten, koblingen mellom skole, barnehage og hjemmet. Det økologiske miljøet oppfattes videre som en konsentrisk struktur hvor hver del er inneholdt i den neste; som et sett av russiske dukker, hvor personen i utvikling står i sentrum av modellen. Modellen er utformet av fire sirkler som representerer ulike nivåer kalt mikro-, meso-, ekso- og makrosystem (Bronfenbrenner, 1979; Ingerid Bø, 2011).

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i modellen, og her er de individer og miljøer man kommer i direkte kontakt med og påvirkes av, og refererer til dagligdagse samværssituasjoner hvor personen selv er til stede. For barn er mikrosystemer eksempelvis hjem, barnehage eller skole og fritidsaktiviteter. For foreldre kan mikrosystemer omfatte hjemmet, nabolag eller arbeidsplassen. Systemet består altså av et mønster av aktiviteter, sosiale relasjoner og roller i ulike situasjoner hvor to eller flere personer møtes og lett kan engasjere seg i en ansikt-til-ansikt interaksjon (Bronfenbrenner, 1979; Inge Bø, 2000; Clausen & Eck, 1996). Aktiviteter forstås som hendelser i miljøet hvor andre engasjerer seg sammen med utviklingspersonen, mens relasjoner oppfattes som de mellommenneskelige forholdene man befinner seg i. Begrepet rolle er definert som forventninger til atferd, tilknyttet en bestemt oppgave eller stilling i samfunnet. Roller og rolleforventninger læres via samhandling med, og reaksjoner fra andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979; Clausen & Eck, 1996). Bronfenbrenner fremhever de tre overnevnte begrepene som de viktigste byggesteinene i en setting i mikrosystemet. For å forstå barnets og foreldrenes livsverden må man likevel se lenger enn hva som skjer innen hver setting, og man beveger seg herfra over til den andre sirkelen som er mesosystemet (Ingerid Bø, 2011).

Mesosystemet består av sammenhenger mellom to eller flere settinger hvor personen deltar. Det kan eksempelvis være relasjonen hjem-skole-venner, fritidsaktivitet-venner, eller familie-jobb, jobb-sosialt liv. I denne undersøkelsen vil mesosystemet ta utgangspunkt i foreldres ståsted og bestå av det samarbeidet som er knyttet mellom foreldre, skole, barnehage og andre instanser.

Meso er med andre ord et system av mikrosystemer som bindes sammen ved at man pendler mellom to eller flere arenaer via gjensidig kontakt, informasjonsutveksling og støtte. Mesosystemet formes og utvides hver gang en person går over til en ny setting, og jo mer pendling, kontakt og støtte, jo sterkere blir mesosystemet (Bronfenbrenner, 1979; Inge Bø, 2000; Løge, Bø, Omdal & Thorsen, 2003)

Likevel kan det oppleves vanskelig å skulle mestre alle settingene man befinner seg i. De aller fleste foreldre har fulltidsjobber i tillegg til fulltidsansvaret som følger med å være forelder, og i følge Bronfenbrenner (1979) kan deltakelse i mer enn én setting skape konsekvenser i form av stress, frustrasjon og dårlig mestringsfølelse av å ikke strekke til (både i arbeid og som forelder). Han viser videre til at foreldre ofte evaluerer sin kapasitet til fungering basert på eksterne faktorer som eksempelvis jobb, tidsplaner, tilstrekkelighet av barnepassordninger og tilstedeværelse av venner og nabolag (Bronfenbrenner, 1979). Med utgangspunkt i disse faktorene er det viktig at man som fagperson tar hensyn til foreldres ønske og kapasitet til mengde samarbeid, og å hjelpe foreldrene på vei ved hjelp av kontakt, informasjon, kommunikasjon og støtte.

Bronfenbrenner (1979) snakker også om ”link”, oversatt ”bånd”, mellom mikrosystemer i meso. Barnet er den primære linken mellom hjem og barnehage, eller hjem og skole, og derfor er også barnet primærlinken i overgangsfasen. Foreldre er i denne situasjonen sekundærlinken da de følger barnet inn i barnets setting. Sekundærlinker, her foreldre, oppfattes som signifikant for at utviklingspersonen skal fungere i den nye settingen (Bronfenbrenner, 1979; Ingerid Bø, 2011). Et eksempel på dette er at foreldrenes holdning til barnets nærmiljøpersoner eller andre signifikante andre kan være svært viktig for at barnet skal oppleve et positivt mesosystem (Haugen, 2006, s. 38). I likhet med eksempelet viser Reichmann (2012) i sin studie til at foreldres holdning ovenfor skolen kan overføres til barnet, og at jo mer positive foreldre er til skolestart, jo mer gleder barna seg. På bakgrunn av dette vil det også være viktig å få til et tett og godt samarbeid mellom barnets mikrosystemer. For en god samhandling tillater deltakerne å komme i kontakt med hverandre, kommunisere sammen og skape et fellesskap. Når de ulike mikrosystemene trekker i samme retning oppleves sammenheng, og på denne måten oppfattes mesosystemet som en betydningsfull pedagogisk ressurs for personen i utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Inge Bø, 2000). Poenget med meso er med andre ord å skulle skape kommunikasjon og fellesskap omkring grunnleggende verdier, som igjen gjør at barna opplever forutsigbarhet og trygghet, som er helt vesentlig for opplevelsen av en god overgang (Løge et al., 2003).

Eksosystemet er miljøstrukturer som tar for seg en eller flere settinger som ikke direkte involverer personen i utvikling, men som likevel påvirker personen indirekte (Bronfenbrenner, 1979). Et eksempel på ekso kan være hvordan barn indirekte kan påvirkes av foreldrenes arbeid. Atferd i og mellom en persons ulike mikrosystemer kan overføres til

hverandre, og slik slå ut og indirekte påvirke videre. Eksempelet i dette tilfellet vil være at foreldrenes arbeidsplass som deres mikrosystem, kan påvirke barnet (foreldrenes arbeidsplass er barnets eksosystem) i form av at stress på jobb kan gå ut over stemningen i hjemmet. For foreldre er barnehage og skole en del av eksonivået da de selv ikke har direkte tilhørighet eller ferdes der. Kompetansen hos pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kan eksempelvis påvirke hva slags opplæringstilbud barnet får, som igjen kan påvirke foreldrenes opplevelse av, og forhold til skolen uten at de selv er direkte deltakere (Bronfenbrenner, 1979; Ingerid Bø, 2011).

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i modellen og binder helheten og modellen sammen ved å gå ned i de andre nivåene og prege våre omgivelser og hvordan vi samhandler med dem. Her vises det til det mønsteret av systemer som eksisterer i form av kultur, trossystem eller ideologi som igjen fungerer som våre briller i forhold til hvordan vi tolker virkeligheten. Disse systemene påvirker igjen barns oppvekst og hvordan de sosialiseres og utvikles både i hjemmet, på skolen og ellers i samfunnet (Bronfenbrenner, 1979; Inge Bø, 2000; Clausen & Eck, 1996).

2.2 Nedsatt funksjonsevne

Begreper og betegnelser knyttet til mennesker og deres fungering skiftes ut og erstattes hele tiden. Grunnen kan være at de gamle begrepene oppfattes som stigmatiserende, og som lite tilpasset samfunnsutviklingen og det synet samfunnet har på mennesker (Grue, 2011, s. 11). Nylund (2009) viser til at det har skjedd en endring og at vi i offentlig sammenheng har gått fra bruken av begrepet ”funksjonshemmede” til ”personer med nedsatt funksjonsevne”.

I St.Meld. nr 40 (2002-2003) (s. 8) defineres begrepet funksjonshemming som et gap mellom et individs forutsetninger og omgivelsens krav til funksjon, mens nedsatt funksjonsevne defineres som tap av, eller skade på en kroppsdel eller i en av kroppens funksjoner (St.Meld. nr 40 (2002-2003)). Også NOU 2005:8 (s. 38) definerer nedsatt funksjonsevne som når en kroppsdel eller en av kroppens fysiske eller kognitive funksjoner er tapt, skadet eller på annen måte nedsatt. Hovedskille mellom disse begrepene er at nedsatt funksjonsevne er noe man har i form av en kroppslig egenskap, mens funksjonshemming er noe man blir i dagligdags fungering når miljøet rundt ikke er tilpasset. En som sitter i rullestol har eksempelvis nedsatt funksjonsevne da beina ikke fungerer som de skal, men trapper og høye

fortauskanter gjør han funksjonshemmet da han blir hindret i å komme seg rundt. Hadde det vært heis, ramper og skrå fortauskanter ville ikke rullestolbrukeren i den grad vært funksjonshemmet. På bakgrunn av denne oppgavens utvalg vises det imidlertid til individer med nedsatt kognitiv, sosial og atferdsmessig funksjon. Her vil nedsatt funksjonsevne vise seg i form av forsinket utvikling hovedsakelig knyttet til akademiske, kognitive og sosiale ferdigheter.

Professor i psykologi Ivar Lie (1996, s. 14) fremhever at kjernen i det å være funksjonshemmet er å bli satt utenfor deltakelse i samfunnsrelevante livssammenhenger. Likevel trenger ikke nedsatt funksjonsevne, fysisk som kognitiv, nødvendigvis ha noe å si i alle situasjoner. Det trenger heller ikke føre til begrensninger, verken i aktivitet eller deltakelse. Nedsatt funksjonsevne kan derfor oppfattes som et relativt begrep, og om man fokuserer på det relative i et individs vansker kan det hjelpe oss å flytte fokus fra noens begrensninger til noens muligheter. Det er samfunnets holdninger og det fysiske og sosiale miljøet som vil spille en avgjørende rolle for om noen med nedsatt funksjonsevne opplever deltakelsesbegrensninger eller ikke (Helland, 2012, s. 595; NOU 2005:8, s. 37). Ellingsen (2014, s. 147) trekker nemlig frem at hvilket perspektiv man ser noe fra, har betydning for det man ser og hvordan man ser på det. Perspektivet danner et grunnlag for vår forståelsesramme av noe. Holdningsmessig har funksjonshemming tradisjonelt vært knyttet til en medisinsk diskurs, hvor funksjonshemmingen oppfattes som diagnose eller kroppslig skade og slik kun knyttes opp mot individet, og ikke miljøet rundt. En motsetning til det medisinske perspektivet er den sosiale modellen som kun tar ytre faktorer i betraktning for om et individ er funksjonshemmet eller ikke (Lid, 2013). Det finnes med andre ord mange ulike måter å oppfatte en funksjonshemming på, og én av forståelsesmåtene er den relasjonelle modellen, som denne studien baserer seg på. På bakgrunn av studiens og den valgte teoriens fokus på barns rettigheter om inkludering og deltakelse i fellesskolen, i tillegg til avgrensningen om at barna går på ordinær skole, har jeg valgt å forstå nedsatt funksjonsevne ut fra det relasjonelle perspektivet. Det vil bli redegjort for relasjonell forståelsesmåte og rett til inkludering og deltakelse nedenfor.

2.2.1 Relasjonelt perspektiv

Teolog, pedagog og professor ved Vitenskapelig Høyskole, Inger Marie Lid (2013, s. 25) påpeker at både den medisinske og den sosiale modellen gir viktige føringer med tanke på

forståelse av funksjonshemming, men at ingen av disse gir en forståelse av hva det betyr å ha nedsatte funksjonsevner i samspill med omgivelsene.

Den relasjonelle modellen tar derimot utgangspunkt i en deltakelseskontekst og er derfor ikke like avhengig av diagnoser og medisinsk fagterminologi. Her står interaksjonen mellom menneske og omgivelse i sentrum, og beskriver hvordan hemmingen oppstår når et menneske med en funksjonsnedsettelse deltar sosialt og i samfunnet. Denne modellen kan også kalles GAP-modellen (vedlegg 2) da hemmingen som oppstår forstås som et misforhold, eller som et gap i spillet mellom enkeltmenneskets forutsetning og de kravene som omgivelsene stiller (Lid, 2013, s. 26). Ellingsen og Sandvin (2014, s. 12) mener at denne tankemodellen er blitt for snevert forstått og anvendt, og at modellen har mye å bidra med i forståelsen av funksjonshemming hvis den blir tilpasset og anvendt på riktig måte. I hovedsak dreier funksjonshemming seg om praktiske problemer som et resultat av manglende samsvar mellom funksjonsevne hos person og funksjonskravene i miljøet (Lie, 1996, s. 14).

Løsningen kan være å jobbe for å bryte ned de funksjonshemmede barrierene og kravene. St.Meld. nr 40 (2002-2003) omhandler nettopp dette problemkomplekset og viser til strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne. Regjeringens visjon i denne meldingen er å gi personer med nedsatt funksjonsevne samme mulighet til personlig utvikling, deltakelse og livsutfoldelse som andre samfunnsborgere. Utvalget mener at skolen ikke gjenspeiler målene om å inkludere elever med spesielle behov, og peker på svakheter i planleggingen av overgangen mellom barnehage, grunnskole, videregående opplæring og arbeid. Individuell tilrettelegging må vektlegges for alle og da ut fra deres forutsetninger for å sikre aktiv deltakelse i samfunnet. Formålet er å fremme deltakelse og likestilling mellom individer med nedsatt funksjonsevne og andre borgere. I sammenheng med denne undersøkelsen gjelder det å fremme likestilling og deltakelse ved å inkludere barna med nedsatt funksjonsevne i fellesskolen.

2.2.2 Barns deltakelse gjennom inkludering

Lid (2013, s. 32) viser til deltakelsesbegrepet som noe som rommer både samfunnsdeltakelse og sosial deltakelse. Her inkluderes både individuelle, sosiale og arkitektoniske dimensjoner da deltakelse skjer ved at et menneske tar del i en sosial sammenheng på et sted. Siden studien min er avgrenset til at barna med nedsatt funksjonsevne går på ordinær skole, blir den

sosiale deltakelsen et sentralt begrep. Sosial deltakelse forstås som å delta i noe, som igjen forutsetter at en person gjør noe sammen med noen andre (Gustavsson, 2014, s. 41).

Med utgangspunkt i den grunnleggende verdien om at alle mennesker er like verdifulle og har samme menneskeverd, har NOU 2010:5 (s. 11) som hovedmål med sitt hjelpemiddelsystem å skulle bidra til nettopp aktiv deltakelse for individer med funksjonsnedsettelse. Med tanke på at retten til grunnskoleopplæring gjelder for alle uavhengig av funksjonsnedsettelse, mener utvalget at opplæringsmyndighetene må få et sterkere og tidligere ansvar for tilrettelegging i barnehage og skole (NOU 2010:5, s. 15). Målet er tilpasset og likeverdig opplæring i en inkluderende fellesskole.

Veien mot dette målet har sakte, men sikkert beveget seg i riktig retning, og på 70-tallet ble det vedtatt at spesialskoleloven skulle inngå i grunnskoleloven, med intensjon om en gradvis nedbygging av spesialskoler. Alle barn skulle integreres og inkluderes i skolens fellesskap og delta uavhengig av forutsetninger (Engh, 2016).

Det er ikke bare i norsk lovverk at barns rett til skoletilbud og rett til deltakelse i ordinær skole er sikret, men også internasjonale konvensjoner og erklæringer påpeker disse rettighetene.

Salamancaerklæringen fra 1994 ønsker å fremme tilnærmingen om en inkluderende utdanning ved å muliggjøre skoler som tjener alle barn, og da særlig barn med spesielle behov. Erklæringen viser til ethvert barns rett til utdanning, og at de må bli gitt muligheten til å oppnå og vedlikeholde et akseptert nivå av læring. Fokuset ligger på at skolen skal imøtekomme alle barn som de er, og gi et tilfredsstillende opplæringstilbud gjennom en inkluderende praksis og barnesentrert pedagogikk (UNESCO, 1994).

Også FNs konvensjon om barns rettigheter – Barnekonvensjonen – påpeker i artikkel 23 om funksjonshemmede barn, og i artikkel 28 om utdanning, barns rett til aktiv deltakelse i samfunnet, hjelp som fremmer sosial integrering og personlig utvikling, samt rett til gratis grunnskoleopplæring (FNs barnekonvensjon, 1989).

2.3 Overgangsfase

Barnevernspedagog Jan Storø (2017) viser til at begrepet overgang er blitt et sentralt konsept i forskning de siste årene. På bakgrunn av at begrepet er mye brukt i hverdagsspråket kan det å bruke et slikt elastisk og mangetydig begrep skape utfordringer i en faglig kontekst. Det vil derfor være hensiktsmessig med en klar forståelse av hva man legger i termen. Storø (2017)

selv forstår overgang som noe som bygger på forbindelser i tid og rom, mellom før og etter, og mellom her og der. Disse forbindelsene kan gjelde flere områder tilknyttet en overgang, som eksempelvis endringer i forventninger, roller, arenaer og sammenhenger i den personlige historien hos et individ. Også Bronfenbrenner (1979) oppfatter overgang som et skifte i forventninger knyttet til den rollen man inntreer i en ny setting, og fra det ene mikrosystemet til det andre. Han beskriver dette som økologiske overganger. En overgang vil med andre ord si at en person går fra noe og over til noe annet. I denne studien referer overgangsbegrepet til at barnet går fra rollen som førskolebarn på arenaen barnehage over til rollen som elev på arenaen skole. Sett fra foreldrenes ståsted beholder de imidlertid foreldrerollen i overgangen, men de er likevel helt sentrale støttespillere for å hjelpe barnet inn i den nye rollen, som tar sted i en ny setting bestående av andre forventninger og krav. Besvarelsen kommer nærmere inn på selve overgangen fra barnehage til skole i neste kapittel. Sett i lys av det overnevnte, og at den utviklingsøkologiske modellen er bakgrunnen for å forstå foreldrenes posisjon i barnets liv, velger jeg derfor å forstå begrepet overgang ut fra Bronfenbrenners definisjon.

Faglitteraturen kan videre skille mellom to typer av overganger hvor den ene er betegnet som dramatisk og den andre som triviell. Trivielle overganger oppstår på mesonivået hele tiden, som når et barn går til eller fra skolen og beveger seg fra det ene mikrosystemet til det andre. Dramatiske overganger viser derimot til mer omfattende endringer i noens liv og som krever større tilpasningsevner, som for eksempel å miste et familiemedlem, en skilsmisse eller nettopp når et barn skal begynne på skolen (Løge et al., 2003). Overganger oppstår hele tiden og er en del av livet, og de aller fleste takler drastiske overganger som flytting, skilsmisse, dødsfall og så videre uten store eller langvarige problemer (Aukland, 2010, s. 299). Likevel er det hensiktsmessig å jobbe for å skape forutsigbarhet og trygghet rundt en overgang for å hjelpe personen på veien, og dette gjelder særlig for barnet som skal begynne på skolen. Når barnet i tillegg har nedsatt funksjonsevne i form av eksempelvis utviklingshemming eller annen diagnose er det spesielt viktig at overgangen til skolen er basert på et godt faglig samarbeid mellom fagpersoner seg i mellom (Engh, 2016).

2.3.1 Likheter og ulikheter mellom barnehage og skole

Før besvarelsen tar for seg overgangen mellom barnehage og skole ønsker jeg å fremheve noen likheter og ulikheter mellom institusjonene for å skape en bedre forståelse av hva overgangen mellom dem innebærer.

Å oppdra og utdanne barn med fokus på likeverd og kvalitet i omsorg og opplæring, er de overordnede målene både skolen og barnehagen baserer seg på og har utviklet seg ut fra (Utdanningsdirektoratet, 2017). Til tross for at både barnehagen og skolen er pedagogiske arenaer som skal tilrettelegge for læring og gi rom for lek, er det likevel forskjeller mellom dem da de baserer seg på ulike fortolkninger av barnet. Barnehagen har tradisjonelt sett bygd på forestillingen om ”barnet som natur”, mens skolen oppfatter ”barnet som kultur- og kunnskapsgjenskapere” (Larsen, 2006, s. 85). Forestillingene påvirker institusjonene ulikt når det gjelder både kultur, fysisk utforming, tidsbruk og pedagogisk grunnsyn. I barnehagen står læring og sosial og emosjonell utvikling gjennom lek sentralt, og barnehagehverdagen preges av en løs tidsorganisering med større frihet til å bevege seg rundt. Skolen er i kontrast en institusjon som bærer preg av et mer voksenstyrt tidskjema knyttet til timer og friminutter, i tillegg til at læring skjer gjennom lærebøker og fag tilpasset alderstrinn og modningsnivå. Friheten til å bevege seg rundt på institusjonens areal er også begrenset i skolen i forhold til barnehagen. På bakgrunn av at disse faktorene kan være en stor omstilling for alle barn, kan overgangen dermed oppleves sårbar. Politiske dokumenter understreker derfor betydningen av samarbeid både mellom institusjonene og med foreldrene, nettopp for å gjøre overgangen så smidig og sammenhengende for barna som mulig (Larsen, 2006; Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.3.2 Overgangen fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole er generelt sett en prosess av stor betydning i et barns liv, og den innebærer omstillinger på flere måter for barnet. Barnet har to ulike roller i barnehagen og skolen, og dermed omhandler en del av overgangsprosessen rolleendringer. Barnet må i tillegg vende seg til et nytt mikrosystem i form av skolen som en ny institusjon, hvor barnet introduseres for og må bli kjent med nye fagpersoner og andre barn (Larsen, 2006). De aller fleste barn mestrer dette godt, men ikke alle. For barn med nedsatt funksjonsevne kan faren ved overgangen fra en trygg og kjent institusjon med etablerte rutiner, over til en ny institusjon med nye og fremmede mennesker og rutiner, være preget av utrygghet og problematikk. Fremmed og nytt kan altså oppleves som skummelt, og barnet kan derfor trekke seg unna og vegre seg, nekte å delta eller utagere i ulik grad. For å unngå negative følelser vedrørende skolestart vil målet være å skape en rød tråd i form av et helhetlig utdanningssystem for å fremme barnets sosiale og faglige læring. For at overgangen

fra barnehage til skole skal oppleves best mulig er det om å gjøre det ukjente kjent og det utrygge trygt. Til dette trengs det god tid, og det er dermed nødvendig med et godt samarbeid mellom fagfolk preget av god planlegging, informasjon, kontakt, gjennomføring og vurdering av sammenheng og overgang (Aukland, 2010; Dalen & Tangen, 2012; Engh, 2016; Winsvold & Gulbrandsen, 2009).

Tidligere har oppmerksomheten rundt overgangen vært rettet mot barnets individuelle forutsetninger for å være klar til skolestart, mens det i senere år har vært en endring mot å se overgangen i en større sammenheng. For en overgang berører som regel ikke bare ett individ, men det påvirker også miljøet rundt personen det gjelder og personene som ferdes der, som for eksempel foreldre (Kunnskapsdepartementet, 2008; Winsvold & Gulbrandsen, 2009). I samsvar med dette understreker også Clausen og Eck (1996) at den økologiske overgangen fra barnehage til skole kan sees i sammenheng med alle Bronfenbrenners systemer, og er dermed et godt eksempel på hvordan systemene virker sammen. For eksempel påvirker makronivåets kultur, ideologi og trossystem den daglige virksomheten i skole og barnehage. For barnet er disse institusjonene en del av deres mikrosystem, mens for foreldrene tilhører de eksosystemet. Mesonivået viser dermed til det båndet som oppstår mellom institusjonene og hjemmet, og som knytter de sammen; og det er her foreldresamarbeidet kommer inn. Som barnets nærmeste og signifikante andre, er det av stor betydning aktivt å inkludere foreldrene i samarbeidet med fokus på å styrke kontakten med dem, og la dem medvirke i prosessen. Et godt foreldresamarbeid er spesielt viktig og avgjørende for å sikre god flyt og sammenheng mellom barnehage og skole. Flere av de psykologiske og viktigste forberedelsene skjer i hjemmet, og det er derfor hensiktsmessig med et godt og informert samarbeid mellom hjem og fagpersoner. I tillegg til foreldres lovfesta rett til inkludering og medvirkning i valg som gjelder barnet deres, er det også foreldrene som kjenner barnet best og de kan bidra med nyttig informasjon for tilrettelegging av overgangen. Det er derfor også helt essensielt at de får medvirke, blir hørt og at de føler at det er deres valg som blir truffet når det gjelder avgjørelser i denne situasjonen (Dalen & Tangen, 2012; Engh, 2016, s. 91-92).

Et godt samarbeid mellom hjemmet og de ulike instansene vil skape både forutsigbarhet, motivasjon, glede og trygghet for barnet (Aukland, 2010). For å få dette til er informasjonsutveksling et nøkkelord. Det er da nødvendig, og av stor betydning at skolen får nok informasjon om barnets behov, utfordringer og utvikling, samt barnehagens tilrettelegginger og tiltak. Innsikt i disse faktorene gjør at skolen kan sikre en

sammenhengende overgang ved å bygge videre på grunnlaget lagt i barnehagen (Dalen & Tangen, 2012; Larsen, 2006). Veilederen *Fra eldst til yngst* påpeker at foreldrene imidlertid skal få innsyn i og avgjøre hvilken informasjon som følger barnet over til skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20).

Hvor lang overgangsperioden er ment å være, og hvor tidlig planleggingen av denne starter varierer fra kommune til kommune og etter barnets behov. Planleggingen kan starte allerede så tidlig som et år i forveien i form av at ansvarspersoner utnevnes, barnet besøker skolen, skolen observerer barnet i barnehagen, i tillegg til møter og råd mellom skole og barnehage, og eventuelle andre instanser, med inkludering av foreldre (Engh, 2016, s. 92-93). Engh (2016) viser at jo mer informasjon foreldre får, og jo mer de oppdateres, jo tryggere blir de på at barnet deres blir fulgt opp og ivaretatt på best mulig måte. I likhet med dette har også Reichmann (2012) konkludert med at foreldrenes positive holdninger ovenfor skolen overføres til barnet. Tillitt og trygghetsfølelse hos foreldrene kan med andre ord være en helt avgjørende og sentral faktor for at barnet skal oppleve en god overgang og glede seg til skolestart.

2.4 Samarbeid

Pedagog Thomas Nordahl (2015) påpeker at oppfatningen av hva samarbeid er og går ut på baserer seg på subjektive oppfatninger, og at samarbeidsbegrepet derfor sjeldent har en entydig beskrivelse. Likevel er det faktorer som går igjen og Ingerid Bø (2011, s. 107) oppfatter samarbeid som toveis kommunikasjon preget av oppmerksomhet, lytting og gjensidige respekt og forståelse. I Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vektlegges regelmessig kontakt med informasjonsutveksling som kjennetegnet på samarbeid. Nordahl (2015, s. 35) viser til at et samarbeid skal baseres på felles mål, klare prinsipper og reell medvirkning fra begge parter. Alt i alt forstår jeg ordet samarbeid som noe man gjør sammen med noen for å nå et felles mål gjennom informasjonsutveksling, gjensidig respekt, medvirkning og avklarte forventninger.

I overgangen mellom barnehage og skole, og når det i tillegg inkluderer spesialpedagogisk virksomhet, er samarbeid et helt nødvendig og uunngåelig element. Samarbeidet i denne situasjonen skal sikre trygghet, stabilitet og sammenheng i barnets liv og fremme læring og utvikling for barnet, i tillegg til at det skal styrke de voksne (Ingerid Bø, 2011).

Når man arbeider med elever som har særlige behov forutsetter disse behovene samarbeid med instanser utenfor skole og barnehage. Det er da snakk om tverrfaglig samarbeid (Morken, 2012, s. 144).

2.4.1 Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er i følge Glavin og Erdal (2016, s. 25) en arbeidsform som går ut på at flere yrkesgrupper arbeider sammen på tvers av faggrensene for å nå et felles mål. Det tverrfaglige samarbeidet er ikke et mål i seg selv, men heller et middel som anvendes for å nå de målene som ønskes nådd. Når et barn trenger spesialpedagogisk hjelp, er ofte flere instanser involvert, som for eksempel PPT, barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), habiliteringstjenesten, barnevernet og helsevesenet. Når et barn får hjelp fra flere instanser, blir det ofte dannet en ansvarsgruppe som består av barnets foreldre og de fagpersonene som har mest med barnet å gjøre. Ansvarsgrupper er imidlertid ikke lovpålagt, men er en sterkt anbefalt arbeidsform som kommunen har ansvar for å sette i gang. Deltakerne i gruppen har et forpliktet delansvar for oppfølging og behandling av tilbudet. Det tverrfaglige arbeidet mellom fagpersonene i de ulike instansene kan fungere som et slags kartleggingsverktøy for å få en helhetlig oversikt over barnets livssituasjon i form av behov, utviklingsmuligheter, interesser og rettigheter (Glavin & Erdal, 2016; Nilsen, 2010).

Arbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole stiller krav til evne og vilje til samarbeid hos de ulike instansene (Aukland, 2010). Det er derfor viktig at samarbeidserfaringer blir ivarettatt slik at fagpersonene det gjelder er vant med å forholde seg til hverandre, og dermed har lett for å ta kontakt med hverandre når relevante personer og instanser må trekkes inn (Engh, 2016). Videre er det relevant at instansenes kunnskap og kompetanse samles for å bygge opp og øke kunnskapsnivået slik at man kan utvikle en felles forståelse av hva som er viktig å gjøre. Her må kompetansen brukes med utgangspunkt i barnets beste som hovedinteresse; for dersom alle som arbeider med og for barnet samarbeider, vil det sikre og styrke barnets totale oppvekstmiljø (Glavin & Erdal, 2016; Morken, 2012). Larsen (2006, s. 89) viser til at i hvilken grad og på hvilke måter samarbeidet om overgangsfasen foregår varierer mellom skoler og barnehager. Likevel skal skolen hovedsakelig bygge videre på det barnet har lært, erfart og opplevd i barnehagen.

Foreldre er en helt sentral deltaker i det tverrfaglige samarbeidet om overgangen, og i samarbeid med barnehage og skole på generell basis. Samarbeidet mellom foreldre og fagfolk vil generelt dreie seg om en gjensidig informasjonsutveksling om og tiltak for barnet (Dalen & Tangen, 2012).

2.4.2 Foreldresamarbeid

Foreldresamarbeid brukes som en forkortelse for det samarbeidet som skjer mellom hjem og skole/ barnehage, eller mellom foreldre og fagfolk, og refererer til kontakten mellom dem (Ask & Gorseth, 2004). I denne situasjonen bygger begrepet foreldresamarbeid på forståelsen av samarbeid og henviser til samarbeid på ulike områder og nivåer mellom foreldre og fagfolk fra barnehage, skole og andre instanser (Larsen, 2006, s. 91).

På bakgrunn av at overgangen fra barnehage til skole kan oppleves som en stor forandring også for foreldre, er det viktig å skape trygghet for dem i situasjonen. De må, i likhet med sine barn, også møte og bli kjent med nye og fremmede fagpersoner og en ny institusjon med nye rutiner (McIntyre et al., 2010). I tillegg er det en stor forandring i den dagligdagse kontakten foreldrene har med institusjonen, da den er mye hyppigere i barnehagen ved levering og henting enn den er i skolen (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). For foreldre til barn med eksempelvis en utviklingshemmingsdiagnose, blir barnet ofte fraktet til og fra skolen i taxi, og på den måten får foreldre til barn med funksjonshemming på mange måter enda mindre innblikk i skolehverdagen. Larsen (2006, s. 91-93) viser i samsvar med skolestart til nedgang i dagligdags kontakt, dårligere informasjonsutveksling og at foreldre kan oppleve en endring i medbestemmelsesmulighetene.

Medbestemmelse og medvirkning er to ulike begreper, men som har relativt lik betydning da begge handler om muligheten til å kunne påvirke et utfall (Lysvik, 2008). Jeg forholder meg imidlertid til medvirkningsbegrepet i denne besvarelsen, og vil definere det nærmere i kapittelet under.

2.5 Medvirkning

Som et av de viktigste momentene i samarbeid befinner begrepet medvirkning seg som en slags underkategori. Selv om medvirkningsbegrepet underligger samarbeidsbegrepet har jeg valgt å presentere dette som et eget punkt i oppgaven da det er en helt vesentlig del av problemstillingen og tematikken min.

Førskolelærer og pedagog Annlaug Madland (2010, s. 220) viser til at medvirkning indikerer en form for deltakelse, uten at man nødvendigvis har fullt ansvar alene. Deltakerne i samarbeidet skal være med på å påvirke at noe skjer, og kjenne på at ens deltakelse bidrar til endring. Ingerid Bø (2011, s. 33) snakker om innflytelse i samme betydning som medvirkning i form av å bli sett og hørt, ha handlings- og påvirkningsmuligheter og å ha gode sjanser for å få til noe. Overført til overgangssituasjonen kan medvirkning forstås som at man både som forelder og som fagperson skal oppleve å være likeverdige deltakere i samarbeidet ved å ha innflytelse på de beslutninger og på den pedagogiske praksisen som berører barnet. Fra foreldreperspektivet vil dette ofte innebære at deres oppfatninger, følelser og meninger blir tatt hensyn til av fagpersoner (Nordahl, 2015, s. 28). Glavin og Erdal (2016) antyder likevel at medvirkning ofte avhenger av fagpersonens holdning og oppfatning om at dette er viktig. Hamby (1992) påpeker i tillegg at et annet hinder for foreldremedvirkning i samarbeid kan være manglende kunnskap og erfaring hos eventuelle nye fagpersoner om hvordan de skal involvere og forholde seg til foreldrene.

Jeg vil videre gå nærmere inn på de overnevnte elementene jeg oppfatter som mest sentrale for foreldres mulighet til medvirkning i samarbeidet.

2.5.1 Likeverdige deltakere

Til tross for at foreldre og fagpersoner kanskje har ulik rolle i samarbeidet, så er rollene allikevel like viktige (Ingerid Bø, 2011). Bronfenbrenner (1979) viser til at den rollen man har eller inntreffer, som regel vil ha noe å si for hvordan en person tenker og føler, og derav påvirker måten han eller hun oppfører seg på. Hvilken rolle foreldre oppfatter at de har i samarbeidet, kan dermed ha noe å si for hvordan de samhandler med fagpersonene og instansene, og dette kan igjen påvirke kvaliteten av samarbeidet. Å inkludere foreldrene, vise interesse for deres perspektiv og anerkjenne den rollen de har vil være helt sentralt for å oppnå god kvalitet (Samnøy, 2015). Rimm-Kaufman og Pianta (1999) trekker i samsvar med dette frem at hvis foreldre føler at skolen jobber for å involvere dem, ønsker også foreldrene i større grad å involvere seg. De handler om at begge parter skal være likeverdige deltakere i samarbeidet i form av å ha lik mulighet til å påvirke utfallet. Hvis det er en ubalanse her, kan en av partene oppleve en følelse av avmakt, og samarbeidsforholdet blir lett asymmetrisk.

2.5.2 Asymmetrisk samarbeidsforhold

Det er imidlertid ikke alltid slik at foreldre er klar over hvor viktig de faktisk er i samarbeidet i form av å forstå sin rolle som en likeverdig part i prosessen (Pettapiece, 1992). Hvis de da opplever mangel på egen innflytelse eller manglende engasjement fra fagpersoner kan foreldrene drives mot å slutte og engasjere seg (Ingerid Bø, 2011). Dette kan være en grunn til at det vil oppstå en ubalanse i maktforholdet mellom foreldre og fagpersoner.

Ravn (1995, s. 206) mener at makt ikke er noe man har, men at det heller sier noe om en relasjon mellom to faktorer, hvor den ene faktoren kan oppfattes som mer riktig og korrekt enn den andre. Overført til en samarbeidsrelasjon hvor faktoren er en deltaker, kan den ene deltakeren oppfattes som å vite bedre enn den andre. Relasjonen kan eksempel vise seg i form av enveiskommunikasjon hvor den ene parten overkjører den andre på bakgrunn av at han eller hun mener å vite best. I samarbeidet mellom hjem og fagpersoner, må fagpersonene være oppmerksom på at situasjonen kan låse seg i faste maktrelasjoner i form av at de kan oppfattes som mer autoritær og derfor best vet hva som er riktig og best gjennomførbart (Ravn, 1995). På den måten kan institusjon og hjem bli isolert fra hverandre. For å unngå isolasjon er det viktig å inkludere foreldrene ved å holde de godt informert under prosessen. Gjensidig utveksling av kompetanse viser seg også hensiktsmessig for å styrke oppfatningen av at foreldrene spiller en viktig og likeverdig rolle i samarbeidet (Ingerid Bø, 2011).

2.5.3 Holdninger

Personalet og fagpersonens oppfatning av, og holdning til hvordan samarbeidet med foreldrene bør være, er også avgjørende for hvordan samarbeidet faktisk blir. Positive holdninger ovenfor foreldre og interesse for deres perspektiv vil gi dem en følelse av å være likeverdige, og slik vil maktforholdet også balanseres. Det er derfor nødvendig at fagpersonene som arbeider med barnet har et gjennomtenkt forhold til samarbeidet og utvikler et reflektert forhold til sin egen rolle som fagperson i situasjonen (Ingerid Bø, 2011, s. 129; Dalen & Tangen, 2012; Kochan & Mullins, 1992). I følge både Reichmann (2012) sin forskning og Ingerid Bø (2011) påvirkes nemlig barnet av en eventuell dårlig relasjon mellom foreldre og fagperson, og hvis foreldre har en dårlig holdning til skolen kan dette smitte over på barnet. En synlig og positiv kontakt mellom signifikante voksne i barnets liv skaper en opplevelse av trygghet også for barnet.

2.5.4 Å møte foreldre

Hvordan samarbeidet foregår i overgangen mellom institusjonene kan legge grunnlaget for hvordan foreldrene oppfatter samarbeid generelt, og hvordan de forholder seg til det å samarbeide ved senere anledninger (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Derfor er viktig å være bevisst på hvordan man møter foreldrene i denne situasjonen. Foreldre til barn med spesielle behov opplever som tidligere nevnt større grad av tungsindighet knyttet til at de eksempelvis føler at de ikke strekker til, og at omsorgen for barnet blir svært utfordrende. Respekt, anerkjennelse og evne og vilje til å ta deres perspektiv står dermed helt sentralt i et slikt foreldresamarbeid. I overgangen til skolen trenger de å bli møtt av lærere, styrere og rektorer som viser interesse for barnet deres og som er åpne for å ville samarbeide (Ingerid Bø, 2011; Dalen, 2010; Dalen & Tangen, 2012; Kittelsaa & Tøssebro, 2014). Foreldre har også et stort informasjonsbehov under overgangsfasen og i den første tiden etter skolestart, og dette må tas hensyn til (Engh, 2016). God formidling gir foreldrene innsikt i det pedagogiske arbeidet, og slik vil de se mening i arbeidet og følge opp barna i samarbeid med andre instanser. På slik måte hjelper de barna i overgangen, og gir barnet en god opplevelse som fremmer utvikling (Ingerid Bø, 2011; Larsen, 2006).

2.5.5 Kommunikasjon

Et samarbeid kan oppfattes som en kommunikasjonsprosess hvor man sender og mottar et budskap. Budskapet vil i denne situasjonen omhandle tiltak for barnets beste i overgangen fra barnehage til skole, og foreldre og fagfolk kommuniserer om hvordan denne prosessen skal foregå. Videre kjennetegnes en god kommunikasjonsprosess i et godt samarbeid av oppmerksomhet, aktiv lytting og interesse for den andres perspektiv (Lassen, 2014; Orlosky, 1992; Samnøy, 2015). God kommunikasjon forutsetter god kontakt. Ask og Gorseth (2004) gjør oppmerksom på at det i skole-hjem-samarbeidet er mange foreldre som opplever at de snakker for sjelden sammen med lærerne. Dette kan ha overføringsverdi til overgangssituasjonen da fraværende kontakt mellom fagpersoner og foreldre er noe som påvirker kommunikasjonen.

2.5.6 Informasjon

Kommunikasjonen i et samarbeid som dette består som regel og hovedsakelig av informasjon (Ask & Gorseth, 2004). Informasjon gir muligheten til medvirkning, og medvirkning gir igjen foreldrene en opplevelse av et symmetrisk samarbeidsforhold mellom seg selv og

fagpersonene. Foreldre både trenger og ønsker vanligvis mye informasjon i begynnelsen av overgangen, og det er nødvendig at informasjonen blir formidlet på en måte de forstår. Hvilket informasjonsbehov foreldrene har vil likevel variere mellom hver enkelt (Kittelsaa & Tøssebro, 2014). Fagpersonene må skaffe seg innsikt i hva foreldrene ønsker og ta hensyn til det. Tangen (1999) trekker imidlertid frem fra en av sine intervjuundersøkelser at omtrent halvparten av foreldrene som deltok savnet informasjon og kontakt med skolen. Ingerid Bø (2011) understreker i sammenheng med Tangens studie, at en av de største utfordringene i overgangen fra barnehage til skole er å sikre at foreldrene får nok og rikelig informasjon og råd på forhånd av prosessen. Et moment som kan vise seg nyttig er at fagpersoner formidler sine synspunkter rundt overgangen til foreldrene. På denne måten har foreldrene noen holdepunkter å gå ut fra, og de gis større mulighet til medvirkning ved at de kan si seg enige eller foreslå noe annet de mener ville passet dem selv og barnet bedre.

3 Metode

I dette kapittelet gjør jeg rede for hvordan undersøkelsen er blitt gjennomført. Denne studien er en kvalitativ studie, og derfor vil kvalitativ tilnærming bli redegjort for først. Videre kommer jeg inn på valg av intervju som datainnsamlingsmetode og fenomenologi som analytisk tilnærming. Her vil også min forforståelse av studiens tematikk bli gjort rede for. Metodekapittelet presenterer videre utvalg, intervjuprosessen og analytisk fremgangsmåte før undersøkelsens kvalitet drøftes med utgangspunkt i reliabilitet, validitet og etikk.

3.1 Kvalitativ tilnærming

Når man forsker på noe er man ute etter svar på et spørsmål for å tilegne seg kunnskap om et fenomen. Forskeren bruker de metodene som er valgt som framgangsmåte for å besvare eller belyse de forskningsspørsmålene som er stilt (Kleven, 2011b, s. 16). Som forsker er jeg ute etter foreldres erfaringer knyttet til medvirkning i samarbeidet som skjer i overgangen fra barnehage til skole når barnet har nedsatt funksjonsevne. I min problemstilling står med andre ord foreldreperspektivet og deres meninger og opplevelser sentralt.

For å belyse problemstillingen har jeg valgt å ta utgangspunkt i den kvalitative tilnærmingen. Den har som hovedmål å skulle utvikle forståelse av forhold knyttet til personer og deres omstendigheter (Dalen, 2011). Oppmerksomheten rettes med andre ord mot informantenes meningsdimensjon av et sosialt fenomen (Aase & Fossåskaret, 2014), og det er snakk om datamateriale der det sentrale er informantenes meninger, selvforståelse, intensjoner og holdninger til fenomenet det forskes på (Befring, 2007). Jeg ser derfor for meg at denne metoden vil gi meg best mulighet til et rikt og fyldig datamateriale, som igjen vil gi meg mulighet til å kunne sette meg inn i foreldrenes forståelse og opplevelse av medvirkning i overgangen fra barnehage til skole.

Videre forekommer som regel kvalitative data i form av verbale beskrivelser. Når forskeren søker etter data som fokuserer på individers tanker, følelser, meninger og holdninger vil relevante datainnsamlingsmetoder ofte basere seg på ulike varianter av å se eller å spørre (Kleven, 2011a). For å få innblikk i hvordan foreldrene selv har opplevd fenomenet jeg forsker på, er intervju blitt benyttet som datainnsamlingsmetode. Det kvalitative intervjuet har som formål å samle inn fyldig og beskrivende informasjon om hvordan mennesker har opplevd ulike sider ved sin livssituasjon, og er derfor særlig egnet for å få innsikt i

informantenes erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2011). Et intervju vil ikke bare gi meg som forsker mulighet til å lytte til foreldrenes beskrivelse av overgangen, men det gir meg også mulighet til å observere holdninger, gester og ansiktsuttrykk underveis i samtalen. Kvalitativ metode og intervju er derfor godt egnet, da begge deler fokuserer på opplevelsedimensjonen og ikke bare på foreldrenes beskrivelser (Dalen, 2011). Sett i sammenheng med det overnevnte oppfattes disse metodene som den mest hensiktsmessige fremgangsmåten for å gi meg gode nok data til å kunne besvare min problemstilling.

3.1.1 Intervju som metode

Kvale og Brinkmann (2015, s. 22) definerer et intervju som utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et felles tema som opptar dem begge. Et forskningsintervju skiller seg fra den spontane hverdagssamtalen da det stikker dypere i temaet og er mer spørre-og-lytte-orientert. Det er i tillegg en samtale preget av en viss struktur og hensikt, og denne samtalen kan struktureres på ulike måter. Det kvalitative intervjuet kan deles opp i tre former: åpent/ ustrukturert, semistrukturert og strukturert intervju. Den mest benyttede intervjuformen er det semistrukturerte intervjuet (Dalen, 2011).

Maxwell (2013) viser til at mindre strukturerte tilnærminger tillater forskeren å fokusere på de spesifikke fenomenene som studeres og som kan variere mellom enkeltpersoner. Et intervju som er mindre strukturert, det vil si semistrukturert, søker å innhente individuelle beskrivelser av forhold i informantens livsverden. Det semistrukturerte intervjuet er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men uføres basert på at forskeren på forhånd har utarbeidet en intervjuguide med utvalgte tema og forslag til spørsmål. Her står forskeren likevel fritt til å stille spørsmålene i den rekkefølgen som ønskes, og man kan stille oppfølgingsspørsmål utenfor intervjuguiden. Dette er særlig hensiktsmessig da det gir mulighet til å fange opp det som er uventet og særpreget ved en situasjon (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Når man intervjuer sårbare grupper om en sårbar situasjon, som overgangsfasen kan være for mange foreldre til barn med spesielle behov, er et semistrukturert intervju fordelaktig da det blir en mer uformell samtale som kan oppleves som mer åpen og fortrolig av intervjuobjektet. På den måten kan det være enklere for foreldrene å snakke åpent om temaet, og på bakgrunn av dette kan man kanskje avdekket forhold som ikke ville kommet frem i et mer strukturert intervju (Kleven, 2011a, s. 39)

3.2 Analytisk tilnærming

3.2.1 Fenomenologi

Når forskeren vektlegger innsikt i hvordan personer opplever sin situasjon kan det kalles et fenomenologisk perspektiv på et individs utviklingsøkologiske system (Ingerid Bø, 2011). På bakgrunn av mitt fokus om foreldres opplevelser og erfaringer, i tillegg til at perspektivet viser seg hensiktsmessig i analyse av lange og komplekse intervjuer, har jeg valgt å ta utgangspunkt i den fenomenologiske tilnærmingen for å analysere datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Fenomenologi kan direkte oversatt forstås som læren om fenomener, og handler om å studere menneskers erfaringer (Sokolowski, 2000; Wormnæs, 1987). Utgangspunktet for den moderne fenomenologiske tradisjonen er utledet fra arbeidet til den tyske filosofen og professoren Edmund Husserl (1859-1938). Han var opptatt av det originære, som betyr det erfarte, oppfattede og bevisstmessige konstruerte hos individer. Ved å studere og beskrive hvordan et fenomen oppleves, oppfattes og gis mening gitt våre erfaringer, mente han at man kunne få tak i hvordan mennesker konstruerer sin virkelighet (Dalen, 2011; Sokolowski, 2000; Wormnæs, 1987). Det er denne konstruerte virkeligheten han betegner som livsverden, og dette begrepet viser til verden slik vi individuelt og umiddelbart møter den i dagliglivet (Giorgi, 2009).

Fenomenologien handler om å forstå og beskrive enkeltindividers opplevelser av sin indre livsverden ved å gå tilbake til fenomenet som studeres og se det fra vedkommens perspektiv, og er derfor en idiografisk vitenskap (Sokolowski, 2000). Virkeligheten konstrueres i følge Husserl av det som sanses, men selv om vi sanser det samme kan vi fortsatt sitte igjen med ulik opplevelse. Et eksempel på dette er at man kan sanse at noen snakker via hørsel og å lytte, men man kan oppfatte det som blir sagt ulikt (Wormnæs, 1987). På samme måte er overgangen fra barnehage til skole et fenomen som hovedsakelig går ut på det samme, men som hver enkelt kan oppleve og oppfatte svært forskjellig. En fenomenologisk beskrivelse av hvordan noe er, kommer med andre ord helt an på spesielle erfaringer og forventninger hos hvert enkeltindivid (Wormnæs, 1987). Det er derfor nødvendig å ta foreldrenes konkrete erfaringer og forventninger i betraktning når jeg forsøker å forstå overgangen sett fra deres livsverden.

For å beskrive og forstå noe via en fenomenologisk tilnærming påpeker Husserl videre nødvendigheten av å utforske det så forutsetningsløst som mulig, uten forventninger, hypoteser og teorier. Målet er altså ikke å verifisere eller falsifisere en spesiell hypotese

(Wormnæs, 1987). Det er heller om å gjøre å bringe informantenes fortelling, meninger og opplevelser frem i lyset. Under dette arbeidet er det av avgjørende betydning at man legger bort sin egen forforståelse slik at resultatene ikke blir farget av den. Forforståelse blir nærmere diskutert i kapittel 3.2.2.

Fenomenologi som analyse

For å forstå et fenomen må forskeren samle inn data, gjerne via intervjuer, fra individer som har erfaring med akkurat det fenomenet som studeres. Som forsker er man da opptatt av innholdet i intervjuene og datamaterialet blir lest på en fortolkende måte med ønske om å skape forståelse rundt den dypere meningen i informantens utsagn og erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Ved fenomenologisk analyse av meningsinnhold viser både Dalen (2011) og Malterud (2011) til et analysesystem utarbeidet av den amerikanske psykologen Amedeo Giorgi. Han snakker om analyse med fokuss på å finne og forstå meningen bak datamaterialet (Giorgi, 2009). I det første steget av analysen forsøker forskeren å skape seg et helhetsinntrykk av datamaterialet ved å først lese gjennom de transkriberte intervjuene. Det er hensiktsmessig å notere seg temaer som går igjen for å gjøre seg kjent med dataene. I det andre steget er man ute etter å finne meningsbærende enheter, med den hensikt å dele transkripsjonen opp i ulike deler som viser seg relevant for problemstillingen og slik sile ut det irrelevante. Denne prosessen kan forstås som koding. Det tredje steget tar utgangspunkt i kodingen og her sorterer forskeren materialet innenfor hver kodegruppe inn i undergrupper. Forskeren får en bedre oversikt over dataene og gis muligheten til å sammenfatte koder eller kode de om. Giorgi mener denne tredje fasen er hovedessensen i analysen da dette danner utgangspunktet for å skrive en sammenfattet tekst, som da er det fjerde trinnet i prosessen. Her settes bitene, eller kodene, sammen igjen til en tekst med det formål å vise leseren hva materialet forteller om problemstillingen sett i lys av teorien (Giorgi, 2009; Johannessen et al., 2016; Malterud, 2011). Denne analysemetoden sikrer systematikk i analysearbeidet og kan være hjelpelig for å avdekke vesentlige kjennetegn ved det som studeres, og oppleves derfor som en nyttig fremgangsmåte for meg som uerfaren forsker. Jeg har derfor valgt å bruke denne metoden under analysearbeidet mitt (som blir beskrevet i kapittel 3.5.2).

3.2.2 Forforståelse

Dalen (2011) trekker frem at all forståelse er bestemt av en forforståelse, som er de meninger, oppfatninger og erfaringer som vi på forhånd har til det fenomenet som studeres.

Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer (2012) snakker om forforståelse når det gjelder lesing av tekstmateriale, og mener at den som forsøker å forstå, vil bli villedet nettopp av sin forforståelse. Dette har overføringsverdi til intervjusituasjonen hvor oppfatningene av hva informanten sier eller gjør alltid vil bære preg av forskerens forforståelse. Gadamer (2012) fremhever videre at løsningen blir å oppnå en forståelse av teksten ut fra tidens og forfatterens språkbruk. I analyseprosessen må jeg som forsker da lese og forstå teksten ut fra informantens situasjon. Man må altså forsøke å sette sin egen forforståelse i parentes når man møter data. Malterud (2011) fremhever likevel at dette er et uopnåelig mål da ens egen forståelse alltid vil spille inn til en viss grad. Dermed blir det heller betydningsfullt å ha et reflektert forhold til hvordan egen forforståelse kan ha innflytelse på materialet. Forskeren må med beste hensikt forsøke å gjenfortelle informantenes erfaringer best mulig, og da uten å bruke egen tolkning som fasit (Kvale & Brinkmann, 2015).

Egen forforståelse av temaet

Min forforståelse baserer seg på mitt inntrykk av at overgangen fra barnehage til skole i seg selv er en sårbar og kanskje bekymringsfull prosess for de aller fleste foreldre. Barnet skal begynne på en ny institusjon og finne seg til rette i et nytt miljø. Jeg ser for meg at foreldre, ut fra barnets nye miljø, bekymrer seg rundt vennskap, hvordan barnet vil trives og takler de faglige utfordringene, og at blant annet disse faktorene gjør overgangen sårbar. Innledningsvis kommer det frem at foreldre som har barn med nedsatt funksjonsevne i større grad opplever negative følelser og at de mestrer hverdagen dårligere enn foreldre som har normalt fungerende barn. I sammenheng med foreldres ualminnelig og kanskje vanskeligere livssituasjon ser jeg derfor for meg at denne overgangen kan oppleves ekstra sårbar. Barnet med nedsatt funksjonsevne har ikke de samme forutsetningene som et normalt fungerende barn, og trenger derfor et støtteapparat rundt seg. Foreldrene kan i tillegg til bekymringene nevnt ovenfor også bekymre seg rundt hvordan det nye støtteapparatet vil fungere på skolen. Overgangen fra barnehage til skole kan føre med seg en følelse av tap av kompetente og tillitsfulle fagpersoner, og dermed frykte at fagpersonene i skolen ikke vil leve opp til nivået i barnehagen, og at støttetiltakene i skolen dermed ikke vil fungere like godt.

Jeg har videre en forståelse av at overgangen fra barnehage til skole er en prosess som krever lang planlegging og er preget av mange møter og samarbeid med de ulike instansene hver for seg, men også tverrfaglig. Jeg har en forventning om at samarbeidet som skjer under overgangen er i tråd med det som er oppgitt i lovverk og offentlige dokumenter. Her vektlegges blant annet betydningen av foreldre som samarbeidspartnere og deres rett til medvirkning. Barna er det viktigste i foreldres livsverdens, og hvis jeg skal forsøke å sette meg inn i foreldrenes ståsted, vil min forståelse av tematikken være at de ønsker og gjerne vil medvirke i denne overgangen for å sikre det beste for sitt barn. Hvor smidig dette lar seg gjøre kan jeg se for meg kan variere fra institusjon til institusjon.

3.3 Utvalg

Dalen (2011) viser til at valg av informanter er et særlig viktig tema når det kommer til det kvalitative forskningsintervjuet. Et utvalg er i følge Befring (2007) det utsnittet av en populasjon vi ønsker å undersøke. Avgrensningen av populasjonen kan være både store og små, og vil ofte og som regel foregå parallelt med utformingen av en problemstilling. Et utgangspunkt i intervjustudie er at antallet informanter ikke kan være for stort, på bakgrunn av at intervjuets bearbeiding i ettertid er en svært tidskrevende prosess (Dalen, 2011). Med hensyn til studiens gitte tidsramme ønsket jeg derfor å intervju mellom fire og seks informanter.

3.3.1 Utvalgsriterier

I denne studien er det foreldreperspektivet som ønskes belyst. Kriteriene for utvalget var foreldre til barn med lett og moderat grad av utviklingshemming. Barna skulle være i en alder mellom seks og åtte år på bakgrunn av at overgangssituasjonen skulle ligge så ”ferskt i minnet” hos foreldrene som mulig. Videre var ønsket at barna skulle tilhøre ordinær skole, enten i ordinær klasse eller i spesialklasse. Dette var med baktanke i inkludering og deltakelse i form av alle barns rett til opplæring i fellesskolen sammen med andre jevnaldrende. Det geografiske området var hovedsakelig avgrenset til Oslo og Akershus slik at det var overkommelig reisevei for å møte foreldrene for et intervju.

3.3.2 Rekruttering av informanter

Det finnes ulike fremgangsmåter for utvelgning i en populasjon. Befring (2007) viser til to måter å gå frem på, som er tilfeldig utvelgning og målbevisst utvelgning. I kvalitative

undersøkelser dominerer som regel den målbevisste utvelgingen, og særlig i mindre undersøkelser med færre antall informanter. Målbevisst utvelging blir styrt av hva som er mest praktisk og gjøre, tar utgangspunkt i de mer snevre utvalgsriterier, og informanter velges dermed bevisst for å gi spesifikk informasjon for å besvare problemstillingen (Befring, 2007; Maxwell, 2013). Videre ble informantene rekruttert ved hjelp av snøballmetoden som går ut på at utvalget forstørres seg selv ved hjelp av mellomledd som viderefører studiens informasjon til tiltenkte og passende informanter. Denne fremgangsmåten kan likevel resultere i små og ”skjeve” utvalg (Befring, 2007; Dalen, 2011).

I rekrutteringsprosessen ble det først og fremst utarbeidet informasjonsskriv basert på Norsk Senter for forskningsdata (NSD) sine retningslinjer om innhold. Det ble utarbeidet to informasjonsskriv; et mer omfattende skriv som ble utsendt til organisasjoner, skoler og andre instanser (vedlegg 3), og et mer personlig og direkte skriv rettet mot foreldrene (vedlegg 4). Dette ble gjort på bakgrunn av at andre måtte hjelpe meg å komme i kontakt med informantene. Dermed fikk de et mer overordnet informasjonsskriv utformet med den hensikt å fremheve utvalgsriterier. Vedlagt var informasjonsskrivet ment for foreldrene som var et mer kortfattet skriv med all relevant informasjon, men skrevet på en mindre teoretisk måte. Her lå også samtykkeerklæringen vedlagt (vedlegg 5).

I prosessen for å rekruttere informanter ble ulike instanser kontaktet via mail eller telefon mens jeg ventet på svar fra NSD om min søknad. I starten ble først fagsentre i ulike bydeler og PPT kontaktet via mail og telefonsamtaler. Uten kapasitet til å kunne hjelpe og videre anbefalinger fra dem ble ulike interesseorganisasjoner, foreninger og skoler kontaktet på samme vis. Mailene som ble sendt ut var en kortfattet oppsummering av studiens formål og problemstilling med vedlagte informasjonsskriv og samtykkeskjema. Det ble sendt ut rundt 15 informasjonsskriv og samtykkeskjemaer til interesseorganisasjoner, foreninger og skoler, i tillegg til telefonsamtaler. Mange var positive og behjelpelige i prosessen, og de som ønsket og som hadde kapasitet, videreformidlet masterprosjektet mitt med vedlagt informasjon til relevante personer innad systemet. På grunn av taushetsplikt og anonymitet fikk jeg inntrykk av at det var vanskelig også for de ansatte i de ulike organisasjonene å komme i kontakt med relevante informanter som passet utvalgsriteriet mitt. Likevel var det tre foreldre som tok direkte kontakt med meg enten på mail eller på SMS med stort engasjement og positivitet til å stille som informanter.

Basert på hvilke informanter som tok kontakt, ble problemstillingen underveis endret fra foreldre til barn med utviklingshemming til foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne. Som kritikk til meg selv som forsker skulle jeg utvidet både alderen i utvalget og gjort endringer i utvalgskriteriet mitt knyttet til diagnose, og sendt ut nye informasjonsskriv for muligheten til at flere informanter tok kontakt. Jeg kunne også tatt kontakt med relevante instanser utenfor det geografiske området. På denne måten kunne jeg oppnådd et større utvalg, flere resultater og slik oppnådd en mer valid besvarelse på et viktig tema. Jeg er likevel svært fornøyd og veldig takknemlig for de som ønsket å stille!

3.3.3 Presentasjon av utvalget

Det endelige utvalget består av tre foreldre fra tre ulike familier. I alle familiene var foreldrene sammen, men det var kun én av foreldrene i foreldreparet som stilte i hvert intervju. Det var en blanding av både mødre og fedre. Informantene tilhørte studiens geografiske avgrensning. Alle barna var eldst av eventuelle søsken, og ingen av foreldrene hadde opplevd overgangen fra barnehage til skole tidligere.

To av tre barn gikk i spesialklasse på ordinær skole, mens én av tre gikk i ordinær klasse på ordinær skole. Barna hadde ulike diagnoser og vansker hovedsakelig tilknyttet det kognitive, sosiale og atferdsmessige.

| | Informant A | Informant B | Informant C |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| Informantens kjønn | Kvinne | Mann | Kvinne |
| Informantens tidligere erfaring med overgangen fra barnehage til skole | Ingen | Ingen | Ingen |
| | | | |
| Barnets alder | 6 | 8 | 7 |
| Utsatt skolestart for barnet | Nei | Ja | Ja |
| Type klasse | Spesialklasse | Ordinær klasse | Spesialklasse |

Tabell 1: Oversikt over informanter

3.4 Intervju

3.4.1 Utforming av intervjuguide

I prosjekter som anvender det kvalitative intervjuet som datainnsamlingsmetode vil det i følge Dalen (2011) være behov for å utarbeide en intervjuguide. En intervjuguide inneholder sentrale temaer og spørsmål som sammen skal ta for seg de mest sentrale områdene studien ønsker å belyse. Intervjuguiden ble i dette prosjektet utformet med utgangspunkt i

problemstillingen og forskningsspørsmålene hvor målet var å formulere spørsmål som besvarte disse best mulig (se vedlegg 6). Studien ønsker å få et innblikk i foreldrenes opplevelse av medvirkning i overgangsfasen fra barnehage til skole, og spørsmålene er derfor formulert på en åpen og fortellende måte med den hensikt at de får muligheten til å ytre seg fra sitt perspektiv.

Ved utformingen av intervjuguiden ble ”traktprinsippet” brukt. ”Traktprinsippet” går ut på å starte intervjuet med innledende spørsmål av en slik art at informanten føler seg avslappet og at deltakerne slik får en god flyt i samtalen (Dalen, 2011, s. 27). Derfor ble samtalen i intervjusituasjonen åpnet med innledende informasjon om hvem intervjuer er, hva studiens formål er, hva informasjonen skal brukes til samt opplysninger om informantens rettigheter og mulighet til å trekke seg. Videre beveger intervjuet seg over til noen innledende spørsmål for å få i gang flyten i samtalen. Det ble også stilt noen mer personlig rettede spørsmål omhandlende barnet, med den hensikt å forstå foreldrenes helhetlige situasjon bedre, både underveis i intervjuet, men også med baktanke i analysedelen. Når samtalen får bedre flyt, og man vender seg til hverandres talemåte, kan man bevege seg over på de temaene man ønsker å fokusere på. Her var intervjuet forsøkt strukturert med utgangspunkt i overgangsfasens hendelsesforløp som den røde tråden. Temaene ble delt opp i, og omhandlet samarbeid og medvirkning, samarbeidspartnere, forforståelse av prosessen og selve overgangen. Mot slutten av intervjuet vil ”trakten” åpnes opp mot de mer generelle forhold igjen (Dalen, 2011). Her temaet informantens tanker i ettertid, slik at informanten skulle få muligheten til å avslutte intervjuet med et mer overordnet perspektiv. Helt til slutt ble intervjuets temaer oppsummert og informanten fikk mulighet til å eventuelt endre på svar, ta opp ting vi ikke hadde kommet inn på og å ytre seg om hvordan intervjusituasjonen ble opplevd.

3.4.2 Prøveintervju

I forkant av selve intervjusituasjonene ble det gjennomført prøveintervju på studievenner hvor jeg leste opp spørsmålene for dem. De leste også selv over intervjuguiden. Dette opplevde jeg som nyttig da de kom med kommentarer underveis og etterpå. Jeg fikk også selv et inntrykk av hvordan det var å stille spørsmålene høyt ut i rommet. Basert på dette ble tematiseringen i intervjuguiden endret, samt rekkefølgen på noen av spørsmålene, uten at selve innholdet i spørsmålene ble endret. Endringene av tema og rekkefølge ble gjort på

bakgrunn av hvordan jeg ville strukturere samtalen jeg skulle ha med informantene, og jeg følte endringene førte til at intervjuet ble bedre organisert og fikk en rød tråd.

I forkant av intervjuene brukte jeg også tid til å sette meg inn i opptaksutstyret for å bli kjent med hvordan det fungerte og hvordan kvaliteten på lydfilene var med de ulike funksjonene. Slik slapp jeg å være bekymret for det tekniske utstyret under selve intervjuet og overføre unødvendig stress over på informantene.

3.4.3 Gjennomføring av intervju

Informantene samtykket til å være med i studien ved å selv ta kontakt med meg som forsker, uten at jeg tidligere viste hvem de var eller hvilken skole, interesseorganisasjon eller forening de eventuelt tilhørte. Kontakten skjedde via mail eller SMS hvor tidspunkt og sted for intervjuet ble avtalt.

Alle intervjuene ble gjennomført i mars. To av intervjuene ble gjort etter arbeidstid hjemme hos informantene, mens det siste tok sted i arbeidstid på et møterom booket av meg. Informantene stod fritt til å selv bestemme om de ville være begge fra foreldreparet eller stille alene til intervju, og i alle tre intervjusituasjonene stilte kun én av foreldrene.

Samtykkeskjemaet ble signert av informantene før intervjuet startet og levert tilbake til forsker. Intervjuene ble gjennomført i tråd med intervjuguiden og i begynnelsen av hvert intervju introduserte jeg meg selv, prosjektet mitt og hva informasjonen ville bli brukt til, informantens frivillige deltakelse og mulighet til å trekke seg samt anonymisering av informasjon.

Stemningen under intervjuene opplevdes positiv og informantene viste stor interesse av å dele sine erfaringer knyttet til overgangssituasjonen. Basert på hvilke temaer som kom opp når, varierte det litt i rekkefølgen spørsmålene ble stilt uten at det har blitt oppfattet som noe problem, da jeg opplevde å få gode og utfyllende svar på alle spørsmålene i intervjuguiden. Likevel ble oppfølgingsspørsmål stilt der jeg opplevde det som hensiktsmessig og ønsket bredere innsikt i situasjonen det var snakk om. Én av informantene ettersendte i etterkant av intervjuet mer utdypende svar på noen av spørsmålene på mail. Disse svarene ble kategorisert under riktig spørsmål under transkriberingen.

3.5 Behandling av datamateriale

3.5.1 Transkribering

Å transkribere betyr å transformere og å skifte noe fra én form til en annen. I intervjusammenheng gjelder det å gjøre talespråk om til skriftspråk, med den hensikt å strukturere og gjøre datamaterialet egnet for analyse. Denne struktureringen skaper bedre oversikt over materialet og er i seg selv en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205-206).

Lydfilene fra intervjuene ble etter intervjuene overført fra båndopptakeren over til en kryptert minnepenn kun jeg hadde tilgang på. Deretter ble lydfilen slettet fra selve båndopptakeren.

Opptakene hadde generelt god kvalitet, men da to av intervjuene ble utført hjemme hos informanten ble det oppdaget noe bakgrunnsstøy på lydfilene. Det var også korte avbrytelser under et av intervjuene fra andre i hjemmet. Som forsker opplevde jeg ikke dette som forstyrrende under selve intervjuet, men i ettertid under transkriberingsprosessen kunne likevel litt av bakgrunnsstøyen overlape noe av informantens tale. Løsningen var å lytte grundig gjennom opptakene, og jeg spolte frem og tilbake flere ganger under for å forsikre meg om at jeg eksempelvis hadde hørt rett ord og skjønnte sammenhengen i det informanten fortalte om. Transkriberingen var en lang og tidkrevende prosess, men jeg følte jeg hadde godt utbytte av det ved å bli kjent med datamaterialet. På bakgrunn av at transkribering fort kan oppleves krevende delte jeg arbeidet opp i intervaller over flere dager. Jeg opplevde denne fremgangsmåten som hensiktsmessig for å beholde konsentrasjonen og slik forhindre at noe ikke falt bort. Hvert intervju ble likevel ferdigtranskribert før neste intervju tok sted, med den hensikt å ikke forveksle noe med hverandre.

Kvale og Brinkmann (2015) påpeker at oversettelsen fra tale til skrift kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer knyttet til fortolkning, og at transkriberingsprosessen derfor krever en rekke vurderinger og beslutninger. For eksempel kan et velformulert muntlig uttrykk virke usammenhengende når det transkriberes direkte ned, og samtalen mellom to mennesker blir slik abstrahert. En ordrett transkripsjon er dermed nødvendig for at en lingvistisk analyse skal kunne utføres. Likevel finnes det flere dimensjoner av hvor ekstrakt og grundig man velger å være, ofte basert på hva transkripsjonen skal brukes til (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien er ute etter foreldrenes egen opplevelsesdimensjon, og jeg valgte under transkriberingen å skrive ned gjentakelser, pauser, ”eh”-er, ”hm”-er, sukking og

eventuell gestikulering jeg merket meg spesielt godt. Slike noteringer kan i følge Kvale og Brinkmann (2015) vise seg relevant i fortolkningen av informantens følelser knyttet til temaet, engstelsesnivå eller betydning av betenkning under intervjuet. Under transkriberinger ble også informantens identitet anonymisert, så vel som navn på andre personer, stedsnavn og årstall som kan la seg kjenne igjen.

3.5.2 Analytisk fremgangsmåte

Å analysere betyr i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 219) å dele noe opp i biter eller elementer, hvor målet er å avdekke meninger og å identifisere ulike mønstre i datamaterialet (Johannessen et al., 2016). Å finne ulike mønstre i transkriberte intervjuer kan være utfordrende da det er en form for data hvor innholdet kan være svært omfattende. Det kan derfor oppleves overveldende å skulle strukturere all informasjonen. På bakgrunn av lange intervjuer med mye innhold har analysearbeidet dermed blitt gjennomført ved hjelp av dataprogrammet Nvivo. Nvivo er et analyseverktøy spesielt utarbeidet for å kode kvalitative data i form av tekst, lyd, bilde og video. Her kan man enkelt produsere koder og kodegrupper, og programmet gir god oversikt over hvilke informanter som sier hva innenfor hver kategori; i tillegg til både ordtelling og fremvisning av antall koder i hver kodegruppe.

De transkriberte intervjuene ble overført inn i Nvivo og videre bearbeidet i form av koding her. Koding er den vanligste måten å analysere data på, og Corbin og Strauss (2015) forklarer koding som en tolket betydning av data definert som begreper. Det går med andre ord ut på at man underveis i tolkningen sorterer intervjuuttalelsene inn i ulike kategorier, eller kodegrupper, med den hensikt å skape bedre oversikt og struktur over tekstmaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kodingen er utført med utgangspunkt i Giorgis (2009) analysemodell som ble nevnt tidligere i kapittelet om fenomenologisk tilnærming. Intervjuene ble i tråd med hans modell først lest gjennom og notert stikkord til for å skape et helhetsinntrykk av datamaterialet. På denne måten dannet jeg meg en oppfatning av situasjonen og hvilke temaer som hovedsakelig gikk igjen i transkripsjonene. Andre gangen intervjuene ble lest gjennom kodet jeg dem i ulike kategorier, eller kodegrupper, underveis. Jeg endte opp med mange kategorier som inneholdt ulikt antall koder. Kodegruppene ble så gått gjennom med fokus på hva som kan oppfattes om meningsbærende enheter og ikke. Under bearbeidingen av gruppene ble det tatt

vurderinger om noen kategorier kunne oppfattes som irrelevante eller kunne sorteres under andre kategorier, og på denne måten endte jeg opp med noen færre kategorier. Med baktanke i hvordan jeg ønsket å fremstille funnene i besvarelsen min har de endelige kodegruppene blitt kategorisert inn i overordnende analysekategorier inspirert av teorien i studiens problemstilling. Denne tilnærmingen til analyse kan oppfattes som en induktiv strategi som omhandler å sette navn på kategorier som gir en meningsfylt inndeling av materialet sett i lys av problemstillingen. Man går da ”fra empiri til teori”, og bruker kunnskap fra enkelttilfeller for å kunne si noe om det generelle (Johannessen et al., 2016; Kvale & Brinkmann, 2015; Malterud, 2011).

3.6 Undersøkelsens kvalitet

I samfunnsvitenskapelig forskning er det nødvendig å diskutere kvalitet i form av troverdighet, styrke og overførbarhet av kunnskap, og det gjøres gjerne i sammenheng med begrepene reliabilitet og validitet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitetsbegrepet er ikke like relevant som begrepet om validitet i kvalitativ forskning og vil derfor ha en kortere redegjørelse. Ethiske refleksjoner vil også til slutt tas opp i sammenheng med kvalitet.

3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitetsbegrepet viser til forskningsresultatenes konsistens og troverdighet i form om forskningen har blitt utført på en pålitelig og tillitsfull måte. Begrepet brukes som regel i sammenheng med etterprøvbarehet og omhandler spørsmålet om hvorvidt resultatet i en forskning kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Johannessen et al. (2016) og Dalen (2011) gjør oppmerksom på at det i kvalitative undersøkelser kan være utfordrende å stille krav til reliabiliteten da det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker på samme måte som i kvantitativ forskning. Både individene og omstendighetene det forskes på endres stadig i kvalitative studier, noe som gjør etterprøvbarehet til en utfordring. På bakgrunn av problemer med reliabilitet er det av stor betydning at man gir en nøyaktig beskrivelse av alle delene av en forskningsprosess, slik at noen andre har mulighet til å gjennomføre forskningen på samme vis. En masteroppgave er et godt eksempel på en slik beskrivelse.

I tillegg bruker man som forsker seg selv som instrument i mye større grad i kvalitative studier, og man utvikler på den måten en annen kontakt med deltakerne i studien. Denne kontakten vil prege forskerens forståelse av hendelser og utsagn ute i felten. Thagaard (2018) understreker derfor at det er helt sentralt at man som forsker reflekterer over konteksten for utvikling av data og hvordan ens egen relasjon til deltakere og datamateriale har noe å si for utviklingen av resultatet. Forforståelsen spiller en helt sentral rolle i denne sammenhengen, og min forforståelse ble redegjort for i punkt 3.2.2. Der konkluderer jeg med at jeg oppfatter overgangsprosessen som en vanskelig og krevende prosess som foreldre gjerne ønsker å delta i. Jeg dannet meg likevel flere inntrykk av overgangssituasjonen underveis i denne forskningsprosessen, men har hele tiden vært bevisst på at min forståelse av temaet ikke nødvendigvis stemmer, og har forsøkt å legge den til side både under intervjusituasjonen og i analysen.

Sett i lys av at jeg har gjennomført denne studien alene kan her oppfattes som et kritisk syn på reliabiliteten. Thagaard (2018) viser til at en studies pålitelighet kan styrkes ved at flere forskere deltar, da de sammen kan diskutere avgjørende beslutninger i prosessen. Når man forsker alene, som jeg har gjort, har man ikke denne muligheten. Jeg likevel hatt veilederen ved min side i løpet av hele prosessen som har rådført meg når jeg har trengt det, i tillegg til hans kritiske evaluering av denne undersøkelsen.

3.6.2 Validitet

Kvale og Brinkmann (2015) viser til at begrepet validitet er definert som sannhet og riktighet. I den kvalitative samfunnsvitenskapen dreier validitetsbegrepet seg om hvilken grad en metode undersøker det den skal undersøke. Det er snakk om å stille spørsmål om de tolkningene man har kommet frem til er gyldig i forhold til den virkeligheten som er blitt studert (Thagaard, 2018, s. 189). I den kvalitative intervjustudien kan man styrke validiteten ved å kritisk gå gjennom analyseprosessen. Dalen (2011) viser i forbindelse med gjennomgang av analyse til fem kategorier i drøfting av validitet, utarbeidet av Maxwell (1992). Kategoriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Evalueringsvaliditet vil ikke inkluderes i oppgaven da Maxwell (1992) viser til at denne formen for validitet gjenspeiles i de andre kategoriene, og ikke er sentral i kvalitative metoder i seg selv. Jeg har valgt å ta utgangspunkt

i de gjenværende kategoriene og drøfte de nærmere nedenfor, på bakgrunn av at de viser seg svært relevante i sammenheng med intervjustudier i kvalitativ forskning.

Deskriptiv validitet referer til metodiske tilnærminger knyttet til innsamling og bearbeiding av datamaterialet for å klargjøre det til analyse. I kvalitativ tilnærming med intervju som datainnsamlingsmetode utgjør informantenes egne ord og fortellinger hovedgrunnlaget i dataene som skal tolkes og analyseres. For å sikre valide data er det avgjørende at informantenes intervjuuttalelser blir så fyldige og relevante som mulig (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). For å oppnå deskriptiv validitet i datamaterialet ble det derfor lagt tid i å utarbeide en god intervjuguide preget av åpne spørsmål som var relatert til problemstillingen. Det ble tatt utgangspunkt i relevant lovverk og litteratur under formuleringen av spørsmålene. Til tross for strukturert arbeidet rundt intervjuguiden kan min uerfarenhet som forsker, i tillegg til mangel på kunnskap rundt temaet, være et hinder for å stille de riktige spørsmålene. Disse elementene kan derfor oppfattes som en validitetstrussel. Et semistrukturert intervju gir likevel mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål hvor noe måtte virke uklart, og dette ble også gjort der det opplevdes nødvendig med bredere innsikt. Oppfølgingsspørsmål kan imidlertid stilles på en ledende måte, og under transkriberingen av intervjuene ble jeg observant på at ledende spørsmål forekom ved noen tilfeller. Denne type spørsmål kan være positivt hvis man som erfaren intervjuer vet hvordan å anvende det på en hensiktsmessig måte. Som uerfaren forsker uten samme kunnskap kan denne anvendelsen derimot svekke validiteten i informantens uttalelser da det påvirker svaret man får (Kvale & Brinkmann, 2015).

Maxwell (1992) påpeker at unnlattelse av informasjon fra datainnsamlingssituasjonen er en avgjørende validitetstrussel mot deskriptiv validitet. Det er imidlertid umulig å inkludere absolutt all informasjon, og han vektlegger derfor betydningen av nøyaktige beskrivelser. Det styrker validiteten at intervjuene er tatt opp via båndopptaker som sikrer informasjonen og slik gir gode muligheter for en detaljert transkripsjon av intervjuene som inkluderer tale, pauser, betenkningstid og lyder. For å styrke validiteten fra intervjusituasjonen kunne feltnotater blitt skrevet under intervjuene som hjelp til en ytterligere nøyaktig beskrivelse. Som uerfaren intervjuer kunne feltnotater likevel blitt for avansert å gjøre i tillegg til intervjuet, og beslutningen falt på å heller konsentrere seg om informantene og det de fortalte. Under bearbeidingen av datamaterialet ble dataprogrammet Nvivo brukt som hjelpemiddel og Dalen (2011, s. 97) påpeker at slike analyseverktøy bidrar til å styrke den

deskriptive validiteten da analyseprosessen blir mer transparent og programmet gir meg som forsker muligheten til å sjekke materialet gjentatte ganger.

Tolkningsvaliditet omhandler forskers evne til å tolke datamaterialet med en emisk synsvinkel, som vil si ut fra informantenes perspektiv (Maxwell, 1992). Validitetstrusselen som viser seg i tolkningsvaliditet kan derfor relatere seg til forskerens forforståelse. Som nevnt tidligere vil forskerens forståelse alltid prege resultatene til en viss grad, og det er dermed avgjørende at man er bevisst på at det kan skje, ikke bare under analyseringsprosessen, men under hele studien. Jeg har under hele prosessen ønsket å forstå temaet bedre via informanter som har erfaring med det, men kan likevel ikke med full sikkerhet se bort fra at min forforståelse kan ha hatt påvirkningskraft under tolkningsprosessen. Jeg har imidlertid vært bevisst på hvordan jeg oppfattet fenomenet på forhånd og føler min bevissthet rundt min forståelse kan ha hjulpet meg med å huske på at resultatene ikke må farges av den. Maxwell (1992) viser videre til at ulike individer kan legge subjektive meninger i ulike ord, og på den måten kan tolkningsvaliditeten svekkes hvis jeg som forsker tolker innholdet ulikt i forhold til hva informanten opprinnelig mente. Jeg har imidlertid ikke inntrykk av at denne faktoren har hatt betydning i prosessen, da jeg både i forkant av (og etter) intervjuene samtalte med informantene med fokus på å bli litt kjent med dem og på denne måten også ble kjent med måten de samtalte på.

Under tolkningen av datamaterialet ligger fokuset på å finne en dypere mening og indre sammenheng i materialet (Maxwell, 1992). Utgangspunktet for disse to faktorene er i følge Dalen (2011) at det foreligger rike og fyldige beskrivelser fra informantene, og at tolkningen i tillegg må gå ut over øyeblikkene og heller relateres til en større helhetsforståelse. En validitetsstyrke i tolkningen kan vise seg ved at en liten del av intervjuguiden tok for seg bakgrunnsinformasjon relatert til både foreldrene selv, men også om barnet. Uten at temaet var et fokusområde i sammenheng med problemstillingen, opplevde jeg likevel denne bakgrunnsinformasjonen betydningsfull i analyseringsarbeidet. Sett i lys av den fenomenologiske fremgangsmåten for analyse (beskrevet i kapittel 3.2.1) var informasjonen behjelpelig nettopp for å skape et helhetsinntrykk av informantens situasjon og slik til hjelp i forståelsen og fortolkningen av overgangen ut over det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015).

Teoretisk validitet viser direkte til den teoretiske konstruksjonen man som forsker bringer inn i, eller utvikler underveis i studien. Det er med andre ord relatert til den teoretiske forståelsen man har av det fenomenet som studeres (Maxwell, 1992). I sammenheng med teoretisk forståelse av fenomenet har jeg redegjort for mitt valg av teori og min forforståelse, samt fremgangsmåte i analyseprosessen for å sikre teoretisk validitet.

Den teoretiske validiteten kan videre deles i to deler og omhandler på den ene siden validitet knyttet til teorien som anvendes opp mot dataen, mens det på den andre siden viser til validitet av korrelasjonen mellom disse (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Anvendelsen av induktiv metode i analyseprosessen (kapittel 3.5.2) og en grundig beskrivelse av gjennomgang og analysing av datamaterialet, er et virkemiddel for å styrke teoretisk validitet. Via induktiv analyse ble dataene bearbeidet fra grunnen av og kodet de inn i ulike kategorier. Den endelige kategoriseringen av funnene tok utgangspunkt i begrepene i det teoretiske rammeverket som inspirasjon. På denne måten ble empiri og teori knyttet sammen og skaper sammenheng seg imellom (Dalen, 2011). En validitetstrussel mot teoretisk validitet kan likevel være at det etter analyse, under presentasjon av funn, har falt bort relevant informasjon da det kanskje ikke passet inn i de ulike kategoriene og derfor ble sløyfet bort. Frafall av informasjon er forsøkt unngått ved å gå gjennom datamaterialet og kodene gjentatte ganger.

Generaliseringsvaliditet referer til i hvilken grad noe har overføringsverdi fra det fenomenet man studerer til andre personer, settinger og fenomener. I kvalitative studier har generalisering en annen betydning enn i kvantitativ forskning, og målet er ikke her å generalisere funnene til den store populasjonen, men heller til personer og situasjoner i studier med lignende fenomen. Dette kan også betegnes som indre generalisering (Maxwell, 1992). Når man bruker intervju som metode har man som forsker som regel kort interaksjon med informantene sine. Det korte møtet med informanten kan oppleves som en trussel for indre generaliseringsvaliditet da man må trekke slutninger om, og tolke aspekter ved informantens livsverden man kanskje ikke har vært inne på under intervjuet. For å styrke validiteten blir det ekstra viktig at man forsøker å sette seg inn i informantens perspektiv og opplevelse av de ulike situasjonene. Det ble nevnt under tolkningsvaliditet at intervjuguiden kort tok for seg bakgrunnsinformasjon for å skape et bedre helhetsinntrykk, og det kan ha noe å si for den forståelsen forsker har når disse slutningene tar sted. Likevel er denne studiens største trussel mot generaliseringsvaliditet et lite utvalg som gir dårlig representativitet (Maxwell, 1992). Med flere informanter ville generaliseringsvaliditeten stått sterkere. På

bakgrunn av et utvalg bestående av kun tre informanter er ikke studien særlig generaliserbar, og forskningens funn vil i beste fall fungere som en oppsiktsvekker og som inspirasjon til videre forskning.

3.6.3 Etiske refleksjoner

Johannessen et al. (2016, s. 83) understreker at all forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer. Etikk omhandler et sett av prinsipper, retningslinjer og regler for vurderingen av hva som er riktige og gale handlinger. I kvalitativ forskning dreier etikk seg først og fremst om forholdet mellom mennesker og hvordan forskningen direkte berører menneskene (Johannessen et al., 2016, s. 83).

Som en støtte til vurderingen av hva som er etisk riktig har Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) vedtatt noen rådgivende og veiledende etiske retningslinjer. Formålet er å gi forskere og forskersamfunnet kunnskap om normer og verdier knyttet til forskningsetikken, og disse retningslinjene er behjelpelige i vurderingen av enkeltsaker og i planlegging og rapportering av et forskningsprosjekt (NESH, 2016).

Når et forskningsprosjekt omfatter personopplysninger må forskningen skje i samsvar med grunnleggende personvern hensyn (NESH, 2016). Min forskning tar for seg personopplysninger knyttet til både foreldrene selv og barna deres. På bakgrunn av at denne studien behandler personopplysninger viser NESH (2016) sine retningslinjer til at forskeren har meldeplikt og derfor må søke om godkjenning for gjennomføring av prosjektet. I samsvar med disse retningslinjene ble det sendt inn en søknad til Norsk senter for forskningsdata (NSD) som måtte godkjennes for og før gjennomføringen av prosjektet. Godkjenningen er knyttet til innsamling, lagring og behandling av datamaterialet. Forskningsprosessen er gjort i samsvar med det som ble oppgitt i søknadsskjemaet og som ble godkjent av NSD (vedlegg 7).

Når det er snakk om personopplysninger er all informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner taushetsbelagt, og det er dermed helt sentralt å ta hensyn til anonymisering (Johannessen et al., 2016). NESH (2016) tar opp konfidensialitet og påpeker at all innsamlet informasjon skal behandles konfidensielt ved at informasjonen ikke skal videreformidles på måter som kan identifisere informanten. Jeg ønsket at foreldrene skulle føle seg trygge på at de opplysningene som kom frem i intervjuene ble behandlet på rett måte, og at de ikke senere

kunne føres tilbake til dem (Dalen, 2011). I starten av hvert intervju informerte jeg derfor informantene om prosjektets formål og hva materialet ville bli brukt til, min taushetsplikt, at alt ville anonymiseres og at materialet ville slettes etter avsluttet forskningsprosess. Ved publisering og formidling av forskningsmaterialet og resultatene skal informasjonen anonymiseres og personlige opplysninger aidentifiseres. På bakgrunn av at foreldrene omtaler andre personer enn seg selv under intervjuene, som deres barn og ansatte i de ulike instansene, er et etisk hensyn å ta stilling til, hensynet til tredjepart. Som forsker har man et ekstra ansvar for å sikre personvernet til dem som også indirekte berøres av forskningsprosjektet, og derav anonymiseringen av denne tredjeparten (NESH, 2016). I samsvar med aidentifisering av foreldrene selv og tredjeparten, valgte jeg fra transkriberingsprosessen av å anonymisere alle navn, barnas spesifikke diagnose, alder på foreldre, hvilke skoler og barnehager det er snakk om og hvor de nøyaktig geografisk befinner seg. På denne måten skal det ikke være mulig å finne tilbake til informantene i studien.

Informantenes deltakelse i forskningsprosjektet må være basert på et fritt og informert samtykke, som vil si at informanten på forhånd skal orienteres om det som angår deres deltakelse i prosjektet (Dalen, 2011, s. 100). I følge NESH (2016) refererer et fritt samtykke til at det skal være avgitt av deltakeren uten ytre press eller begrensning av personlig handlingsfrihet, mens et informert samtykke betyr at forskeren har gitt tilstrekkelig informasjon om hva forskningsprosjektet omhandler og hva det innebærer å delta (NESH, 2016). På bakgrunn av at informantene skal ha tilstrekkelig med informasjon på forhånd, ble det utarbeidet to detaljerte informasjonsskriv om hva studien skal omhandle, målsettingen, hvilke metoder som tenkes brukt og hvordan resultatene planlagt skal presenteres og formidles. Det ene informasjonsskrivet ble som tidligere nevnt utarbeidet på en mer omfattende måte og sendt til organisasjoner, skoler og andre instanser, mens det andre ble via disse ulike instansene formidlet videre til foreldrene. NESH (2016) viser også til uttrykkelig samtykke som vil si at deltakerne klart og tydelig er innforstått med hva det faktisk innebærer å delta på forskningsprosjektet. Dalen (2011) påpeker i sammenheng med samtykke at innholdet i informasjonsskrivet må gis i en form som er forståelig for informantene. Informasjonsskrivet til foreldrene var dermed skrevet på en mindre teoretisk måte med det formål å sikre forståelse. På bakgrunn av at andre formidlet informasjonen for meg, og at foreldrene selv kontaktet meg for deltakelse oppfatter jeg det som et informert og fritt

samtykke. Som tidligere nevnt informerte jeg foreldrene likevel om prosjektet når vi møttes og samtykkeerklæring ble også signert av hver informant og samlet inn før intervjuet startet.

Deltakerne i et forskningsprosjekt skal likevel ha mulighet til å kunne avbryte deltakelse (NESH, 2016). Før selve intervjuet gjorde jeg foreldrene oppmerksom på deres frivillige deltakelse og at de når som helst, både under og etter intervjuet, kunne trekke seg uten å oppgi grunn og at dette ikke ville få noen form for negative konsekvenser. I følge Thagaard (2018) må forskeren også vurdere hvor personlige og nærgående spørsmål som kan stilles, slik at informanten ikke blir ledet til å utgi informasjon han eller hun vil angre på i ettertid. Jeg utformet intervjuguiden med fokus på åpne og fortellende spørsmål blant annet på grunnlag av at foreldrene slik fikk muligheten til å selv velge hvor mye de ønsket å utype temaet, uten å føle seg tvunget til å oppgi noe de ikke ville. Foreldrene ble i tillegg gjort oppmerksom på at de også kunne nekte å svare på spørsmål uten å oppgi grunn.

Dalen (2011, s. 102) trekker frem det å fremstille resultatene slik at de virker troverdige mot hensynet knyttet til informantens anonymitet, som et etisk dilemma. Det er altså under fremstilling av resultater viktig som forsker å tenke over hvordan temaet belyses i form av at ingen skal føle seg krenket eller sitte igjen med en ubehagelig opplevelse. Informantens informasjon skal behandles på en respektfull måte, og forskningsresultatene skal ikke fremstilles eller brukes på en misvisende måte som gjør at informantens oppfatning av seg selv endres (Johannessen et al., 2016; NESH, 2016). Fra et fenomenologisk perspektiv har jeg som forsker en oppfatning av at foreldrene som ble intervjuet ønsket at dere opplevelser skal fremmes for å belyse det de oppfatter som et meningsfullt tema. Jeg har forsøkt å få frem informantens perspektiv på problemstillingen og opplever ikke at min fremstilling av resultatene setter foreldrenes anonymitet i fare, eller at de fremvises på en krenkende eller forvrengt måte.

4 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenteres og drøftes studiens funn samtidig. Jeg har valgt ut utsagn og informasjon som relaterer seg til å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene best mulig.

Jeg vil presentere funnene mine ved først å gå inn på foreldrenes forforståelse av overgangen. Videre er kapitlet delt opp i analysekategoriene: i forkant av overgangen, overgangens oppstartsfase, samarbeidets opplevde kvalitet, deltakelse i samarbeidet og erfaringer fra barnehage versus skole. Til tross for at begrepet medvirkning er et helt sentralt tema i studien min, vil ikke begrepet få et eget kapittel da tematikken danner hovedgrunnlaget for all informasjonen og dermed vil gå igjen i de ovennevnte kapitlene.

Analysekategoriene og kategoriens underkapitler er delt opp med utgangspunkt i sentrale elementer som gikk igjen i alle intervjuene, eller med utgangspunkt i et tema som viste seg av stor betydning for enkeltindividet. På bakgrunn av at informantene hadde svært ulike opplevelser av overgangen og hadde ulike temaer de var opptatt av å fremme, vil ikke alltid alle informantene inkluderes i alle underkapitlene i de ulike analysekategoriene.

Sitater fra informanten vil presenteres i kursiv, med inntrykk i teksten og ved bruk av sitattegnene «,». Der barna omtales vil barnets navn, og ”han” og ”hun” byttes ut med (barnets navn) på bakgrunn av personvern hensyn til tredjepart. (...) refererer til en oppdelt setning mens ... refererer til at informanten tar en pause for å tenke seg om under samtalen. Som nevnt i kapitlet om transkribering har jeg også valgt å inkludere ”eh”-er og andre lyder. ”Eh”-er ”ehm”-er presenteres som de er, mens lyder som sukking eller latter presenteres i stjernetegnet *. Noen av sitatene som fremstilles i undersøkelsen er det imidlertid gjort små endringer på for å få frem budskapet i utsagnet på en bedre måte.

For oversiktens skyld er det verdt å nevne at ”informant C” utsatte skolestarten for barnet sitt, og når barnet da begynte på skolen var det på en annen skole enn den skolen informanten hadde samarbeidet med første gangen. På bakgrunn av to ulike skoler har informanten to ulike erfaringer, og begge erfaringene blir inkludert i undersøkelsen da begge viser seg relevant for problemstillingen. Erfaringene tilknyttet de ulike samarbeidsprosessene vil bli referert til som ”Skole 1” om samarbeidet med den første skolen, og ”Skole 2” om

samarbeidet med den andre skolen, som er den skolen barnet går på. Hvilken skole og samarbeidsprosess det er snakk om vil bli referert til der det er nødvendig.

Før presentasjonen og drøftingen begynner vil problemstillingen presenteres en gang til:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne når det gjelder mulighet til medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?

Med følgende forskningsspørsmål:

- *Hvordan opplever foreldrene at deres interesser, ønsker og behov er møtt av fagpersoner i samarbeidet med tanke på deres mulighet til å medvirke?*
- *Hva har ut fra foreldrenes erfaringer bidratt til å fremme og hemme medvirkningen i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?*

4.1 I forkant av overgangen

Et av temaene i intervjuguiden relaterte seg til å få innsikt i foreldrenes forforståelser og forventninger knyttet til overgangen fra barnehage til skole. Jeg var interessert i hva de så for seg på forhånd om hva som kom til å foregå, i tillegg til deres forventninger og følelser knyttet til denne prosessen. Hensikten med å skape seg et inntrykk av temaet, var at jeg som forsker skulle få mulighet til å forstå situasjonen deres bedre. Intensjonen var også å kunne trekke tråder mellom hvilken medvirkning foreldrene erfarte, basert på hvordan de opplevde at deres forforståelser, forventninger og følelser ble møtt av fagfolk i samarbeidet.

Når det gjaldt hendelsesforløpet i overgangen, utrykte alle tre informantene at de i forkant ikke hadde gjort seg opp store meninger om hva de så for seg kom til å skje. Hvor mye de hadde tenkt over overgangen og hvilket følelsesspekter som var satt i sving rundt oppstart av prosessen, varierte til en viss grad mellom foreldrene. Likevel hadde de klarere forventninger knyttet til fagpersoner, essensen i hva samarbeidet ville gå ut på og hvordan de forventet å bli møtt i starten av, og underveis i prosessen.

Informant C sine sitater i kapittel 4.1 referer alle til samarbeidet med ”Skole 1”.

4.1.1 Foreldrenes forforståelse

På bakgrunn av at alle barna med nedsatt funksjonsevne var det eldste barnet i samtlige familier, var overgangen fra barnehage til skole en hendelse foreldrene ikke hadde tidligere

erfaringer med. I sammenheng med manglende erfaring kom det frem at foreldrene ikke hadde gjort seg opp noen særlig mening om hva de egentlig så for seg kom til å foregå i denne prosessen.

Informant A:

«Det er veldig flott hvis man kan ha forventninger! Forvente at ting skal skje, men det føltes vel mer ut som at vi kanskje ikke viste så veldig hva det innebærer da og hva vi da kunne... Ja. Kunne forvente oss på en måte»

Informant C:

«Problemet mitt er jo at jeg hadde egentlig ikke noen forståelse av prosessen (...) jeg må tilstå, jeg hadde... Jeg hadde ikke så stor mening om hva slags forventning jeg skal ha»

Informant B baserte seg på at overgangen fra barnehage til skole er en overgang som kommer uansett, og at det er en læringsprosess man som forelder må ta når den kommer. På bakgrunn av denne innstilling var derfor ikke lagt like mye tanke rundt hva som kom til å skje.

«Da hadde jeg kanskje ikke tenkt så mye over det, og var ikke kjent med skolen... Jeg hadde ikke noe erfaring med skolen. Så det var mest det, at man lærer seg litt mens man står i det»

4.1.2 Foreldrenes forventninger

Foreldrene hadde imidlertid en klarere forståelse av hvilke forventninger de hadde til selve samarbeidet i overgangsfasen. Forventningene relaterte seg hovedsakelig til møtevirksomhet, informasjonsutveksling og god kompetanse hos fagpersonene.

Informant A:

«Det er jo at man får informasjon, også er det jo viktig og ha noen fysiske møter da. At man møtes og sånn flere sammen på en måte»

Informant B:

«Og en forventning at det skal være en flink fagperson»

«Jeg forventer alltid at folk kan jobben sin og gjør den bra»

Informant C:

«Så jeg hadde jo en forventning at man møter denne skolen tidlig i prosessen, hvor man snakker om behovet til barnet, hvor skolen kan vise til eksempler hvordan de har løst lignende tilfeller på skolen, sånn at man litt sånn som forelder føler en litt sånn komfort, at dette kommer til å ordne seg»

4.1.3 Foreldrenes følelser og ønsker

Informant C:

«Jeg tror det gjelder alle foreldre som har barn, eller alle foreldre som har skolebarn har jo veldig bekymringer om hvordan det skal være på skolen, men når man har et barn med spesielle behov så blir dette jo enda sterkere»

Både Walker et al. (2012) og McIntyre et al. (2010) konkluderte, i likhet med informantens utsagn, sine forskninger med at det er en signifikant forskjell mellom foreldre til barn med, og foreldre til barn uten spesialpedagogiske behov, når det gjelder følelsen av bekymring tilknyttet overgangen fra barnehage til skole. Grunnen til at foreldre opplever større grad av bekymring i denne situasjonen kan sees i sammenheng med at de har en hverdag som generelt sett er preget av økte belastninger, og symptomer som relaterer seg til tungsindige følelser (Kittelsaa & Tøssebro, 2014; Lagerheim, 1997).

Overgangen fra barnehage til skole er som tidligere nevnt kategorisert som en dramatisk overgang, og selv om de aller fleste mestrer slike overganger godt kan det likevel oppleves utfordrende for andre (Aukland, 2010; Løge et al., 2003). Det gjelder også for barnets omsorgspersoner. Med tanke på at foreldrene ikke hadde tidligere erfaring om skolestart, og derfor ikke hadde mange tanker rundt hendelsesforløpet, kan det tenkes at bekymringsfølelsen opplevdes ekstra sterk i denne sammenhengen. Hvordan barnet selv opplever, reagerer og mestrer overganger og store forandringer, er en relevant faktor når det er snakk om foreldres bekymringer, og hva de bekymrer seg for. Sett i lys av barnets mestring hadde informant B, på bakgrunn av egen erfaring når det gjaldt tidligere overganger for barnet, positive holdninger ovenfor overgangen fra barnehage til skole:

«Jeg forventet at (barnets navn) kom til å klare en ny overgang like bra som før (...) så da var jeg veldig lite bekymret egentlig».

De to andre informantene uttrykte i større grad en opplevelse av bekymring. Grunnen til at deres bekymringsfølelse var sterkere, kan sees i sammenheng med at de ikke hadde like mye erfaringer rundt større overganger for barnet sitt som den andre informanten. Bekymringene var hovedsakelig tilknyttet det sosiale aspektet ved skolen, og barnets trivsel i den nye institusjonen.

Informant A:

«(...) vi var jo litt bekymret for om det skulle være vanskeligere, og om (barnets navn) ikke skulle like seg»

Informant C:

«For min del er det jo det viktigste at (barnets navn) trives!»

«Hovedønsket er jo at (barnets navn) skal ha det godt sosialt»

Når barnet begynner på skolen må han eller hun bli kjent med nye jevnaldrende. Forskjellen i sosial og kognitiv fungering mellom barn med og uten nedsatt funksjonsevne kan dermed være en sentral faktor for hvorfor foreldrene opplever bekymring. Engstelsene rundt hvordan barnet skal like seg og ha det godt sosialt, kan dermed oppfattes som et ønske om at barnet skal oppleve deltakelse og inkludering blant de andre barna i det sosiale miljøet på skolen. Deltakelse handler som tidligere nevnt om å gjøre noe sammen med noen andre (Gustavsson, 2014), og forutsetter dermed felles aktivitet og sosiale relasjoner. Elementene utgjør to av tre byggeklosser i en persons mikrosystem, og er dermed helt sentralt for trivselen i de dagligdagse samværssituasjonene (Bronfenbrenner, 1979). Disse aspektene samsvarer med at NOU (2005:8) også viser til at det blant annet er det sosiale miljøet som spiller en avgjørende rolle for om noen med nedsatt funksjonsevne opplever begrensinger i deltakelse eller ikke. Barnas aktiviteter og relasjoner i det sosiale miljøet på skolen blir dermed helt sentralt for deres opplevelse av deltakelse og trivsel.

McIntyre et al. (2010) konkluderte i motsetning til mine funn med at foreldres bekymringer hovedsakelig er relatert til barnets akademiske ferdigheter og atferdsmessige oppførsel i form av å følge beskjeder og uttrykke behov på skolen. Dette er en amerikansk forskning, og

forskjeller i kultur og syn på utvikling og utdanning kan dermed være en grunn til ulikhetene i funnene. Jeg ønsker likevel å understreke at foreldrene hadde store ønsker om at barnet skulle lære på skolen, men at det i den første perioden etter skolestart ikke nødvendigvis var hovedfokuset.

Sett i sammenheng med faglige læring på skolen den første tiden, forteller informant B:

«Jeg var vel så avslappet at jeg tenkte ”(barnets navn) er fortsatt så ung, og det er ikke SÅ viktig”. Eeh, jeg tror for meg var det, det sosiale hadde helt klart prioritert for (barnets navn)»

Informant C uttrykker i likhet med overnevnte sitat:

«Jeg var egentlig ikke så bekymret for læring, for det tror jeg man som forelder klarer å styre og banke gjennom hos skolen. At man må tilrettelegge for det. Men du klarer jo ikke å få til noe hvis det ikke fungerer sosialt. Det er vanskelig for skolen...»

Informant C sin oppfatning om at det er vanskelig for skolen å sikre sosial trivsel kan forstås som, og være et godt eksempel på, grunnen til at foreldrenes bekymringer knyttet seg til det sosiale heller enn det faglige. Sosial trivsel på institusjonen er også en faktor det er vanskelig for foreldrene å gjøre noe med. Barnets sosiale situasjon på skolen kan dermed oppfattes som et element foreldrene kan oppleve manglende medvirkning rundt. For at foreldrene skal oppleve innflytelse på barnets sosiale situasjon, blir det dermed viktig å etablere et godt og trygt samarbeid hvor foreldrene kan ytre sine bekymringer om temaet, og sammen med fagpersonene forsøke å tilrettelegge for det sosiale så godt det lar seg gjøre.

4.2 Overgangens oppstartsfase

Analysekategorien tar for seg elementer knyttet til overgangens oppstartsfase. Elementene omhandler planleggingen av overgangen, med fokus på innledende kontakt og tidlig eller sen oppstart; og kunnskapsoverføring i sammenheng med møtevirksomhet.

Funnene indikerer at både fagpersoners initiativ til planleggingen av overgangen, og når oppstarten av planleggingen tar sted, har noe å si for foreldrenes førsteinntrykk av samarbeidet. Hvordan oppstarten av prosessen foregår viser seg å ha betydning for hvilke medvirkningsmuligheter foreldrene opplever å ha.

4.2.1 Planlegging

Hvor tidlig planleggingen av overgangen om skolestart begynner, varierer mellom kommuner og hvilke behov barnet har. Barnet utfordringer og behov vil også ha noe å si for hvilke instanser og fagpersoner som er involvert i samarbeidet (Engh, 2016).

Informant B hadde en svært positiv erfaring med planleggingen av overgangen, og forteller om oppstarten i form av første møte tilknyttet skolestart:

«(...) jeg tror det var barnehagen eller den pedagogiske lederen i (barnets navns) gruppe som foreslo at vi skulle ta kontakt med skolen og forberede det. Og hadde hun ikke gjort det tidlig, så hadde nok vi kanskje selv kommet med det samme ønsket, men siden hun gjorde det så var det helt uproblematisk (...) eller hun spurte først oss, også tok de kontakt med skolen på vegne av oss. Så vi gjorde det veldig sammen. Det var et godt samarbeid»

Ved å åpent fremme sine synspunkt som fagperson, eller ved å vise interesse for foreldrenes meninger, inviterer man foreldrene inn i samarbeidet ved å la dem uttrykke seg.

Med hensyn til at foreldrene er barnets nærmeste og signifikante andre, og derfor kjenner barnet best, trekker Dalen og Tangen (2012) trekker frem betydningen av aktivt å inkludere omsorgspersonene inn i samarbeidet og la dem medvirke i prosessen. Den pedagogiske lederen i sitatet ovenfor inkluderte nettopp foreldrene, og oppmuntrer til medvirkning, ved å gi dem muligheten til å fremme sine synspunkter rundt hennes forslag om å kontakte skolen for å begynne planleggingen av overgangsfasen. Foreldrene fikk altså på denne måten muligheten til å påvirke og ha innflytelse på utfallet ved eksempelvis å si seg enig eller uenig.

Informant A uttrykker også initiativ rundt oppstartsfasen om første møte:

«Så det er vel egentlig fagsenteret i bydelen som organiserte den kontakten. Og inviterte til møte i barnehagen da. Med spesialpedagog fra bydelen og støtteassistent fra barnehagen og avdelingsleder i barnehagen og avdelingsleder for spesialklassen på skolen»

Med utgangspunkt i informantenes erfaringer er det fagpersonen som tar ansvar og initiativ til oppstart av planleggingen av overgangen. Initiativet kan forstås som at vedkommende viser

engasjement for barnets situasjon. Foreldre som opplever engasjerte fagpersoner vil gjerne engasjere seg tilbake (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999), og slik ha bedre medvirkningsmuligheter i de avgjørelsene som blir tatt i oppstartsfasen.

Å skape god relasjonsbygging mellom deltakerne i et samarbeid er et utgangspunkt for en gjensidig tillit- og trygghetsfølelse. McIntyre et al. (2010) viser til at følelsen av trygghet er viktig for foreldre under overgangsfasen. De blir tross alt selv påvirket av at barnet skal begynne på skolen, og de må også møte og bli kjent med nye individer og fagpersoner. En tidlig oppstart av planleggingen kan være hensiktsmessig for og kunne innarbeide et godt samarbeid og en god relasjon i forkant av skolestart. Ingerid Bø (2011) understreker i likhet med McIntyre et.al, også at samarbeidet mellom de ulike partene er viktig for at individene skal bli trygge på hverandre. En trygg relasjon vil gjøre det lettere for foreldrene å uttrykke sine ønsker og behov og dermed medvirke i samarbeidet baser på hva de mener er best for barnet (Dalen & Tangen, 2012).

Engh (2016) viser til at det varierer hvor tidlig planleggingen av overgangen begynner, men at planleggingen kan starte så tidlig som et år i forveien. Som nevnt ovenfor vil en lengre planleggingsfase gi de ulike samarbeidspartnerne bedre mulighet til å bli bedre kjent med hverandre og barnets behov, og slik forberede barnet på det som skal skje. Sett i lys av variasjonen rundt når planlegging av skolestart begynner, erfarte informant A en sen oppstart. Til tross for at informanten stort sett var fornøyd med prosessen opplevde hun likevel negative sider knyttet til en kort planleggingsfase:

«Ja, så det ene var jo for (barnets navn) å oppleve stedet sammen med en trygg person (...).»

«Ja, nei, det hadde jo vært fint og ja, planlegge og forberede (barnets navn) litt tidligere»

Kort planlegging kan ut fra informantens sitater indikere mindre mulighet til å forberede barnet på en god måte. Det kan først og fremst virke som at den sene planleggingen påvirket barnets mulighet til å bli introdusert for skolen sammen med en trygg og tillitsfull fagperson fra barnehagen. For det andre fikk foreldrene selv redusert mulighet til å forberede barnet. Engh (2016) viser, i likhet med informantens erfaring, til at overgangen som en ukjent situasjon kan gjøre foreldre usikre på hvordan de best mulig kan bidra til å forberede barnet

på skolestart. Flere at barnets psykologiske forberedelser skjer i hjemmet (Engh, 2016), og for at overgangen skal oppleves god og forutsigbar, er det nødvendig å holde foreldrene oppdatert slik at de får bedre mulighet til å forberede barnet på hva som skal skje.

4.2.2 Kunnskapsoverføring mellom instanser

For å skape en god og sammenhengende overgang er det av stor betydning at skolen får innsikt i informasjonen som omhandler barnet. Personalet i skolen trenger å få innblikk i, og bli kjent med hvem barnet er, hvilket behov han eller hun har, samt hvordan barnehagen har arbeidet rundt ulike tiltak. Når skolen blir kjent med disse elementene kan de bygge videre på det grunnlaget som er lagt i barnehagen (Dalen & Tangen, 2012; Larsen, 2006). I sammenheng med å bli kjent med barnet og informasjonen om barnet viser Engh (2016) til at denne prosessen krever god tid og planlegging. En fagperson blir ikke godt nok kjent med et barn ved å lese gjennom en sakkyndig vurdering, og det er eksempelvis nødvendig å også observere barnets atferdsmønster i ulike situasjoner. Kjennskap til hvem barnet er, er også en grunn til at det er hensiktsmessig å starte planleggingen av skolestart tidlig.

På bakgrunn av informant A sin opplevelse av en kort planleggingsfase, erfarte hun også at den sene oppstarten gikk ut over kunnskapsoverføringen og informasjonsutvekslingen mellom instansene:

*«Og det andre var jo den erfaringsoverføringen, så fra hun støtteassistenten, eller støttepedagogen, til skolen på en måte. Til lærer og miljøarbeidere der. Den ble jo da litt... Litt kort! *ler litt*. Delvis fraværende kanskje»*

Sett i lys av at Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vektlegger informasjonsutveksling som et helt sentralt kjennetegn i samarbeid, kan informantens erfaring oppfattes som et svikt i samarbeidet mellom instansene. Informasjon og erfaring om barnet er viktig for skolens mulighet til å tilrettelegge et godt opplæringstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2008). Fraværet av relevant kunnskap i samarbeidet under overgangen kan få konsekvenser for hvilket opplæringstilbud barnet dermed får.

På bakgrunn av at foreldrene ikke har direkte tilhørighet til de instansene som arbeider med og rundt barnet, tilhører instansene derfor foreldrenes eksosystem (kapittelet om Bronfenbrenners økologiske system (2.1)). Med utgangspunkt i informantens erfaring kan det dermed være utfordrende for foreldre å påvirke i samarbeidet som skjer mellom de ulike

instansene på systemnivået. Fagpersoners kompetanse, erfaring og kapasitet påvirker hvordan samarbeidet fungerer, og disse faktorene står utenfor foreldrenes medvirkningsmuligheter (Bronfenbrenner, 1979; Ingerid Bø, 2011). Informantens erfaring om fraværende kunnskapsoverføring kan være en faktor hun, med hensyn til det ovennevnte, derfor opplever å ikke kunne medvirke på.

Veileder *Fra eldst til yngst* understreker i sammenheng med kunnskapsoverføring at foreldrene skal få innblikk i, og ta avgjørelsen om hvilken informasjon som følger barnet inn i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Foreldrenes beslutningskraft og rett til medvirkning står sentralt her, og hvis foreldrene sier nei selv om instansene måtte ønske å sende over informasjon, er det foreldrenes stemme som gjelder. Alle informantene var imidlertid positivt innstilt til at skolen skulle få den informasjonen som var nødvendig, og oppleve i ulike grad at de hadde god innsikt i hva som ble formidlet til skolen.

Med hensyn til sistnevnte sitat kan det virke som at informant A, til tross for manglende erfaringsoverføring mellom instansene, likevel opplever at informasjonen om blant annet tiltak var på plass:

«Vi ble iallfall spurt om det er greit at barnehagen sendte med spesialpedagogisk plan og ting de hadde brukt, også noe materiale sånn igjen det med språk da, så i forhold til symboler og noe valgtavle (barnets navn) hadde brukt i barnehagen. At det ble med til skolen. Og alt det ble vi jo... Ble vi jo spurt om at det var greit eller om vi ønsket det. Det var...Det fungerte bra, ja. Eller da følte vi vel at vi viste hva som ble sagt»

Informant B:

«Altså det ble jo en del informasjon mellom barnehage og skole som vi ikke var involvert i, (...) men det inntrykket vi hadde var at det ble gjort veldig grundig. Altså at barnehagen samlet informasjon (...). Ehm... Og jeg vet ikke hvor mye av informasjonen som gikk til skolen, men jeg hadde inntrykk at det var mye eller kanskje alt. Så det var... Mitt inntrykk var at det ble gjort veldig grundig, og ja... Det var også betryggende»

Informant C sine erfaringer i gjeldende kapittel (4.2.2) refererer til samarbeidet med ”Skole 2”.

«Vi hadde jo da som sagt et oppstartsmøte om høsten etter at skolen var åpnet, hvor det også... Iallfall støttepedagog fra barnehage, som da ikke lenger var støttepedagogen selvfølgelig, men som kjente (barnets navn) jo best av alle og behovene til (barnets navn). Hun kommer da også i møtet med skolen»

«Altså jeg tror det har ikke vært noe informasjonsutveksling uten at vi har vært til stede»

På bakgrunn av informantenes ordvalg som blant annet “tror” kan dette indikere at noen av foreldrene kanskje ikke opplevde tilstrekkelig innsyn i akkurat hvilken informasjon som er overført til skolen. Mangel på innsyn i informasjon kan indikere mindre mulighet til medvirkning da de ikke vet hva de kan medvirke på. Det kan likevel tenkes at foreldrene har medvirket ved å si seg enig i at all informasjon kan overføres til den nye institusjonen, og at de andre instansene dermed har videreformidlet det de oppfatter som nødvendig. Basert på denne antakelsen kan det imidlertid på den andre siden oppfattes som at foreldrene opplever at de har hatt tilstrekkelig innflytelse på informasjonsutvekslingen.

To av informantene nevnte også erfaringer med ansvarsgruppemøter, som er et godt tiltak i et omfattende tverrfaglig samarbeid. Som tidligere nevnt medfører et spesialpedagogisk samarbeid involvering av flere instanser og fagpersoner, hvor alle sitter med ulik mengde informasjon om ulike faktorer som omhandler barnet. For å sikre en god og sammenhengende overgang er det nødvendig at de ulike instansene møtes og utveksler kunnskap og kompetanse om barnet, for å utvikle en felles forståelse om hva det er viktig å gjøre (Glavin & Erdal, 2016; Morken, 2012).

Informant C:

«(...) selv om jeg kjeftet litt på disse ansvarsgruppemøtene er det jo en god... Et godt forum hvor man da kan invitere de man ønsker å invitere. Sånn at alle som jobbet med (barnets navn) har jo egentlig vært tilstede og fått ganske godt bilde av hva de andre jobber med og hvordan litt sånn... Hvordan situasjonen er da»

Sett i lys av hva Morken, og Glavin og Erdal viser til som hensikten med ansvarsgruppemøter, samsvarer informantens utsagn med det ovennevnte. Informanten hadde med andre ord en positiv erfaring tilknyttet ansvarsgruppemøter når det gjaldt instansenes mulighet til å videreformidle den kunnskapen de satt med, og slik skape et helhetlig bilde av

situasjonen. Informanten forteller at ansvarsgruppemøtet er et godt forum hvor man har mulighet til å invitere de man ønsker. Basert på at foreldrene selv kan være med å bestemme hvem som skal delta, fremviser informantens erfaring gode medvirkningsmuligheter i denne møtevirksomheten.

4.3 Samarbeidets opplevde kvalitet

Denne analysekategorien går mer i dybden på hvordan foreldrene erfarte medvirkningen i samarbeidet. Faktorene som trekkes frem som sentrale er hvordan foreldrene opplevde å bli møtt via inkludering, holdninger, og informasjon og veiledning, og hvordan disse elementene har hatt noe å si for muligheten for medvirkning.

Analysen avdekket også tre andre aspekter som viste seg sentrale i denne sammenhengen, men de presenteres under en egen analysekategori på bakgrunn av at elementene kan relateres til samme tema: deltakelse.

Informantene har ulike erfaringer knyttet til hvordan de opplever kvaliteten på samarbeidet. Likevel kan erfaringene og meningene hovedsakelig knyttes til at informasjonsutveksling er en helt sentral faktor for et samarbeid av god kvalitet, og for muligheten til medvirkning. Hvor mye, og hvilken informasjon foreldrene fikk varierer, og noen av foreldrene er mer fornøyd enn andre. Hovedfunnet i denne analysekategorien er at fravær av informasjon og veiledning gir foreldrene en opplevelse av at medvirkningsmulighetene hemmes da de ikke har informasjon om hvilke områder de kan medvirke på. Informasjonsfokuset går også igjen i fagpersoners evne til inkludering og deres holdninger om samarbeid. Erfaringene knyttes imidlertid opp mot hvordan foreldrene opplever å bli møtt i disse sammenhengene.

Informant C sine erfaringer i analysekategori 4.3 referer til samarbeidet med ”Skole 1”.

4.3.1 Informasjon og veiledning til foreldre

Det kom frem i kapittelet om foreldrenes forforståelse av overgangen (4.1.1), at de på bakgrunn av manglende erfaring om skolestart var usikre på hva som kom til å skje i løpet av denne prosessen. Sett i lys av at foreldrene ikke viste hva de gikk til, og var usikre på hendelsesforløpet fremover, viser Ingerid Bø (2011) til nødvendigheten av å gi foreldrene rikelig med informasjon i forhånd av overgangen.

Når det angår innsikt i, og om overgangens progresjon og hendelsesforløp, hadde informant B en positiv erfaring:

«(...) altså hele den prosessen var nesten som et skritt foran meg hele tiden, fordi det var... Det var veldig bra (...) det gikk virkelig på skinner for min del»

Informant B sine erfaringer om at prosessen lå i forkant av foreldrene hele veien, kan forstås som at de ble godt informert om hva som skjedde og kom til å skje fremover. Proaktive fagpersoner som tilrettelegger og informerer på en slik måte er fagpersoner som arbeider for å skape forutsigbarhet. Forutsigbarhet gir foreldrene muligheten til å medvirke ved at de alltid er opplyste og vet hva de kan medvirke på.

Informasjon og veiledning er særlig viktig i dramatiske overganger, som overgangen fra barnehage til skole, på bakgrunn av omfattende endringer som krever større tilpasningsevner hos de som blir påvirket (Løge et al., 2003). Når barnet har spesielle behov innblandes flere instanser og fagpersoner i denne overgangen, og foreldrene må ta valg som foreldre til barn uten nedsatt funksjonsevne slipper; som for eksempel valg av spesialklasse (Grue, 1993). Søknadsprosessen over til skolen kan dermed både være og oppleves mer komplisert. På bakgrunn av at barna til de to andre informantene går i spesialklasse, vil kapittelet videre basere seg på deres erfaringer om fagpersoners veiledning i overgangsprosessen.

Informant A ønsket at barnet skulle gå i spesialklasse, men opplevde uklarheter rundt hele prosessen med å søke seg inn på en annen skole enn nærskolen, da nærskolen ikke hadde dette tilbudet:

«(...) hvis man ikke velger nærskolen, men velger å søke på et annet tilbud så er det jo en ganske ugjennomtrengelig prosess, eller det er litt vanskelig å forstå hvordan, eller HVOR man da får plass!»

«Også samtidig så har skolene jo kanskje litt forskjellig profil, eller forskjellig alder, litt forskjellig ting de er gode på, sååå... Og det er jo noe man ønsker litt mer informasjon om og veiledning om. (...). Mens egentlig Utdanningsetaten sitter jo på all denne informasjonen i prinsippet! Men de... Var iallfall ikke... Jeg opplevde iallfall ikke at de var noe særlig gode på å gi noe særlig veiledning der da!»

«Så man føler at man gjør veldig mye jobb med å prøve å finne ut av ting. Også setter man opp noen ønsker. Også har man på en måte egentlig ingen medvirkning der annet enn å prøve å argumentere for hvorfor man mener dette vil være et godt tilbud for sitt barn(...)»

Betydningen av informasjon om, og erfaring med barnet, som viste seg i kapittelet om kunnskapsoverføring (4.2.2), kan ha overføringsverdi til informantens ovennevnte erfaringer. Selv om informasjon og erfaring om barnet er viktig for å gi et godt opplæringstilbud, er også foreldrenes kunnskap om de ulike opplæringstilbudene relevant for hvilket tilbud barnet faktisk får. Dårlig innsikt i hva de ulike skolene tilbyr kan dermed hindre foreldrene i å søke på et tilbud som kanskje ville vært det beste for barnet. Denne hindringen kan oppfattes som en svikt i foreldrenes mulighet til å medvirke på hvilken skole barnet kan få plass på. Informant A påpeker også selv følelsen av manglende medvirkning når det gjaldt hvilket tilbud barnet kunne få. Opplevelsen kan sees i sammenheng med hvordan systemet fungerer i seg selv, men også i lys av fagpersonenes manglende formidling av deres informasjon om, og kunnskap rundt de ulike skolene. Hadde informanten hatt bedre innsikt i hva de ulike skolene var gode på og hva de tilbydde, ville det vært enklere for foreldrene å søke på den skolen de oppfattet som mest optimal for barnet. På bakgrunn av disse betraktningene er det viktig, som nevnt innledningsvis i gjeldende kapittel, at fagfolk arbeider for å gi foreldrene nok informasjon i forkant av prosessen (Ingerid Bø, 2011). Sett i sammenheng med temaet viser Kittelsaa og Tøssebro (2014) til at fagpersoner også må ta hensyn til hvilken informasjon og hvilket informasjonsbehov de ulike foreldrene har. Noen foreldre ønsker mye informasjon om alt, mens andre ikke har samme behovet.

Informant C var usikker rundt hva som ville være det beste tilbudet for barnet når det gjaldt utsatt skolestart og skoletilbud. Hun ønsket derfor rikelig med informasjon, anbefalinger og veiledning rundt disse faktorene.

«Altså for det første er det jo igjen sånn at man egentlig, overraskende nok, egentlig ikke får så mye informasjon om hva som venter en og hvordan systemet fungerer (...) man får jo ganske lite veiledning som forelder egentlig, syns jeg»

«Altså det som jeg tenker som er helt grunnleggende i en prosess er jo at foreldrene må få informasjon om det. Og DET opplever jeg ikke, iallfall i vårt tilfelle at vi har fått nok informasjon. Ehm... Hvordan, rent praktisk, hvordan prosessen er, hva må søkes når, hvordan er liksom hele saksgangen, når skal skolen komme inn, når skal man ha møter med skole for å planlegge neste år, ikke sant»

«Og det syns jeg var litt vanskelig fordi vi som foreldre har jo ikke erfaring om dette fra før. For oss er det jo sånn at... Jeg ønsker gjerne fra en fagperson å høre hva slags erfaring har dere med dette. At er det noe som i (barnets navn) sitt tilfelle man burde vurdere eller ikke, men det... Det syns jeg var veldig rart»

«Vi skjønner det jo også som foreldre at det er jo til syvende og sist vår avgjørelse, men altså som sagt så sitter jeg ikke med erfaring. Jeg sitter ikke med et barn fra før som jeg kan sammenligne med. (...). Så sånn sett har man jo kanskje ikke kunnet medvirke på ting man egentlig hadde kunnet medvirket på, fordi man hadde ikke informasjon om det»

Informant C opplevde i likhet med informant A manglende veiledning og informasjon fra fagpersoner rundt prosessen om valg av skole og andre viktige avgjørelser. Informanten endte opp med å utsette skolestart, men har i ettertid tenkt at utsettelsen kanskje ikke var nødvendig allikevel siden barnet klarte seg så godt på skolen. Hadde samarbeidssituasjonen vært preget av mer informasjon og bedre veiledning fra fagpersonene, kunne det kanskje endret utfallet og i så fall hindret det som kanskje var en unødvendig utsettelse av skolestart.

Med utgangspunkt i uklar og manglende informasjon, fremkommer det dermed i sitatene at informant A og C opplevde å muligens ha gått glipp av faktorer de egentlig kunne hatt innflytelse på. Foreldrene får med andre ord mindre mulighet til å kunne medvirke i samarbeidet på bakgrunn av manglende informasjon om hva de kunne medvirket på. Både lovverk (Barnehageloven, 2005; Barneloven, 1981; Opplæringsloven, 1998) og andre offentlige dokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegger foreldremedvirkning i stor grad, og i lys av både informanten A og C sine erfaringer kan erfaringene indikere manglende overensstemmelse mellom teori og praksis.

Informant C:

«(...) jeg ville ha krevd at skolen skal møte oss før sommeren til å presentere hva de har tenkt til å legge opp til eeh... Hva slags ressurs de kommer til å ha på plass når (barnets navn) begynner, hvordan opplegget skal være, sånn at jeg kan... Som forelder kan gi mitt innspill»

Å utdanne barn med fokus på kvalitet i opplæring er et av de overordnende målene som både barnehagen og skolen baserer seg på (Utdanningsdirektoratet, 2017), og sett i lys av dette fokuset kan man med utgangspunkt i informantenes erfaringer stille et kritisk spørsmål om kvaliteten i opplæringen for deres barn er nådd. Ville barna hatt et bedre utbytte i en annen spesialklasse, eller på en annen skole? Kunne kvaliteten i opplæringstilbudet vært bedre om foreldrene hadde større mulighet til å påvirke utfallet?

Informantenes erfaringer viser dermed hvor viktig det er med informasjon og veiledning for at foreldrene skal bli inkludert inn i samarbeidet og slik ha mulighet til å skape innsikt for seg selv og medvirke i en prosess de forstår seg på.

I Tangen (1999) sin intervjuundersøkelse opplevde halvparten av foreldrene som deltok lite informasjon og kontakt med skolen. Studien kan ha overføringsverdi til den informasjon og kontakt foreldre opplever under overgangsfasen fra barnehage til skole. I så fall samsvarer informantenes erfaringer fra situasjonene nevnt ovenfor med Tangens funn, i sammenheng med at foreldrene i denne undersøkelsen også opplever manglende informasjon og veiledning.

4.3.2 Inkludering

Samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole mellom foreldre og fagfolk dreier seg, som tidligere nevnt i følge Dalen og Tangen (2012), om informasjonsutveksling om barnet.

Foreldrene sitter selv på helt unike erfaringer og opplevelser om barnet som de har tilegnet seg under barnets oppvekst. Sett i lys av at foreldrene kjenner barnet best har de dermed mye kunnskap og kompetanse om hvem barnet er, positive og negative forhold, spesielle behov og hvilke tiltak og arbeidsmåter som viser seg å fungere best (Dalen & Tangen, 2012; Engh, 2016). For å sikre et godt opplæringstilbud for barnet er det derfor nødvendig å inkludere foreldrene i samarbeidet og la de medvirke i prosessen ved å fremme sine syn og perspektiver. I sammenheng med inkludering hadde foreldrene imidlertid ulike erfaringer.

Informant B:

«(...) vi ble invitert med, og vi trengte vel aldri å be om å kunne få være med. Vi ble bare invitert. Spesielt barnehagen tror jeg, var opptatt av det og syntes det var viktig. Så det var veldig bra (...). Det var ingen som syntes vi kanskje tok for mye plass eller noe sånt. (...). Og vi ønsket å være med hele veien og være godt informert og involvert, og det ble vi. Så det var egentlig helt... Jeg vil nesten si det var helt optimalt sånn som de gjorde det»

I motsetning til informant B sin positive opplevelse av inkludering og følelse av å bli møtt, hadde informant C en annen opplevelse. Ved første møte med skolen opplevde informanten at skoleledelsen rett og slett ikke var interessert i å ha barn med spesielle behov som elever hos seg.

«Ehm, så jeg hadde jo en forventning at jeg kom til å møte skolen som da ville høre fra meg som forelder hva... Selvfølgelig hva slags utfordringer barnet har, men også hva jeg tror er den beste løsningen for tilrettelegging for (barnets navn) er, som jeg ikke møtte når jeg møtte skolen. Da var det egentlig bare at jeg hadde følelse at de liksom spurte så mye som mulig hva slags utfordringer er det: "hvor mye ressurser behøver jeg å bruke på (barnets navn)"»

«(...) jeg syns det med tanke på skoleledelse og hvordan vi ble møtt, at jeg syns at det var egentlig... Ehm... Jeg hadde veldig lite lyst å samarbeide med skoleledelsen sånn jeg ble møtt som foreldre på den måten vi ble møtt på»

De to siste sitatene gir en klar indikasjon om at hvordan et samarbeid innledes har noe å si for veien videre. Opplevelsen av å bli møtt samsvarer her med Rimm-Kaufman og Pianta (1999) sin forskning hvor de viser til at foreldre som opplever at skolen jobber for å involvere dem, dermed også selv ønsker å bli involvert eller involvere seg. Informant B opplevde at han ble ønsket inn i, og tilhørte samarbeidet som en likeverdig deltaker; i tillegg til å få den informasjonen han trengte for å kunne involvere seg og medvirke. Denne erfaringen støtter Rimm-Kaufman og Pianta sine funn ved at han ønsket å være involvert i samarbeidet og opplevde samarbeidssituasjonen som helt optimal da han nettopp ble inkludert av fagpersonene som deltok og styrte prosessen. Informant C sin motsatte erfaring støtter også

Rimm-Kaufman og Pianta sine funn ved at hun gjennom et negativt møte ikke ønsket å samarbeide med noen som ikke ønsket å samarbeide med henne.

Informant C:

«Det blir også sann at jeg har jo ikke lyst å samarbeide med vedkommende i fremtiden heller hvis det er noen problemer»

Informantenes erfaringer gjenspeiler også deres mulighet til medvirkning i et samarbeid. For uten å være invitert til deltakelse i en samarbeidsprosess vil man heller ikke ha mulighet til å påvirke utfallet på noen måte. Både Dalen og Tangen (2012) og Engh (2016) trekker i likhet med deltakelse frem betydningen av å inkludere foreldrene i samarbeidet når det gjelder deres mulighet til medvirkning. Disse funnene kan sees i sammenheng med Hogsnes og Moser (2014) sin casestudie. De viser til variasjoner i fagpersoners oppfatning om betydningen av kommunikasjon med foreldrene under overgangsfasen. Hvis fagpersoner har en holdning om at kommunikasjon med hjemme ikke er en sentral faktor, vil dette gå ut over inkluderingen av foreldrene. Fagfolks syn på, og holdninger relatert til hva et samarbeid går ut på og skal inneholde, kan med andre ord ha noe å si for hvilken mulighet foreldrene får til å være en deltakende og medvirkende part.

4.3.3 Holdninger

Fagpersoners oppfatning av, og holdning til hvordan samarbeidet med foreldrene bør være har i følge Ingerid Bø (2011) betydning for hvordan samarbeidet faktisk blir. Som fagperson handler det om å møte foreldrene med respekt, anerkjennelse, og å ha evne og vilje til å ta deres perspektiv. To av informantene hadde positive opplevelser av ulike fagpersoners holdninger og evne til å møte dem i samarbeidet.

I kapittelet om informasjon og veiledning (4.3.1) kommer det frem at informant A opplevde en svikt i informasjonsutvekslingen og veiledningen fra Utdanningsetaten. Til tross for en negativ erfaring knyttet til etaten, opplevde informanten imidlertid å heller bli møtt på en positiv måte av andre fagpersoner som tok sted i den tverrfaglige prosessen.

«(...) både sånn støttepedagog i barnehagen og de i fagsenteret i bydelen vet jo om denne lange ventetiden! Og at man driver og besøker skoler og forbereder søknad også er det så lenge å vente på svar. Også blir det plutselig veldig kort tid før skolestart, så der sa de jo på en måte veldig sånn... De var veldig støttende på det da! De skjønnte at det var vanskelig og eller litt sånn nervepirrende og gå å vente og ikke vite hva som skulle skje til høsten. Så der fikk vi egentlig god støtte sånn sett»

Informant B hadde også en positiv erfaring om hvilke holdninger fagpersonene hadde ovenfor dem og hvordan de stilte opp for dem som foreldre under samarbeidsprosessen.

«De involverte i barnehagen og på skolen gjorde en strålende jobb, støttet og hjalp oss. De gjorde kanskje litt mer en det vi hadde forventet av dem»

Siden informantene erfarte støtte og god hjelp kan det forstås som at fagpersonene i samarbeidet hadde gode holdninger til, og en god forståelse av hva samarbeid innebærer. Fagpersoners kunnskaper og erfaringer om, og med foreldresamarbeid kan også være en relevant faktor for hvordan de møter foreldrene (Hamby, 1992; Kochan & Mullins, 1992). Sett i sammenheng med at foreldre til barn med spesielle behov er en sårbar gruppe som opplever større grad av tungsindighet og andre negative følelser (Lagerheim, 1997), blir fagpersonenes holdninger, kunnskaper og erfaringer om samarbeid ekstra viktig når de møter disse omsorgspersonene (Ingerid Bø, 2011).

Som det kommer til uttrykk for i sitatene ovenfor opplever foreldrene at de blir tatt hensyn til. Basert på det teoretiske rammeverket er dette hensynet en god indikasjon på medvirkning i et samarbeid (Nordahl, 2015). Om dette speiles kan en motsatt opplevelse imidlertid forstås som en hindring for et individs medvirkning.

Som det kom frem i kapittelet ovenfor (4.3.2), hadde informant C en relativt negativ erfaring knyttet til oppstartsfasen av overgangen. Måten informanten ble møtt på i det første møtet kan sees i sammenheng med hvilke holdninger skolen og de ansatte hadde til både situasjonen i seg selv, men også til samarbeid.

«Så vi gikk jo egentlig med godt mot inn i det møtet da (barnets navn) skulle begynne. Men det var jo en fullstendig annerledes opplevelse! Så det var jo sånn at vår opplevelse som foreldre, og de som var der hadde samme opplevelse som oss, at egentlig skolen ganske direkte sa at "dette er ikke noe godt tilbud for (barnets navn)" og at man burde vurdere andre tilbud»

«Altså det var ikke et spørsmål hva vi tror... Også i undervisning hvordan vi kunne tenke oss å ha et opplegg og sånn, det var egentlig bare en spørretime om (barnets navn). Sååå... Det syns jeg jo egentlig at man ikke hadde følelse av at man hadde medvirkning som foreldre»

Alle barn skal aksepteres som de er, og få et tilfredsstillende opplæringstilbud som fremmer deltakelse og sosial og personlig utvikling, gjennom en inkluderende praksis (FNs barnekonvensjon, 1989; UNESCO, 1994). Skolens holdninger ovenfor barnet og familien kan ut fra informant C sine erfaringer forstås som å stride imot måten de i følge offentlige dokumenter skal bli møtt på. Selv om det kan tenkes at skolen ikke kunne tilby et tilfredsstillende tilbud for eleven, var måten de møtte foreldrene og formidlet sin oppfatning på lite hensiktsmessig. Informanten opplevde dermed at det eneste skoleledelsen var opptatt av var at barnet ikke var velkommen på skolen, og dersom eleven skulle begynne, var de bare interessert i hvilke behov barnet hadde i form av hvor mye ressurser de var nødt til å bruke. Uten å uttrykke interesse for noen andre aspekter om barnet eller overgangen, opplevde informanten dermed fagpersonens holdninger som sårende og som et hinder til å kunne ytre sine meninger og medvirke i møtet.

«Så jeg ble jo veldig lei meg i møtet, men det var sånn at... Skoleledelsen egentlig bare kjørte videre uten å ta hensyn til at kanskje vi som foreldre oppfattet dette som veldig sårende»

Foreldrenes mulighet til medvirkning i et samarbeid avhenger av fagpersoners holdninger og oppfatninger om at deres innflytelse er viktig (Glavin & Erdal, 2016). Ikke minst ut i fra informant C sine erfaringer, oppfattes det som at fagpersonene i dette tilfellet ikke hadde en oppfatning om at foreldrenes perspektiv og innflytelse var av stor betydning. Informantens erfaring var dermed at hun ikke hadde mulighet til å medvirke i møtet, og konsekvensene var, som det kom frem i forrige kapittel (4.3.2), at informanten ikke ønsket et videre samarbeid

med vedkommende. Den negative erfaringen gav i tillegg negative følelser rundt skolestart generelt.

«Det må jeg tilstå det var ikke noe god følelse, og da tenkte jeg sånn hvordan skal dette gå på skolen. Det gjorde ikke at man gledet seg mer å begynne på skolen»

Faren ved situasjonen som informant C befant seg i kan sees i lys av Reichmann (2012) sin forskning. Reichmann konkluderer med at foreldrenes holdninger og følelser knyttet til skolen kan overføres til barnet. Foreldrenes negative følelser rundt skolestart kan dermed overføres til barnet, og det som allerede kan oppleves som ukjent og utrygt for barnet (Aukland, 2010), kan oppleves enda utryggere. Foreldrenes innstilling til barnets nærmiljø vil med andre ord være av betydning for hvordan barnet opplever sitt mesosystem (Haugen, 2006). Fagpersoners holdninger til hvordan de møter foreldrene i samarbeidet og lar de medvirke i prosessen vil ha noe å si for foreldrenes tillits- og trygghetsfølelse, og dette vil igjen være en helt avgjørende faktor for at barnet skal oppleve en god overgang.

4.4 Deltakelse i samarbeidet

Analysen avdekket, som nevnt i forrige analysekategori (4.3), tre andre aspekter relatert til deltakelse som også viste seg sentrale i sammenheng med medvirkning. Sett i lys av funnene fra analysen, viser Madland (2010) til at nettopp opplevd deltakelse er en helt sentral del av medvirkning. Ved å delta i en prosess får personen være med på å påvirke at noe skjer og slik kjenne på at deltakelsen faktisk bidrar til en endring.

Elementene i analysekategorien bygger på kapitlene i analysekategori 4.3, om samarbeidets opplevde kvalitet, hvor inkludering, tilstrekkelig informasjon og veiledning, og fagpersoners holdninger har vist seg som sentrale momenter for å kunne delta i et samarbeid. Deltakelseskapittelet går, med utgangspunkt i disse elementene, nærmere inn på hvordan informantene har opplevd muligheten til medvirkning i form av påvirkning og innflytelse i prosessen. Opplevelsen av likeverdighet og et asymmetrisk samarbeidsforhold viser seg også av betydning for medvirkningsmulighetene.

4.4.1 Påvirkning og innflytelse

Etter at informantene hadde landet på en beslutning om skolevalg og fikk en skoleplass, er inntrykket at samtlige av foreldrene opplevde økt deltakelse og en bedre flyt i både samarbeid og medvirkning. Informant A erfarte eksempelvis å bli godt inkludert i samarbeidet om innkjøp av utstyr til skolen, og opplevde gode medvirkningsmuligheter i denne sammenhengen:

«(...) da det var bestemt og vi hadde sagt ja til tilbudet på den skolen da, så hadde vi som sagt det første møtet og da var jo hun avdelingsleder veldig opptatt av hvem (barnets navn) er og få vite hva slags ting (barnets navn) liker. Altså både i forhold til det med innkjøp av leker og utstyr og sånn. Også kunne man starte å planlegge hva slags aktiviteter de kunne finne på og ja. Så det... Det syntes vi jo også har blitt tatt med og tatt hensyn til»

«Men hun var iallfall veldig lydhør sånn i forhold til at den nye skolen hadde budsjett til å kjøpe inn leker for eksempel, så hun hørte jo da med alle som skulle starte hva som kunne være populært da, ikke sant. Så sånn sett har vi vært med på litt medvirkning av hva slags ting som er tilgjengelig der da. Så det er fint, ja»

Informantens positive erfaringer relatert til medvirkning, samsvarer med Ingerid Bø (2011) sin oppfattelse av medvirkning i form av innflytelse på beslutninger om den pedagogiske praksisen som berører barnet. Ved å ha innflytelse rundt hvilket utstyr og type leker som ble kjøpt inn hadde foreldrene også indirekte medvirkning på hva slags aktiviteter som kom til å ta sted på skolen med bakgrunn i utstyret som ble brukt. Sitatet gir likevel inntrykk om at foreldrene også opplevde direkte medvirkning rundt planleggingen av aktivitetene.

I sammenheng med erfaringene fra Skole 2, erfarte også informant C medvirkning og innflytelse i den pedagogiske praksisen som gjelder barnet, gjennom et godt og gjensidig samarbeid om arbeidsmåter relatert til tiltak og skolearbeid.

«Så denne interaksjonen da (...) at vi som foreldre tar ting de gjør på skolen og prøver å gjøre dette hjemme, også tar skolen igjen også våre innspill for å jobbe med det da. (...). Og det er jo da medvirkning at jeg kan gi henne informasjon om hva vi har problemer med hjemme også jobber hun og legger til rette»

«De hører veldig på hva vi som foreldre, hva våres oppfatning er, ehm... Og prøver å tilrettelegge etter våre ønsker»

Rammeplanen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) vektlegger en god dialog mellom fagpersoner og foreldre som helt sentral for å ivareta barnets beste og fremme læring. Informantens opplevelse av toveis kommunikasjon preget av gjensidig oppmerksomhet og respekt for hverandres arbeidsmåter og ønsker, er et godt eksempel på den gode dialogen. Dialogen mellom skole og hjem gav foreldrene mulighet til å bruke skolens teknikker hjemme, og fagpersonene fikk muligheten til å bruke foreldrenes teknikker på skolen. Foreldresamarbeidet er i denne situasjonen preget av en gjensidig informasjonsutveksling (Dalen & Tangen, 2012) hvor begge parter har mulighet til å medvirke i arbeidet som gjelder barnet innenfor barnets ulike mikrosystemer.

Informant B hadde positive erfaringer knyttet til hvordan de ble møtt når de ønsket utsatt skolestart for barnet:

«Ja vi føler at vi ble møtt med åpne ører og at de hørte på våre tanker og behov. Så det også var bra. (...). Vi sa veldig tydelig hva vi syntes var best for (barnets navn). Det tror jeg også var med i prosessen hvordan det ble håndtert. Så ja... Egentlig... Egentlig så hadde vi en god grad av medvirkning vil jeg si»

Å være klar i sine meninger og behov som forelder, kan med utgangspunkt i informantens utsagn forstås som en sentral faktor for muligheten til innflytelse i samarbeidet. §30 i Barneloven (1981) sikrer imidlertid foreldrenes rett til å ta beslutninger og avgjørelser som gjelder sitt barn, med hensikt å ivareta barnets beste, og å gi barnet en utdanning etter evner og forutsetninger. Foreldrene er de som kjenner barnet best og forstår hva han eller hun trenger, og det er derfor helt essensielt at det er deres valg som blir truffet i avgjørelser (Dalen & Tangen, 2012; Engh, 2016). Med tanke på hvordan informanten opplevde å bli møtt på ønsket om utsatt skolestart, kan erfaringen i ovennevnte tilfelle vise til fagpersonenes evne og vilje til å ta foreldrenes perspektiv, i tillegg til å respektere og anerkjenne deres meninger

(Ingerid Bø, 2011). Til tross for foreldres lovfesta rettighet til å ta avgjørelser om sitt barn, er det av stor nødvendighet at fagpersonene møter dem på ønskene for at foreldrene skal slippe å føle at de må kjempe seg til en respektert og medvirkende plass i samarbeidet. Det handler om at partene skal være likeverdige deltakere i prosessen.

4.4.2 Likeverdighet

Selv om foreldre og fagfolk har ulike roller i samarbeidet og ulike forventninger knyttet til rollene, så er rollene fortsatt like viktige (Ingerid Bø, 2011). Pettapiece (1992) viser i sammenheng med dette til at foreldrene ikke nødvendigvis er klar over hvilken rolle de faktisk har i samarbeidet. Funnene i denne studien kan diskuteres opp mot Pettapieces utsagn, da inntrykket under intervjuene og i analyseprosessen ikke samsvarer med det ovennevnte. Inntrykket er at foreldrene i denne undersøkelsen nettopp hadde klare formeninger om hva et likeverdig samarbeid gikk ut på, og hvilken rolle de hadde. Informant A og B vektla gjensidig kommunikasjon og informasjonsutveksling som sentrale faktorer for å være likeverdige og medvirkende deltakere i samarbeid.

Informant A:

«(...) at man opplever at alle har samme oppfatning eller deler samme informasjon»

Informant B:

«Men det jeg ønsker med et samarbeid er jo at det skal være toveis, ikke sant (...). Og igjen det at informasjonen går begge veier»

«Det er kanskje en forutsetning at man blir hørt og at man har en god dialog, men det ser jeg liksom på som en forutsetning. At det skulle liksom bare mangle»

Sett i lys av kapittel 4.3.1 om informasjon og veiledning, vektlegges igjen informasjon som helt sentral faktor i samarbeidet. I denne sammenhengen er det snakk om lik informasjon som kilden til likeverdighet, som igjen vil ha noe å si for medvirkningsmulighetene. Å være likeverdige deltakere i et samarbeid vil med andre ord si at man har lik mulighet til å påvirke utfallet. Hvilken informasjon vedkommende er kjent med blir dermed av stor betydning for å vite hva slags utfall man har mulighet å påvirke på.

Informant C:

«Altså foreldrene vil jo gjerne det beste for sine barn, og man sitter sikkert også med en forventningsholdning om hvordan dette kommer til å fungere, og så lenge man ikke får informasjon om hvordan dette faktisk er, vil man jo ikke føle at man har nok medvirkning og samarbeid. Men får du informasjon om hvordan prosessen er, vet du hvor du kan komme inn med dine innspill»

Selv om foreldrene er klar over sin rolle i samarbeidet og forstår at de er en likeverdig deltaker (Ingerid Bø, 2011; Pettapiece, 1992), er informant C sitt ovennevnte sitat en indikasjon på at likeverdighet også avhenger av fagpersoner og den informasjonen man som foreldre får.

4.4.3 Asymmetrisk samarbeidsforhold

Sett i lys av ovennevnte funn i forrige kapittel (4.4.2), kan funnene indikere at informasjonsmangel er en sentral faktor som kan hindre en likeverdig deltakelse i samarbeidet. Samarbeidsforholdet blir dermed asymmetrisk og kan forstås som en ubalanse i maktforholdet mellom deltakerne. Også fagpersoners mer autoritære rolle som fagperson kan sette sine spor i et samarbeid (Ravn, 1995). Med utgangspunkt i informant C sine erfaringer fra det første møte med Skole 1, i kapittel 4.3.3 om holdninger, kan erfaringene relateres til Ravns teori om fagfolks autoritet. Informanten formidlet tidligere at skoleledelsen ikke viste interesse i å vite noe mer om barnet enn hvilke ressurser de var nødt å bruke om barnet ble elev på skolen, og anbefalte foreldrene videre å finne et annet tilbud. Sett i lys av Ravns teori, kan disse holdningene hos fagpersonen skape en avmaktfølelse hos foreldrene. Et slikt møte med de de individene som er ment å ta vare på barnet ditt i skolesammenheng, kan skape svært negative følelser hos foreldrene.

«Jeg ville ikke høre at rektoren sitter der og sier at dette kommer til å gå til helvete, fordi det var jo egentlig det han sa! Ehm... Og det opplevdes som forelder... Jeg følte meg veldig, veldig hjelpeløs»

«Og igjen føler man seg egentlig litt... Litt alene»

I likhet med sitatene ovenfor fortalte informant C tidligere at hun ble veldig såret på møtet. Når fagpersonene i denne situasjonen ikke tok hensyn til de sårede følelsene kan det oppfattes som en betydelig svikt i måten foreldrene egentlig skal bli møtt på (Ingerid Bø, 2011; Dalen, 2010; Dalen & Tangen, 2012; Kittelsaa & Tøssebro, 2014). En slik avmakt som denne informanten følte på under møtet setter også store begrensninger for muligheten til medvirkning.

Informant B hadde i samsvar med avmaktsfølelse også en opplevelse av medvirkningsbegrensninger når det gjaldt arbeidet som skjedde rundt barnets undervisning på skolen.

«Hun var ikke erfaren i arbeid med barn med (diagnose) fra før, det overrasket meg (...) jeg husker at jeg tok det som en selvfølge at skolen skulle stille med faglært personale for (barnets navn) siden (barnets navn) hadde et vedtak og krav på en støttepedagog. (...). Jeg husker også godt at jeg etter noen situasjoner hvor jeg opplevde at hun ikke helt forsto om (barnets navn) ble nervøs eller urolig. Det kom selvsagt av en bekymring om (barnets navn) hadde det bra, og samtidig følte jeg også en avmakt som forelder. (...) jeg tror mine reaksjoner gjenspeiler til dels den ubalansen i forholdet mellom foresatte og skolen. Hvis man havner i en situasjon at en støttepedagog for eksempel ikke gjør en god jobb eller er mye sykemeldt, er man som forelder utlevert og maktesløs»

Informanten opplevde at barnets nye støttepedagog blant annet ikke hadde tilstrekkelig kompetanse eller erfaring rundt barnets diagnose. De ansatte sin kompetanse påvirker indirekte foreldrenes opplevelse av barnets opplæringstilbud. Sett i sammenheng med at denne faktoren befinner seg på foreldrenes eksonivå (Bronfenbrenner, 1979), er det fra foreldreperspektivet et forhold det nesten er umulig å gjøre noe med. Elementer man mangler påvirkningskraft på, kan skape en følelse av avmakt i situasjonen. I tillegg opplevde informanten at støttepedagogen ikke kjente barnet godt nok til å lese alle situasjoner. Den dypere meningen bak hele utsagnet kan forstås som at det ikke var noe galt med støttepedagogens kompetanse eller handlinger i seg selv, men heller informantens manglende mulighet til å kunne gjøre noe med disse elementene og situasjonen generelt.

Informant B:

«(...) så er det selvfølgelig ikke optimalt hvis man føler at man har lite, eller for lite medvirkning. Da blir man nervøs og får panikk. Da blir man litt redd. For sitt barn. Rett og slett»

Foreldre kan ikke være til stede for barnet sitt til en hver tid, og de kjenner nok på hvordan innblikket i barnets hverdag og kommunikasjonsforskjellen med de ansatte endrer seg etter skolestart. Derfor blir et godt samarbeid, god informasjonsutveksling og foreldrenes opplevde medvirkningskraft i samarbeidet så utrolig viktig.

4.5 Erfaringer fra barnehage versus skole

I kapittel 2.3.1 under teoridelen vises det til likheter og ulikheter mellom barnehage og skole, og hva ulikhetene kan si for barnet som beveger seg fra den ene institusjonen til den andre. Fra foreldrenes ståsted kom det i undersøkelsen frem faktorer for hvordan de selv opplevde ulikheten mellom institusjonene etter overgangen. Sett i lys av problemstillingens tematikk har besvarelsen valgt å ta for seg elementene som kan knyttes opp mot foreldrenes opplevelse av medvirkning. I denne sammenhengen erfarte informantene en endring i kommunikasjonsflyten når barnet begynte på skolen. Nedgang i kommunikasjon erfares som nedgang i medvirkning (Larsen, 2006).

4.5.1 Kommunikasjon

Foreldre som erfarer mindre kommunikasjon med fagpersonene i skolen enn med fagpersonene i barnehagen er et kjent fenomen (Ask & Gorseth, 2004; Tangen, 1999). Også informantene i denne undersøkelsen hadde i denne sammenhengen erfaringer om ulikheter i kommunikasjonsflyt fra den ene instansen til den andre.

Informant A:

«Men samtidig er det jo kanskje sånn som alle sier den overgangen fra barnehage til skole hvor du i barnehagen henter og leverer og snakker med personalet hver dag, så er det jo veldig annerledes på skolen»

Informant C:

«Man har jo hver dag hentet og levert i barnehage, og ser disse ansatte og har en daglig kontakt med dem, og hører om noe ikke har fungert eller ser på barnet om noe ikke har fungert. Det har man jo ikke på skolen»

Informant B:

«Nei, man har ikke den samme grad av bli-kjent-skap på skolen»

Kommunikasjonsbegrepet er et begrep som går igjen flere steder i studien. Kommunikasjon har gjennom informantenes erfaringer gjentatte ganger under hele analysekategori 4.3, samarbeidets opplevde kvalitet, vist seg å ha sammenheng med informasjonsutveksling. Erfaringene deres samsvarer med at Larsen (2006) viser til at nedgang i dagligdags kontakt etter skolestart påvirker informasjonsutveksling, og at dette igjen gjør at foreldrene opplever en endring i medvirkningsmuligheter.

Hvis kontakten med skolen forbeholder seg til de fysiske foreldremøtene som tar sted noen ganger i året indikerer dette en svært betydningsfull nedgang i foreldrenes kontakt med fagpersoner. Likevel beskrev to av informantene at kontakten ikke var like fraværende som først fryktet, men at kommunikasjonen heller fungerte på en annen måte enn de var vant til. Etter skolestart ble informant C inkludert i et nettforum, eller en chat, som fungerte som en kommunikasjonskanal til skolen. Selv om hun opplevde nedgang i dagligdags kontakt og å fysisk møte fagpersonene, hadde informanten likevel en positiv opplevelse.

«(...) vi har jo den chatten med hun spesialpedagogen, og da er det nesten daglig kontakt av hva (barnets navn) har gjort i løpet av dagen. Og hvis jeg skulle... Eller hvis det er noe som skjer spesielt hjemme så skriver jeg det til henne også. Så sånn sett prøver vi jo på den måten å ha den slags daglige kontakten også. Sååå... Så jeg føler meg ikke så lost som jeg trodde at jeg kommer til å gjøre»

Informant A hadde erfaringer med kommunikasjonsbøker fra barnehagen, og hadde derfra positive opplevelser med denne type kontakt. Også i skolen følte informanten at kommunikasjonsboken gjorde det lettere å få informasjon fra skolen, men også å holde kontakten med fagpersonene som skrev i den. Likevel savnet hun de fysiske møtene foreldre ofte opplever mer av i barnehagen.

«Nei, vi har heldigvis sånn kommunikasjonsbok da. Så der er de jo veldig flinke til å skrive, men det er jo klart og... Og det hadde vi forså vidt i barnehagen også, og der traff vi heller ikke støttepedagog hver dag på grunn av hvordan timer hun jobbet på en måte da. Men det fungerer jo også bra med kommunikasjonsbok, men det er viktig å ha... Å møte de som skriver der i blant iallfall. Det er litt lettere å se for seg den personen som skriver og forstå litt mer enn bare det som er skrevet ned»

Kommunikasjonsbøker og kontakt via internett er to tiltak som i denne undersøkelsen viser seg relevante for å øke foreldrenes medvirkningsmuligheter. Foreldrene kan via forumene kommentere på det skolen gjør, komme med forslag og informere om hvordan det går i hjemmet. Selv om kontakten og kommunikasjonen ikke skjer via fysiske møter i samme grad, vil kommunikasjonstiltakene nevnt ovenfor sikre informasjonsutveksling fra begge parter, i tillegg til å gi foreldrene bedre mulighet til innflytelse og medvirkning.

5 Avslutning

Prosjektets formål har på bakgrunn av teoretisk rammeverk, tidligere forskning, lovverk og offentlige dokumenter, vært å forstå foreldres erfaringer om, og opplevelse av, medvirkning i samarbeidet som skjer i overgangen fra barnehage til skole for barn med nedsatt funksjonsevne. Fokuset har relatert seg til hva foreldre opplever fremmer og hemmer medvirkning i samarbeidet, og hvordan de blir møtt av fagpersoner under samarbeidet.

5.1 Konklusjon

Problemstilling og forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer har foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne når det gjelder mulighet til medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?

- *Hvordan opplever foreldrene at deres interesser, ønsker og behov er møtt av fagpersoner i samarbeidet med tanke på deres mulighet til å medvirke?*
- *Hva har ut fra foreldrenes erfaringer bidratt til å fremme og hemme medvirkningen i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole?*

Det viste seg at foreldrene hadde alle ulike erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. Noen erfaringer var svært positive, mens andre erfaringer var av motsatt art. Informantene var uansett ivrige på å dele sine erfaringer, og hadde mye interessant og spennende og fortelle rundt tematikken.

Etter en lang prosess rundt transkribering og analysering av intervjuene ble det avdekket noen faktorer som går igjen på tross av de ulike erfaringene.

Det kommer frem i analysen at når fagpersoner tar initiativ og inkluderer foreldrene inn i samarbeidet oppfatter foreldrene det som at de er likeverdige deltakere som ønskes velkommen i prosessen. De foreldrene som samarbeidet med fagpersoner som oppfattes proaktive og inkluderende, er de foreldrene som også erfarer et godt samarbeid med best utbytte av medvirkningsmuligheter. Fagpersoners holdninger til samarbeid kan dermed være av avgjørende art. Foreldrene som opplever at fagpersoner har dårlige holdninger ovenfor barnet, dem selv eller til å ville samarbeide, skaper et negativt inntrykk og en følelse av avmakt og å ikke bli møtt. Erfaringene tilknyttet disse faktorene oppleves å hemme medvirkningsmulighetene.

Foreldrenes manglende erfaringer rundt overgangen fra barnehage til skole, har gitt dem en smal forforståelse av prosessen. Dermed er en sentral faktor i samarbeidet at foreldrene blir veiledet under overgangen, slik at de har innsikt i, og forståelse av hva som skal skje. I sammenheng med veiledning erfarte de informantene som var godt informert og forberedt god grad av medvirkning i prosessen. Motsatt ble manglende veiledning under prosessen opplevd som en hindring, med tanke på medvirkning på forhold foreldrene egentlig kunne medvirket til.

Når det gjelder foreldrenes erfaringer om muligheten til medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole, har det gjennom analysen, av både positive og negative erfaringer, vist seg at informasjonsutveksling er temaet som vektlegges i størst grad. Veiledning av foreldre kan sees i sammenheng med utveksling av informasjon.

Hvilken informasjon foreldrene får, og når de får den, er helt sentralt for hva foreldrene opplever mulighet å medvirke på. Fravær av informasjon hemmer foreldrenes opplevelse av medvirkning, mens god og fyldig informasjon i forkant av, og under overgangen fremmer foreldrenes opplevelse av medvirkning. Informasjonsutvekslingen danner utgangspunkter for at foreldrene vet hva, hvordan og når de kan medvirke.

Selv om overgangsfasen fra barnehage til skole kan variere stort mellom ulike familier og skoler, kan et tiltak for å sikre foreldre veiledning og informasjon om overgangen, være en overordnet tidsplan som baserer seg på hva som burde skje når. Sett i sammenheng med en overordnet oversikt rundt prosessen, kan det hjelpe foreldre å få innsyn i når de eksempelvis burde kontakte hvem og når barnet burde introduseres til skolen. Et slikt tiltak kan fremme foreldres medvirkningsmuligheter ved at de vet når og hvordan de kan medvirke under overgangen.

5.2 Veien videre

Arbeidet rundt denne undersøkelsen har vært en lærerik prosess. Jeg lærte mye av informantene under intervjuene med dem. Foreldrenes erfaringer tilknyttet tematikken viste seg av stor variasjon. På bakgrunn av mitt smale utvalg finner jeg spriket i opplevelsene deres interessant. Det hadde vært spennende å gå inn på tematikken på nytt, med utgangspunkt i et større utvalg, for å undersøke om resultatet ble det samme.

Selv om undersøkelsen min ikke er generaliserbar, håper jeg at resultatene knyttet til foreldrenes opplevelse av manglende informasjonsutveksling om, og under overgangen, kan oppfattes som en pekepinn om nødvendige endringer i det spesialpedagogiske feltet.

På bakgrunn av min opplevelse av et noe mangelfullt fokus på foreldreperspektivet, håper jeg at undersøkelsen min kan vekke en interesse rundt tematikken for andre forskere og fagpersoner.

Litteraturliste

- Ask, K.-S. & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas Barnehage 1 - målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 298-325). Oslo: Gyldendal.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Barneloven. (1981). Lov om barn og foreldre (LOV-1981-04-08-7). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_2
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard Univeristy Press.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Clausen, H. & Eck, O. R. (1996). *Spesialpedagogisk arbeid i familier med funksjonshemmede barn*. Oslo: Tano.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (4. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Dalen, M. (2010). Inkludering av barn med behov for særskilt hjelo og støtte i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage 1 - målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 118-135). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-237). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Ellingsen, K. E. (2014). Deltakelse som mål og ambisjon for profesjonell praksis. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 143-176). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Ellingsen, K. E. & Sandvin, J. T. (2014). Utviklingshemming: funksjonsnedsettelse, miljøkrav og samfunnsreformer. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 11-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- FNs barnekonvensjon. (1989). *FNs konvensjon om barns rettigheter*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2013/09/fns_barnekonvensjon.pdf
- Fowler, S. A., Schwartz, I. & Atwater, J. (1991). Perspectives on the Transition from Preschool to Kindergarten for Children with Disabilities and Their Families. *Expectional Children*, 58(2), 136-145. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/201085045?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.
- Giorgi, A. (2009). *The Descriptive Phenomenological Method in Psychology: A Modified Husserlian Approach*. Pittsburgh, Pa: Duquesne University Press.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2016). *Tverrfaglig samarbeid i praksis – til beste for barn og unge i Kommune-Norge* (3. utg.). Oslo: Kommuneforlaget.

- Grue, L. (1993). *Vanlige familier – uvanlige barn. En bok om familier med funksjonshemmede barn*. Oslo: AD Notam Gyldendal.
- Grue, L. (2011). *Hinderløype - Foreldre, barn og funksjonshemming*. (NOVA Rapport 19/2011): Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring Hentet fra http://www.nova.no/asset/4964/1/4964_1.pdf
- Grøholt, E.-K., Nordhagen, R. & Heiberg, A. (2007). Mestring hos foreldre til barn med funksjonshemninger. *Tidsskrift for Den norske legeforsking*, 4, 422-426. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2007/02/originalartikkel/mestring-hos-foreldre-til-barn-med-funksjonshemninger>
- Gustavsson, A. (2014). Utviklingshemming og deltakelse. I K. E. Ellingsen (Red.), *Utviklingshemming og deltakelse* (s. 32-49). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Hains, A. H., Rosenkoetter, S. E. & Fowler, S. A. (1991). Transition planning with families in early intervention programs. *Infants Young & Children*, 3(4), 38-47. Hentet fra <https://oce-ovid-com.ezproxy.uio.no/article/00001163-199104000-00005/HTML>
- Hamby, J. V. (1992). The School-Family Link: A Key to Dropout Prevention. I L. Kaplan (Red.), *Education and the Family* (s. 54-68). Boston: Allyn and Bacon.
- Haugen, R. (2006). Introduksjon til sentrale pedagogisk-psykologiske teorier. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 1 – Grunnleggende prosesser i læring og utvikling* (2. utg., s. 13-43). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Helland, S. (2012). Spesialpedagogisk arbeid i barnehagen. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 594-609). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://doi.org/https://doi.org/10.7577/nbf.625>
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D. (2008). In Transition: Experiences of Parents of Children with Special Needs at School Entry. *Early Childhood Education Journal*, 35, 479-485. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-007-0217-0.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2014). Foreldres erfaringer med hjelpeapparatet. I J. Tøssebro & C. Wendelborg (Red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 153-179). Oslo: Gyldendal.
- Kleven, T. A. (2011a). Data og datainnsamlingsmetoder. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kristisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 27-47). Oslo: Unipub.
- Kleven, T. A. (2011b). Forskning og forskningsresultater. I T. A. Kleven (Red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kristisk tolkning og vurdering* (2. utg., s. 9-26). Oslo: Unipub.
- Kochan, F. & Mullins, B. K. (1992). Teacher Education: Linking Universities, Schools, and Families for the Twenty-First Century. I L. Kaplan (Red.), *Education and the Family* (s. 266-272). Boston: Allyn and Bacon.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder fra eldst til yngst – samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lagerheim, B. (1997). *Et annerledes liv – vekst og trygghet i familier med funksjonshemmede barn*. Oslo: Grøndahl Dreyer.

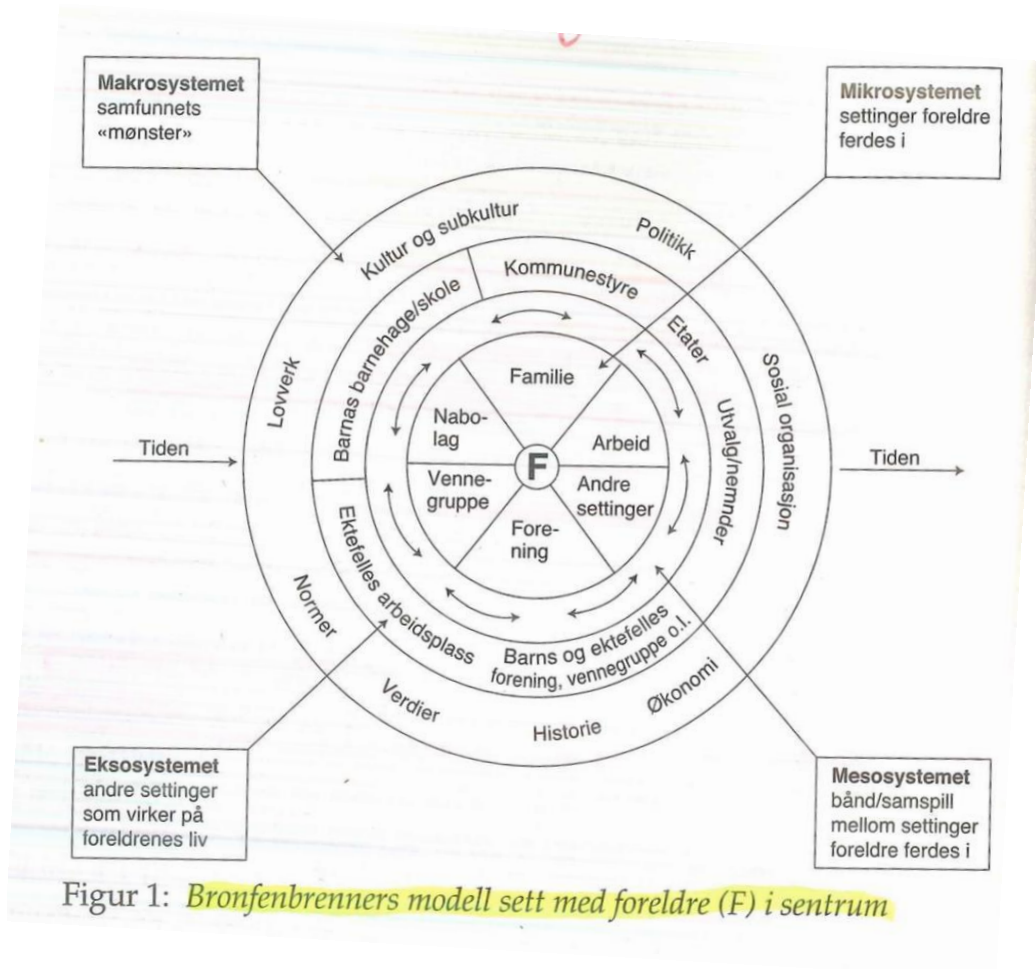
- Larsen, A. K. (2006). Fra barnehage til skole – en overgang til en ny rolle, institusjon og kultur. I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet* (2. utg., s. 79-95). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Lassen, L. M. (2014). *Rådgivning: Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lid, I. M. (2013). *Universell utforming – verdigrunnlag, kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Lie, I. (1996). *Rehabilitering og habilitering* (2. utg.). Oslo: Ad Noram Gyldendal.
- Lysvik, L. S. (2008). Bestemmelse og medbestemmelse. I T. Bjørnrå, W. Guneriussen & V. Sommerbakk (Red.), *Utviklingshemning, autonomi og avhengighet* (s. 100-115). Oslo: Universitetsforlaget.
- Løge, I. K., Bø, I., Omdal, H. & Thorsen, A. A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage-skole?* (Rapport II 2003): Høyskolen i Stavanger. Senter for atferdsforskning.
- Madland, A. (2010). Foreldremedvirkning i barnehagen. I Ø. Kvvello (Red.), *Barnas Barnehage 1 – målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 211-224). Oslo: Gyldendal.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring* (3. utg.). Oslo: Univeristetsforlaget.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-300. Hentet fra <https://search-proquest.com.ezproxy.uio.no/docview/212250067?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=14699>
- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: an interactive approach* (3. utg.). Los Angeles: Sage.
- McConnell, D. & Savage, A. (2015). Stress and Resilience Among Families Caring for Children With Intellectual Disability: Expanding the Research Agenda. *Current Developmental Disorders reports*, 2, 100-109. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs40474-015-0040-z.pdf>
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., Reed, F. D. D. & Wildenger, L. K. (2010). Family Concerns Surrounding Kindergarten Transition: A Comparison of Students in Special and General Education. *Early Childhood Education Journal*, 38, 259-263. Hentet fra <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-010-0416-y.pdf>
- Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: NESH: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Nilsen, V. (2010). Hvordan kan pedagoger og PPT samarbeide med hjemmet om hjelp og opplæring til barn og unge med lærevansker? I R. Haugen (Red.), *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker* (s. 81-104). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2005:8. *Likeverd og tilgjengelighet - Rettslig vern mot diskriminering på grunnlag av nedsatt funksjonsevne. Bedret tilgjengelighet for alle*. Oslo: Justis- og politidepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e2361e34e995496589470336829751cc/nou/pdfs/nou200520050008000dddpdfs.pdf>

- NOU 2010:5. *Aktiv deltakelse, likeverd og inkludering*. Oslo: Arbeidsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/30d5513459a347718706b98b9f028bf4/no/pdfs/nou201020100005000dddpdfs.pdf>
- Nylund, M. F. (2009). Funksjonshemmet? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 129. <https://doi.org/10.4045/tidsskr.09.0806>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orlosky, D. E. (1992). Parent-Teacher Conferences and Teachable Moments. I L. Kaplan (Red.), *Education and the Family* (s. 141-157). Boston: Allyn and Bacon.
- Pettapiece, S. (1992). Parent-Teacher Conferences: A Parent's Perspective. I L. Kaplan (Red.), *Education and the Family* (s. 158-162). Boston: Allyn and Bacon.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-227). Oslo: Praxis.
- Reichmann, E. (2012). The transition from german kindergarten to primary school: parent's role in the transition process. *International Journal of Transitions in Childhood*, 5, 22-32. Hentet fra https://extranet.education.unimelb.edu.au/LED/tec/pdf/journal5_reichmann.pdf
- Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R. C. (1999). Patterns of Family-School Contact in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438. Hentet fra <https://search-proquest-com.ezproxy.uio.no/docview/219647888/fulltextPDF/51C0DD39956C4FBAPQ/1?acountid=14699>
- Samnøy, S. (2015). *På samme lag - samarbeid mellom hjem og skole*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sokolowski, R. (2000). *Introduction to Phenomenology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- St.Meld. nr 40 (2002-2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer*. Oslo: Sosialdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/5a8122df4dee44a38beb1ca42698b490/no/pdfs/stm200220030040000dddpdfs.pdf>
- Storø, J. (2017). Which transition concept is useful for describing the process of young people leaving state care? A reflection on research and language. *European Journal of Social Work*, 20(5), 770-781. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1255879>
- Tangen, R. (1999). Aktive, avventede eller ambivalente foreldre? I M. Dalen, A.-L. Rygvold & R. Tangen (Red.), *Mangfold og samspill - om minoriteter og avvik i familie og samfunn* (s. 109-126). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action of Special Needs Education*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-heimen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Walker, S., Nicholson, J. M., Carrington, S., Dunbar, S., Hand, K., Whiteford, C., ... Berthelsen, D. (2012). The Transition to School of Children with Developmental

- Disabilities: View of Parents and Teachers. *Australian Journal of Early Childhood*, 37(3), 22-29. Hentet fra <https://eprints.qut.edu.au/45881/2/45881.pdf>
- Winsvold, A. & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet - kvalitet i en barnehage i sterk vekst*. (Rapport 2/09): NOVA - Norsk Institutt for Forskning om Oppvekst, Velferd og Aldring.
- Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Univeristetsforlaget.

Vedlegg

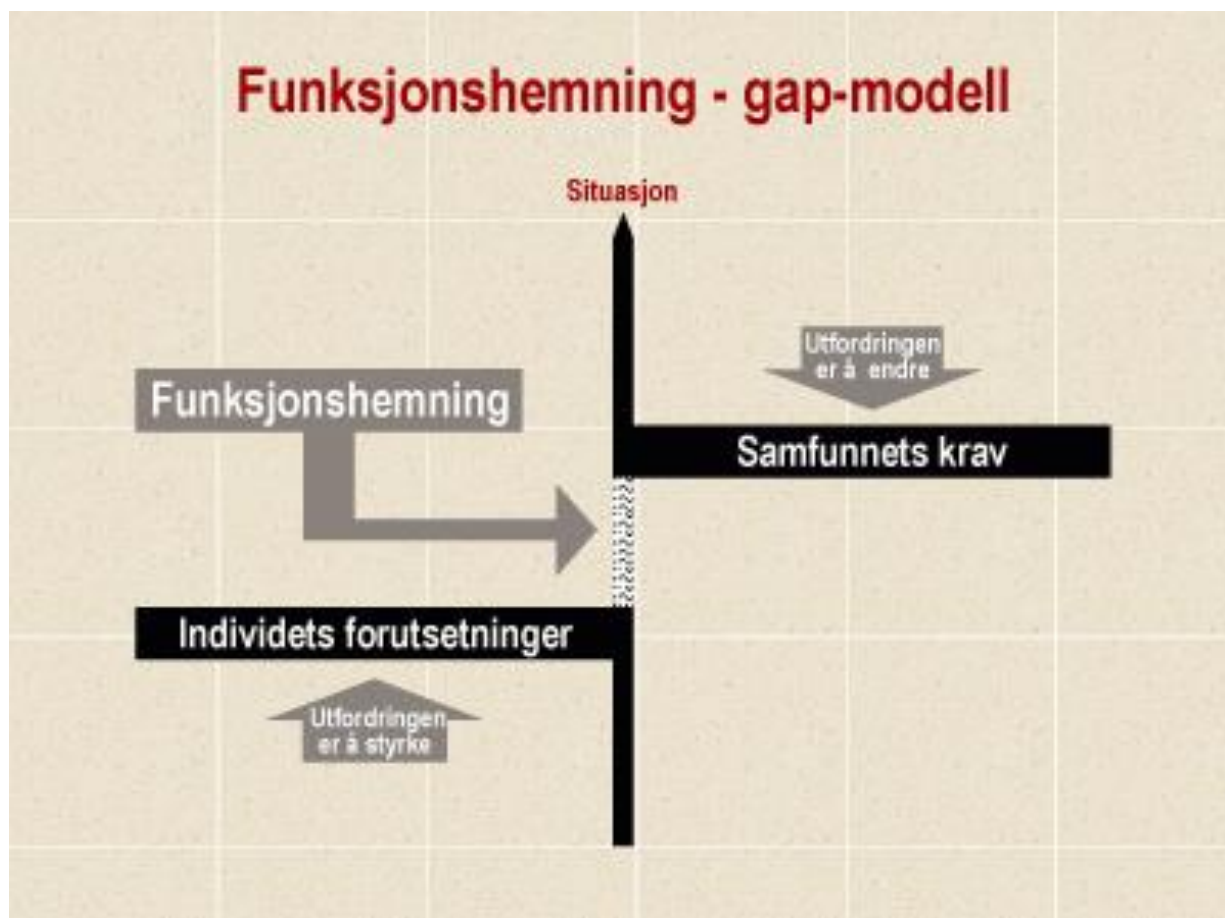
Vedlegg 1: Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell



Figur 1: *Bronfenbrenners modell sett med foreldre (F) i sentrum*

Hentet fra: (Ingerid Bø, 2011, s. 46)

Vedlegg 2: GAP-modellen



Hentet fra: (St.Meld. nr 40 (2002-2003))

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til PPT, Fagsenter og Skoler

Informasjonsskriv til PPT, Fagsenter og Skoler

”Foreldres medvirkning i overgangsfasen fra barnehage til skole for barn med utviklingshemming”

Dette er et spørsmål om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få innsikt i foreldres perspektiv på deres medvirkning i samarbeidet i overgangsfasen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse innebærer.

Formål

Dette er et masteroppgave-prosjekt på masterstudiet i Spesialpedagogikk, med fordypning i utviklingshemming, ved Universitetet i Oslo. Det er ønske om 4-6 informanter. Formålet med denne studien vil være å oppnå en forståelse av foreldres perspektiv på samarbeidet når det gjelder deres opplevelse av medvirkning, i overgangsfasen fra barnehage til skole for barn med utviklingshemming; og hvordan foreldrene opplever at deres interesser og behov blir møtt og ivaretatt i prosessen.

På bakgrunn av dette er min problemstilling følgende:

Hvordan har foreldre til barn med lett og moderat grad av utviklingshemming opplevd muligheten til medvirkning i samarbeidet om overgangsfasen fra barnehage til skole?

Jeg ønsker også å besvare tre forskningsspørsmål til problemstillingen som omhandler foreldrenes opplevelse av fagpersoners møte av deres interesser og ønsker, hva foreldrene vektlegger som viktig i samarbeidet, samt foreldrenes syn om hva som fremmer og hemmer et godt samarbeid.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Oslo er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Målgruppen i studien er foreldre til barn med lett og moderat grad av utviklingshemming. Kriteriene for utvalget er videre at foreldrene har barn som befinner seg på et av de første

trinnene i barneskolen på ordinær skole, og anslagsvis er i en alder fra 6 til 8 år. Dette er på bakgrunn av at foreldrenes opplevelse av overgangsfasen skal ligge relativt nært i minnet.

For å finne informanter blir PPT, fagsentre og skoler kontaktet. De får utdelt et informasjonsskriv med utvalgskriterier som skal hjelpe å finne relevante informanter for denne studien, og de videresender informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis man velger å delta i prosjektet, innebærer dette deltakelse på et semistrukturert intervju. Intervjuet vil ha en varighet på ca 60 minutter. Intervjuet vil ha fokus på foreldrenes egen subjektive opplevelse av muligheten til medvirkning i samarbeidet i overgangsfasen fra barnehage til skole for barnet deres, og spørsmålene som stilles er hovedsakelig basert på dette. Likevel er det i tillegg ønskelig med enkelte opplysninger om barnet i form av diagnose. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker for å kvalitetssikre dataene til prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger oppbevares og brukes

Opplysningene om informantene brukes kun til formålene det er fortalt om i dette skrivet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være meg som student som har tilgang på dataene. Dataene vil umiddelbart anonymiseres i form av en kode, og vil videre lagres på en datamaskin med egen tilgang.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019. Alle personopplysninger vil etter sensur slettes og makuleres.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine

personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Oslo er godkjenning fra NSD – Norsk senter for forskningsdata AS en forutsetning.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis det er spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Ta kontakt med meg, Stine Løvøy Hegge, på telefon: _____, eller e-post: _____.
- Veileder Per Lorentzen på epost: _____.
- Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo: Maren Magnus Voll, på e-post:

personvernombud@uio.no

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no)

eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig *Eventuelt student* (Forsker/veileder)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv til foreldre

Informasjonsskriv og forespørsel om å delta i intervju

Hei,

Mitt navn er Stine Løvøy Hegge, og jeg er mastergradsstudent ved Institutt for Spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med min avsluttende masteroppgave, og dette er et spørsmål til deg om å delta i mitt forskningsprosjekt. Temaet omhandler overgangsfasen fra barnehage til skole for barn med lett og moderat grad av utviklingshemming. Formålet med studien er å få innsikt i, og skape en bedre forståelse av foreldres perspektiv og opplevelse av deres mulighet til medvirkning i samarbeidet i denne prosessen.

For å undersøke dette ønsker jeg å intervju fire til seks foreldre om deres erfaringer med dette temaet, individuelt eller som par. Det er PPT, Pedagogisk fagsenter eller skole i din kommune som har formidlet denne forespørselen for meg, og jeg kjenner derfor til hverken din eller ditt barn sin identitet før du eventuelt samtykker til å delta.

Hva det vil si å delta – frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Jeg håper du – dere er villige til å stille opp, og hvis dere velger å delta kan dere når som helst, om ønskelig, trekke dere underveis, og dette kan gjøres uten begrunnelse. Alle opplysninger vil da anonymiseres og slettes. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser hvis dere velger å trekke dere, og det vil ikke ha noen innvirkning på forholdet deres til skole, PPT eller fagsenter.

Deltakelse vil innebære å stille opp på et intervju. Intervjuet vil ta ca 60 minutter, og vi blir sammen enig om tid og sted – jeg er fleksibel. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker for kvalitetssikring av data, slik at jeg får med meg det som blir sagt.

Ditt personvern

Opplysningene fra intervjuet vil kun brukes til det formålet det er fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og de vil anonymiseres. I datamaterialet vil navn erstattes med koder, og det vil kun være jeg som har tilgang på dette og på materialet. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne enkeltpersoner i den ferdige oppgaven. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2019, og alle personopplysninger vil etter sensur slettes og makuleres.

Studiet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Godkjenning fra NSD er en forutsetning for gjennomføringen av studien.

Dine rettigheter

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

- - innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- - å få rettet personopplysninger om deg,
- - få slettet personopplysninger om deg,
- - få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- - å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hvor kan jeg finne ut mer?

- Vårt personvernombud ved Universitetet i Oslo: Maren Magnus Voll, på e-post: personvernombud@uio.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Dersom du eller dere har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på vedlagt samtykkeerklæring, og tar kontakt med meg.

Hvis det er noe du lurer på er det bare å ta kontakt med meg:

- Stine Løvøy Hegge, på telefon: _____, eller på e-post: _____.
- Du kan også kontakte min veileder, Per Lorentzen på epost: _____.

Håper på positivt svar. På forhånd takk.

Med vennlig hilsen Stine Løvøy Hegge

Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Foreldres medvirkning i overgangsfasen fra barnehage til skole for barn med utviklingshemming”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 31.05.2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 6: Intervjuguide

Intervjuguide

Informasjon til informanten

- Presentere meg selv og prosjektet
- Presentere hva informasjonen vil bli brukt til
- Informere om taushetsplikt og anonymisering av intervju
- Informere om frivillighet og muligheten til å trekke seg fra intervjuet
- Har du noen spørsmål/ er det noe du lurer på før vi begynner?

Bakgrunnsinformasjon og innledende spørsmål

- Har barnet en diagnose? Hvilken?
- Hvor gammel var barnet når diagnosen ble fastslått?
- Hvor gammel er han/ hun nå og hvilket klassetrinn går han/ hun i?
- Hvor gammel var barnet når han/hun begynte på skolen?

- Kan du fortelle meg litt om barnet deres? Hva kjennetegner han/ henne som person?
- Hvilke forventninger hadde barnet ditt til å begynne på skolen?
- Hvilke forventninger hadde du til at barnet ditt skulle bevege seg fra barnehagen til skolen?

Samarbeid og medvirkning – forforståelse

Begrepene samarbeid og medvirkning står sentralt i min oppgave, og jeg er derfor litt nysgjerrig på hva du legger i disse to begrepene.

- Hva betyr samarbeid og medvirkning for deg i forbindelse med denne overgangen?

Samarbeidspartnere – hvem – hvilke instanser

- Hvem tok kontakt/ initiativet til samarbeidet, og hvordan ble dette gjort?
- Hvor tidlig før skolestart var dette? Skulle du ønske en tidligere eller senere start av planleggingen? Hvorfor/ hvorfor ikke?
- Var det andre instanser og fagpersoner som tok del i samarbeidet? I så fall hvilke?
- Hvem hadde du hovedsakelig mest kontakt med? Hvilken instans og hvilken fagperson?

- Ønsket dere mye samarbeid i form av å være involvert og medvirke i prosessen?
Hvorfor/ hvorfor ikke?

Forforståelse og forventninger til overgangsfasen

- Hva så du for deg på forhånd – hvordan så du for deg at denne prosessen skulle/ burde foregå?
- Hvilke tanker, følelser og forventninger hadde du rundt det at barnet ditt skulle gå fra barnehagen til skolen?

Overgangen – opplevelse – samarbeid – medvirkning

- Hvordan føler du disse tankene, følelsene og forventningene ble møtt av fagpersonene både før og under samarbeidsfasen?
- I hvilken grad føler du at din/deres stemme som foreldre ble hørt og tatt hensyn til, og at du hadde innflytelse i prosessen? Kan du komme med eksempler?
- Hvilken innsikt og innflytelse føler du at du hadde i informasjonsutvekslingen mellom barnehagen og skolen? Og informasjonsutvekslingen blant de andre instansene?
- Hvor delaktig opplevde du at du var i dette samarbeidet? Har du inntrykk av at du ble informert om og inkludert i eksempelvis møter og råd? Hvordan opplevde du i så fall å delta på disse?
- Hva vil du vektlegge som viktig og betydningsfullt for et godt foreldresamarbeid i denne overgangssituasjonen?
- Hva vil du vektlegge som viktig og betydningsfullt når det gjelder muligheten til foreldremedvirkning i en slik samarbeidsprosess?
- Hva føler du kan oppleves som hemmende i muligheten til medvirkning i samarbeidet?
- Hvordan føler/ tror du din/ deres grad av medvirkning i samarbeidet påvirket overgangen for barnet ditt?
-

Tanker i ettertid

- Kan du si noe om hvordan du opplever samarbeidet med skolen kontra samarbeidet med barnehagen? Ulikheter og forskjeller? Mulighet til medvirkning? Positive og negative erfaringer?

- Hva tenker du nå, når du ser tilbake på denne overgangsfasen? Fornøyd/ ikke fornøyd? Hva kunne blitt gjort annerledes?
- Føler du at forventningene dine, og at den forforståelsen du hadde av denne prosessen ble innfridd? Hvorfor/ Hvorfor ikke?
- Hvilke råd ville du gitt til fagpersoner og instanser når det gjelder mulighet til medvirkning og å inkludere foreldre til barn med spesielle behov i et samarbeid?

Avslutning

- Oppsummere kort hva vi har snakket om
- Ønsker du å endre på noen av svarene dine?
- Er det noe annet du ønsker å fortelle om som vi ikke har kommet inn på?
- Hvordan opplevde du intervjusituasjonen?

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Vurdering (1)

18.02.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 18.02.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige personopplysninger frem til 31.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a), jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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