

«Overgangen fra barnehage til skole føltes som to helt ulike miljø og verdener»

En kvalitativ undersøkelse av hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere mener samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd, og hvilke forbedringsmuligheter de viser til.

Gunn Karin Thomassen

Veileder

Anne Dorthe Tveit

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet inntår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014

Fakultet for Humaniora og pedagogikk

Institutt for Pedagogikk

Sammendrag

Tidligere forskning viser at overgangen fra barnehage til skole kan være vanskelig for barn som utfordrer med sin atferd. Videre vet vi at godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole kan være forebyggende, samt forhindre at barna kommer inn i en uheldig utvikling som kan bidra til videre vansker. Hensikten med undersøkelsen er derfor å belyse hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere mener samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd, og hvilke forbedringsmuligheter de viser til.

Masteroppgaven skrives relatert til «Mobbing i barnehager» et pågående prosjekt mellom Kristiansand kommune og UiA. Datamaterialet består av semistrukturerte intervju med to barnehagelærere, 2 barnehagelærere og to foreldre. Oppgaven begrenser seg til å gjelde barn som ikke mottar spesialpedagogisk hjelp etter §5.7, eller spesialundervisning etter §5.1 etter *Opplæringslova* (2008), gråsonebarna.

Teoretisk rammeverk som legges til grunn er Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell, samt Pianta og Kraft-Sayre sin modell på overganger. Deres tanker kan bidra til å identifisere og klargjøre elementer i overgangen som er viktig å se nærmere på for å få en forståelse for overgangen og samarbeidet rundt barna. Mesonivået utgjør konteksten for undersøkelsen, og det redegjøres for hvordan mesonivået kan styrkes. Deretter vises det til hvordan overgangen kan ivaretas for barna ut fra et systemperspektiv. Teori som omhandler samarbeid er brukt. Herunder felles forståelse og mål, kommunikasjon, relasjoner, tillit og informasjon beskrevet nærmere. Datamaterialet ble kodet og kategorisert, og baserer seg på en hermeneutisk fortolkning.

Tittelen på oppgaven «Overgangen fra barnehage til skolen følte som to ulike miljø og verdener», illustrerer essensen i funnene fra undersøkelsen; Både foreldre og fagfolk opplever lite samarbeid mellom barnehage og skole. Det vises til liten kjennskap på tvers av miljøene. Overføringskjemaene som skal ivareta et samarbeid fungerer lite tilfredsstillende og samarbeidsmøter finner sted på overordnet nivå. Funnene viser til svake forbindelseslinjer på mesonivået. Undersøkelsen viser videre at åpenhet rundt utfordringene barna er i, som danner grunnlaget for et godt samarbeid, møter et spenningsfelt i overgangen ut fra dagens rutiner med overføringskjema. Et spenningsfelt mellom å begynne med blanke ark eller videreføre informasjon. Det viser seg å være et sprik mellom politiske føringer som er lagt for samarbeid i overgangen, og realiseringen av samarbeidet som en prosess, og gjennom intervjuene vises det videre til at manglende samarbeid får følger for barnas første tid i skolen.

Forord

Sitter på lesesalen en kveld i mai, og ser tilbake på min egen arbeidserfaring fra barnehage som pedagogisk leder og styrer gjennom 13 år; Gjennom alle år har jeg alltid hatt en stor interesse for barn som utfordrer med sin atferd, og hvordan det kan arbeides med dem, og rundt dem, for å hjelpe dem. Dette var utgangspunktet for at jeg ønsket å undersøke nærmere hvordan samarbeidet i overgangen er for barna. Gjennom undersøkelsen har jeg vært privilegert og fått økt innsikt i informantenes egne tanker og erfaringer. Både deres tanker om hva som kan være med å fremme et godt samarbeid, men også utfordringer knyttet til et fruktbart samarbeid rundt barna. Jeg har lært mye, samtidig er samarbeid i overgangen som et ledd i tidlig innsats, bare *et* felt som er viktig med tanke på å inkludere barna på en best mulig måte. Slik er det masse i feltet jeg fortsatt håper å få muligheten til å lære mer om, jeg er derfor ydmyk i forhold til et stort og viktig tema.

Nå er jeg altså her, klar til å levere masteroppgaven. Til tross for at det har vært en krevende prosess, kjenner jeg likevel en dyp takknemlighet over å ha fått lov å fordype meg i et spennende felt. Som mor til tre små barn, har det vært en til tider vanskelig oppgave å kombinere. Det ville ikke gått uten god støtte fra familie og venner. I tillegg er det flere som skal takkes for at jeg fikk muligheten til å gjennomføre masteroppgaven:

Til min veileder, førsteamanuensis Anne Dorthe Tveit; takk for all god veiledning. Det var en god opplevelse å være i trygge, og faglig dyktige hender gjennom prosessen. Takk for at du alltid hadde tid, og en åpen dør. Til Marianne Godtfredsen og Ingrid Lund; takk som lot meg skrive oppgave knyttet til prosjektet «Mobbing i barnehager». Det har vært spennende å få lov å skrive i tilknytning til et viktig felt. Til mine informanter; både barnehagelærerne, foreldre og lærere, som delte sine erfaringer og opplevelser med meg; uten dere ville ikke denne oppgaven vært mulig. Også en takk til gode venninner som har lyttet og gitt innspill.

Til sist vil jeg takke familien min som har gjort masterstudiet mulig. Til min kjære Sverre; takk for din tålmodighet, støtte og oppmuntring gjennom hele oppgaveskrivingen. Også en stor takk til mine tre barn Anders, Ulrik og Victor for at dere har holdt ut med en mamma som har skrevet og lest «hele tiden». Dere er de beste, og jeg gleder meg stort til mer tid med dere!

Kristiansand, 13 mai 2014

Gunn Karin Thomassen

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen.....	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgavens oppbygging.....	5
2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	6
2.1 Fra utviklingsøkologisk til bioøkologiske modell.....	6
2.1.1 Atferdsproblemer i et systemperspektiv.....	9
2.2 Mesonivået og økologiske overganger.....	10
2.2.1 Styrking av mesonivået i overgangen fra barnehage til skolen.....	10
2.2.2 The developmental model of transition.....	12
2.2.3 Barn som utfordrer med sin atferd og deres overgang fra barnehage til skole.....	13
2.2.4 Samarbeid.....	14
2.2.5 Oppsummering.....	20
3 Metode	21
3.1 Valg av metode.....	21
3.2 Utvalg og kontakt med informanter	21
3.2.1 Kriterier og fremgangsmåte for valg av informanter.....	21
3.2.2 Kontakt med informanter	23
3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet	24
3.3.1 Intervjuguide	25
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene.....	28
3.3.3 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet	30
3.3.4 Transkribering, forskerlogg og forberedelse til analyse.....	31
3.4 Analyse og tolkning.....	32
3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet	34
3.5.1 Vurdering av intervjusamtalene	36
3.5.2 Vurdering av analyse og tolkning.....	37
3.5.3 Vurdering av rapport	37
3.6 Etske overveielser	38

4 Analyse og diskusjon	40
4.1 Hvordan informantene uttaler seg om samarbeidet i overgangen	41
4.1.1 Siste tid i barnehagen, skolestarttiden og første tid i skolen.....	41
4.1.2 «Overgangen fra barnehagen til skolen følte som to helt ulike miljø og verdener»	43
4.2 Hva informantene mener om dagens rutiner på samarbeid i overgangen	46
4.2.1 Samarbeidsmøter på overordnet nivå	47
4.2.2 Overføringskjema	50
4.3 Muligheter og utfordringer ved åpenhet rundt utfordringer barna er i	53
4.3.1 Muligheter	53
4.3.2 Utfordringer.....	56
4.4 Barnas første tid i skolen i lys av dagens samarbeid; og veien videre	59
4.4.1 «Når samarbeidet er slik det er nå, så håndterer vi barna for dårlig»	59
4.4.2 Forbedringsmuligheter ved samarbeidet informantene viser til	63
5 Oppsummering og avsluttende kommentarer	67
Litteratur	71

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv barnehager	78
Vedlegg 2: Informasjonsskriv skole.....	79
Vedlegg 3: Informasjonsskriv foreldre	80
Vedlegg 4: Intervjuguide barnehage	81
Vedlegg 5: Intervjuguide lærer	83
Vedlegg 6: Intervjuguide foreldre	85
Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD.....	87
Vedlegg 8: Overførings skjema.....	89

Tabell og figur

Tabell 1: Visualisering: Hvordan spørsmål ble utarbeidet	27
Figur 1: The developmental model of transition.....	12

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Gjennom barns oppvekst deltar de i flere ulike overganger og dette forutsetter at barna tilpasser seg nye miljø (Bø, 2000; Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Overgangen barnehage skole er et eksempel. Tall viser at nær 97 % av alle 3-5 åringene går i barnehagen (Statistisk sentralbyrå, 2013). Overgangen fra barnehage til skole vil dermed være en naturlig del av de fleste barns liv, samt en viktig del av utdanningsløpet og starten på et livslangt læringsløp (Tvetter Thoresen, 2010). Løge et al (2003) viser i den sammenheng til at det har vært en dreining i synet på barnet i overgangen: fra et individfokus, hvor en har snakket om hvorvidt barnet er parat til å starte på skolen, og til å se mer helhetlig på overgangen. I takt med dette perspektivskiftet handler det også om hvorvidt systemene rundt barnet er klar for overgangen, og rede til å ta imot det enkelte barn (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Overgangen vil med det representere både et individ- og et systemperspektiv (Fandrem & Roland, 2013).

Til tross for at mange barn opplever en trygg og god overgang fra barnehage til skole, vil barn som utfordrer med sin atferd, gjerne ha behov for ekstra støtte av voksne, da dette kan være en stressende situasjon for dem (Aukland, 2010; Broström & Schytte, 2004; Fandrem, Fuglestad, & Løge, 2013; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Masteroppgaven skrives relatert til prosjektet «Mobbing i barnehager», et samarbeidsprosjekt mellom Kristiansand kommune og UIA. Her er det ønskelig med mer kvalitativ forskning i forhold overgangen for barna. Det på bakgrunn at vi vet at nye og ukjente normer, verdier og regler som møter barna i overgangen, vil kunne medføre tilleggsbelastninger, noe som igjen kan gi ytterligere tilpasningsvansker (Fuglestad & Fandrem, 2013). På den måten kan barna komme inn i en uheldig utvikling som kan bidra til videre vansker i skolegangen, både faglige og sosiale (Ladd & Price, 1987; Lund, Ertesvåg, & Roland, 2010; St. Meld. nr.16, 2006; Tremblay, 2010).

I denne sammenheng vil det å etablere et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole være et viktig tiltak, da forskning har vist at samarbeid mellom sosiale system kan bedre barnas overgang (Aukland, 2010; Broström & Schytte, 2004; Ladd & Price, 1987; Nordahl & Manger, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Westergård, 2013), samt forhindre videre atferdsvansker (Befring, 2012; Fandrem & Roland, 2013; Tremblay, 2010). NOVA rapporten «Kvalitet i barnehager» (2013) viser til at det har vært en økning i etablering av rutiner for samarbeid og kunnskapsoverføring mellom barnehage og skole siste årene. Dermed kan man si at det har vært en økning i det som kan kalles den strukturelle kvaliteten på samarbeidet

(Sommersal, 2013). Dette sier likevel mindre om den prosessuelle kvaliteten. Prosesskvalitet handler blant annet om samhandling mellom barn og voksne og mellom voksne (Gulbrandsen & Eliassen, 2013).

Arbeid for å legge til rette for gode overganger gjenspeiles i politiske målsettinger, og både på nasjonalt og kommunalt nivå fremheves et godt samarbeid i overganger som et satsningsområde. Folkehelsemeldingen «*God helse – felles ansvar*» (St. meld nr. 34, 2013) understreker blant annet at bedre samarbeid mellom skole og barnehage, kan være med å bidra til redusert forekomst av både psykiske og fysiske lidelser hos barn, samt gi et styrket grunnlag for å gjennomføre utdanningsløpet. Et felles ansvar handler om å forbedre eksisterende tilbud, gjøre dem bedre kjent med hverandre, samt ha et mer helhetlig perspektiv når det gjelder barn og unges helse og trivsel.

Videre fastslår stortingsmeldingen «*og ingen sto igjen – tidlig innsats for livslang læring*» (Kunnskapsdepartementet, 2006), at et godt samarbeid i overgangen er spesielt viktig i forhold til barna denne undersøkelsen omhandler. Tankegangen følges opp i St. melding 18 «*Læring og felleskap*» (St. Meld. nr 18, 2011), hvor det står at barnehager og skoler skal samarbeide med foreldre, samt at forventninger de ulike partene har til hverandre må tydeliggjøres. Utfra stortingsmeldingen forstås dette som viktig i forhold til tidlig innsats og forebygging. Tidlig innsats handler på den måten ikke bare om hjelp i tidlig alder, men også om å iverksette tiltak tidlig i prosessen i forhold til en vanske som har et utviklingspotensial (Fandrem & Roland, 2013). Det handler om å ta i bruk hverandres kunnskap, og på den måten få styrket relasjonen mellom barnehagen, skole og hjem, barnets mikromiljø (Bronfenbrenner, 1979).

Den røde tråden følger oss videre til veilederen «*Fra eldst til yngst, samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*» (Kunnskapsdepartementet, 2008), som er utarbeidet for skoler og barnehager, med det formål å legge til rette for gode rutiner for en god sammenheng i overgangen. Veilederen vektlegges spesielt at barnets behov for trygghet skal ivaretas, og at det skal arbeides for å tilby barn tilpasset opplæring allerede fra første skoledag. I tillegg understrekes også foreldre som viktige samarbeidspartnere i overgangen, og betydningen av at de tas med i prosessen.

Samarbeidet mellom barnehage, hjem og skolen i overgangen, konkretiseres også i *Læreplanverket for kunnskapsløftet* (2006) og *Rammeplanen for barnehagen* (2011). Her heter det at skole og barnehage skal legge opp til et godt samarbeid i overgangen, og at dette skal skje i nært samarbeid med barnets hjem (Kunnskapsløftet, 2006; Rammeplan for barnehagen, 2011). Læreplanverket understreker videre at et «godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn kan lette overgangen i opplæringsløpet» (Kunnskapsløftet, 2006, s. 6).

Det er kommunene som har det overordnede ansvar når det gjelder å tilrettelegge for godt samarbeid og overgangsordninger mellom de ulike skolene og barnehagene (St. Meld. nr.16, 2006). I Kristiansand kommune er rutinene på samarbeidet nedfelt i veilederen «*Samarbeid og sammenheng barnehage-SFO/skole*» (Kristiansandsbarnehagen, 2011). Her vises det til at det skal være en rød tråd og et helhetlig opplæringsløp fra 0-16 år. I tillegg inneholder veilederen et overføringsskjema (Vedlegg 8) som skal følge barnet fra barnehage til skole i forbindelse med skolestart. I mars 2012 vedtok oppvekststyret i Kristiansand kommune, seks fokusområder for Kristiansandsskolen som det skulle satses på. Innunder tidlig innsats, som er et av områdene, sees overgangen barnehage-skole som betydningsfull å arbeide med for å forebygge samt forhindre uheldig psykososial og faglig utvikling (Kristiansandskolen, 2013).

Både politiske føringer, samt barnehagens og skolens regelverk vektlegger dermed betydningen av et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole i overgangen. I tillegg viser forskning at samarbeid vil være betydningsfullt for barna denne undersøkelsen. Hvordan samarbeidet realiseres vil imidlertid være opp til den enkelte barnehage og skole (Buli-Holmberg, 2012). I praksis vil det bety at kvaliteten på samarbeidet i overgangen, vil kunne variere (St. Meld. nr.16, 2006). Med dette som bakgrunn kan en stille seg spørsmåltegn hvordan barnehagelærere, foreldre og lærere selv opplever samarbeidet i overgangen.

1.2 Problemstilling

Til tross for at det er satt ambisiøse mål når det gjelder samarbeid i overgangen, mangler vi kunnskap som forteller oss hvilken kvalitet aktørene selv opplever i samarbeidet. «*Status og utfordringer i norsk barnehageforskning*» (Alvestad, Johansson, Moser, & Sæbstad, 2009) løfter i den sammenheng fram områder hvor det trengs ytterligere forskning. Ett av disse områdene er kompetanseløft, hvor det etterlyses mer forskning på tverrfaglig samarbeid, blant annet i overgangen barnehage-skole. Videre viser også kommunenes egne undersøkelser gjennomført i 2013, at det finnes et forbedringspotensial i samarbeidet i overgangen (Kristiansandskolen, 2013). I tillegg er foreldresamarbeid også et område hvor det generelt er utført lite forskning (Ask & Gorseth, 2004). I lys av det er det derfor ønskelig å undersøke nærmere

Hvordan mener barnehagelærere, foreldre og lærere at samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd, og hvilke forbedringsmuligheter vises det til?

Ved å sette fokus på hvordan informantene opplever samarbeidet, er det ønskelig å få mer kunnskap på den opplevde kvaliteten i samarbeidet. I tillegg vil en nærmere undersøkelse av foreldre, lærere og barnehagelæreres egne erfaringer og beskrivelser av samarbeidet i overgangen, kunne gi grunnlag for å analysere hvilken sammenheng det er mellom de ulike mikromiljøene. På den måten kan det tenkes at en oppnår økt kunnskap om hva aktørene selv mener er viktig i overgangen, hva de opplever at fremmer og hindrer et fruktbart samarbeid, og hvordan det igjen kan ha innvirkning på barna. Det er også ønskelig å se nærmere på ulike forbedringsmuligheter ved samarbeidet informantene viser til. Hensikten med undersøkelsen er dermed å bygge videre på eksisterende kunnskap som finnes om samarbeid og overganger for barn som utfordrer med sin atferd, ved å ta utgangspunkt i praksisfeltets egen erfaring. Målet er dermed å bidra til økt kunnskap og forståelse når det gjelder samarbeid mellom skole, hjem og barnehage i overgangen til skolen. Og videre få en økt kunnskap om hvordan overgangen ivaretas for barn som utfordrer med sin atferd. Oppgaven begrenser seg til å gjelde barna som ikke har spesialpedagogisk hjelp etter §5.7, eller spesialundervisning etter §5.1 i *Opplæringslova* (2008), gråsonerbarna. Videre begrenser undersøkelsen seg til å gjelde samarbeid mellom barnehage, skole og hjem. SFO er en naturlig del av mange skolebarns hverdag. På grunn av oppgavens omfang ble dette likevel valgt bort.

1.3 Oppgavens oppbygging

I dette første innledningskapittelet gis først en begrunnelse for valg av tema. Deretter vises det til problemstilling og hensikt med undersøkelsen. I kapittel 2, teorikapittelet, redegjøres det for teoretiske tilnæringer som legges til grunn. Systemteori, representert ved Urie Bronfenbrenner og hans bioøkologiske modell, benyttes da oppgaven forsøker å se overgangen og samarbeidet ut fra et systemperspektiv. Deretter vises det til hvordan atferdsproblemer kan forstås ut fra et systemperspektiv. Økologiske overganger beskrives nærmere, samt mesosystemet da det utgjør undersøkelsens kontekst. Piantas økologiske modell på overganger presenteres da den kan bidra til å belyse hvordan et ideelt samarbeid i overgangen bør være. Her går jeg også nærmere inn på barn som utfordrer med sin atferd og deres overgang til skolen, og belyser hvorfor et systemperspektiv bør vektlegges. Deretter vil jeg komme inn på hva et samarbeid består av, definert ved Ravns definisjon, samt at tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid belyses. Til sist vises det til faktorer som kan fremme et god kvalitet i samarbeidet.

Kapittel 3, metodekapittelet, vil presentere og drøfte metodiske valg. Her beskrives intervjuene, egen rolle som forsker, og utvalg nærmere. I tillegg viser jeg hvordan intervjuene ble analysert, samt at kvaliteten og etiske aspekt ved forskningen min vurderes. I kapittel 4 presenteres analyse og diskusjon. Kapittelet starter med en kort innledning til analyse og diskusjon, hvor utvalget beskrives nærmere. Deretter presenteres analyse og diskusjon i fire temabaserte underkapitler. Første tema retter fokus på hvordan informantene uttaler seg om samarbeidet i overgangen. Neste tema omhandler rutinene på samarbeid. Deretter følger et tema som ser nærmere på hva informantene fremhever som viktig i et godt samarbeid rundt barn som utfordrer med sin atferd, i deres overgang. Og videre; hvilke utfordringer de opplever knyttet til realiseringen av dette, med dagens rutiner på samarbeid. Til sist går jeg inn på hvordan foreldre og lærere uttaler seg om første tid i skolen for barna, samt informantenes tanker om forbedringer ved samarbeidet. I kapittel 5, avslutningskapittelet, følger en oppsummering av hovedfunnene fra hvert av de fire temaene sett opp mot problemstillingen. I tillegg ser jeg på begrensninger ved undersøkelsen, før det til sist vises til undersøkelsens betydning og videre forskning.

2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Systemteorier er tverrfaglig teori som dekker et stort felt (Gjems, 1995), og en systemisk tilnærming er vanlig å se på som et overordnet perspektiv innen pedagogikk (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Roland, Fandrem, & Løge, 2011; St. Meld. nr.16, 2006). Ved å ta i bruk et systemperspektiv på samarbeidet i overgangen, kan en belyse flere ulike sider som direkte og indirekte har innvirkning på overgangssituasjonen for foreldrene, barnehagelærerne, lærere og ikke minst barnet selv (Kennedy, Cameron, & Greene, 2012; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Systemteori representeres av flere ulike teoretikere. I denne oppgaven vil teorigrunnet basere seg på arbeidet av Urie Bronfenbrenner.

Urie Bronfenbrenner er inspirert av blant annet Kurt Lewin og George H. Mead (Bø, 2012), og vektlegger en tverrfaglig og helhetlig tilnærming i forståelsen av hvordan mennesker utvikler seg. Bronfenbrenner mener at miljøet, som bidrar til utviklingsprosesser, ikke må sees på som en isolert setting, men som ulike settinger som påvirker hverandre og virker inn på hverandre (Bronfenbrenner, 1979). Et av Bronfenbrenners viktigste bidrag handler derfor om å synliggjøre dette interaksjonsperspektivet mellom individ og miljø i utviklingsprosessen (Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Ut fra en slik tanke vil ikke påvirkning og sosialisering bare være begrenset til konkrete samspillsituasjoner, men derimot en dynamisk vekselvirkning mellom umiddelbare settinger og mer fjerne innflytelsesfaktorer som kommer fra lokalmiljø eller storsamfunn (Bronfenbrenner, 1979). Menneskene er med det ikke bare passive mottagere av påvirkning, men aktører i eget liv, som er med å forme sine miljø (Bø, 2002).

2.1 Fra utviklingsøkologisk til bioøkologiske modell

Bronfenbrenners teori har videreutviklet seg siden hans første arbeid på 1970 tallet og fram til i dag (Rosa & Tudge, 2013), og sammenfatningen av faktorer som har innvirkning på et barns oppvekstmiljø, ble opprinnelig samlet under en helhetsmodell Bronfenbrenner kalte den *utviklingsøkologiske modellen* (Bronfenbrenner, 1979). Modellen består av *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makronivået*. De ulike nivåene står for ulike nivåer i miljøet, og må forstås som et helhetlig, dynamiske system hvor det innen hvert nivå, og mellom nivåene, foregår et gjensidig samspillsmønster (Bø, 2011; Bø, 2012).

Mikrosystem er betegnelsen på barnets nære miljøer, og barnets første mikrosystem vil gjerne bestå av foreldre og nær familie. Etter hvert vil blant annet barnehage, skole, venner og annen

familie utgjøre andre mikromiljø (Johannessen et al., 2010). Bronfenbrenner selv definerer mikrosystemet slik: «A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics» (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). «A given setting» handler om at det er en sosial setting hvor to eller flere aktører møtes i samspill ansikt til ansikt, for eksempel barn som møtes i en samlingsstund i barnehagen. Imidlertid behøver ikke kontakten være ansikt til ansikt. En barnehagegruppe, eller en skoleklasse kan også være eksempler på mikromiljø. Forutsetningen for at det kan betegnes som et mikrosystem er at det finnes felles fokus, et felleskap og at proksimale prosesser legges til grunn. Det er det som ligger i «pattern of activities, roles and interpersonal relations» (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2011).

Neste nivå, *mesosystemet*, defineres på følgende måte: «A mesosystem comprises the interrelations among two or more settings in which the developing person actively participates» (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Mesosystemet kan dermed beskrives som et nettverk av mikrosystemer hvor et individ aktivt samhandler (Bø, 2012). Barnehage, hjem og skole er eksempler på ulike mikrosystemer, og forbindelsen mellom dem vil utgjøre mesosystem.

Videre kommer *Eksosystemet* som Bronfenbrenner definerer slik: «An exosystem refers to one or more settings that do not involve the developing person as an active participant, but in which events occur that effect or are affected by, what happens in the setting containing the developing person (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Eksosystemet kjennetegnes ved at det befinner seg utenfor barnets rekkevidde, og eksempler kan være formelle hjelpeapparat som PPT, barnevern og helsetjeneste. I denne oppgave kan det handle om kommunens planer for overgangen barnehage-skole. Indirekte vil disse systemene kunne påvirke barnets utvikling. En snakker da om distale prosesser, i stedet for proksimale prosesser, hvor barnet selv har muligheter for å påvirke (Bronfenbrenner, 1979).

Til sist kommer *Makrosystemet*, som er det ytterste systemet. «The makrosystem refers to consistencies in the form and content of lower-order systems (mikro-, meso-, and exo) that exist, or could exist, at the level of the subkulture or the culture as a whole, among with any belief system or ideology underlying such consistencies» (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Makrosystemet handler dermed om strukturer og politiske utviklingstrekk som nedfeller seg i de underliggende systemene. Stortingsmeldingene som det ble referert til innledningsvis, som omhandler samarbeid i overgangen til skolen, kan være eksempel på det. Påvirkning fra makro formidles inn i de andre nivåene, og inn til individet. En kan dermed si at fibre fra

makronivået påvirker og setter sitt preg på de andre systemene, og handlemåten vår. Det betyr at påvirkning skjer både innenfra, utenfra og omvendt. Det handler om kontinuerlig forandring, noe som står sentralt innen økologisk forståelse (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2012).

Den første modellen til Bronfenbrenner ble som en motvekt til et for ensidig individfokus på utviklingsmodeller. Utover i 1990 årene opplevde imidlertid Bronfenbrenner at han hadde hatt et for ensidig fokus på miljøfaktorene i sitt teorigrunnlag (Bronfenbrenner, 2005; Bø & Ertesvåg, 2006). Han innså at individets ressurser dels som aktør, men og i form av anlegg, evner, erfaringer og ferdigheter, var for lite vektlagt både av han selv og andre: «in place of too much research on development «out of context», we now have a surfeit of studies on «context without development» (Bronfenbrenner, 2005, s. 95).

Bronfenbrenner (2005) endret dermed modellen sin, og gjorde individet med sin egenart og ressurser mer synlig i modellen. Den nye modellen kalte han den *bioøkologiske modell* (Bronfenbrenner, 2005). Med det nye navnet ble det biologiske innslaget mer tydeliggjort (Bø, 2011; Bø & Ertesvåg, 2006), og i den nye modellen ble fire elementer som virker og henger sammen, vektlagt: *process-person-context-time*. *Prosess* handler om at den dynamiske relasjonen som er mellom individ og kontekst. I tillegg mente Bronfenbrenner (2005) at en *person* med hans eller hennes biologiske, kognitive og karakteristiske særegenheter også må tas hensyn til i en helhetlig forståelse, sammen med *konteksten* som representerer systemene han snakket om i sin første modell. I tillegg mente Bronfenbrenner at *tid* også er et viktig aspekt. Barns utvikling er prosesser som skjer over tid. Både mikro-, meso-, ekso-, og makromiljø vil bevege seg eller endres over tid (Bronfenbrenner, 2005, s. xv).

Bronfenbrenner (2005) kaller dette «a proximal process». Et eksempel på en proksimal prosess kan være en barnehagelærer eller foreldre som samtaler med barnet. Proksimale prosesser vil endres og utvikles over tid. Hvilken retning den menneskelige utviklingen tar, vil med det i tillegg til miljø, også bero på individets karakteristikk (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012). I følge Bronfenbrenners bioøkologiske modell kan karakteristika ved barnet selv, dermed både styrke eller svekke de proksimale prosessene. Dersom et barn for eksempel er nervøs eller skaper uro, kan barnet oppleve å møte andre reaksjoner fra sine omgivelser enn barn som er mer tilfredse, og ikke viser slik atferd. Som Bø og Ertesvåg (2012) skriver kan reaksjoner barnet får fra omgivelsene på ett tidspunkt, igjen kunne påvirke resultat på senere utvikling gjennom effekten på proksimale prosesser. Blir et barn utestengt fra lek med de

andre som følge av atferden, vil ikke bare barnet bli fratatt en mulighet til en utviklingsfremmende interaksjon. I tillegg kan barnet, om utestengingen gjentas, oppleve å føle seg mindre verdt, hvilket igjen kan virke inn utvikling på andre områder (Bø & Ertesvåg, 2006). Individet med dets karakteristikk og omgivelsene, og kvaliteten det er på samspillet dem imellom over tid, vil med det virke inn på de proksimale prosessene (Bronfenbrenner, 2005; Bø, 2012).

2.1.1 Atferdsproblemer i et systemperspektiv

Bronfenbrenner (2005) understreker som nevnt at i et systemperspektiv vil utviklingen til et barn både bero på karakteristikk ved barnet selv, i tillegg til miljøet rundt og kvaliteten i samspillet dem imellom over tid. I denne undersøkelsen hvor atferdsproblemer forstås i et systemperspektiv, vil det bety at atferden må sees som et resultat av et samspill mellom barnet selv og omgivelsene (Lund, 2012). I tillegg til at barn utfordrer med sin atferd, hva er det rundt barnet som kan være med å forsterke, eller opprettholde denne atferden? Hvilke faktorer, muligheter og utfordringer, knyttet til samarbeidet i overgangen kan igjen være med å påvirke barnet muligheter og utfordringer knyttet til atferden? Her vil man, i tillegg til å se på individets forutsetninger, også måtte ta hensyn til kontekstuelle faktorer som kan bidra til skape eller opprettholde atferdsproblemer (Aasen, Nordtug, Ertesvåg, & Leirvik, 2002; Befring & Duesund, 2012). En slik måte å betrakte atferdsproblemer på vil stå i kontrast til et psykologiske perspektiv, hvor det å forstå atferden handler om å se etter årsaker til vanskene i det enkelte barnet (Aasen et al., 2002).

Ut fra forståelsen av den kompleksitet som systemteori innebærer, ser man at en slik tilnærming ikke bare handler om å beskrive vanskene ut fra en individuell vanske eller et individuelt problem hos barnet (Nordahl, 2012), men at atferdsproblemer i tillegg kan oppstå eller videreutvikles når barnet møter roller og forventninger han eller hun ikke mestrer å innfri (Lund, 2012). Ved å innta en slik relasjonell tilnærming til atferdsproblemer vil det være riktigere å snakke om at et barn er *i* vansker enn om et barn som *er* vanskelig (Fandrem & Roland, 2013; Persson, 2003). I tillegg kan man snakke om barn som utfordrer med sin atferd (Lund, 2012). Ifølge Lund (2012) vil det også vise til at vanskene ikke ligger i barnet, men kommer til uttrykk dersom barnet opplever å møte forventninger og krav det ikke mestrer å innfri.

2.2 Mesonivået og økologiske overganger

Hensikten med undersøkelsen er å se nærmere på hvordan samarbeidet mellom barnehage, hjem og skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd i overgangen. Det vil derfor være mesonivået som utgjør konteksten. Bronfenbrenner (1979) vektlegger mesonivået som pedagogisk ressurs, da barna vil profitere på at mikromiljøene jobber i samme retning i overgangen. Overganger kaller Bronfenbrenner (1979) *ecological transitions*, og definerer det på følgende måte: «An ecological transition occurs whenever a persons position in the ecological environment is altered as the result of a change in role, setting, or both» (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Dermed kan en si at det er en overgang hver gang man beveger seg fra et mikromiljø til et annet (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2012), og videre; en endring av roller og rammefaktorer som barnet er i samspill med, blant annet gjennom at barnet møter ulike forventninger og krav (Løge, Bø, Omdal, & Thorsen, 2003).

Bø og Ertesvåg (2006) finner det imidlertid hensiktsmessig å nyansere Bronfenbrenners tanker på overganger, og gjøre dem klarere ved at man forestiller seg mulige overganger langs et kontinuum som går fra store til små overganger (Bø & Ertesvåg, 2006). Årsaken til det er at vi gjennom livet vil oppleve flere overganger, og at ikke alle medfører like store endringer. Løge et.al (2003) skiller derfor mellom to typer overganger: *dramatiske overganger*, og de mer *trivielle*. Dramatiske overganger handler om overganger som finner sted hvor forventninger og krav som overgangen medfører er så store at kravene til kompetanse og tilpasning hos den det gjelder er store. Videre skriver Løge et. al (2003) at skolestart kan stå som et eksempel på en dramatisk overgang. Mens trivielle overganger derimot oppstår hele tiden på mesonivå, og handler om dagligdagse hendelser som for eksempel at barnet går til og fra skole.

2.2.1 Styrking av mesonivået i overgangen fra barnehage til skolen

Bronfenbrenner (1979) understreker jo bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom de ulike mikromiljøene på mesonivå, desto større er sjansene for at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2000). Det betyr at utviklingen til en person som trer inn i en ny kontekst, avhenger av om personene i de berørte settingene han eller hun forflytter seg i, allerede *før* overgangen får råd, informasjon og erfaringer som kan være relevante for forandringen som venter (Bronfenbrenner, 1979). Videre skaper ikke fysisk nærhet i seg selv et mesosystem, derimot handler det om et samspill mellom to eller flere personer i minst to settinger (Bø, 2012). Bronfenbrenner (1979, side 209) viser i den

sammenheng til fire mulige forbindelseslinjer som kan være med å styrke forholdet mellom mikromiljøene, og dermed mesonivået. I det følgende utdypes disse nærmere:

Den første forbindelseslinjen det vises til er *Multisetting participation*, eller deltakelse på de ulike arenaene. Eksempler på det kan være et barns deltakelse i barnehage og hjem, eller barnehage og skole. Dette samspillet vil utgjøre det Bronfenbrenner (1979) kaller en *primærlink*, da det er den primære linken mellom to ulike mikromiljø. Videre skriver Bronfenbrenner at om andre enn barnet selv, for eksempel foreldrene deltar på de samme stedene, får vi det som kalles en *sekundærlinker*. Det betyr at foreldre, barnehage og skole som støtter hverandres mål og arbeid, vil være støttelinker for hverandre (Bø, 2000). Sekundærlinker bidrar til å skape trygghet og sammenheng i tilværelsen for barn og er særlig viktig for eksempel i overgangen til skolen (Bø, 2011). Desto bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom de ulike mikromiljøene og jo flere sekundærlinker det er mellom de ulike mikromiljøene, desto større sjanse er det for at barnet opplever trygghet, forutsigbarhet som igjen fører til mindre utprøvende adferd (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2000, 2012)

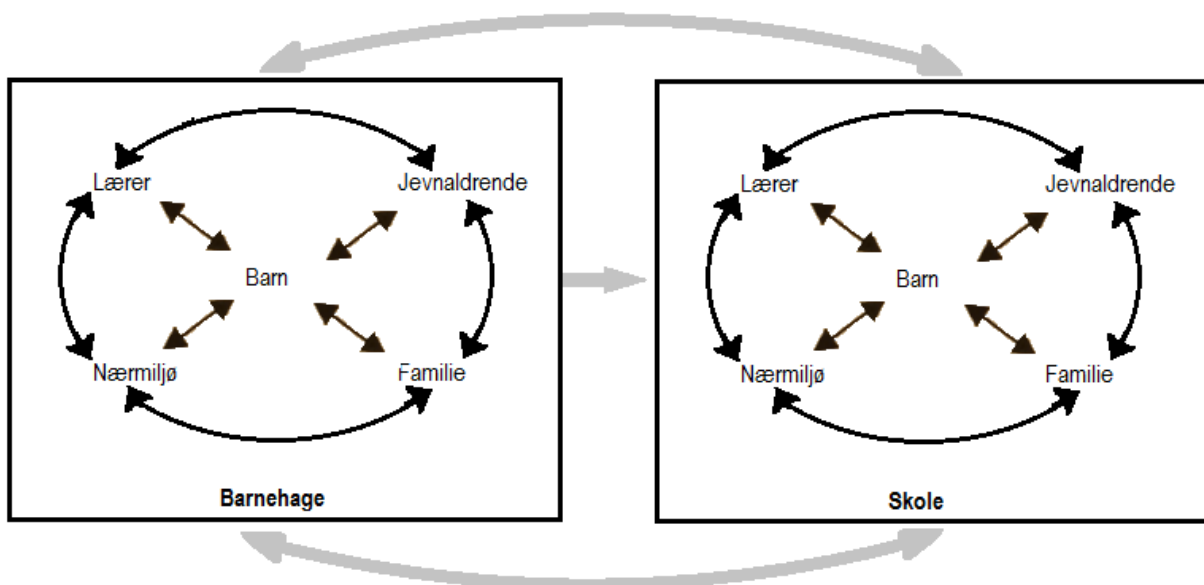
I forbindelse med overgang til skolen kan dette handle om at mor eller far følger barnet når hun skal begynne på skolen, eller at barnehagen har besøksdag på skolen med barnet. Ved begge disse tilfellene ser en at den voksnes nærvær kan ha innvirkning på barnets opplevelse av trygghet. Samtidig vil de voksne også få et inntrykk av hva som venter, og de blir dermed sekundærforbindelses ledd mellom de ulike miljøene (Bø, 2011). Når de voksne forflytter seg på denne måten med barnet, kan en også si at de inngår i en transkontekstuelle dyade (Bronfenbrenner, 1979, s. 213). Bronfenbrenner (1979) skriver at barnets evne til å nyttiggjøre seg en utviklende opplevelse, vil variere som en direkte følge av antall slike transkontekstuelle dyader, på tvers av ulike mikromiljø barnet har deltatt i forut for opplevelsen. Med det kan det tenkes av desto flere gode opplevelser barnet har forut overgangen, sammen med en voksen han eller hun er trygg på, jo bedre opplevelse av overgangen vil barnet kunne oppleve (Bø, 2011). Slik kan det sies at mesosystemets utviklingspotensial vil øke ved deltakelse i fellesaktiviteter på tvers av miljøene. Motsatt vil den minst gunstige betingelse for utvikling finne sted der hvor supplementære forbindelsene er fraværende eller ikke støttende (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2000).

En annen mulig forbindelseslinjene mellom mikromiljøene er *indirect linkage* (Bronfenbrenner, 1979, s. 210), indirekte sammenlinking. Selv om barnet ikke deltar aktivt i de to ulike miljøene, skole og barnehage, kan de likevel ifølge Bronfenbrenner (1979),

oppleves som forbundet med hverandre gjennom at en annen person i barnets miljø deltar i begge de andre miljøene. Eksempelvis vil da barnehagelæreren kunne være et forbindelsesledd, en mellomlenke, mellom barnet og foreldrene og skolen. *Intersetting communications* (Bronfenbrenner, 1979, s. 210), kommunikasjon mellom ulike arenaer er en tredje måte Bronfenbrenner viser til kan styrke mesosystemet mellom mikromiljøene. Bronfenbrenner (1979) presiserer i den sammenheng at det vil være betydningsfullt med kommunikasjon og informasjonsflyt mellom de ulike arenaene som her blir skole hjem og barnehage. Til sist kan det knyttes tettere forbindelser ved de ulike miljøenes kunnskap om hverandre, *intersetting knowledge* (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). I overgangsfasen fra barnehage til skolen kan dette handle om at barnehagen og skolen har kjennskap til hverandres planer og arbeid, samt at foreldre har kjennskap til arbeid som foregår i barnehagen eller skolen.

2.2.2 The developmental model of transition

Pianta og Kraft-Sayre (2003) tilbyr en teoretisk modell å forstå overgangen i lys av; *The developmental model of transition*. De viser til at modellen bygger på Pianta og Walshs (1996) contextual system model og Bronfenbrenners og Morris (1998) sin bioøkologiske modell. Den presenteres her da den gir en god, visuell oversikt og synliggjør deltakere og relasjoner som blir viktige i overgangsfasen fra barnehagen til skolen, i et systemperspektiv:



Figur 1: The developmental model of transition (Pianta & Kraft-Sayre 2003 s. 8, egen oversettelse)

Modellen viser til en forståelse av at de ulike delene er forbundet med hverandre, og avhengige av hverandre. I det ligger det at barnet selv, familie, barnehage og skole er

avhengig av hverandre og påvirker hverandre gjennom en overgangsprosess. Barnet er i sentrum i modellen, men i stedet for å fokusere på barnets evner og ferdigheter eller begrensninger ene og alene, støtter modellen den systemhelhetlige tankegangen med at deler utgjør en helhet. I tillegg viser navnet; *developmental*, til at forandringer og utviklinger ikke bare gjelder for et bestemt tidspunkt, men gjelder for hele overgangsfasen. Modellen tydeliggjør dermed at endringer og utvikling er noe som skjer og endres over tid (Løge et al., 2003; Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Rimm- Kaufman & Pianta, 2000). Som følge av en slik tankegang viser Pianta et.al (2003) til at overgangen må forstås som en prosess som finner sted fra barnehage til skole, og består av flere faser; *fra siste tid i barnehagen, skolestarttiden, og tiden utover høsten i første trinn*.

2.2.3 Barn som utfordrer med sin atferd og deres overgang fra barnehage til skole

Dersom overgangen til et barn som utfordrer med sin atferd skal sees i lys av et systemperspektiv, ser man at på samme måte som man kan argumentere for at barnet selv skal være klar for skolen, handler det også om at skolen er klar til å ta imot barnet slik han eller hun er (Fandrem & Roland, 2013). For barn som utfordrer med sin atferd, blir det viktig da overgangen gjerne oppleves ekstra utfordrende (Aukland, 2010), og barna vil være særlige utsatt i denne perioden (Nordahl & Manger, 2005). Nye forventninger og krav i forhold til kompetanse og hvordan det forventes å mestre denne perioden, kan gjøre barna mer sårbare, inntil nye ferdighetene og roller som inntreffer, er på plass og akseptert (Klefbeck & Ogden, 2003; Pianta & Kraft-Sayre, 2003).

Videre vil også det å bli kjent med nye barn og voksne, kunne oppleves vanskelig om barnet sliter med positiv samhandling og vennskap. Barna vil gjerne være i en sårbar situasjon, da de i tillegg må omstille seg til ny læringsarena (Buli-Holmberg, 2012). Dette kan medføre at barna opplever tilleggsbelastninger, som igjen kan gi ytterligere tilpasningsvansker (Fandrem & Roland, 2013). Da vi vet at overgangen fra barnehage til skole kan være bestemmende for hele skolegangen, selvbildet til barnet og senere livskompetanse (Pianta & Kraft-Sayre, 2003), blir det dermed viktig å skape gode overgangssituasjoner for barna.

Bronfenbrenner (1979) påpeker i den sammenheng at overgangen til skolen vil kunne medføre både et potensiale for vekst og modning, men på den annen side også et potensiale for stagnasjon, angst og i verste fall feil utvikling ut ifra hvordan samspill barnet har med personer og økologiske rammefaktorer rundt barnet (Bronfenbrenner, 1979). Ut fra et systemperspektiv vil barnehagens og skolens måte å møte barnas atferd derfor være

avgjørende (Lund, 2012), og man ser betydningen av å tilrettelegge for et godt samarbeid i overgangen. Pianta et.al (2003) sin modell på overganger kan illustrere hvordan et ideelt samarbeid rundt barna i overgangen bør være i lys av et systemperspektiv. Og som Løge et.al (2003) påpeker, kan modellen vise til betydningen av å skape bro mellom barnehage, hjem og skole i overgangen. Dersom overgangen skal kunne ivaretas som en prosess, viser imidlertid Pianta et.al (2003) til at det må jobbes for å fremme relasjoner, skape kontinuitet fra barnehage til skole, og at det bør rettes fokus på familienes ressurser. Videre bør det skreddersys for individuelle behov, samt legges til rette for å skape gode samarbeidsrelasjoner (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 9).

2.2.4 Samarbeid

Dersom det skal skapes bro mellom de ulike miljøene i overgangen, og overgangen skal realiseres som en prosess slik Pianta et al (2003) viser til, skriver Løge et.al (2003) at det krever «samarbeid, gjensidig støtte og utveksling» (Løge et al., 2003, s. 15). Det handler om å legge til rette for å styrke forbindelseslinjene Bronfenbrenner (1979) viser til. Lovverket legger tydelige føringer for et godt samarbeid på makronivå (St. Meld. nr.16, 2006). Samarbeid og sammenheng i barnas læringsløp er dessuten noe som fremmes i kommunens egne utviklingsplaner (Kristiansandskolen, 2013). Videre viser forskning til betydningen av et godt samarbeid mellom sosiale system, spesielt i forhold til barn som er i, eller står i fare for å utvikle atferds utfordringer (Ladd & Price, 1987; Nordahl & Manger, 2005; Pianta, 2003). Slik kan det forstås at et godt samarbeid mellom skole, hjem og barnehage må ansees som sentralt dersom barna skal få en god start fra dag en i skolen. Ravn (1995) definerer samarbeid på følgende måte:

«Et forhold mellom mennesker, som med respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper, erfaringer og holdninger arbeider mot samme mål på grunnlag av en felles sum ressurser. Det ideelle samarbeidet hviler på gjensidig tillit og felles ansvarsfølelse og beslutningstagen. Det dreier seg om et likeverdig forhold» (Ravn, 1995, s. 204).

Dette er hva Ravn (1995) kaller det ideelle samarbeid. Imidlertid vil det ikke være slik at de som samarbeider hele tiden er enige om alt, har samme kunnskaper, eller holdninger og ferdigheter. Ravn (1995) påpeker derfor videre at det som bidrar til et fruktbart samarbeid er: *«den fælles sum af forskellige viden, færdigheder, egenskaber, holdninger og værdier i det konkrete samarbejde, som bidrar til et gensidigt frugtbart samarbejde» (Ravn, 1995, s. 205).*

Ask og Gorseth (2004) viser til at Ravn med dette understreker at partene ikke behøver å være like og ha de samme forutsetninger. Det er den *felles kunnskapen, ferdighetene og holdningene* de ulike partene har som bidrar til et fruktbart og utviklende samarbeid. Videre viser denne definisjonen at selv om aktørene er ulike skal man forsøke å tilstrebe likeverdighet i samarbeidet, noe som vil bety at den enkelte opplever å føle et ansvar for at de sammen har bestemt noe.

Tverrfaglig samarbeid defineres som samarbeid mellom ulike faggrupper og profesjoner som jobber med en felles utfordring eller et felles problem og mot et felles mål. Tverrfaglige samarbeid er med det ikke et mål, men en arbeidsmåte (Glavin, 2013). Samarbeidet mellom barnehage, skole og hjem skal med dette brukes til noe, som for eksempel det denne undersøkelsen handler om, samarbeid for å skape gode overganger fra barnehage til skole. Veilederen «Fra eldst til yngst, samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen» fremhever at «målet med gode overganger må være å skape forbindelseslinjer mellom de to institusjonene slik at det ikke overlates til barnet selv å finne veien i alt det nye det møter» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14). Sentrale faktorer i overgangen vil derfor være at barnet opplever støtte fra omgivelsene, godt vennskap til andre barn, at barnet opplever voksne som er oppmerksomme på han eller hennes forutsetninger og behov, samt at det sikres en sammenheng i læringsinnholdet, at familien involveres i overgangen, og at de voksne rundt barnet kommuniserer til beste for hverandre (Aukland, 2010).

Videre vil det å få inn foreldrenes perspektiv og kompetanse, også være betydningsfullt i samarbeidet. Et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole i overgangen kan medføre trygghet, stabilitet og sammenheng i livet til barnet. Foreldre er viktige i dette samarbeidet da de vil ha både kunnskaper om barnet og dets situasjon, hvilket vil være viktig for å få et helhetsinntrykk, og felles forståelse av utfordringene (Glavin, 2013). I tillegg vil det kunne gi et godt grunnlag for å utveksle erfaring, kompetanse samt legge til rette for å støtte hverandre (Lassen & Breilid, 2012). *Rammeplanen for barnehagen* (2011) utdyper at foreldresamarbeidet innebærer både samarbeid og forståelse. Og videre at forståelse handler om gjensidig respekt og anerkjennelse for hverandre.

Kvalitet i samarbeidet

Bronfenbrenner (1979) vektlegger som nevnt tidligere nevnt mesosystemet som pedagogisk ressurs, da barna vil profitere på at mikromiljøene jobber i samme retning, har kjennskap til hverandre og støtter hverandre. *Kvaliteten* i dette vekselspillet og *kvaliteten* i samspillet mellom de ulike mikromiljøene vil med det være viktig for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Begrepet kvalitet er i seg selv komplekst, og henviser både til strukturell og prosessuell kvalitet (Pianta, 2007). Prosesskvalitet eller relasjonell kvalitet handler blant annet om samhandling mellom barn og voksne og mellom voksne (Gulbrandsen & Eliassen, 2013), og antas å ha direkte sammenheng med barnas utvikling (NICHD, 2002). Strukturell kvalitet handler på sin side om organisering og rutiner (Sommersal, 2013), og har indirekte innvirkning på barnet, det vil si at den strukturelle kvaliteten igjen påvirker den prosessuelle kvaliteten (NICHD, 2002). God strukturell kvalitet, med organisering og rutiner, gir dermed en nødvendig, men langt fra tilstrekkelig betingelse for en god prosesskvalitet (Sommersal, 2013). Både strukturell og prosessuell kvalitet vil dermed måtte inngå i en helhetlig vurdering av kvaliteten på samarbeidet.

Når kvaliteten på samarbeidet skal beskrives brukes det sjelden entydige innholdsmessige kriterier for å beskrive hva det gode samarbeid består i. Ofte vil et samarbeidet gjerne blir beskrevet som godt og vellykket, eller dårlig (Nordahl, 2007). Ifølge Nordahl (2007) er det nødvendig å vise til andre kriterier om man skal forsøke å beskrive kvaliteten på samarbeidet. I det følgende vil det derfor forsøkes å redegjøres for noen kriterier som kan tenkes å ligge til grunn for god prosessuell kvalitet ved samarbeidet i overgangen for barna, og som også inngår i Ravn (1995) sin definisjon.

Felles forståelse og mål

Ravn (1995) viser til at samarbeidet handler om å arbeide mot et felles mål. En felles forståelse og målsetting vil være betydningsfullt med tanke på at forståelsen av hva atferdsproblemer innebærer, kan være kontekstbetinget (Aasen et al., 2002). I det ligger det at ulike skoler og barnehager, lærere og foreldre kan ha ulike oppfatninger av hva de mener er problematferd, og dermed ulike toleransegrenser når det gjelder å definere hva atferdsproblemer innebærer (Aasen et al., 2002). Barnehage og skole vil ha god faglig kompetanse når det gjelder barnet, men foreldre må også sees på som viktige bidragsytere med mye kunnskap om eget barn (Bø, 2011). Bø (2011) skriver derfor at de ulike partene, her barnehage, hjem og skole, likevel bare delvis har kompetanse, og at de er i et

avhengighetsforhold når det gjelder å få hverandres innsikt, for å oppnå samme forståelse av barnet. I et systemperspektiv vil det derfor være viktig å arbeide for å få en samlet forståelse, som er til barnets beste. En felles forståelse, vil igjen kunne gi bedre grunnlag for bedre, felles løsninger (Fandrem, Løge, & Roland, 2011). I tillegg vil en samlet forståelse og felles målsetting for arbeidet, kunne gi økt trygghet og forutsigbarhet i overgangen for barna denne undersøkelsen omhandler (Fandrem et al., 2011).

Imidlertid kan ulikt syn og ulik kompetanse, by på utfordringer. Det Bronfenbrenner omtaler som krysspress (1979) kan også forekomme hos de voksne som skal samarbeide, dersom de ulike aktørene i samarbeidet i overgangen opplever ulik forståelse og mål for arbeidet med barnet. Bø (2011) understreker betydningen av å klargjøre ulikhetene, da et resultat om det ikke løses kan være at for eksempel foreldrene trekker seg ut av sin funksjon som supplementære lenker. Derfor er det betydningsfullt at barnehagelærere og lærere bruker sin egen kunnskap, men i tillegg etterspør kunnskap de selv ikke har (Fandrem et al., 2011). Ut fra det ser man at en felles forståelse handler ikke bare om felles enighet, men en åpenhet og forståelse for andres meninger. Dette vil også sammenfalle med Ravn (1995) som understreker at det fruktbare samarbeid finner sted i den felles sum av kunnskap.

Kommunikasjon

For å få til en felles forståelse og målsetting man kan arbeide ut fra i barnas overgang, viser Fandrem et al. (2013) til at man er avhengig av samarbeidsrutiner og god kommunikasjon. Glavin understreker videre at «kommunikasjonen er essensen i alt samarbeid» (Glavin, 2013, s. 66). Det vil si at skal man skal få til et godt samarbeid, krever det kunnskap om, og evne til kommunikasjon og dialog. Alle de ulike aktørenes holdninger, erfaringer og kompetanse vil dermed bringes inn i samarbeidet (Glavin, 2013). Når mennesker kommuniserer vil det være av betydning å handle ut fra bestemte verdier. Det vil være flere ulike faktorer som kan bidra til god kommunikasjon. Gjensidighet og interesse for hverandres meninger, samt trygghet og tid er faktorer Lassen og Breilid (2012) fremhever som viktig for å skape et godt grunnlag for god kommunikasjon. Videre skriver Bø (2011) at målet med kommunikasjonen derfor må være å utvikle en opplevd gjensidighet. En gjensidighet hvor de ulike partene bør føle at de gir og får noe i kommunikasjonen vil kunne medføre ringvirkninger til de voksnes samspill med barna igjen (Bø, 2011). Som følge av det ser man betydningen av at kommunikasjonskontakten går begge veier. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil utviklingspotensialet øke jo mer personlig kommunikasjonene er. Videre skriver

Bronfenbrenner (1979) at den mest personlige kommunikasjonen er den som skjer ansikt til ansikt, mens den minst personlige vil være blant annet brev og kunngjøringer.

Relasjoner

Som Ravn (1995) viser til vil det fruktbare samarbeide finne sted i den felles summen av kunnskap. Man behøver ikke være enige eller like, men likevel ligger det i dette at det må en relasjon til. For å skape en god relasjon kreves det både samspill, samarbeid og respekt (Lassen & Breilid, 2012). Respekt handler om at det gis rom for hverandres ulikheter og faglighet, da ulikheter vil være en naturlig del av både tverrfaglig samarbeid og foreldresamarbeid (Glavin, 2013; Lassen & Breilid, 2012). En god relasjon vil med det kjennetegnes ved at partene oppfatter og samtaler med hverandre som subjekter, og anerkjenner hverandre (Lassen & Breilid, 2012). Anerkjennelse handler ikke om å mestre en kommunikasjonsteknikk. Derimot handler det om en væremåte og holdning som innebærer å lytte, forstå, akseptere, tolerere og bekrefte (Schibbye, 2002). En anerkjennende relasjon innebærer blant annet at lærere og barnehagelærere møter foreldres opplevelse av en situasjon med like stor betydning og verdi som deres egen oppfattelse av situasjonen (Nordahl, 2007). Mestrer man å bygge opp en slik relasjon vil den være preget av tillit, trygghet, samt at partene har en følelse av kontakt. På den måten vil det være enklere og tryggere for partene å utveksle informasjon og forstå hverandres meninger (Røkenes, 2006). Det igjen kan bety at det blir enklere å samarbeide om barna denne undersøkelsen handler om. På den måten ser man at det å bygge gode relasjoner også vil være et viktig del av tidlig innsats (Fandrem et al., 2013).

Til tross for at barnehagelærere, foreldre og lærere vil ha ulike roller i et samarbeid, vil likevel alle være like viktige i et godt samarbeid. Det betyr at informasjon fra den ene parten er like viktig som fra den andre parten. De er med andre ord likeverdige. Lassen (2012) skriver i den forbindelse at partene i samarbeidet må sees på som «eksperter på hver sin arena» (Lassen & Breilid, 2012, s. 15). Opplever man seg som en betydningsfull part, viser Bø (2011) til at det igjen vil kunne influere den enkeltes vilje til å satse tid og krefter på et samarbeid. Dersom barnehagen og skolen skal kunne tilrettelegge for at foreldre skal oppleve en slik likeverdighet i praksis, er det viktig at foreldre opplever at deres engasjement er viktig og betydningsfullt (Bø, 2011). Opplever foreldrene å bli lyttet til og tatt på alvor kan det være med å bidra til trygghet, og at de blir aktive og positive samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2008). I et systemisk perspektiv vil foreldre som opplever en god

kommunikasjon og samarbeid med de som arbeider med barnet, direkte eller indirekte gjennom sin væremåte kunne videreformidle dette til barnet sitt (Bronfenbrenner, 1979). Det at foreldre opplever at deres informasjon er viktig, vil dermed som Bø (2011) påpeker, kunne gi ringvirkninger til barnet igjen.

Tillit

Ifølge Ravn (1995) vil et godt samarbeid også kjennetegnes av at man har tillit og kjennskap til hverandre, og en trygghet omkring hva andre i samarbeidet foretar seg. Videre viser Ravn (1995) til at tillit i samarbeidet skapes gjennom felles erfaringer. Også Lassen (2012) understreker at tillit bygges gjennom felles erfaringer og positive opplevelser mellom de ulike aktørene som samarbeider. Bø (2011) påpeker i den sammenheng at fagfolk har et medansvar i forhold til hvordan foreldrene danner bilde av seg selv som foreldre. Hun skriver at selv i små øyeblikk har man mulighet for å vise positiv støtte, interesse for den andre og bekreftelse på det den andre sa. Et minstemål av tillit vil derfor være grunnleggende i ethvert samarbeid (Kristiansen, 1995), da vi alltid holder noe av den annens liv i våre hender (Løgstrup, 2010). I dette ligger det at fagfolk i møte med hverandre og foreldre må være medfølende, forståelsesfulle og empatiske (Glaser, 2013). Tillit til hverandre vil videre kunne være med å skape forutsigbarhet og trygghet i forhold til hva de andre i samarbeidet foretar seg. Tillit skapes når deltakerne opplever seg som likeverdige parter (Ask & Gorseth, 2004).

Informasjon

Når det gjelder overgangen fra barnehage til skole, vil det være betydningsfullt og forebyggende å etablere rutiner og struktur for informasjonsoverføring (Fandrem & Roland, 2013). Som nevnt tidligere, handler ikke overgangen bare om at barnet er klar for skolen. Det handler også om at barnehagen klarer å forberede barnet, samt at skolen er parate til å ønske det nye skolebarnet velkommen inn i skolen (Fandrem & Roland, 2013; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Slik kan det forstås at et systemperspektiv i overgangen handler om informasjonsutveksling. Spesielt for barn som utfordrer med sin atferd kan informasjon på tvers av miljøene være betydningsfullt. Hvordan har barnehagen arbeidet med barnet, hva har vært vellykket, hva fungerte ikke? Dette skriver Aukland (2010) kan være viktige ting å informere om, og viktige elementer i skolens videre arbeid. I tillegg vil en slik informasjonsutveksling kunne bygge opp om den felles sum av kunnskap Ravn (1995) viser til. Det er med andre ord betydningsfullt at overgangen fra barnehage til skole ikke oppleves som en bråstopp, spesielt for barna som utfordrer med sin atferd. Samtidig er det og

betydningsfullt at foreldre opplever at skole og barnehage er to institusjoner i kontakt med hverandre, slik at de opplever at det tilrettelegges best mulig for deres barn, samt tas hensyn til de som foreldre (Buli-Holmberg, 2012; St. Meld. nr.16, 2006). Barnehager og skoler som etablerer møteplasser hvor de kan planlegge, avklare forventninger og situasjoner sammen blir dermed betydningsfullt (Buli-Holmberg, 2012).

2.2.5 Oppsummering

Gjennom dette teorikapittelet ble det først sett nærmere på systemteori representert ved Bronfenbrenner og hans bioøkologiske utviklingsmodell. Utfra tanken om at overganger er komplekse, kan det være hensiktsmessig å forstå samarbeidet i overgangen i et systemperspektiv. Perspektivet tar utgangspunkt i at det er et samspill mellom ulike deler i et system, og at delene påvirker hverandre. Videre ble det belyst hvordan atferdsproblemer kan forstås i et systemperspektiv. Deretter ble det gått dypere inn på mesonivået, som utgjør konteksten for undersøkelsen. Her ble økologiske overganger og mesonivåets forbindelseslinjer utdypet. Piantas økologiske modell på overganger ble presentert da den kan vise hvordan et ideelt samarbeid kan være i overgangen. Innunder her ble barn som utfordrer med sin atferd og deres overgang belyst nærmere. I tillegg til å se individsaker i et bredere systemperspektiv, handler systemrettet arbeid også om det å ha gode strukturer for samarbeid, samt arbeide for en felles forståelse av hva vanskene dreier seg om. Videre handler det om å ta i bruk kunnskap fra andre institusjoner, i tillegg til egen kompetanse og kunnskap (Fandrem & Roland, 2013). Det handler på mange måter om å styrke de ulike mikromiljøenes relasjoner, eller forbindelseslinjer (Bronfenbrenner, 1979). Samarbeid og faktorer som kan fremme en god kvalitet på mesonivå ble derfor til sist belyst.

3 Metode

Metoden man velger å bruke, henger sammen med undersøkelsens hensikt, forskerens syn på verden og på hvordan kunnskap konstrueres (Dalland, 2007; Guba & Lincoln, 1994; Kvale & Brinkmann, 2009). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for metode og de valgene som er blitt gjort. Refleksjoner og tanker knyttet til utvalg, gjennomføringen av selve intervjuprosessen, egen forskerrolle, transkribering og analyseprosessen blir nærmere beskrevet. Kvaliteten ved forskningsarbeidet vil deretter bli drøftet, og til sist vises det til etiske overveielser.

3.1 Valg av metode

I denne undersøkelsen var det ønskelig å se nærmere på hvordan aktørene mener samarbeidet i overgangen ivaretar barn som utfordrer med sin atferd. Undersøkelsen var dermed opptatt av å forstå prosessene i det som skjer mellom barnehagelærere, foreldre og lærere i samarbeidet i overgangen, ut fra deres beskrivelser. Undersøkelsen bygger på et sosialkonstruktivistisk syn, som tar utgangspunkt i at menneskers virkelighetsoppfatning kontinuerlig formes av opplevelser og situasjoner (Alvesson & Skoldberg, 2008). Samarbeid i overgangen er med det et sosialt fenomen som vil være i kontinuerlig endring, og kan dermed ikke studeres som noe statisk. I følge Alvesson og Skoldberg (2009) vil derfor en kvalitativ metode være hensiktsmessig om en ønsker å forstå sosiale fenomener. Ut fra dette var en kvalitativ metodologisk tilnærming den beste fremgangsmåte for å gi dybdekunnskap om emnet jeg ønsket å belyse Kvale (2009). En kvalitativ tilnærming ville gi meg muligheten til å få flere ulike svar, og dermed økt forståelse for hva de ulike aktørenes mener fremmer eller hindrer god kvalitet i samarbeidet dem imellom.

3.2 Utvalg og kontakt med informanter

I det følgende avsnittet ønsker jeg å beskrive hvordan jeg gikk fram for å velge ut utvalg, hvilke kriterier jeg la til grunn og hvordan jeg kom i kontakt med informantene.

3.2.1 Kriterier og fremgangsmåte for valg av informanter

Det kvalitative tilnærmingen åpner for flere måter å velge ut personer man ønsker å intervju (Kvale & Brinkmann, 2009; Patton, 2002). I denne undersøkelsen var hensikten å studere samarbeidet rundt barna i overgangen fra barnehage til skole. Dermed ble det naturlig å foreta hva Dalland (2007) kaller et strategisk valg. Det vil si å velge deltakere som har noe å bidra med i forhold til problemstillingen. I arbeidet med å velge utvalg, ble derfor noen kriterier lagt

til grunn. Det første kriteriet når informanter skulle velges, var praktisk erfaring og innsikt. I følge Patton (2002) er erfaring og kunnskap på temaet et viktig kriterium når en skal studere i dybden. Informantene som skulle velges i barnehage og skole, måtte derfor ha erfaring fra arbeid med barna. I tillegg ønsket jeg å intervju foreldre som hadde opplevd overgangen til skolen, og som hadde barn som utfordret med sin atferd i barnehagen når overgangen fant sted. Både barnehagelærere, lærere og foreldre ville dermed besitte praktiske erfaringer og innsikt som ville kunne være med å belyse samarbeidet i barnas overgang.

I følge Dalen (2004) kan det å velge flere informantgrupper være hensiktsmessig dersom en ønsker å belyse hvordan ulike grupper oppfatter sammen situasjon. På den måten vil man fange inn nyanser og mangfold i undersøkelsen. Et utvalg bestående av både lærer, foreldre og barnehagelærere, ville ut fra dette gi muligheter for å gi en interessant vinkling i undersøkelsen, da oppgaven hadde til formål å undersøke hvordan systemene rundt barna samhandler i overgangen. Ved å få foreldre med i undersøkelsen ville jeg i tillegg få mulighet til å belyse samarbeidet i overgangssituasjonen ut fra deres erfaring, noe jeg anså som et betydningsfullt bidrag. Videre ville barnehagelærere kunne belyse overgangen ut fra et annet perspektiv enn lærere. Det kan tenkes at yrkesbakgrunn og utdanning gjør at de oppfatter samarbeid i overgangen ulikt, eller har ulike forventninger til barna som skal begynne på skolen. Hadde jeg bare hadde intervjuet den ene aktøren i systemet, for eksempel barnehagelærere, ville jeg ikke oppnådd den helhetlige tilnærmingen undersøkelsens problemstilling la opp til, nemlig hvordan de ulike yrkesgruppene og foreldre opplever samarbeidet i overgangen for barna. Ved å intervju de tre gruppene, ville jeg på den måten få det Patton (2002) kaller en rik og fyldig beskrivelse. Det ville i tillegg innfri mitt siste kriterium, som handlet om å velge utvalg som kunne gi variasjon (Patton, 2002).

Kristiansand kommune satser på læringsmiljø i kommunens barnehager og skoler, og har i den forbindelse flere prosjekt på gang. «Mobbing i barnehagen» som denne undersøkelsen skrives relatert til, er et av disse prosjektene. I tillegg er også FLIK, Forskningsbasert Læringsmiljøutvikling i Kristiansand, et annet pågående prosjekt. Utvalget ble valgt ut fra deltakere i FLIK undersøkelsen, da de fleste av kommunens barnehager og skoler allerede har sagt seg villig til å delta i forskning. I FLIK prosjektet er et av delområdene samarbeid og relasjoner. Forskning viser til betydningen av gode relasjoner og et godt samarbeid mellom sosiale system, spesielt i forhold til barn som er i, eller står i fare for å utvikle atferds vansker (Ladd & Price, 1987; Nordahl & Manger, 2005; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Med utgangspunkt i dette ble barnehager og skoler som har deltatt i FLIK valgt, da de har fokus på

samarbeid og relasjoner som følge av deres arbeid i FLIK. Årsaken til at barnehager ble valgt som utgangspunkt, var at det er her overgangsarbeidet starter.

I forhold til tid jeg hadde til rådighet, samt oppgavens omfang, gikk jeg ut fra at 6 informanter ville være tilstrekkelig, med to representanter fra hver gruppe; foreldre, barnehagelærer og lærere. Etter at de seks intervjuene var gjennomført, følte jeg at jeg hadde innhentet nok informasjon fra informantene. Kvale et.al (2009) understreker og at en forsker skal intervju så mange personer som trengs for å få nok informasjon om det en ønsker å undersøke, og til en oppnår det som kalles et metningspunkt (Kvale & Brinkmann, 2009). Ideelt sett burde jeg ha intervjuet rektorer og styrere også med tanke på at de som ledere legger premisser for hva som er viktig å arbeide med i den enkelte barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2008; St.meld. nr 30, 2003-2004). Til tross for dette, valgte jeg på grunnlag av både oppgavens omfang, samt tidsaspektet, å velge bort denne gruppen som informanter. Dessuten ville premissene som legges på overordnet nivå i barnehager og skoler med hensyn til overgangen, den strukturelle kvaliteten, kunne bli belyst ved å spørre barnehagelærere og lærere. I tillegg hadde undersøkelsen også til hensikt å belyse den prosessuelle kvaliteten i samarbeidet i overgangen knyttet til overgangen for barna. I den sammenheng ville lærere, foreldre og barnehagelærere være mest aktuelle, da det er disse som møter barna.

3.2.2 Kontakt med informanter

Første kontakt med barnehagene og skolene ble rettet mot styrerne og rektorene ved de utvalgte barnehagene og skolene. Her ble prosjektet presentert, og jeg forhørte meg om mulighetene for å få lov å intervju barnehagelærere og lærere med ansvar for overgangen. Ved den første barnehagen jeg kontaktet, var styrer veldig positiv til prosjektet, og allerede samme dag var intervju med barnehagelærer planlagt. Den samme entusiasmen møtte jeg og ved skolene jeg kontaktet. Her møtte jeg rektorer som viste stor interesse i forhold til temaet, og som så nytten i å være med i et prosjekt som ville medføre som den ene rektoren selv sa det; utviklingsmuligheter for dem selv. I barnehage nummer to syns også denne styreren det var spennende, og det ble avtalt intervju. Siste skole kom på plass noen uker senere.

Når det gjaldt foreldre, var tanken at lærerne ved skolene skulle hjelpe meg med å sette meg i kontakt med dem. Etersom prosessen skred fram, fikk jeg tilbakemeldinger fra lærere om at de ikke hadde noen foreldre som passet kriteriene mine. Jeg ble derfor nødt til å tenke annerledes. For å finne foreldre som kunne delta, forsøkte jeg derfor i stedet å ta utgangspunkt i barnehagen. Sammen med Marianne Godtfredsen, prosjektleder i «Mobbing i barnehager»

prosjektet, arbeidet jeg videre med dette. Gjennom henne kom jeg i kontakt med en enhetsleder i en barnehage. Hun hjalp meg å finne en av informantene blant foreldre som hadde hatt barn i barnehagen, og som kunne passe kriteriet mitt. Den siste forelderen ble jeg satt i kontakt med av en enhetsleder ved en annen barnehage. Ingen av informantene, verken lærere, barnehagelærere eller foreldre var noen jeg hadde hatt faglig kontakt med gjennom min tidligere bakgrunn som både pedagogisk leder og styrer.

Det endelige utvalget bestod av to lærere, to barnehagelærere og to foreldre. Barnehagene er middels store kommunale barnehager, som ligger i hver sin bydel. Skolene er barneskoler, som også ligger i ulike bydeler. Kun en av barnehagene og skolene har tilknytning til hverandre, og ligger rett ved siden av hverandre. Mange av barna som går i denne barnehagen, skal starte på skolen rett ved siden av. Ellers består utvalget videre av informanter som tilhører barnehager og skoler uten tilknytning til hverandre. For å sikre informantenes anonymitet, beskrives ikke bakgrunnsopplysninger som navn eller kjønn. I undersøkelsen er dette anonymisert, barnehagelærerne omtales dermed som menn og lærerne som kvinner. Videre vil heller ikke navn på barnehager og skoler som deltok, bli nevnt. Informantene omtales som lærer 1, lærer 2, barnehagelærer 1 og barnehagelærer 2. Hos foreldrene er ikke kjønn utelatt, men barna har fått fiktive navn. Foreldrene omtales i undersøkelsen som: mor til Ole, og mor til Sara. Ytterligere informasjon rundt informantene blir beskrevet nærmere innledningsvis i analyse og diskusjonskapittelet.

3.3 Det kvalitative forskningsintervjuet

I undersøkelsen ble kvalitativt intervju valgt som datainnsamlingsmetode. Kvale et al. (2009) viser til at ved å bruke kvalitative intervju kan informantene få beskrevet sitt eget perspektiv, samt egne erfaringer på fenomenet som studeres. Det kvalitative intervjuet handler om en utveksling av ulike synspunkt rundt et felles tema. Ved å ta i bruk intervju kunne jeg dermed få en dypere forståelse av hvordan informantene forstår og begrunner hendelser og praksis knyttet til samarbeidet i overgangen for barna. Intervjuet gir med det en mulighet for å forstå individet utfra sin kontekst, samt avdekke deres forståelse av verden. Kunnskapen skapes med andre ord i en interaktiv prosess, og fortellingene skapes mellom synspunktene til de to samtalepartnere i en dialog (Guba & Lincoln, 1994). Som følge av at intervjuet er en dialog, skriver Kvale et.al (2009) at intervjuet i tillegg gir muligheter for å utdype og forfølge viktige innspill.

Det finnes flere ulike typer intervjuformer, i denne undersøkelsen falt valget på det Kvale et.al (2009) kaller semistrukturert intervju. Semistrukturert intervjuform er verken en åpen samtale, eller et lukket spørreskjema. Derimot tar det utgangspunkt i en intervjuguide som inneholder bestemte temaer, og *forslag* til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å intervju ved hjelp av denne formen ville intervjuet åpne for muligheten til å pendle mellom ulike temaer, og jeg ville stå friere til å følge informantene deres assosiasjoner. Samtidig ville en slik tilnæringsmåte gjøre det mulig for meg som forsker å stille oppfølgingsspørsmål, forfølge temaer som ble tatt opp og som den intervjuede anså som viktig, samt gjøre endringer underveis i intervjuet. (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.1 Intervjuguide

Kvale (2009) påpeker betydningen av at forskeren skaffer seg en begrepsmessig og teoretisk forståelse av fenomenet en ønsker å undersøke i forkant, for å kunne stille de riktige spørsmålene. I mitt tilfelle handlet det om at jeg allerede fra temaet ble bestemt høsten før masteroppgaven skulle påbegynnes, begynte å orientere meg i teori samt forskning jeg fant på emnet. Parallelt med lesing, skrev jeg deler til teorikapittelet. Dette var en prosess som jeg anså som nyttig i forhold til å utarbeide intervjuguiden, samt skaffe meg en forståelse for temaet. I følge Alvesson et. al (2009) kan en undersøkelse i utgangspunktet være induktiv, i forhold til at en går ut i fra at empiri kan gi svar på problemstillingen. Likevel vil en gjerne gjennom undersøkelsen gå mot abduksjon, om en på forhånd har en del oppfatninger som gjennom undersøkelsen blir bekreftet eller avkreftet (Alvesson & Sköldberg, 2009). Slik sett kan undersøkelsen ha et teoretisk utgangspunkt som utdypes gjennom den empiriske undersøkelsen. Ettersom intervju spørsmålene i denne undersøkelsen tok utgangspunkt i teori, tidligere forskning og egen erfaring, kan man si at intervjuguiden var hva Hanson (2002) kaller teoriladet. Samtidig inneholdt intervjuguiden åpne innledende spørsmål, for på den måten å gå åpent ut og la informantenes perspektiv tre fram. Dermed ble det lagt til rette for en induktiv tilnærming i selve intervjusituasjonen. Videre bestod intervjuguiden av en rekke spørsmål, men spørsmålene var kun ment som forslag. Underveis i intervjuene opplevde jeg imidlertid at informantene selv fortalte mye, slik at de selv var innom mange av støttespørsmålene jeg hadde i intervjuguiden, uten at jeg behøvde å stille dem spørsmålet. På den måten kan man si undersøkelsen bar preg av en abduktiv tilnærming, som kan sies å være en mellomting mellom induksjon og deduksjon (Alvesson & Sköldberg, 2009).

Med hensyn til at tre ulike grupper skulle intervjues, ble det utarbeidet tre ulike intervjuguider (vedlegg 4, 5 og 6). Kvale et al. (2009) skriver at det kan være hensiktsmessig i forberedelsen av intervjuet å skille mellom undersøkelsens såkalte tematiske forskningsspørsmål, og intervju spørsmål som skal stilles. I intervjusituasjonen bør en stille spørsmål som har en enkel, konkret og deskriptiv form, i motsetning til forskningsspørsmål som gjerne vil ha en mer abstrakt og akademisk form (Kvale & Brinkmann, 2009).

Temaene i intervjuguidene ble laget med utgangspunkt i problemstillingen, og bestod av fire hovedtema. Det første innledende temaet handlet om overgangen og rutiner på et generelt grunnlag, og hadde til hensikt å belyse forståelsen av overgangen som en prosess, samt skolen og barnehagens forståelse av egen rolle i overgangen og praktisk tilrettelegging. I foreldrenes intervjuguide handlet det første tema om hvordan overgangen rent praksis var for deres barn. Her kan man godt si at det ble forsøkt å få økt forståelse for den strukturelle kvaliteten i samarbeidet, hvordan samarbeidet organiseres rent praktisk. Videre handlet tema to om informantenes erfaringer fra samarbeidet i barnas overgang. For foreldre handlet dette temaet om å forsøke å belyse hvordan de vurderte at overgangen hadde vært for deres barn. Her var det ønskelig at informantenes egne vurderinger skulle tre klarere fram. Tredje tema ønsket å belyse de ulike aktørenes forventninger til overgangen og barnet i overgangen. Til sist i intervjuguidene var temaet muligheter og utfordringer i samarbeidet. Her ble det forsøkt å komme inn på hva informantene opplever som muligheter for å skape et fruktbart samarbeid i overgangen for barna, og hvilke utfordringer de de har erfaringer med.

Grunnen til at denne progresjonen i tema ble valgt, fra å starte med generelle spørsmål i forhold til overgangen, til mer krevende tema, var ut fra den hensikt å skape trygghet og tillit i intervjusituasjonen. Spesielt med tanke på at jeg intervjuet foreldre om erfaringer de hadde i forhold til deres eget barn, anså jeg denne progresjonen som nyttig. Tanken var at etter hvert som intervjuet skred frem, ville det være enklere å stille mer utfordrende spørsmål som krevde mer refleksjon, dersom det først ble stilt spørsmål som omhandlet barnehagelærernes og lærernes vante praksis og foreldrenes generelle oppfatninger av samarbeid og overgangen. Jeg forsøkte med det å bevege meg fra spørsmål som forsøkte belyse strukturell kvalitet i samarbeidet, og videre inn i den prosessuelle kvaliteten.

Videre ble det utarbeidet en del forslag til spørsmål tilhørende hvert tema. Spørsmålene ble laget ut fra teori og tidligere forskning jeg hadde lest, i tillegg til egen erfaring fra arbeid som både pedagogisk leder og styrer i barnehage. For å belyse hvordan spørsmål ble utarbeidet, vil

jeg forsøke å forklare hvordan jeg tenkte; Bronfenbrenner (1979) viser som nevnt tidligere i teorikapittelet, til ulike forbindelseslinjer som er mulig mellom mikromiljøene, og som vil kunne være med å styrke forholdet mellom mikromiljøene: 1) Deltakelse på de ulike arenaene, 2) indirekte sammenlenking via et mellomledd (for eksempel at barnehage kjenner til skole og omvendt), 3) kommunikasjon mellom de ulike arenaene, og 4) de ulike miljøers kunnskap om hverandre. I forhold til at jeg brukte Bronfenbrenners bioøkologiske utviklingsmodell som teoretisk rammeverk, var det interessant og aktuelt å ta med disse tankene inn i intervjusituasjonen, og legge dette til grunn i utarbeidelsen av forslag til spørsmål i intervjuguiden. Hvordan er kommunikasjon og samarbeid mellom barnehage, skole og hjem. Har de kjennskap til hverandres planer og hvordan er samarbeidsklimaet? Intervjuspørsmålene ble dermed utarbeidet med utgangspunkt i teori, forskning og egen erfaring. Det var med det ulike tanker som lå til grunn når spørsmålene ble utarbeidet.

Nedenfor vises en visuell oversikt som viser et utdrag fra intervjuguiden til barnehagelærerne. Her har jeg forsøkt å illustrere sammenhengen mellom hvordan tema ble utledet av teori, og igjen hvordan det var med på å utforme intervjuspørsmål:

Tabell 1: Visualisering: Hvordan spørsmål ble utarbeidet

TEMA	TEORI	SPØRSMÅL
Vurdering og erfaring av samarbeid ovenfor barn som utfordrer med sin atferd	De ulike miljøenes kunnskap om hverandre (Bronfenbrenner) → Kommunikasjon mellom de ulike mikromiljøene → (Bronfenbrenner)	Hva mener du foreldrene kan bidra med i samarbeidet? Kjennskap til skolens/barnehagens planer? Opplever du noe som utfordrende i forhold til det å videreføre informasjon til skole om barna? Evt. hva, og hvorfor? Fortell

Bronfenbrenners bioøkologiske modell kunne på denne måten være med å se mulige utfordringer, men også til hjelp for å vurdere på hvilken måte samarbeid og informasjonsflyt finner sted på mesonivå. Når jeg arbeidet med intervjuguiden, opplevde jeg det derfor svært nyttig at jeg hadde satt meg inn i teori på området. Dette illustrerer at en forsker gjerne går deduktivt til verks i planleggingen av en undersøkelse. Likevel ble hvert tema innledet med et overordnet og åpent spørsmål, og bar dermed preg av induktiv tilnærming. Som nevnt kan denne sammensmeltingen av ulike tilnærminger, kalles abduktiv tilnærming. Åpenheten i innledende spørsmål, gjorde videre at intervjuguiden endret seg noe underveis. Etter de to første intervjuene med lærer 1 og barnehagelærer 1, så jeg at overføringsmøter var et tema begge disse snakket mye om, i tillegg til deres manglende deltakelse i møtene. Dette tok jeg derfor med meg videre inn i de andre intervjuene.

Ved utarbeidelsen av støttespørsmålene ble det videre, som eksemplet fra intervjuguiden viser, vektlagt «hva», «hvilke» og «hvordan» spørsmål i stedet for «hvorfor» spørsmål. Det ble med andre ord lagt opp til åpne spørsmål, for å legge til rette for opplevelse av en samtale, noe som kan kalles en deskriptiv form. Hensikten med å bruke denne type spørsmål, var at det gir større mulighet for de intervjuede å få komme med mer spontane beskrivelser, da målet for en forsker er å innhente materiale for å få et mest mulig pålitelig og relevant materiale å tolke utfra. Dersom en forsker stiller for mange «hvorfor» spørsmål, vil informantene lett oppfatte intervjuet som et forhør (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene arrangerte jeg et prøveintervju ved min tidligere arbeidsplass, noe som ifølge Dalen (2004) er viktig i en kvalitativ studie. Dette opplevde jeg som nyttig med tanke på å få en ide om hvordan spørsmålene fungerte. I tillegg fikk jeg øvd meg på intervjusituasjonen. Jeg fikk tilbakemelding fra informanten om at det var gode spørsmål. Det ble derfor ikke store endringer i intervjuguiden, men noen omformuleringer ble gjort. Jeg endret noe på ordlyden til enkelte av spørsmålene slik de ble enklere for meg selv å lese i intervjusituasjonen. I tillegg tenkte jeg det var hensiktsmessig å få inn litt flere spørsmål i intervjuguiden som kunne ta sikte på å få informantens beskrivelser av den prosessuelle kvaliteten i samarbeidet. Jeg følte jeg hadde mye som handlet om rutiner i denne første intervjusituasjonen.

Jeg forberedte meg også nøye på hvilken informasjon som skulle gis i forkant av intervjuet og forvisset meg om at opptaksspilleren fungerte. I tillegg ble intervjuene gjennomført på

informantenes arbeidsplass og i hjemmet til foreldrene, for å gjøre ting enklere og tryggere for dem. I oppstarten av intervjuene ble det lagt vekt på å skape en trygg og god atmosfære. Jeg presenterte meg selv og deltakerne fortalte om seg selv, på den måten løsnet stemningen litt. Hensikten med å tilrettelegge for en god start på intervjuet er viktig, da rammene omkring intervjusituasjonen vil være betydningsfullt med tanke på kvaliteten samtalen får (Dalland, 2007). Etter kontaktetablering ble formålet med undersøkelsen kort presentert. Videre var ikke hensikten med oppgaven å diskutere hva den enkelte legger i atferdsvansker, men derimot hvordan samarbeidet rundt barna er i overgangen til skolen. Derfor ble det også innledningsvis forklart hva jeg la i begrepet atferdsvansker, for å sikre at informantene og jeg snakket om de samme barna. Informantene ble deretter informert om at undersøkelsen ville være anonym, og at de når som helst hadde mulighet til å trekke seg. Det ble også med aksept fra deltakerne benyttet båndopptaker mens intervjuene pågikk. Båndopptaker vil ifølge Kvale et.al. (2009) gjøre at ordvalg og pauser registreres, samtidig som intervjuer kan konsentrere seg om selve intervjuet og dynamikken i samtalene. I tillegg er det positivt i forhold til at man kan lytte til intervjuet flere ganger i etterkant. Ingen av informantene uttrykte at det var problematisk at det ble gjort opptak av intervjuene, og jeg opplevde heller ikke at det hindret åpenhet fra deres side.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet tre intervjuguider, en for hver gruppe informanter (vedlegg 4,5 og 6). Første intervju var med lærer, og jeg opplevde fort at det var en engasjert person jeg hadde til intervju, og intervjuet bar preg av å gå lett, og samme dag hadde jeg intervju med barnehagelærer. Jeg opplevde det mentalt krevende å ha to intervju samme dagen, så etter denne opplevelsen passet jeg på at de resterende intervjuene ikke ble avtalt samme dager. Uken etter intervjuet jeg begge foreldrene og den siste læreren fordelt på ulike dager.

Ved oppstarten i foreldreintervjuene anså jeg kontaktetableringen som spesielt viktig, da de skulle prate om egne barn. Jeg forsøkte derfor å legge til rette for en tillitsfull atmosfære. Intervjuene ble som nevnt gjennomført hjemme hos dem selv, noe jeg opplevde bidro til trygghet i intervjusituasjonen. Underveis i intervjuene opplevde jeg at foreldrene synes det var greit å dele sine erfaringer, og dette uttrykte begge foreldrene også selv etterkant. Tredje uken intervjuet jeg siste barnehagelærer. Totalt sett var det en positiv opplevelse å intervjuer, og etter hvert som jeg var i gang opplevde jeg at det gikk bedre og bedre. Spesielt interessant opplevde jeg det å få ulike perspektiv på samarbeidet i overgangen, både fra foreldre, barnehagelærere og lærere som spennende. Videre opplevde jeg en trygghet underveis i

intervjusituasjonen i forhold til at jeg hadde lest en del som omhandlet temaet mitt. Det bidro til at jeg kunne stille spørsmål for å sikre at jeg forsto informanten rett, og fikk stilt oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet, som dette eksempelet belyser: «*du mener altså at åpenhet er det viktigste som må ligge til grunn for et godt samarbeid med foreldre, hvordan legger du som lærer til rette for en slik åpenhet?*» (Fra intervju med lærer 2). Dette handler også om å få bekreftet at det man oppfatter underveis i intervjuet stemmer, noe Kvale (2009) kaller kommunikativ validitet.

Ved slutten av hvert intervju, sjekket jeg at jeg hadde vært innom alle temaene i intervjuguiden. I tillegg lyttet jeg til intervjuene underveis i ukene mens intervjufasen pågikk, slik at jeg skulle kunne bli en bedre intervjuer. Når jeg lyttet til mitt første prøveintervju, hørte jeg for eksempel at jeg selv unnlot å forfølge et interessant utsagn. Det kan ha skyldes at jeg ikke var helt oppmerksom. Ved å høre på meg selv, kunne jeg dermed høre mine egne «feil», og dermed forbedre meg som intervjuer. Ved å gjøre det opplevde jeg at kvaliteten på meg selv som intervjuer ble bedre etter hvert. Samtidig erfarte jeg at til tross for at jeg har hatt metodefag, og lært om det kvalitative intervjuet, var det praksis som gjorde at jeg forsto bedre hvordan intervju utarter seg. Det understreker at intervju er hva Kvale (2009) omtaler; et håndverk, noe som læres ved erfaring.

3.3.3 Forskerrollen i det kvalitative intervjuet

I kvalitativ forskning vil forskeren selv være et viktig redskap i arbeidet, og i lys av egen kunnskap være med å styre forskningen. Ifølge Kvale et al (2009) handler det om at det gjennom en interaksjonen mellom forsker og intervjupersonen avdekkes en forståelse av den sosial konstruerte virkeligheten. Egen erfaring fra arbeid i barnehage gjorde at jeg hadde en del kunnskap på området som kunne hjelpe meg å komme dypere inn på intervjuenes tematikk. Dette er hva Gadamer (2004) kaller forforståelse. Forforståelsen handler om noe mere enn det teoretiske rammeverk vi legger til grunn, det handler også om verdier, kunnskap og holdning man bringer med seg inn i forskningen (Nilssen, 2012). Forforståelsen vil prege hele forskningen; fra valg av tema til ferdig rapport. På den måten var det viktig at jeg var bevisst på hvilken innvirkning forforståelsen kunne ha på intervjusamtalen. For å unngå ledende spørsmål forsøkte jeg derfor å innta en åpen rolle, noe Kvale et al (2009) betegner som bevisst naivitet.

Min egen bakgrunn og erfaring fra barnehagefeltet var på samme tid en styrke i den forstand at jeg kunne stille gode oppfølgingsspørsmål. Som nevnt hadde jeg lest teori i forkant, noe

som hadde ledet meg da jeg utformet spørsmålene. Intervjuguiden med det var teoriladet (Hanson, 2002). Likevel ble spørsmålene forsøkt formulert åpent, slik at det var informantenes synspunkt som skulle komme fram. Jeg forsøkte å innta en lyttende rolle, og forsøkte å la de intervjuede få lov å dele sine erfaringer, og bevisst la min egen forforståelse komme i bakgrunnen, og unngå å stille ledende spørsmål.

Kvale (2009) understreker imidlertid at til tross for at det forsøkes å skape en gjensidig forståelse og et samspill, vil det likevel være en maktdimensjon forsker må ta hensyn til i intervjusituasjonen. Kvale et.al. (2009) understreker i den sammenheng at et forskningsintervju aldri kan betraktes som en fullstendig fri og åpen dialog mellom likeverdige partnere som enes om et mål. Dette begrunnes blant annet ved å vise til at ethvert forskningsintervju vil være en profesjonell samtale hvor det vil være et asymmetrisk maktforhold mellom forsker og den som intervjues. Videre skriver Kvale (2009) at det er intervjueren som har den vitenskapelige kompetansen, og som bestemmer tema, og velger spørsmål som stilles og følges opp.

3.3.4 Transkribering, forskerlogg og forberedelse til analyse

Transkriberingen av intervjuene, fra muntlig til skriftlig form, ble forsøkt gjennomført allerede samme dag som intervjuene ble utført. Transkribering er en krevende prosess, og den dagen jeg hadde to intervju, måtte jeg holde på i flere omganger. Det å transkribere samme dag opplevde jeg nyttig med tanke på å ivareta inntrykk fra intervjusituasjonen. Ved å strukturere materialet i tekstform, ble det enklere å få oversikt over stoffet. Transkriberingen ble utført direkte i Nvivo (Binderkrantz, 2011).

Etter hvert intervju notere jeg i tillegg ned et helhetsinntrykk fra intervjuene; tanker og refleksjoner jeg satt igjen med. Jeg opplevde nedskrivningen synliggjorde tankene som dukket opp, og medførte at jeg etter hvert så sammenhenger og mønstre som dukket opp i intervjuene. Fra tidligere intervju jeg har hatt, har jeg sett nytten av å skrive forskerlogg som dette, blant annet i forhold til senere koding av materialet. I tillegg ville jeg, ved å notere et helhetsinntrykk av intervjuene, kunne gå tilbake å se om de enkelte elementene jeg senere trakk fram i analysen, var tro mot det helhetsinntrykket jeg hadde og dermed tro mot informanten.

De noterte inntrykkene fra intervjuene ble lagt inn i Nvivo som memo, sammen med transkriberingene av intervjuene. Etersom transkripsjonen ikke skulle brukes til en detaljert

språklig analyse, ble noen småord som «eh» og «hm» utelatt. Likevel ble de tatt med innimellom der hvor jeg opplevde at dette kunne handle om at informantene opplevde et spørsmål som vanskelig og tenkte. Navn, skoler og barnehager ble nevnt under intervjuene. I transkripsjonene ble disse markert slik: *skole*, og *navn*, for å ivareta anonymiteten til informantene. Ellers ble transkriberingen heller ikke gjengitt på dialekt, men skrevet om til bokmål. Grunnen til det var for å hindre gjenkjenning av informantene. Når sitatene brukes i analysen, fant jeg det noen ganger hensiktsmessig å forkorte sitatene, dette ble markert med bruk av klamme; [...].

3.4 Analyse og tolkning

Transkriberinger, notater og forskerlogg representerer det Patton (2002) kaller en ufordøyd og kompleks virkelighet. Videre utgjorde transkriberingen fra intervjuene flere sider, så første steg i analysen handlet om at jeg leste gjennom datamaterialet flere ganger for å forsøke å få en oversikt over intervjuene, noe Thagaard (2013) understreker kan være nyttig for å bli fortrolig med datamaterialet. I denne prosessen fikk jeg en del ideer som jeg ville ta med videre i analysearbeidet. Jeg brukte derfor notatboken hyppig for å ivareta de mange tankene som kom fram under arbeidet.

Analyseprosessen var inspirert av Miles og Huberman (1994). Første steg i prosessen med å redusere datamaterialet var at intervjuene ble nodet i Nvivo. Intervjuene ble gått gjennom og utsagn fra intervjuene ble markert med noder, eller koder (Miles & Huberman, 1994) ut fra hva slags informasjon utsagnene gav meg. Slik jobbet jeg meg gjennom intervjuene og markerte utsagn under ulike koder. Dette var en fase hvor jeg åpent kodet, jeg endte derfor opp med mange koder. Kodene tok dels utgangspunkt i koder utledet av teorien som lå til grunn, begrepsstyrt koding og dels fra hva som fremkom av datamaterialet, datastyrt koding (Kvale & Brinkmann, 2009). Grunnen til bruken av begrepsstyrt koding, var at intervjuguiden som nevnt tidligere er teoriladet.

Etter dette satt jeg igjen med flere koder. Neste steg i prosessen handlet om å se etter sammenhenger og mønstre ved kodene, for å samle de til større enheter, og utvikle kategorier (Miles & Huberman, 1994). Overføringsskjema, manglende kunnskap om hverandre, møtevirksomhet på overordnet nivå, var kategorier som kom tydelig fram her. Jeg hadde flere ulike koder som etter hvert kunne samles innunder disse temaene. Muligheter ved åpenhet var at en kategori jeg hadde samlet flere koder inn under. Etter hvert fikk jeg en kategori som handlet om utfordringer ved åpenhet. I informantenes utsagn hadde jeg først kodet noen

utsagn i kategorien overføringsskjema. Men samtidig når jeg jobbet mer med stoffet så jeg at utsagnet handlet om utfordringer når det gjelder å ivareta åpenhet i overføringsskjema. Dette kan illustrere at analyseprosessen er en utfordrende prosess, og jeg brukte mye tid her. Målet med å utvikle kategorier var å sitte igjen med noen få temaer som fremkom av undersøkelsen, som kunne gi svar på problemstillingen min. Ytterligere sammenlikninger mellom kategoriene ble derfor gjort, og i denne fasen ble notatene mine fra intervjuene nyttig. Her kunne jeg se tilbake på helhetsinntrykket jeg hadde skrevet fra hvert intervju når jeg forsøkte å kategorisere. I tillegg forsøkte jeg hele tiden å tenke tilbake til intervjusituasjonen i analysearbeidet. Var jeg tro mot informantens mening og forståelse? Som nevnt var en av kategoriene mine utfordringer ved åpenhet. Samtidig hadde jeg en kategori som handlet om muligheter ved åpenheten. Disse ble samlet under en bred overordnet kategori; muligheter og utfordringer ved åpenheten. Til sist ble derfor flere av kategoriene samlet i hva Miles og Huberman (1994) kaller brede, overordnede kategorier, og jeg satt igjen med 4 overordnede kategorier som kunne belyse problemstillingen. Disse var følgende: 1) Informantenes uttalelser om samarbeid i overgangen, 2) Hva informantene mener om dagens samarbeidsrutiner, 3) Muligheter og utfordringer ved åpenhet rundt utfordringen barna er i, og 4) Barna i lys av dagens samarbeid og forbedringsmuligheter. Hver av disse overordnet kategoriene presenteres som tema under analyse og diskusjonskapittelet.

Mens analyseprosessen handler om å komme fram til funn, handler tolkningsprosessen om å finne mening i funnene (Nilssen, 2012). Videre skriver Nilssen (2012) at analyse og tolkning er vanskelig å skille, da funn og ideer om funnene vil utvikle seg parallelt. I undersøkelsen ble hermeneutisk fortolkning benyttet, da dette er en tilnærming som handler om at det ikke finnes noen endelig sannhet, men at fenomen kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012). Hermeneutikkens mål om forståelse kan på den måten sees på som et alternativ til positivismens mål om forklaring (Guba & Lincoln, 1994).

Videre understreker Kvale (2009) at en hermeneutisk fortolkning ikke innebærer noe trinn for trinn metode. Som nevnt begynte jeg med å lese gjennom intervjuene for å forsøke å få en oversikt over intervjuene og få tak i meningene deres. Mens jeg leste og så de ulike intervjuene i lys av hverandre, fikk jeg en større forståelse. Underveis i analysen gjorde jeg meg også opp tanker og ideer som jeg noterte. Slik sett vil en hermeneutisk fortolkning være en prosess hvor en beveger seg frem og tilbake i den enkelte delene av intervjuene, for å sette seg inn i hva informantens utsagn kan bety. Dette var en krevende prosess, og jeg brukte mye tid på å tenke og skrive ideer. På den måten fikk jeg en klarere forståelse av hvordan

informantene mente samarbeidet ivaretar barna. Samtidig var jeg i denne prosessen bevisst på at min egen forforståelse ikke måtte hindre en fri, kreativ tankegang hvor jeg så hva dataene gav meg. Jeg forsøkte hele tiden å tenke tilbake på intervjusituasjonen i denne fasen også, for å være tro mot informantens utsagn.

Ifølge Alvesson og Skjølberg (2009) vil målet med hermeneutikken være forstå den man tolker bedre enn den som blir tolket selv gjør. Hensikten med tolkningen var på den måten å få tak i informantens forståelseshorisont, og tolke det i lys av teoretisk rammeverk som lå til grunn, i tillegg til egen praktisk erfaringsbakgrunn. Det kan sees i sammenheng med hva Gadamer mente i forhold til at hver deltaker i en dialog vil ha sin «horisont» når det gjelder hvordan de opplever et fenomen. Dersom deltakerne er villige til å engasjere seg i en hermeneutisk samtale, vil de kunne oppnå et felles språk. Målet er altså å stille sin egen «horisont» i bakgrunnen. Gadamer introduserte i denne sammenheng begrepet «sammensmelting av horisonter» (Walter, 2007, s. 520).

3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet

Validitet og reliabilitet er begrep som knyttes til vurdering av kvaliteten ved forskningen. Østerud (1998) drøfter begrepene validitet og reliabilitet i kvalitativ forskning, og viser til at det er begrep utviklet til bruk innen positivistisk forskningstradisjon. Som følge av de grunnleggende forskjellene i ontologisk og epistemologisk ståsted, vil det være problematisk å anvende de tradisjonelle begrepene når kvaliteten skal drøftes i forskning som har et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt som denne undersøkelsen.

I forhold til undersøkelsens reliabilitet eller pålitelighet, vil det å være vanskelig å gjennomføre en identisk undersøkelse som denne da «et møte mellom forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon» (Postholm, 2005, s. 169). I det ligger det at kunnskapen oppstår i en sosial samhandling som skjer der og da, og dermed vanskelig lar seg gjennomføre helt identisk. Spørsmålet om en forskning vil kunne la seg gjennomføre på en helt identisk måte vil dermed ikke være relevant innen forskning som springer ut av et konstruktivistisk ståsted (Thagaard, 2013).

Østerud skriver at reliabilitetsbegrepet i stedet bør erstattes med pålitelighetsbegrepet (Østerud, 1998). Thagaard (2013) skriver i den sammenheng at påliteligheten til undersøkelsen likevel kan styrkes ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, og gi nøye beskrivelser av de ulike steg i forskningsprosessen. I hele studien har jeg forsøkt å vise

hvordan jeg har gått fram. Jeg har gjort eksplisitt rede for alle valg som er foretatt: fra formulering av oppgavens hensikt, via metodevalg, valg av informanter, utforming av intervju spørsmål, gjennomføring og analyse. I tillegg har jeg reflektert over egen rolle som forsker. Jeg har med dette forsøkt å gi en åpen og detaljert fremstilling av hele forskningsprosessen gjennom «tykke beskrivelser» (Geertz, 1973).

Spørsmålet om hva som er valid kunnskap, innebærer at en stiller seg spørsmålet om hva er sannhet. I filosofien har korrespondanse, koherens og pragmatisk nytte, vært nyttet som tre klassiske sannhetskriterier (Kvale et al. 2009). Alvesson og Skjölberg bruker betegnelsen det trilaterale sanningsbegrepet om de samme tre kriteriene (Alvesson & Sköldböck, 2008, 2009). Korrespondansekriteriet skriver Kvale et al. (2009) har vært sentral innen positivistisk tradisjon, og handler om i hvilken grad utsagn stemmer med den objektive verden. Konstruktivister vil imidlertid oppfatte korrespondansekriteriet som problematisk, ut fra tanken om at det finnes ingen absolutt sikker kunnskap. I denne undersøkelsen tillegges det en annen betydning. Her er det ønskelig å knytte korrespondanse til intersubjektivitet og hva Kvale et al (2009) kaller «forsvarlig kunnskapsutsagn». Hvordan kan tolkningene som er gjort i denne undersøkelsen knyttes til hvordan verden oppleves? Og er det troverdig i den spesifikke konteksten? Dersom andre barnehagelærere, lærere og foreldre hadde blitt intervjuet, ville de kunne gitt meg en annen beskrivelse av hvordan de opplever samarbeidet i overgangen for barna. Likevel viste samtlige informanter til mange av de samme utfordringene og mulighetene som ligger i samarbeidet i overgangen. Det kan igjen tyde på at utsagnene og beskrivelsene kan være gjenkjennbare og troverdige i konteksten barnehage-skole overgangen. Thagaard (2013) argumenterer i den sammenheng for at overførbarhet dreier seg om i hvilken grad tolkningen kan vekke gjenkjennelse hos lesere som selv har kjennskap til fenomen som undersøkes.

Anvendingskriteriet gjelder forholdet mellom kunnskapens sannhet og praktisk nytte. Kvale et.al (2009) viser til at en vanlig innvending mot kvalitativ forskning er at den ikke kan generaliseres. Innen en sosialkonstruktivistisk tilnærming vil man imidlertid ikke snakke om generalisering, da kunnskap her handler om noe som er sosialt og kontekstavhengig måte å forstå og handle i verden på. Kvale (2009) skriver at vi i stedet for å skulle snakke om generalisering, må vi i stedet spørre oss om kunnskapen som kom fram i undersøkelsen kan overføres til andre relevante situasjoner. Informantene fortalte selv under intervjuene at de tenker dette er et viktig tema som trenger å «løftes» fram. I tillegg ble det stilt spørsmål i intervjusituasjonen, som informantene selv i etterkant sa fikk dem til å reflektere mer over

overgangen for barna. Dette kan knyttes til hva Kvale (2009) viser til; at stilltiende kunnskaper om hvordan ting er kan gjennom å uttrykkes med ord gå fra implisitt til å bli eksplisitt, konkret kunnskap. Det kan dermed tenkes at noe av det som fremkommer av denne undersøkelsen er noe som både lærere, barnehagelærere og foreldre kan gjenkjenne seg i. Dermed kan muligens skape en bevissthet rundt samarbeid i overgangen, og peke på noen handlingsalternativer som kan tas i bruk av skole og barnehager når det skal samarbeides rundt barna i overgangen.

Koherenskriteriet er sentral innen konstruktivismen. Spørsmål her vil være om analysen er fornuftig, berettiget og velfundert. Det handler dermed om utsagnenes mening i form av konsistens og indre logikk (Ringdal, 2007). For å ivareta dette har jeg forsøkt å innta en refleksiv bevissthet om egen rolle som forsker i forhold til feltet og informantene gjennom hele forskningsprosessen. I det følgende beskriver jeg nærmere hvordan jeg forsøkte å ivareta denne kvaliteten gjennom intervjusamtalene, i tolkningen og analysen. I tillegg vil jeg peke på noen ting som kan hindre en ivaretagelse av refleksiviteten.

3.5.1 Vurdering av intervjusamtalene

Jeg benyttet meg av semistrukturert intervjuguide, med forslag til spørsmål. Denne var utarbeidet etter tema. Spørsmålene var utarbeidet utfra egen praksis, og teori jeg hadde lest, og intervjuguiden var dermed teoriladet (Hanson, 2002). Det kan ha gitt noen begrensninger i seg selv, og andre forskere ville kunne valgt andre spørsmål. Likevel brukte jeg som nevnt åpne spørsmål for at informantenes forståelse skulle kunne tre fram, på den måten opplevde jeg at det var deres ord og beskrivelser som kom fram.

Som nevnt tidligere forsøkte jeg å ivareta en god kvalitet på intervjuene ved å være bevisst min egen forforståelse, og sette denne til side under intervjusituasjonen. Under intervjuene ble det derfor som nevnt, vektlagt å ikke stille ledende spørsmål. På den måten skulle informantenes erfaringer komme fram. I tillegg benyttet jeg av oppfølgingsspørsmål for å forsikre meg om at jeg forstod informantene rett. På den måten forsøkte jeg å bekrefte og validere om tolkningen av deres utsagn stemte, noe Kvale et. al. (2009) kaller kommunikativ validitet.

Videre, for å sikre en god kvalitet på intervjuene, ble lydopptak benyttet, noe som i større grad gir data som ikke er preget av forskers oppfatning. Hadde jeg bare brukt notater, kunne det i større grad redusert datamengden da det er vanskelig å skrive ned alt, og samtidig konsentrere

seg om intervjuet som foregår (Thagaard, 2013). Etter hvert intervju tanker og inntrykk notert, blant annet hvordan intervjusituasjonen forløp og hvilket inntrykk jeg satt igjen med av intervjupersonens utsagn. Dette skriver Thagaard (2013) kan være nyttig til senere analyse. På den måten tok jeg med meg et «helhetsinntrykk» fra intervjusituasjonen som kunne bidra til å ivareta den enkelte informants beskrivelser.

3.5.2 Vurdering av analyse og tolkning

I etterkant ble intervjuene overført fra lyd til skrift ved hjelp av transkribering, deretter analysert for å se etter sammenhenger og mønstre i materialet. Thagaard (2013) hevder at en vanlig kritikk mot temasentrerte analyser, er at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv da en løsriver utsnitt fra den opprinnelige teksten. For å ivareta den enkelte informants utsagn, forsøkte jeg som nevnt derfor hele veien å se det enkelte utsagn opp mot teksten som helhet. Var jeg tro mot det helhetsinntrykket jeg hadde fra intervjuet med informanten, og deres perspektiv, var spørsmål jeg hadde med meg hele veien. Her opplevde jeg det nyttig at jeg hadde notert ned inntrykk etter hvert intervju. På den måten kunne jeg gå tilbake og se hva slags tanker jeg hadde hatt i etterkant av intervjuene. Samtidig viser Thagaard (2013) til at en styrke ved temabaserte analyse er at det vil være vanskelig å gjenkjenne informanter. Og videre vil ikke informantene heller så lett gjenkjenne seg selv i teksten. På den måten ivaretas prinsippet om anonymitet. I tillegg skrev jeg om sitat fra dialekt til bokmål, for å styrke anonymiteten.

Ifølge Thagaard (2013) vil en analyse med kodingen av datamaterialet, og deretter klassifiseringen av koder i kategorier, og tolkningsprosessen, preges av forskerens forståelse på hva er som viktige aspekt ved materialet. Det illustrerer at koding er en subjektiv prosess. Videre betyr det at andre undersøkelser av samme fenomen, samt andre forskere og teorier ville kunne tilbudt andre, alternative måter å analysere og tolke materialet på, enn hva jeg gjorde. I tillegg baserer denne undersøkelsen seg på barnehagelærere, lærere og foreldre som ikke hadde tilknytning til hverandre. Hadde jeg intervjuet noen som hadde tilknytning til hverandre, for eksempel gjennom en case studie, kan det tenkes det kunne gitt enda bedre forståelse av samarbeidet på tvers av miljøene.

3.5.3 Vurdering av rapport

Rapporten er bygd opp ved at analyse og tolkning presenteres i ulike temakapitler. Ifølge Kvale (2009) vil en kunne styrke troverdigheten ved å tilbakeføre forskningsresultatene til deltakerne. Dette ble ikke gjort i min undersøkelse. Likevel forsøkte jeg som nevnt å

underveis i intervjuene å sikre at jeg forsto informantene rett gjennom kommunikativ validitet. I tillegg er det i presentasjon av funn og drøfting gjort klare forsøk på å skille hva som er informantenes egne utsagn, og egne vurderinger og tolkninger, noe som bidrar til økt reliabilitet av undersøkelsens rapport (Thagaard, 2013). Videre brukes begrepet funn i oppgaven. Dette er et begrep enkelte kvalitative forskere velger ikke å bruke, da de mener det henspiller til en kvantitativ forskningsmetodikk, som «graver» fram funn. I min oppgave legger jeg derimot noe annet i begrepet. Som følge av et undersøkelsen bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på kunnskap, handler funnene og analysen av dem om kunnskap som er skapt mellom informant og meg som forsker.

3.6 Etiske overveielser

I tillegg til å vurdere kvaliteten på undersøkelsen, understreker Kvale et.al (2009) betydningen av at man underveis i forskningsprosessen foretar etiske overveielser. Retningslinjer for det etiske aspektet ved forskningen finnes i «*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*» (2006). Her vises til relevante faktorer som bør eller skal ivaretas i forskningen. Gjennom hele forløpet til undersøkelsen, fra begynnelse til slutt, hvor den endelig rapport forelå, dukket det opp etiske problemstillinger jeg som forsker måtte ta hensyn til. Etiske overveielser handler med det ikke bare om forhold som knytter seg til den direkte intervjusituasjonen, men også om at man hele veien kontinuerlig må reflektere, og vurderer de etiske sidene ved undersøkelsen for å sikre at undersøkelsen foregår på en etisk forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2009).

Forskningen ble meldt til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Gjennom et meldeskjema ble hensikten med prosjektet beskrevet, samt at jeg redegjorde for hvordan personopplysninger skulle ivaretas. Allerede i dette stadiet av undersøkelsen ble flere etiske overveielser tatt. Blant annet måtte jeg redegjøre for hvordan jeg skulle ivareta informantenes anonymitet, og behandle personopplysningene. Det å ivareta personidentifiserende opplysninger på en sikker måte, handlet blant annet om at lydopptakene og transkriberingen av opptakene var lagret på passord beskyttet pc, og at dette ble slettet ved oppgaveslutt. Dessuten var det viktig at det i transkriberingen ikke fremkom opplysninger som kunne føre til gjenkjenning av barnehager, skoler eller foreldre. Både konfidensialitet og sikker lagring av data handler om å ivareta etiske aspekt ved forskning (NESH, 2006) Godkjenning fra NSD ligger vedlagt (vedlegg 7).

I forkant av kontakten jeg hadde med rektorer og styrere, ble det utarbeidet informasjonsskriv til både barnehage, skole og foreldre (vedlegg 1,2 og 3). Her ble det kort informert om undersøkelsen, dens hensikt, samt hvordan innsamlet datamateriale skulle bli brukt. I tillegg ble det opplyst at forskningen var frivillig, samt at informantene når som helst kunne trekke seg. Deltakerne fikk tilsendt informasjonsskrivet på mail, i tillegg til at jeg før hvert intervju startet med å presentere hensikt og formål med undersøkelsen. Informantene ble og informert om at all informasjon ville bli anonymisert slik at ingen navn, skoler eller barnehager kunne gjenkjennes, og at innsamlet materiale ville bli slettet når undersøkelsen var ferdig. Informert samtykke, fortrolighet og konsekvenser for deltakerne er viktige etiske overveielser i en undersøkelse (NESH, 2006).

Etiske overveielser knyttes og til selve forskerrollen (Kvale & Brinkmann, 2009). Som nevnt tidligere, vil et intervju være preget av en maktdimensjon, og som jeg beskrev tidligere var dette noe jeg forsøkte å ta hensyn til. Ved å være bevisst på dette, skriver Kvale (2009) at etiske spørsmål som knytter seg til maktforhold i intervjusituasjonen vil bli håndtert på en forsvarlig måte. Kvale (2009) viser videre til at også i bearbeidelsen av intervjuene vil etiske overveielser gjøre seg gjeldende. Allerede mens jeg transkriberte intervjuene forsøkte jeg å ivareta konfidensialiteten til dem jeg intervjuet. Her ble verken navn på personer, barnehager eller skoler, nevnt. Disse ble markert på følgende måte *navn*. Konfidensialiteten på intervjupersonene og navn som ble nevnt ble videre også ivaretatt under rapportskrivningen. Her fikk barna fiktive navn, samt at fagfolkene ikke ble presentert med navn, og med tilfeldige kjønn bestemt av meg.

Et annet viktig etisk aspekt ved denne forskningen, er at den handlet om barn som utfordrer med sin atferd. Som følge av ble det etiske aspektet som handler om å ivareta en tredjepart, gjort gjeldende (NESH, 2006). Selv om barna selv ikke deltok i undersøkelsen, handlet undersøkelsen om dem. Dermed kan man si at de indirekte inngår i undersøkelsen. For å ivareta deres anonymitet, er som sagt ikke navn til barna blitt nevnt, verken i mine transkriberinger, eller i rapporten.

4 Analyse og diskusjon

I denne delen av oppgaven analyseres og diskuteres intervjusamtalene med barnehagelærere, foreldre og lærere i fire temabaserte underkapitler, som baseres på de fire overordnede kategoriene utledet av analysen. Første tema som presenteres er: «*Hvordan informantene uttaler seg om samarbeidet i overgangen*». Videre belyses informantenes tanker på rutiner for samarbeid under: «*Hva informantene mener om dagens samarbeidsrutiner i overgangen*». Deretter ser jeg på hva informantene fremhever som viktig i et godt samarbeid ved barnas overganger. Men og hvilke utfordringer de viser til i realiseringen av et slikt samarbeid. Dette presenteres i temakapittelet: «*Muligheter og utfordringer ved åpenhet rundt utfordringer barna er i*». Siste tema som presenteres og drøftes er: «*Barnas første tid i skolen i lys av dagens samarbeid; og veien videre*». Her ser jeg nærmere på hvordan foreldre og lærere uttaler seg om første tid i skolen for barna på bakgrunn av dagens rutiner og samarbeid. I tillegg vises det til hvilket forbedringspotensialet informantene viser til ved samarbeidet i overgangen.

Undersøkelsen er basert på kvalitative intervju med seks personer. Informantene bestod av to lærere: Lærer 1, som har 13 års erfaring som allmennlærer, med mest erfaring fra småtrinnet, og 1 klasse. Lærer 2, som er allmennlærer med 11 års arbeidserfaring. Denne læreren har mest erfaring fra mellomtrinn, men har arbeidet siste årene i småtrinnene. Videre intervjuet jeg to barnehagelærere; Barnehagelærer 1 som har arbeidet 14 år i barnehage, de siste to årene ved stor avdeling. Den andre, Barnehagelærer 2, har 12 års arbeidserfaring fra barnehage, også denne barnehagelæreren har de siste to årene arbeidet med de største i barnehagen. Alle barnehagelærerne og lærerne har erfaring med overganger, samt overganger for barn undersøkelsen omhandler. I tillegg intervjuet jeg to mødre; Mor til «Sara», som nå går i 2. klasse. Sara utfordret med utagerende atferd i barnehagen, og det var tenkt å trekke inn PPT da barnehagen var usikker på om hun var skoleklar. Det ble imidlertid ikke satt inn ekstern hjelp, da det var for sent på året i forhold til oppmeldingsfrister barnehagen har. I dag opplever mor det går bra med Sara, og hun klarer seg bra sosialt, men sliter noe faglig. Moren fortalte at hun har tett og god kontakt med lærer. Siste informant er mor til «Ole» som nå går i 5 klasse. Også Ole utfordret med utagerende atferd i barnehagen. PPT observerte aldri i barnehagen, men var inne en gang i oppstarten til skolen. Skolen mente det ikke var behov for ekstern hjelp, ettersom Ole klarte seg bra faglig. Ifølge mor til Ole strever han i dag med både sosiale og faglige utfordringer. Verken Sara eller Ole hadde spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og har heller ikke spesialundervisning i skolen.

4.1 Hvordan informantene uttaler seg om samarbeidet i overgangen

Gjennom intervjuene ble det vist til at informantene mener samarbeid rundt barna er viktig og betydningsfullt. Til tross for det vises det til at samarbeidet møter utfordringer. I det følgende går jeg nærmere inn på dette.

4.1.1 Siste tid i barnehagen, skolestarttiden og første tid i skolen

På spørsmål om hvordan barnehagen arbeider med å forberede barna til skolen, hadde begge barnehagelærerne utsagn som viser at et systemperspektiv legges til grunn i samarbeidet siste tid i barnehagen. Barnehagelærer 2 sa følgende som illustrerer dette:

«[...] vi bruker veldig mye tid av våre møter på å diskutere hvordan kan vi hjelpe de barna dette gjelder, som har det slik. Hvordan skal vi gjøre det med miljøet rundt barnet? hvordan skal vi tilrettelegge for barnet? må vi ta vekk noe annet for å få til med mer lek med dette barnet? [...]»

Sitatet illustrerer at han ser betydningen av å «se større» på utfordringene, i stedet for å tenke som han selv sa: «hva kan vi gjøre med han eller henne». Utsagnet viser til en forståelse av miljøets betydning og innvirkning, noe som er sentralt om atferds utfordringer forstås i et systemperspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Videre hadde også Barnehagelærer 1 utsagn som viser til en forståelse av å tenke helhetlig i samarbeidet rundt barna. Han snakket om betydningen av å samarbeide med foreldrene for å gjøre en best mulig jobb med barna, og fortalte videre at det å få med foreldrene på et samarbeid, er «alfa og omega». Når det gjelder foreldrene i denne undersøkelsen, fortalte mor til Ole at hun ble tatt med på råd og avgjørelser når det gjaldt tiltak barnehagen iverksatte. Også mor til Sara fortalte hun opplevde at barnehagen involverte henne som mor i samarbeidet. Begge mødrenes utsagn tyder på at de opplevde barnehagene ønsket deres kompetanse på eget barn. Glavin (2013) understreker i den sammenheng at å få inn foreldrenes kompetanse og deres perspektiv er betydningsfullt i samarbeidet, da de har god kunnskap på eget barn.

Lærerne viste til også til betydningen av å trekke inn miljøet rundt og samarbeide med foreldrene første tid i skolen. Mor til Sara fortalte følgende som illustrerer at hun hadde erfart et godt samarbeid første tid i skolen: «Jeg følte den læreren som Sara fikk var veldig positiv, helt fantastisk faktisk. Vi snakket sammen hver dag, og hun så Sara». I forlengelsen av utsagnet fortalte moren at hun hadde kontakt med lærer «nesten daglig» i 1 klasse. Videre

fortalte hun at læreren viste interesse for hennes kunnskap. Ut fra hennes uttalelser ser man at det var tette og gode forbindelseslinjer mellom hjem og skole også første tid i skolen. Hele økologien rundt Sara samarbeidet, og skolen bygde blant annet videre på kunnskap foreldrene hadde. Et slikt samarbeid vil være med å gi balanse i systemene rundt barnet, noe som er sentralt innen et systemperspektiv (Bronfenbrenner, 1979). Senere i intervjuet fortalte mor til Sara at det gode samarbeidet førte til at: «Sara ble på en måte mer sett». Morens opplevelse av et godt samarbeid kan ha ført til at moren direkte eller indirekte gjennom sin væremåte videreformidle dette til Sara igjen. Ut fra et systemperspektiv kan det vise at et godt samarbeid på mesonivå igjen vil ha innvirkning på barnet. Morens utsagn illustrerer i tillegg et viktig prinsipp innen systemisk tankegang; jo tettere støttelinkene er, og jo bedre opplevelse av god kontakt og gjensidig forståelse det er mellom mikromiljøene, desto større sjanse er det for at barnet opplever trygghet, forutsigbarhet som igjen fører til mindre utprøvende adferd (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2012).

Gjennom informantenes uttalelser vises det til at det legges til grunn helhetlig perspektiv på samarbeidet, både siste tid i barnehagen og første tid i skolen. I et økologisk perspektiv vil et slikt samarbeid handle om å skape forbindelseslinjer mellom barnets mikromiljø. Videre skriver Bronfenbrenner (1979) at når mikromiljøene støtter hverandres mål og arbeid som informantenes utsagn viser, vil de være støttelinker for hverandre. Informantenes utsagn viser at både barnehage og skole opparbeider seg mye kunnskap. Kunnskap både med tanke på det enkelte barn, men også kunnskap i forhold til arbeidsmetoder som fungerer eller ikke. Bronfenbrenner (1979) viser at et samarbeidet slik informantene forteller om, på mesonivå, kan sies å legge et grunnlag for etablering av felles bånd og erfaringsutveksling. I tillegg understreker Bronfenbrenner (1979) at mesonivåets utviklingspotensial vil øke jo mere og bedre deltakelsen er på tvers av miljøene er. Dette er hva Bronfenbrenner (1979) kaller «multisetting participation». I følge Pianta et al. (2003) må overgangen forstås som en prosess, bestående av siste tid i barnehagen, selve skolestarttiden, og første tiden etter skolestart. Til tross for at intervjuene viser til at det arbeides systemrettet med barna siste tid i barnehagen, og første tid i skolen, opplevde imidlertid Saras mor selve overgangstiden, skolestarten, som «to ulike miljø og verdener». Dette samsvarer med hva de andre informantene også fortalte; de opplevde samarbeidet i denne tiden, som fraværende. I det følgende går jeg nærmere inn på hvordan de uttalte seg om dette.

4.1.2 «Overgangen fra barnehagen til skolen følte som to helt ulike miljø og verdener»

På spørsmål til barnehagelærerne og lærerne om kjennskap til hverandres planer og arbeid, svarte samtlige at de vet for lite om hverandre. Lærer 2 sa følgende som viser dette:

«Det jeg vet om barnehage er noe jeg har lært gjennom egne barn i barnehage, ellers vet jeg jo ikke hva de holder på med eller hva de har jobbet med når det gjelder barna [...]».

Hennes uttalelser illustrerer at til tross for at det opparbeides kunnskap om det enkelte barn, og arbeidsmåter som fungerer, siste tid i barnehagen, blir ikke kunnskapen og erfaringene videreformidlet. Manglende kjennskap til hverandres arbeid og planer var også noe begge barnehagelærerne uttrykte. Bronfenbrenner (1979) viser til annen forbindelseslinje, «inter-setting knowledge», som kan belyse dette nærmere. Vet at barnehage, hjem og skole får kjennskap til hverandres planer og arbeid, vil det være med å styrke relasjonen på tvers av mikromiljøene til barna, og dermed meso. Videre vil et styrket mesonivå igjen virke utviklingsfremmende for barnet. Lærer 1 sa følgende som illustrerer nettopp dette:

«Hadde vi visst hva som var blitt jobbet med i barnehagen, så hadde vi visst hva vi kunne gjort videre med barna, de barna som fungerer sosialt er jo på en måte bare med i skolesuset, og er i flytsonen, avgårde, mens for de barna som sliter med atferden, ja hva har de prøvd eller ikke prøvd av tiltak kunne vært ok å vite noe om»

Utsagnet viser at læreren opplever det utfordrende å jobbe videre med barna i lys av manglende kjennskap til barnehagens arbeid. Dette kan videre tolkes dit hen at læreren opplever svake forbindelseslinjer mellom barnehagen og skolen (Bronfenbrenner, 1979). Som læreren selv sa, kan kjennskap til arbeid som er gjort, være viktig for å gjøre en god jobb videre med barna. Hvordan har barnehagen arbeidet med barnet, hva har vært vellykket, hva fungerte ikke? Ut fra et systemperspektiv kan dette være viktige elementer skolen kan bygge videre på (Aukland, 2010), og en tankegang i tråd med å se overgangen som en prosess slik Pianta et.al (2003) viser til. Spesielt for barn som utfordrer med sin atferd er dette betydningsfullt, med tanke på å forhindre videreutvikling av vansker (Fandrem et al., 2013). Til tross for at mange barn opplever overgangen uproblematisk, vil barna som utfordrer med sin atferd, gjerne oppleve overgangen vanskeligere. Barna som inntar rollen som sosial tilskuer, eller tar kontakt på en uhensiktsmessig måte, opplever gjerne at mulighetene deres for å etablere gode relasjoner reduseres (Nordahl & Manger, 2005). Ifølge Roland (2007) vil barna lære mer modne reaksjoner etter hvert, og for mange skjer dette før skolestart. Likevel

skriver Roland (2007) at noen barn ikke mestrer dette og fortsetter å utfordre med sin atferd. Dette kan være utfordrende for barnehage og skole, og tidligere forskning har vist at barna gjerne blir upopulære og opplever avvisning fra de andre barna (Johnson, Ironsmith, Snow, & Poteat, 2000), noe som igjen vil kunne ha betydning både for barnas tilpasning, og vennskap med andre barn (Johnson et al., 2000).

Som Lærer 1 fortalte videre ville kjennskap til barnehagens arbeid kunne bidratt til å gi barna en bedre skolestart. Dette støttes av Pianta et al. (2003) som skriver at kjennskap til hverandres planer vil bidra til at barnehagen kan forberede barna bedre. Ved at barnehagen får mer kjennskap til hvordan skolen arbeider, kan de trekke noen av linjene fra skolens arbeid inn barnehagens forberedelser til skolestart. Ifølge Bronfenbrenner (1979) vil en slik sammenheng mellom de ulike mikromiljøene vil skape forutsigbarhet og trygghet for barna. Likevel mente samtlige fagfolk i undersøkelsen at manglende kommunikasjon hindrer kjennskap til hverandre planer og arbeid. Følgende sitat fra lærer 2 kan belyse det nærmere:

«[...] vi er rett på siden av en kjempes barnehagen. Men likevel snakker vi nesten aldri sammen. Det er jo veldig dumt tenker jeg [...]

Manglende kommunikasjon ser altså ut til å hindre et godt samarbeid på tvers av miljøene, og lærerens utsagn kan videre knyttes til Bronfenbrenners (1979) begrep om «intersetting communications». Kommunikasjon på tvers av miljøene om hva som har blitt arbeidet med, vil i et systemisk perspektiv vært betydningsfullt om det skal kunne videreføres kunnskap fra ett miljø til et annet. Og videre understreker Glavin (2013) at kommunikasjon er selve essensen i et godt samarbeid, dersom man skal få kjennskap til hverandres arbeid. Til tross for det kan informantenes egne utsagn, om mangelfull kommunikasjon og kjennskap til hverandres arbeid på tvers av miljøene, tolkes dit hen at det er manglende forbindelseslinjer på tvers av miljøene.

Foreldrene ble videre spurt hvordan de opplevde samarbeidet mellom barnehage og skole, og om de hadde erfart at barnehagens arbeid ble gjort kjent for skolen. Begge foreldrene fortalte at de ikke opplevde det var noe utveksling av kunnskap på tvers av miljøene. Mor til Sara at det var en del uro rundt Sara i barnehagen. Barnehagen var i tvil om hun var klar for skolen, da hun hadde «armer og bein overalt».

Moren fortalte videre at det ble satt i gang tiltak for å bedre situasjonen. Likevel sa hun følgende:

«Det ble en liten snøball som ballet på seg og ble større, og så ble det ikke noe mere, da var det plutselig bare skolens ansvar lissom».

Utsagnet til Saras mor kan illustrere at kunnskapen som ble gjort gjennom tiltak i barnehagen ikke ble videreført, og gjort kjent for skolen. Innledningsvis ble det vist til at moren fortalte at barnehagen hadde tenkt å ta kontakt med PPT, men at det var for sent i forhold til oppmeldingsfrister. Ut fra dette kan det tenkes at barnehagen hadde en god del kunnskap om Sara, og hva som fungerte eller ikke. Til tross for at mor til Sara opplevde, som nevnt tidligere, et godt samarbeid med både barnehage og skolen, fortalte moren likevel at hun opplevde «overgangen fra barnehage til skole som to helt ulike miljø og verdener».

Mor til Saras utsagn om at det «plutselig var skolens ansvar lissom» kan knyttes til hva Fandrem et. al (2013) skriver om tidlig innsats. Tidlig innsats handler både om å sette inn hjelp på et tidlig tidspunkt, slik barnehagen her gjorde. I tillegg handler tidlig innsats som Fandrem et. al (2013) videre skriver om, om å sette inn tiltak tidlig i prosessen for å forhindre at vansker får videreutvikles. Morens utsagn om at overgangen følte som to ulike miljø og verdener, viser likevel til at moren ikke opplevde denne sammenhengen mellom miljøene, og kunnskapsdelingen. Tidligere forskning har dessuten vist at kjennskap til hverandres arbeid, og samarbeid på tvers av systemer, vil være betydningsfullt med tanke på å forebygge videre utfordringer for barna (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Tremblay, 2010). Til tross for det kan utsagnet hennes «... så var det jo bare skolens ansvar lissom», tyde på at tiltakene stoppet opp i barnehagen, og at erfaringene derfra ikke ble tatt videre.

I tillegg kan morens utsagn om at barnehage og skole var to ulike miljø uten kontakt, også illustrere at også foreldre kan oppleve det som en stor omveltning i overgangen om de ulike miljøene ikke har kjennskap til hverandre, og fremstår som to miljø uten kontakt. Ifølge Pianta (2003) vil det være betydningsfullt at barnet opplever støtte i miljøet rundt seg i overgangen. Likevel kan begge mødrenes opplevelse av manglende samarbeid, sett ut fra et systemperspektiv, ha vært en opprettholdende faktor for både Saras og Oles atferd i overgangen. Et systemperspektiv viser til at alt henger sammen i gjensidig påvirkning (Bronfenbrenner 1979). Ut fra en slik tankegang kan det hende at også barna opplevde

overgangen mer utfordrende, dersom mødrene opplevde manglende kontakt på tvers av miljøene. Bø (2012) viser i den sammenheng til at det vil det være spesielt viktig for barn som utfordrer med sin atferd, og deres foreldre, at de opplever at miljøene er i kontakt.

Ut fra et systemperspektiv, og tanken om at overgangen må forstås som en prosess, viser informantenes utsagn at systemperspektivet som ble vektlagt i tiden *før* skolestart, ikke ivaretas i *selve overgangsfasen*. Gjennom deres uttalelser vises det til en forståelse for at økt kjennskap til hverandres arbeid kan sikre en bedre sammenheng. Til tross for det viser utsagnene deres at det i realiseringen av et slik helhetlig samarbeid i overgangen, oppstår utfordringer. Utfordringene fører til at informantene opplever manglende kommunikasjon og kjennskap på tvers av miljøene, noe som igjen synes å hindre et godt samarbeid i barnas overgang. Dette gjør at en kan stille seg spørsmål om overgangen realiseres som en prosess. Informantenes egne utsagn tyder på at det ikke skjer. Ut fra hva Pianta et.al (2003) understreker; at overgangen fra barnehage til skole kan være bestemmende for hele skolegangen og barnets selvbylde, ser man at for barna som utfordrer med sin atferd, vil et slikt mangelfullt samarbeid være særlig kritisk. I tillegg vil det være i strid med politiske føringer på makronivå, som fremhever et godt samarbeid og kjennskap på tvers av miljøene for å ivareta en kontinuitet i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2008; St. meld nr. 34, 2013).

4.2 Hva informantene mener om dagens rutiner på samarbeid i overgangen

Samtlige lærere og barnehagelærere var gjennom undersøkelsen inne på at rutinene for samarbeid ikke er gode nok til å ivareta overgangen for barna. Den ene barnehagelæreren hadde tatt kommunens overgangsplan med på intervjuet. Overgangsplanen gir anbefalinger til hvordan barnehage og skole kan sikre sammenheng og samarbeid, i overgangen (Kristiansandsbarnehagen, 2011). Om denne sa han følgende:

«Det står jo i overgangsplanen og årshjulet her at vi kan besøke skolen for å bli bedre kjent, men det blir jo ikke blitt fulgt opp»

Utsagnet til barnehagelæreren viser at føringer som er lagt samarbeidet, ikke ivaretas. Videre, i forlengelsen av utsagnet, sa barnehagelæreren at han opplever det medfører manglende kjennskap til hverandre. I det følgende vil derfor utfordringer ved dagens rutiner informantene viser til, belyses nærmere. Først sees det nærmere på overgangsmøter, deretter overføringsskjema, som viste seg å være sentrale temaer under intervjuene.

4.2.1 Samarbeidsmøter på overordnet nivå

På spørsmål til lærerne og barnehagelærerne om det er noen ekstra samarbeidsmøter i overgangen til skolen for barna, viste samtlige til at det ikke er det. De eneste møtene som finner sted er de generelle overgangsmøtene mellom barnehage og skole, som gjelder alle barna, da det er snakk om barn som ikke har spesialpedagogisk hjelp. Videre viste samtlige lærere og barnehagelærere til at det er styrere og rektorer som har ansvar for, og deltar på samarbeidsmøtene. Det at informantene viser til at ledelsen tar ansvar for og deltar på møtene, vil være i tråd med politiske føringer som omhandler samarbeid i overgangen, blant annet Stortingsmelding nr. 30 (3003-3004) «*Kultur for læring*». Her understrekes betydningen av samarbeidsrutiner med god forankring i barnehagens og skolens ledelse. Med hjelp av Bronfenbrenners (1979) begrep kan man dermed si at styrere og rektorer fungerer som støttelinker og bindeledd på tvers av miljøene. Videre; på spørsmål om innholdet i møtene, svarte barnehagelærer 1, følgende:

«Styrer fortalte nå nettopp, ja for det er hun som har ansvar for dette, at de på denne tiden har møte hvor alle styrere og rektorene i sona kommer sammen og snakker litt om overgangen til skolen, ser litt på overføringsskjemaene og litt på forventninger sa ho»

Dette sitatet illustrerer at det i samarbeidsmøtene kommuniseres om blant annet forventninger til overgangen. I et systemperspektiv vil avklaring av forventninger være spesielt betydningsfullt i overgangen, da barnet går fra mikromiljø, til et annet (Bronfenbrenner, 1979; Bø, 2012). Videre skriver Løge et. al (2003) at det vil det skje en endring av roller og rammefaktorer barnet er i samspill med, og at barna vil oppleve å møte ulike forventninger og krav her. Som følge av det kan man forstå at barna denne undersøkelsen handler om, vil profitte på at miljøene avklarer forventninger og krav i forhold til kompetanse, da barna vil være mer sårbare i overgangen. Til tross for samarbeidsmøter med god forankring i ledelsen, var det likevel tydelig under intervjuet at Barnehagelærer 1 hadde forhørt seg i forkant av intervjuet med styrer om hva som tas opp på møtene. Dette leder til spørsmålet om hvorvidt denne barnehagelæreren egentlig har kjennskap til innholdet i møtene. Usikkerhet rundt innholdet i møtene var også noe lærerne viste til gjennom intervjuene. Ved kontaktetableringen i forkant av intervjuet med Lærer 2, opplyste rektor ved skolen at de i møtene med barnehagene, diskuterer forventninger til oppstarten og hverandre, og går gjennom overføringsskjema. Dette var noe som kunne være interessant å gå nærmere inn på i intervjusituasjonen, med tanke på å få kunnskap om samarbeidet institusjonene imellom.

Under intervjuet ble læreren spurt om hun kunne utdype hva rektor hadde fortalt, og svarte følgende: «Å tas dette opp. Det har ikke jeg fått noe beskjed om».

Gjennom intervjuene vises det dermed til barnehagelærerne og begge lærerne opplever lite informasjonsutveksling fra deres ledere igjen når det gjelder å få kjennskap til innholdet i møtene. Det tyder på at samarbeidsmøtenes innhold ikke når ned fra et overordnet nivå. Ut fra Bronfenbrenner (1979) sin teori, kan man si at lederne som skal fungerer som støttelenker, og ivareta sammenbindingen mellom de to mikromiljøene, skole og barnehage, fungerer lite tilfredsstillende. I et system perspektiv vil det igjen få følger nedover i systemet. I utgangspunktet skal barnehagelærere og lærere være supplementære forbindelser som kan tilføre informasjon på tvers av miljøene, og bidra til at overgangen oppleves sammenhengende. Dette understrekes i forskriftene til både opplæringsloven og barnehageloven (2006; 2011). Likevel kan informantenes egne utsagn, tyde på at de opplever å være hva Bronfenbrenner (1979) kaller ikke støttende linker. Det kan tenkes at det blir utfordrende for barnehagelærerne og lærerne å legge til rette for barna dersom de opplever å få lite informasjon fra deres ledere igjen, som de kan bygge videre på. I den sammenheng kan det vises til Bronfenbrenner (1979), som understreker at den minst gunstige betingelse for utvikling finne sted der hvor supplementære forbindelsene er fraværende eller ikke støttende.

Det at lærere og barnehagelærere selv ikke deltar på møtene, var noe Lærer 1 påpekte som en svakhet, noe følgende sitat viser:

«Det burde jo vært et møte mellom barnehage og skole, altså, det er ingen møter, det er et gap. Og så er det bare et møte mellom administrasjonen og barnehagen [...] og fra administrasjonen og til oss lærere igjen er også et gap ...»

Manglende deltakelse ble beskrevet som et gap fra Lærer 1. Dette samsvarer med hva Barnehagelærer 2 og fortalte; «vi som jobber med barna burde også delta». Undersøkelsen viser dermed det at både barnehagelærere og lærere opplever manglende møtepunkter, noe Lassen og Breilid (2012) påpeker er en forutsetning for at det skal etableres kontakt mellom mennesker. I tillegg viser Løge et al (2003) til at barnehagelærere og lærere som fungerer som brobyggere mellom de to ulike miljøene, for å forene ulike forventninger fra barnehage, hjem og skole i overgangen, vil være ideelt. Ut fra informantenes utsagn tyder det imidlertid på at de ikke opplever seg selv som brobyggere mellom miljøene, da det er et gap fra ledelsen og ned til dem. Deres utsagn tyder dermed på at de mangler et felles «domene» av kunnskap, og utfra deres utsagn kan dette tyde på skyldes manglende informasjon fra deres ledere, og

nedover i systemet til de som jobber med barna. Det gjøre at det kan stilles spørsmål ved om overføringsmøtene på overordnet nivå hindrer hva Ravn (1995) mener bidrar til å skape et fruktbare samarbeid, som finner sted i «*den felles sum av ulik kunnskap*».

I tillegg vil manglende forbindelseslinjer og samarbeidsmøter på overordnet nivå, kunne ha innvirkning på barna dersom en forstår overgangen i et system perspektiv. Som nevnt tidligere, handler ikke overgangen bare om et individrettet fokus hvor det handler om i hvilken grad barnet er klar for skolen. Det handler også om at barnehagen klarer å forberede barnet, samt at skolen er parate til å ønske det nye skolebarnet velkommen inn i skolen (Fandrem & Roland, 2013; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Ut fra denne tankegangen vil et samarbeid som kun finner sted på overordnet nivå slik informantene viser til, igjen kunne forhindre at barnehage og skole får en felles forståelse de kan arbeide ut fra. En felles forståelse og felles målsetting for arbeidet vil være betydningsfullt for barna denne undersøkelsen handler om og vil kunne gi økt trygghet og forutsigbarhet i overgangen. (Fandrem et al., 2011).

Videre viser undersøkelsen at heller ikke foreldrene opplevde å bli tatt med på samarbeidsmøter i overgangen for deres barn. Mor til Sara sa følgende på spørsmål om det var noen møter mellom barnehage og skole i overgangen «Jeg er usikker på hva barnehagen og skolen hadde av samarbeid, om de hadde noe møte eller samarbeid i det hele tatt vet jeg ikke». Heller ikke mor til Ole opplevd at det var noe samarbeid. Begge foreldrenes utsagn tyder på at de ikke opplevde å bli tatt med på noe samarbeid, og heller ikke opplevde samarbeidsmøter på tvers av miljøene. Foreldrenes utsagn kan dermed tyde på at politiske føringer som er lagt for samarbeidet i overgangen ikke innfris. Både Læreplanverket for kunnskapsløftet og Rammeplanen for barnehagen, understreker at samarbeidet i overgangen skal skje i nær kontakt med barnets hjem (2006; 2011). I tillegg vil barna som utfordrer med sin atferd profittere på at personalet i barnehage, lærere og foreldre treffes før skolestart. Dette vil gjerne virke som et viktig forebyggende grep i forhold til barna som er i risiko for å utvikle vansker (St. Meld. nr.16, 2006).

4.2.2 Overføringskjema

Gjennom intervjuene opplyste samtlige barnehagelærere og lærere at overføringskjema (vedlegg 8) er eneste rutinen de er involvert i når det gjelder samarbeid i overgangen. I overføringskjemaet skal barnehagene fylle ut informasjon om barna som skal videre inn i skolen (Kristiansandsbarnehagen, 2011). Barnehagelærer 2 fortalte i den sammenheng at det legges ned mye tid i utfylling av skjemaene. Utfra et systemperspektiv kan overføringskjema tenkes å bidra til at skolen får kjennskap til barnehagens arbeid, hvilket igjen kan gi kunnskap om hva som kan jobbes videre med i skolen. Med andre ord kan overføringskjemaene i et systemperspektiv bidra til å trekke linjene fra det som er gjort i ett miljø, over i et annet og dermed styrke meso (Bronfenbrenner, 1979). På den måten kan det bidra til en bedre start for barna i det nye miljøet, og Bronfenbrenner (1979) understreker i den sammenheng utviklingspotensialet som ligger i kommunikasjon på tvers av miljøene. Selv fortalte Barnehagelærer 2 videre at skjemaene «burde være nyttige for lærerne». Likevel fortalte Lærer 1 følgende på spørsmål om hva hun mente om overføringskjemaene:

«... husker vi satt og så på skjemaene før sommeren og jeg sa at hvis jeg får disse elevene så er det jo bare en drøm [...]. Når det står på skjemaene at barna i barnehagen var flinke til å lytte, ta beskjeder og så videre, så så jeg jo allerede på førskoledagen at dette ikke stemte. Allerede etter tre timer tenkte jeg, snakker vi om samme barn?»

Uttalelsen hennes viser at til tross for at barnehagen legger ned mye arbeid i skjemaene, så mener Lærer 1 ikke skjemaene gir reell informasjon. Det kan tyde på at det er ulik oppfatning av skjemaenes nytteverdi. Manglende nytteverdi var og noe Lærer 2 uttrykte. Hun mente innholdet i skjemaene er for lite informativt med tanke på det enkelte barn. Videre fortalte hun at skjemaene blir «trålet» for å se om det står noe nyttig til videre arbeid. Utfra lærernes utsagn kan det tyde på at overføringskjemaene ikke har noe nytteverdi, og som de selv uttaler, brukes de ikke i videre arbeid. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor lærerne mener skjemaene ikke er nyttige, sa Lærer 2 følgende:

«Skjemaene er for generelle, det er sånn fem seks punkter hvor man kan skrive lite, mye, man kan gå inn på vanskelige ting, men man kan og la være å gå inn på vanskelige ting, for foreldre skal signere dette her. Og da kan det være ugreit tenker jeg, jeg kjenner på den der at det ofte er veldig snilt skrevet, det er sånn at du nesten må gå med lupe for å se om er det noe her?»

I forlengelsen av sitatet fortalte hun at det er viktig å få god og riktig informasjon med tanke på å sette sammen klasser. Videre fortalte hun at det vil være positivt både for klassen som

helhet, men også for barnet selv, om det gis mer riktige opplysninger. Som hun selv sa så kan de som lærere lettere tilrettelegge for barna om de vet hva han eller hun strever med. Undersøkelsen viser med det at lærerne ønsker tydeligere og ærligere informasjon fra barnehagene på hva de har jobbet med, samt hvordan de har jobbet. Lærer 1 fortalte i den sammenheng at «det som står i skjemaene må ikke være så pynta på og pakket inn i mange ord at vi må lete med lupe for å se om det er noe her». Ut fra hva lærerne forteller tyder det på at de ikke opplever skjemaene fungerer slik de er tiltenkt; å bidra til å trekke linjene fra et mikromiljø til et annet. For at skolen skal kunne tilrettelegge for tilpasset opplæring for det enkelte barn fra første dag i skolen slik Pianta et. al (2003) understreker, vil det være viktig med informasjon slik lærerne forteller. Spesielt for barna som utfordrer med sin atferd vil dette være viktig (Buli-Holmberg, 2012).

Imidlertid kan Barnehagelærer 2 sin uttalelse om at han mener skjemaene er nyttige, også illustrere en annen viktig ting som kan være viktig å ta i betraktning. Det kan tenkes at barnehager og skoler har ulike oppfatninger og toleransegrenser når det gjelder å definere utfordringene barnet er i. Kanskje er det slik at barnehagen ikke opplever at et barn utfordrer med sin atferd, og dermed ikke skriver noe ekstra i overføringsskjemaet om arbeid som har blitt gjort rundt barnet. Videre kan det imidlertid hende skolen på sin side oppfatter at barnet utfordrer med sin atferd. Det kan illustrere at forståelsen av hva atferdsproblemer innebærer kan være kontekstavhengig, slik Aasen et.al (2002) viser til. Samtidig kan det også hende at utfordringene oppstår eller videreutvikles i selve overgangen dersom barnet møter roller og forventninger han eller hun ikke mestrer å innfri (Lund, 2012).

Når det gjaldt foreldrenes erfaring med overføringsskjema, begynte Ole på skolen, før overføringsskjema ble tatt i bruk. Mor til Sara fortalte imidlertid at hun var med å fylle ut skjemaet, og godkjenne innholdet. Dette er i tråd med kommunens veileder for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Her står det at overføringsskjemaene skal fylles ut sammen med foreldre, og foreldrene skal godkjenne innholdet (Kristiansandsbarnehagen, 2011). Videre understreker også Rammeplanen for barnehager (2011) at foreldre skal gi samtykke til informasjon som overføres fra barnehage til skolen.

I tillegg vil en slik involvering av foreldrene ved utfylling av skjemaene, bidra til å styrke meso (Bronfenbrenner, 1979). Til tross for at mor til Sara ble involvert ved utfylling av skjemaet, var moren likevel usikker på om det ble brukt videre i skolen noe følgende sitat illustrerer:

«Jeg vet bare at overførselsskjema ble sendt, men så ble det jo på en måte lagt på is [...] så jeg følte jeg måtte inn selv og fortelle skolen hvordan det var, sånn at de var klar over det [...]»

I utsagnet viste mor til Sara usikkerhet rundt om informasjonen ble brukt videre i skolen. Hennes uttalelse, kan sammen med lærernes utsagn gjøre at man kan stille seg spørrende til relevansen av skjemaene. Dersom overføringsskjemaene skal ha nytteverdi må informasjon fra barnehagens arbeid tas videre, og inn i skolen. Likevel viser morens utsagn at hun ikke opplevde dette. Hennes manglende erfaring med om informasjonen gikk videre, samsvarer med tidligere forskning som viser at foreldre i liten grad opplever å bli involvert i informasjonsoverføringen (Winsvold & Gulbrandsen, 2009). I tillegg kan det stilles spørsmål ved om overføringsskjemaene er gode nok til å ivareta barnas overgang. En overgang som bare tar utgangspunkt i barnets kompetanse, vil ifølge Rimm-Kaufmann (1999) ikke være tilstrekkelig for å ivareta en god overgang.

I dette delkapittelet har vi sett nærmere på hva informantene mener om dagens rutiner på samarbeid i overgangen. Gjennom undersøkelsen vises det til at informantene mener rutinene for samarbeid i overgangen, ivaretar barna for dårlig. For det første ble det vist til at samarbeidsmøter finner sted på overordnet nivå. Dette medfører manglende kunnskapsdeling nedover i systemene, og ned til de som arbeider med barna; lærerne og barnehagelærerne. En av informantene omtalte det som et «gap» i samarbeidet, og et gap på tvers av to læringsmiljø. Ut fra et systemiske perspektiv vil dette gapet igjen kunne få følger for barna som utfordrer med sin atferd. Dersom de ikke opplever at miljøene er i kontakt med hverandre, vil de kunne oppleve overgangen mindre trygg.

4.3 Muligheter og utfordringer ved åpenhet rundt utfordringer barna er i

Undersøkelsen viser at åpenheten rundt barnas utfordringer bringer med seg både muligheter og utfordringer. Muligheter i den forstand at åpenhet fremheves som en vesentlig faktor når det gjelder å skape et godt grunnlag for samarbeid. På den annen side vises det til at den samme åpenheten møter utfordringer i selve overgangstiden, i lys av dagens rutiner.

4.3.1 Muligheter

Tidligere ble det vist til systemperspektiv på samarbeidet i tiden før skolestart og første tid i skolen. Videre i undersøkelsen var det derfor interessant å se hva informantene mener et godt samarbeid består av. På spørsmål om hva informantene mener må ligge til grunn for et godt samarbeid hadde samtlige informanter utsagn som viser til at de mener åpenhet omkring barnas utfordringer er viktig. På oppfølgingsspørsmål om hvorfor dette er viktig, svarte Barnehagelærer 2 følgende:

«[...] Når foreldre tør være åpne og ærlige, og tør komme til oss og snakke om vanskelige ting, så gjøre det jo det enklere for oss igjen å si at "ja, faktisk så ser vi og at han sliter med å komme inn i lek på en god måte, hva tenker dere vi bør gjøre"»

Utsagnet til barnehagelæreren kan tolkes dit hen at barnehagelæreren mener åpenheten kan bidra til en gjensidighet, og felles interesse i arbeid med barnet, noe Lassen og Breilid (2012) fremhever som viktig dersom det skal skapes god kommunikasjon på tvers av miljøene. Åpenhet synes dermed å medføre muligheter for å vise støtte og interesse for foreldrene, og bekrefte dem i deres opplevelse av utfordringene. I tillegg illustrerer barnehagelærerens utsagn «... hva tenker dere vi må gjøre» at han ser foreldrene som betydningsfulle og viktige i samarbeidet. Bø (2011) viser i den sammenheng til selv om barnehagelærere, foreldre og lærere har ulike roller i et samarbeid, så vil rollene i et godt samarbeid være like viktige. Det kan tenkes at åpenheten bringer med seg en trygghet og opplevelse av å bli ivaretatt dersom de blir møtt slik barnehagelæreren forteller.

Dersom foreldrene opplever å bli møtt slik barnehagelæreren viser til, kan det i tillegg tenkes at de opplever seg selv som hva Ask og Gorseth (2004) skriver; likeverdige parter. Slik sett kan åpenheten bidra til god kommunikasjon på tvers av mikromiljøene, noe som igjen vil kunne gi en samlet forståelse og felles målsetting for arbeidet. Som følge av det kan det tenkes at åpenheten kan bidra til å styrke kommunikasjonen på tvers av mikromiljøene, og dermed mesonivået (Bronfenbrenner, 1979). For barna denne undersøkelsen handler om vil

det kunne medføre økt trygghet og forutsigbarhet (Fandrem et al., 2011). Videre på spørsmål hvordan det kan tilrettelegges for et slikt samarbeid, som ivaretar åpenheten, svarte

Barnehagelærer 1 følgende:

«Foreldrene må oppleve å føle seg trygge på oss [...] det er viktig at det ligger i bunn at de opplever trygghet og er trygge på at sitt barn blir tatt vare på her, vi vil det beste for ditt barn, litt sånn "jeg ser han sliter, men vi skal prøve å gjøre vårt beste"

Sitatet til barnehagelæreren viser at han opplever det betydningsfullt å være direkte i arbeidet med barnas foreldre, og viser med det en tydelig faglighet. Videre viser utsagnet «... ja jeg ser han sliter, men vi skal gjøre vårt beste» til at barnehagelæreren ser betydningen av å bekrefte foreldrene, lytte samt forsøke å forstå ting ut fra både barnet og foreldrene. Utsagnet til barnehagelærerne kan dermed sees ut fra Schibbye (2002) som viser til betydningen av anerkjennelse i relasjonen. Utsagnet kan også illustrere at for å legge til rette for en åpenheten rundt utfordringene, trengs det trygghet og tillit i bunn. Som Kristiansen (1995) påpeker; vil et minstemål av tillit vil være grunnleggende i ethvert samarbeid. Videre vil og et samarbeid som er preget av en slik åpenhet barnehagelæreren viser til, kunne bidra til at det legges et grunnlag for å arbeide mer proaktivt, i stedet for reaktivt (Webster-Stratton, Jamila Reid, & Stoolmiller, 2008). Dersom en arbeider for en god relasjon, hvor det tas opp ting underveis slik barnehagelæreren her viser til, vil det ifølge Webster-Stratton et.al (2008), skapes en bedre relasjon som gjør det lettere å ta opp vanskelige ting. For barna som utfordrer med sin atferd vil denne åpenheten og et slikt samarbeid være viktig.

Videre fortalte også foreldrene at åpenhet rundt barnas utfordringer er viktig. Mor til Sara fortalte at til tross for at hun ikke opplevde noe samarbeid i selve overgangen, så opplevde hun et godt samarbeid med læreren første tid i skolen. Selv mente hun dette hadde sammenheng med at hun selv møtte opp første dag og «fortalte det som det var». Det kan vise at åpenheten skaper gode relasjoner. Det å bygge gode relasjoner vil være et viktig del av tidlig innsats (Fandrem et al., 2013). Hva som må ligge til grunn for en slik åpenhet var noe Oles mor snakket om, og hun sa følgende:

«Det er viktig at en er ærlig med hverandre, at en føler en blir møtt med forståelse og at alle er åpen for innspill. Men og at det er en holdning som er på jorda og ikke ovenfra og ned»

I forlengelsen fortalte Oles mor at det handler om hvordan ting blir sagt. Moren fortalte at fagfolk kan si alt, dersom det «blir sagt på en grei måte». Selv hadde hun opplevd at barnehagen tok opp ting når det var noe, men at de var varsomme med måten de sa ting på. Mor til Oles utsagn kan illustrere at det også vil være betydningsfullt hvordan fagfolk går fram når det gjelder å ivareta denne åpenheten. I forhold til barna denne undersøkelsen handler om, kan morens utsagn vise til betydningen av å møte foreldrene med en ikke dømmende holdning. Bø (2011) understreker at fagfolk har et medansvar i forhold til hvordan foreldrene danner bilde av seg selv som foreldre, ved at de selv i små øyeblikk har mulighet for å vise positiv støtte og bekreftelse. Dersom barnehagen og skolen klarer å legge til rette for å møte foreldrene slik mor til Ole fortalte, kan det tenkes at foreldrene opplever å bli møtt som likeverdige parter, noe Ravn (1995) skriver det ideelle samarbeidet bør tilstrebe.

Lærer 1 viste videre til en erfaring som kan vise at hun opplever åpenhet rundt utfordringene, også kan være betydningsfullt i samarbeidet mellom barnehage og skole, i selve overgangen. Hun fortalte at hun ønsket å fortelle om erfaringen, da hun mente den kan vise til hva som kan fungere i overgangen. Hun fortalte om et barn som hadde utfordringer i barnehagen. I overgangen hadde det vært ekstra møter i tillegg til overføringsskjema. Videre fortalte hun at et godt samarbeid med barnehage og foreldre var på plass slik at alt var som hun selv sa «tilrettelagt fra første dag for barnet». Læreren understreket at åpenheten som var rundt dette barnet og utfordringene, og et samarbeid hvor alle dro i samme retning, bidro til at ting ble enklere for barnet også i skolestarten. Hennes utsagn, om at åpenheten bidro til et «samarbeid hvor alle dro i samme retning» kan sees ut fra hva Bø (2011) skriver, at dersom fagfolk har en felles plattform med hensyn til oppfatninger og mål, vil det ha innvirkning på samarbeidsprosessen. Utsagnet til læreren kan videre illustrere at et samarbeid som bygger på en åpenhet rundt utfordringene, også vil kunne ivareta et relasjonelt perspektiv på utfordringene barna er i, i selve overgangen. Likevel fortalte Lærer 1 videre at hun mente det burde vært slik åpenhet på tvers av miljøene for å kunne gjøre en god jobb med barna, men likevel sa hun at det ikke er slik.

Gjennom informantenes utsagn tyder det på at åpenheten rundt utfordringen er noe som bidrar til å styrke relasjonen. Til tross for det tyder intervjuene på at den samme åpenheten som vektlegges for å skape et godt samarbeid, utfordres i selve overgangen, skolestarttiden. Dette ønsker jeg å komme nærmere inn på i det følgende underkapittelet.

4.3.2 utfordringer

I forrige delkapittel ble det vist til eksempler hvor åpenhet fremheves som viktig i samarbeidet rundt barna, både før skole start, samt første tid inn i skolen. Til tross for dette viser undersøkelsen at begge barnehagelærerne viser usikkerhet når det gjelder åpenheten på tvers av miljøene. På spørsmål til Barnehagelærer 1 om hvilken informasjon skole bør få når det gjelder barna, sa han følgende som kan illustrere det:

«Det er noe med det at det kan nok bli litt sånn for barna at "jeg blir som du sier jeg er", at en har lettere for å møte barna som det du har hørt [...] Av og til er det kanskje lettere og ikke vite alt, det tenker jeg av og til gjelder i overgangen også for disse barna ...»

I dette sitatet vises det til at barnehagelæreren ikke mener all informasjon bør videre. Videre, i forlengelsen av utsagnet sa han likevel følgende:

«... men samtidig er det jo ikke noe vits i å begynne på scratch hele tiden heller. Det er jo noe med erfaringer og det å dele erfaringer ...»

Undersøkelsen kan dermed tyde på at det er et spenningsforhold når det gjelder å ivareta åpenheten på tvers av miljøene, i selve overgangen. På den ene siden har barnehagelærerne klare meninger og tanker på hvorfor det er viktig å være ærlig og åpen når det gjelder utfordringene barna er i. På den annen side tyder undersøkelsen på at barnehagelærerne mener det er utfordrende å vite hvor mye informasjon som bør gis videre, og hvor mye åpenhet rundt utfordringer det skal være i selve overgangen. Begge barnehagelærerne viser altså usikkerhet med tanke på åpenhet rundt utfordringene barna er i, i overgangen til skolen. Dersom dette skal forstås ut fra et systemperspektiv, vil manglende åpenhet hindre god utvikling på meso, og dermed igjen kunne bli vanskelig for barna. Løge et.al (2003) viser som nevnt tidligere til at det vil skje endringer i roller og rammefaktorer barnet er i samspill med gjennom at barnet møter ulike forventninger og krav i overgangen. Dersom barnehagen har lagt ned arbeid rundt et barn som utfordrer med sin atferd, og ikke viderefører opplysninger, kan det tenkes at han eller hun faller tilbake i kjente roller dersom overgangen oppleves for utfordrende. Som Bronfenbrenner (1979) viser til, vil måten et barn utfører en rolle på preges av forventninger han eller hun møter fra de andre rundt seg. Ut fra det kan et tenkes at dersom ikke åpenheten ivaretas i overgangen, vil det i et systemperspektiv medføre at barnet møter forventninger det ikke mestrer å innfri (Lund, 2012). En konflikt mellom de ulike sosiale systemene vil ifølge Mead (2005) kunne bli vanskelig for selvet. Når vi vet at barnets selv dannes ved at barnet oppfatter seg selv utfra andres oppfatninger og bedømming (Mead, 2005), samt at selvfølelsen

vokser frem som følge av det, vil manglende åpenhet kunne forstås som vanskelig for barna.

Som følge av at barnehagene hadde fortalte at overføringsskjema er eneste samarbeidsrutine de er involvert i, ble det videre spurt om hvordan de mener skjemaene ivaretar opplysninger om barna i overgangen. Barnehagelærer 2 fortalte at det er vanskelig å beskrive barna i skjemaene, og sa videre: «alt det som skal inn i skjemaet blir jo på en måte putta litt inn en boks». Utsagnet hans kan tolkes dit hen at rutinene på samarbeid er med å opprettholder utfordringene knyttet til åpenhet på tvers av miljøene. Ifølge Lund (2012) vil skolens måte å møte barna på være avgjørende. Ut fra informantenes utsagn kan det likevel tyde på at den strukturelle kvaliteten ved rutinene igjen har innvirkning på den prosessuelle kvaliteten. Dersom det ikke er åpenhet på tvers av miljøene, og heller ikke åpenhet rundt utfordringene barna er i, kan det stilles spørsmål ved hvordan skolen skal kunne forberede skolestarten til det enkelte barn.

Videre, på spørsmål til lærerne om hvilken informasjon de ønsker, fortalte begge lærerne at de ønsker mest mulig opplysninger, og Lærer 2 sa følgende som kan illustrere dette:

«Vi vil vite alt, og det er det vi ikke føler vi helt får, vi vil ikke begynne med blanke ark! og så tenker vi at hvorfor har ikke barnehagene skrevet noe om dette, når vi selv finner ut av ting etter to tre uker. Så vi føler vi får for lite og for dårlig informasjon»

Sitatet hennes viser til at hun ønsker åpenhet om utfordringene, men likevel ikke opplever å få nok informasjon. Lærerens utsagn kan vise at spenningsfeltet barnehagelærerne viser til i overgangen med hensyn til åpenheten, får følger videre i systemene. Ut fra et systemperspektiv vil barn som utfordrer med sin atferd både måtte forstås utfra hans eller hennes forutsetninger, men i tillegg vil det tas måtte tas hensyn til kontekstuelle faktorer som kan bidra til skape eller opprettholde atferdsproblemene (Aasen et al., 2002; Befring & Duesund, 2012). Ut fra et økologisk perspektiv kan det dermed tenkes at overføringsskjemaene i stedet for å bidra til å gi god informasjon, i stedet er en opprettholdende faktor når det gjelder utfordringene barna er i. Dersom lærerne ikke opplever å få riktig informasjon, kan det tenkes at det rettes andre forventninger til barnet, som han eller hun ikke mestrer å innfri. Fandrem et al. (2013) understreker derfor betydningen av at systemene rundt barna forbereder seg med tanke på å tilrettelegge for en god skolestart, og at god informasjon er viktig. Videre mente Barnehagelærer 2 at utfordringene med tanke på hva

som skal skrives i skjemaene, også handler om at foreldrene selv ikke alltid ønsker å videreføre all informasjon, noe følgende sitat belyser:

«Jeg tenker kanskje en utfordring kan være at foreldrene ikke vil ha så mye på disse skjemaene fordi de er redd de kan bli stempla på et vis, og har lyst at når de begynner på skolen så skal de få lov å begynne med blanke ark, på nytt lissom ...»

I forlengelsen av dette sitatet fortalte han at han hadde opplevd foreldre som var negative til å overføre all informasjon i overføringsskjemaene. Når han ble bedt om å utdype dette, så fortalte han at de hadde hatt en gutt i barnehagen med utfordringer knyttet til utagerende atferd. I forbindelse med at overføringsskjemaene skulle fylles ut, hadde han forsøkt å beskrive dette i skjemaet. Foreldrene hans ønsket imidlertid ikke at det skulle formuleres slik barnehagen hadde gjort. Årsaken til det var at de hadde opplevd at storebroren, som også hadde samme utfordringer, var blitt møtt med en forutinntatthet som følge av dette i skolen. Derfor ønsket ikke moren at alle utfordringene til barnet skulle stå «sånn svart på hvitt». Moren ønsket i stedet barnet skulle få begynne med blanke ark, noe Westergård (2013) påpeker er en vanlig holdning blant foreldre. Barnehagelæreren hadde derfor måttet forandre på det som stod i skjemaet, og uttrykte at «det er jo ikke dette som er meningen med skjemaene, det at noen skal oppleve å møtes slik, skjemaene skal jo faktisk være til hjelp». Ut fra hans uttalelser ser man at hva Westergård (2013) kaller et spenningsforhold, også kan oppstå mellom fagfolk og foreldre når det gjelder åpenhet og informasjonsutveksling på tvers av miljøene. Ut fra Bronfenbrenner (1979) sine tanker om at barnet utfører sin rolle ut fra forventninger som rettes mot han eller hun, kan det stilles spørsmål ved hvilke konsekvenser manglende åpenhet får for barnet igjen.

Foreldrene i denne undersøkelsen mente imidlertid at all informasjon burde videreføres, noe følgende sitat fra Oles mor viser:

«Hva barnehagen har gjort og hva som fungerer, er kjempeviktig at skolen får rede på. Ja egentlig all erfaring og informasjon som barnehagen har burde fulgt barnet slik at skolen får vite mer om barnet fra barnehagens tid, så barnet får en bedre start i skolen»

Mor til Ole sitt utsagn tyder på at hun opplever at åpenheten om barnas utfordringer, og hva som har vært gjort av arbeid i barnehagen, kan være viktig informasjon for skolen å få. Dette samsvarer med hva Sara sin mor fortalte. Til tross for at foreldrene ønsket en åpenhet om utfordringene på tvers av miljøene, opplevde imidlertid ingen av dem dette ble realisert i

overgangen for deres barn. Mor til Sara viste til at hun derfor opplevde det var som å «begynne på nytt», og at hun selv måtte fortelle skolen hva som hadde blitt gjort i barnehagen. Foreldrenes utsagn kan vise til at dersom spenningsforholdet Westergård (2013) viser til, skal kunne imøtekommes og minskes, må nettopp åpenheten ivaretas, også i overgangsfasen. Dersom barnehagelærerne hadde spurt foreldrene om deres forventninger og tanker angående skolestart, og videre; tatt dem med i et samarbeid, er det nærliggende å tro at spenningsfeltet dem imellom ville blitt mindre. Dette ble imidlertid ikke ivaretatt i Sara og Oles overgang. Ut fra hva barnehagelærerne selv uttrykker, kan det tenkes at dagens rutiner på samarbeid utfordrer åpenheten. Saras mor fortalte, som nevnt tidligere, at hun selv måtte fortelle læreren om hva som hadde blitt gjort i barnehagen. Det kan lede til spørsmålet om det er opp til foreldrene å ivareta åpenheten på tvers av miljøene. Og videre, hva med de foreldrene som ikke makter dette.

Gjennom intervjuene viste det seg at det er et dilemma rundt åpenhet. Til tross for at åpenhet på den ene siden vektlegges som selve kjernen for et godt samarbeid med foreldrene, viser intervjuene til at dagens rutiner hvor kun overføringskjema er bindeledd mellom barnehage og skole, gjør at nettopp den samme åpenheten oppleves utfordrende å ivareta på tvers av miljøene. Slik kan det sies at den opplevde prosessuelle kvaliteten ved samarbeidet, utfordres i selve overgangen ut fra dagens rutiner.

4.4 Barnas første tid i skolen i lys av dagens samarbeid; og veien videre

Systemteori handler om at de ulike delene virker inn på, og påvirker hverandre. Som følge av en slik tankegang vil dette kapitlet se nærmere på hvordan de ulike aktørene mener dagens rutiner og samarbeid i selve skolestarttiden, igjen virker inn på barnas første tid i skolen. Videre vises det til forbedringsmuligheter informantene uttaler seg om.

4.4.1 «Når samarbeidet er slik det er nå, så håndterer vi barna for dårlig»

Begge lærerne viste til at første tid i skolen kan være vanskelig for barna. Sitatet nedenfor illustrerer hva Lærer 2 fortalte på spørsmål om hvordan dagens rutiner på samarbeid ivaretar barna i overgangen:

«Når samarbeidet er slik det er nå, så håndterer vi barna for dårlig utfra den kunnskapen vi har, og faglig, ja alt blir hengende igjen for ungene, og så må vi forsøke da å ta igjen dette gapet mellom de og de andre elevene som bare flyter avgårde. Sant, som er i flytsona. De skal jo i tillegg til utfordringene i forhold til det sosiale også klare å ta igjen noe faglig, men det er jo vanskelig»

I dette utsagnet går det frem at læreren mener manglende samarbeid og kunnskapsdeling på tvers av miljøene bidrar til at det blir vanskelig å tilrettelegge for en god start for barna. I et utviklingsøkologisk perspektiv vil barna utvikles i samspill med andre mennesker (Bronfenbrenner, 1979). Lærere, barnehagelærere, foreldre og venner vil dermed kunne sies å være spesielt betydningsfulle. Ut fra en slik tankegang er det forståelig at det er vanskelig for barnet selv om det opplever en skolestart som ikke er rede til å ta imot han eller henne. Det er bekymringsfullt og dessuten i strid med politiske føringer som forteller at hvert barn skal få oppleve inkludering og tilpasset opplæring fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2008). I tillegg forteller Lærer 2 at vanskene også virker inn på det faglige. Hennes utsagn om at sosiale utfordringene igjen virker inn på det faglige, samsvarer med tidligere forskning som viser at barn som utfordrer med sin atferd, kan komme inn i en uheldig utvikling som kan bidra til videre faglige og sosiale vansker (Ladd & Price, 1987; Lund et al., 2010; St. Meld. nr.16, 2006; Tremblay, 2010).

Samtlige fagfolk i denne undersøkelsen fortalte videre at de mener barnehage og skole retter ulike forventninger mot barna, noe som kan gjøre overgangen ekstra vanskelig. Lærer 1 sa følgende som viser til dette:

«Det er en kjempeovergang for barna [...] Den første tiden i skolen er tøff for barna altså, med nye forventninger og krav»

Videre utdypet hun dette med at mens skolen ser på barna med mer «faglige skoleøyne», er barnehagen mer opptatt av samspill. Ut fra hva fagfolkene selv sier, kan det dermed tyde på at det hersker en viss uoverensstemmelse mellom barnehagelærere og lærere med tanke på hvilke forventninger de har til hva barnet skal kunne faglig og sosialt. Det samsvarer med Lillejord, Nordahl & Manger (2013) som skriver at utfordringer i samarbeidet mellom barnehage og skole gjerne dreier seg om ulikt faglig grunnlag og tilnærminger. Ut fra informantenes egne utsagn vises det til at barnas overgang blir utfordrende som følge av dette. Dette støttes av Fandrem et al. (2013) som viser til at ulike forventninger og krav kan medføre tilleggsbelastninger for barna. Mor til Ole fortalte følgende om Oles første tid i skolen som kan vise til dette:

«Selv sier Ole at de to første dagene på skolen var bra, etter det så trives han ikke på skolen».

I forlengelse fortalte moren at Ole trakk seg vekk fra de andre første tid i skolen, og strevde med å få venner. Morens beskrivelse av Oles første tid kan sees ut fra tidligere forskning som viser at barn som utfordrer med innagerende atferd, samt reaktivt aggressive barn (Card & Little, 2006), er i risiko for å bli sosialt isolerte og utestengt fra jevnalderrealsjoner (Fandrem et al., 2011). Oles første tid i skolen kan videre tolkes ut fra Bronfenbrenner (1979) som viser til at overganger kan inneholde et potensiale for stagnasjon og feilutvikling dersom mikromiljøene rundt barna ikke samhandler i overgangen. Sitatet til moren kan illustrere at Ole kanskje opplevde å være i krysspress ved at ulike forventninger og krav ble rettet mot han (Bronfenbrenner, 1979). Veilederen om samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen, fremhever at målet med gode overganger er «å skape forbindelseslinjer mellom de to institusjonene slik at det ikke overlates til barnet selv å finne veien i alt det nye det møter» (2008, s. 14). Morens utsagn kan likevel tyde på at Ole, som følge av manglende samarbeid på tvers av miljøene, opplevde at det var opp til han å finne fram første tid i skolen. Videre mente mor til Ole selv at et tettere samarbeid mellom barnehage og skole kunne hjulpet i overgangen for Ole

«Hvis barnehagen med de erfaringene de hadde fra barnehagens tid ikke hadde blitt lukket og glemt, så tenker jeg at ting kanskje hadde vært annerledes»

Moren fortalte videre at dersom hun som mor, med sine erfaringer hadde blitt tatt med i et samarbeid, kunne det bidratt positivt, med tanke på å lette arbeidet for skolen videre, På oppfølgingsspørsmål om hva hun mente med dette sa hun at skolen burde visst om tiltak som hadde blitt gjort i barnehagen. Moren fortalte at Ole i barnehagen var et barn «med både temperament og uroligheter i kroppen, som hadde vansker med å sitte stille». I barnehagen ble det rettet inn tiltak mot Ole og personalet arbeidet med å bedre situasjonen for han. Moren opplevde barnehagen både «så» Ole og ønsket å gjøre noe. I tillegg fortalte hun at hun opplevde å bli involvert i det som skjedde, samt tatt med på beslutninger når det gjaldt tiltak barnehagen gjorde. Likevel opplevde ikke moren at kunnskapen ble videreført, eller at det var noe samarbeid i overgangen. Moren til Ole fortalte at hun opplevde overgangen og første tid i skolen, som å begynne «på nytt».

Ifølge Pianta (2003) vil foreldrenes støtte i overgangen være en sentral faktor for hvordan barnet opplever overgangen. Ut fra morens opplevelse av å begynne på nytt og lite samarbeid på tvers av miljøene, kan det dermed tenkes at mor til Ole ikke opplevde å se linjene mellom de ulike miljøene, og dermed at kontinuiteten i overgangen styringsdokumenter understreker

betydningen av (St. Meld. nr 18, 2011). Tidligere forskning har vist at foreldrekontakten reduseres fra barnehage til skole (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Ut fra mor til Oles utsagn kan en likevel stille seg spørsmålet om det er foreldrene som blir mindre involverte i et samarbeid i overgangen, eller om det er systemene som ikke ivaretar foreldrene, og interesse for deres kjennskap om eget barn, godt nok. Dette sistnevnte vil i så være i strid med blant annet Rammeplanene for barnehagen (2011) som sier at arbeidet med overgangen skal skje i nær kontakt med barnas hjem.

Mor til Oles opplevelse av manglende samarbeid kan ikke ene og alene forklare Oles opplevelse av en dårlig skolestart. Likevel kan det belyse hvilke følger et dårlig samarbeid kan få i praksis, utfra en systemteoretisk tankegang. Dersom kvaliteten på samarbeidet i overgangen er slik at økologien rundt barnet ikke tilfredsstillende, eller bygger videre på, og stimulerer det barnet på en konstruktiv måte utfra egen kompetanse og disposisjoner, kan hva kalles «failure to match» inntreffe (Bø, 2000). Morens uttalelse om at bare de to første dagene var bra, etter det så trivdes han ikke, kan igjen tolkes dit hen at Ole kanskje merket dette presset, som et gap mellom hva han mestret og hva som ble forventet, følelse av å ikke mestre eller innfri de nye forventningene som ble rettet mot han i skolen. Slik kan morens utsagn vise på hvilken måte samarbeid på mesonivå kan ha innvirkning på barnet igjen, og illustrere hva Bronfenbrenner (1979) understreker; at innen et systemperspektiv henger alt sammen i gjensidig påvirkning. Ut fra et systemperspektiv ser man derfor betydningen av at systemene samarbeider i overgangene, nettopp for å forhindre at vansker får vedvare eller forverres. I tillegg vil det være en større sjanse for at atferdsvansker vedvarer dersom barnet opplever et språk mellom forventet atferd, og slik han eller hun er (Rogers, 1994).

Et interessant funn er at både barnehagelærere og lærere i denne undersøkelsen forteller at de opplever barn som utfordrer med sin atferd, hvert år. Lærer 2 fortalte at «det er jo noen hvert år som er strever». Videre fortalte Lærer 1 følgende: «som regel så får vi jo ikke bare et barn som trenger ekstra hjelp». Ut fra dette kan man stille seg spørsmålet om det er det systemene som er i ubalanse, og dermed spriker for mye i forventningene som rettes mot barna. Ut fra informantenes utsagn, om manglende kunnskapsutveksling, møter på overordnet nivå og manglende åpenheten på tvers av miljøene kan det tyde på at barna kommer i et krysspress mellom kjente forventninger og skolesystemets forventninger. Muligens er det systemene som bør arbeide for å komme mer i balanse, slik at det ikke bare er barna som skal tilpasse seg systemene. Ut fra at de opplever det er noen barn hvert år, kan det være et sterkt argument for at samarbeidet bør bedres.

Barnehagelærer 2 mente videre at det burde være bedre rutiner på samarbeid i overgangen for alle barn, da det kan være ulike oppfatninger av hva som er utfordrende atferd. I tillegg mente han at det kan være vanskelig å gi informasjon videre til skolen da det er snakk om barn som ikke har ekstra hjelp. Han snakket videre om at dersom man kaller et barn utagerende, så definerer man barnet. Utsagnet hans kan knyttes til hva Fandrem et.al (2013) påpeker; at dersom man kaller et barn utfordrende får det konsekvenser for hvordan man oppfatter atferden til han eller henne. I tillegg vil det prege måten vi handler på. Videre skriver Fandrem et.al (2013) at man muligens vil rette blikket for mye mot barnet, i stedet for å se miljøet rundt. Det kan være et argument for at det trengs bedre rutiner på samarbeid.

Samtidig må man ikke gå i fellen og henfalle til hva Johannessen et. al (2010) kaller «nettverksmagi». Det handler om å være bevisst på at utfordringene knyttet til barn som utfordrer med sin atferd, ikke nødvendigvis løses bare ved at samarbeidet rundt barnet blir bedre. Utfra Bronfenbrenners bioøkologiske modell (2005) må man også ta hensyn til at karakteristika ved barnet selv kan både styrke eller svekke de proksimale prosessene. Et barn som utfordrer med sin atferd, vil kunne oppleve å møte andre reaksjoner enn et barn som ikke utfordrer. Likevel vil det være nærliggende å tenke at om miljøene får kunnskap om arbeid som er gjort med barna, og i tillegg blir bedre kjent på tvers av miljøene, vil det kunne bedre kvaliteten på samspillet mellom barnas mikromiljø. Det vil igjen kunne ha innvirkning på de proksimale prosessene, ved at barnet møter mer forståelse og trygghet i de nye miljøene (Bronfenbrenner, 1979).

4.4.2 Forbedringsmuligheter ved samarbeidet informantene viser til

Informantene viste til flere ulike ideer på hva som kan forbedres når det gjelder samarbeidet i barnas overgang. Barnehagelærer 2 sa følgende som kan illustrere dette:

[...] det burde vært slik at om skolen sliter veldig med noen barn, så burde skolen hatt mulighet til å spørre, har dere noe tips, hvordan har dere jobbet, altså et tettere samarbeid. Vi i barnehagen har jo kjent ungene i mange år, så det hadde vært lurt ...»

I forlengelsen fortalte han at selv om dette hadde vært ideelt, så er det ikke slik i dag. Sitatet viser likevel at barnehagelærer 2 ser potensiale i å se samarbeidet som en prosess. Både ved å vise til at skolen kunne ta kontakt med barnehagen igjen, og dele kunnskap på tvers av miljøene. Lærer 2 snakket også om betydningen av å dele kunnskap, og at det kan gjøre overgangen lettere for barna, og i forlengelsen av dette sa hun: «for vi ser jo kanskje andre ting enn det barnehagen gjør ...». Deres utsagn kan knyttes til hva Bø (2011) skriver; at skole

og barnehage vil være i et avhengighetsforhold til hverandre. Begge miljøene har bare delvis kompetanse, og vil dermed være avhengige av hverandre for å få best mulig forståelse av barnet. I tillegg vil et slikt samarbeid informantene viser til, hvor de ser nytten av hverandres kunnskap, være i tråd med Pianta (2003) sin modell på overganger (Fig.1). Det at informantene også ser betydningen av å spørre hverandre på tvers av miljøene, ville i tillegg ivareta tidsaspektet som Pianta et al. (2003) viser til. Kunnskap barnehagen har, kan være nyttig for skolen som igjen senere skal forberede en best mulig start for barna. I det ligger det at forandringer og utviklinger ikke bare gjelder for et bestemt tidspunkt, men gjelder for hele overgangsfasen.

Videre mente både barnehagelæreren og læreren at dersom kontakten ble bedre, ville det igjen gjort overgangen enklere for barna. Dette samsvarer med et systemperspektiv som viser at jo bedre kontakt og gjensidig forståelse det er mellom de ulike mikromiljøene, jo mere sjans er det for at barna opplever trygghet og forutsigbarhet. Det vil igjen kunne føre til mindre utprøvende adferd (Bronfenbrenner, 1979). Da vi vet at erfaringer barn gjør i samhandling med andre barn på samme alder, virker inn på både sosial, emosjonell og kognitive utvikling (Rubin & Bukowski, 2011), ser man hvor betydningsfullt et godt samarbeid i overgangen blir. I tillegg har tidligere forskning vist til at betydningen av et godt samarbeid mellom sosiale system, spesielt i forhold til barn som er i, eller står i fare for å utvikle atferds utfordringer (Ladd & Price, 1987; Nordahl & Manger, 2005; Pianta, 2003).

Det at et samarbeid på tvers av systemene kan forhindre videre vansker var noe Lærer 1 var inne på. Hun mente at bedret samarbeid og kontakt på tvers av miljøene også vil føre til at barna får riktig hjelp tidligere, og sa følgende: «Jo tidligere de får hjelp, jo mer kan vi holde tritt». I forlengelsen av utsagnet sa læreren at dersom skolen vet hva som har blitt gjort, og hva som fungerer med barna, så kan de gi barna bedre start i skolen. Både hennes og de andre informantenes utsagn om bedre kontakt, kan knyttes til betydningen av tidlig innsats. Som hun selv fortalte vil et samarbeid på tvers av miljøene kunne bidra til en bedre start for barna, noe som vil kunne medføre at barna opplever å føle seg mer inkludert fra dag en i skolen. Denne lærerens forslag om bedret kontakt på tvers av miljøene, kan sees ut fra hva kommunenes egen kvalitetsmelding påpeker; at tidlig innsats blant annet handler om å samarbeide for å skape et inkluderende læringsmiljø (Kristiansandskolen, 2012). Dersom barnehage, hjem og skole deler mer av sine erfaringer slik informantene viser til, og blir kjent med hva som er blitt gjort i de andre miljøene, kan de ta hensyn til dette når det arbeides videre med barna. Et slikt samarbeid ville på den måten gitt barna en bedre start, og muligens

lagt et bedre grunnlag for at lærerne «kunne holdt tritt» som Lærer 1 sa. På samme tid som tidlig innsats handler om å gi hjelp her og nå, handler det og om å forhindre at vanskene får videreutvikle seg (Fandrem & Roland, 2013; Spesialundervisning, 2009). Tidlig innsats og systemrettet arbeid har dermed en tett sammenheng (Fandrem & Roland, 2013).

Både Barnehagelærer 1 og begge lærerne mente det bør være flere møteplasser på tvers av barnehage og skole, for å ivareta en kunnskapsdeling dem imellom. Lærer 2 sa følgende som illustrerer det:

«Jeg tror at hvis du kunne fått en god arena for samarbeid på hele linja, ikke bare spes.ped lærer og rektor, men også at vi lærere var involvert, tror jeg det hadde vært kjempebra [...] vi burde snakke mer sammen»

I sitatet viser hun til at møteplasser på tvers av miljøene, kunne bidratt til at de som jobber med barna kunne blitt mer involvert. Lærer 1 var også inne på dette og snakket om at møter kunne bidratt til at lærere og barnehagelærere kunne reflektert mer på tvers av miljøene. I tillegg snakket hun om at flere møteplasser kunne bidratt til at de kunne avklare forventninger de har til hverandre. Ifølge Fandrem et. al (2013) vil både avklaring av forventninger, samt det å bygge gode relasjoner slik informantene viser til være viktige som ledd i tidlig innsats. Et slikt samarbeid som lærerne og en av barnehagelærerne snakket om, ville dessuten ha styrket meso. Bronfenbrenner (1979) understreker videre betydningen av å styrke meso, da barna vil profitere på to miljø som er i tett kontakt. I tillegg ville informantenes forslag ha innfridd politiske føringer lagt på makronivå. Blant annet understreker «*Rammeplan for barnehager* (2011) at «barnehage og skole bør gi hverandre gjensidig informasjon om sine respektive virksomheter» (2011, s. 35). I tillegg kan det tenkes at enda tydeligere føringer på organisering av samarbeid, slik informantene foreslår, kunne bidratt til et bedre og mer fruktbart samarbeid, og et felles domene av kunnskap (Ravn, 1995). Det ville igjen kunne bidratt til at den prosessuelle kvaliteten i samarbeidet muligens ble bedre ivaretatt.

Barnehagelærer 2 sa følgende som kan vise dette:

«Sånn som rutinene er i dag, så hadde det vært lettere å hatt et møte å sagt ting muntlig i stedet for skriftlig, og mor og far kunne og vært med. Det som står skrevet kan gjerne bli litt sånn ja ..., en skal ordlegge seg bra lissom ...»

Ut fra dette utsagnet kan det tenkes at et fysisk møte ved levering av skjemaene slik barnehagelæreren foreslår, kunne bidratt til å styrke mesonivået mellom skole og barnehage. Og videre ivaretatt en bedre åpenhet. Bronfenbrenner (1979) viser i den sammenheng til at jo

mer personlig kommunikasjonen er, desto større vil utviklingspotensialet på mesonivå være. Videre viser utsagnet til at barnehagelæreren også ser betydningen av foreldrenes involvering. Den ene moren i undersøkelsen opplevde som nevnt overgangen som to ulike miljø og verdener. Ut fra det kan det tenkes at dersom foreldrene blir mer involvert i overgangen, så vil det være positivt ved at foreldrene opplever at miljøene er i kontakt med hverandre, og at deres kunnskap er viktig. I et systemisk perspektiv vil det styrke meso (Bronfenbrenner, 1979). Dessuten vil en slik tankegang ivareta hva politiske føringer understreker; betydningen av å ta med foreldre i samarbeidsprosessen i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2008). I tillegg viser Fandrem et.al. (2013) til at dersom foreldrene opplever å bli tatt med i samarbeidet, og i en forventningsavklaring ved oppstarten, kan det gi bedre kvalitet i oppstartsfasen på skolen.

Barnehagelærer 2 mente i tillegg til at barna bør bli mer involvert i overgangsprosessen. Videre snakket han om at det burde vært tettere og bedre kontakt mellom barnehagen og skolen med tanke på å trygge barna. Han viste til at de kunne besøkt hverandre mer, og at fadderordninger kunne vært en ide, ikke bare i oppstarten, men gjennom hele siste året. Han fortalte videre at dette burde la seg gjøre, da skole og barnehage ligger rett ved siden av hverandre. Bronfenbrenner (1979) begrep om transkontekstuelle dyader, kan knyttes til hva barnehagelæreren forteller. Dersom barna deltar i fadderordninger og besøk på skolen slik barnehagelæreren foreslår, vil det være utviklende for barnet. Samtidig vil det i et system perspektiv være forsterkende at foreldre, eller andre trygge voksne er med barna i disse aktivitetene (Bronfenbrenner, 1979). For barn som utfordrer med sin atferd, vil en slik ordning barnehagelæreren forteller om kunne ivaretatt trygghet, og dermed muligens forhindret at overgangen ble for vanskelig.

I et økologisk perspektiv vil endringer slik barnehagelærerne og lærerne foreslår, et tettere og bedre samarbeid, kunne ivaretatt en bedre struktur rundt det Løge et.al (2003) kaller dramatiske overganger. Det ville ikke bare hatt positive konsekvenser for relasjonen dem imellom på mesonivå (Bronfenbrenner, 1979). I tillegg vil det medføre positive konsekvenser for barna. Tanken innen systemperspektivet er at forandringer på ett område, kan påvirke et annet område. Det betyr at om det arbeides med å bedre kontakten mellom hjem, barnehage og skole, vil det få positive følger for barnet. Ved å arbeide på en slik måte ville man dermed både arbeidet med barnet i systemet og med systemene selv. Videre vil informantenes forslag være i tråd med Bronfenbrenners (1979) sin utviklingsøkologiske perspektiv, samt Pianta et.al (2003) sin ide om å se overgangen som en prosess.

5 Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne undersøkelsen har jeg arbeidet ut fra følgende problemstilling: Hvordan mener barnehagelærere, foreldre og lærere at samarbeidet i overgangen barnehage-skole ivaretar barn som utfordrer med sin atferd, og hvilke forbedringsmuligheter vises det til.

Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av kvalitative intervju med to lærere, to barnehagelærere og to foreldre. Gjennom analysen av intervjuene kom jeg fram til fire brede, overordnede kategorier som kunne belyse problemstillingen. Disse fire kategoriene dannet videre utgangspunkt for hvert tema som ble presentert og drøftet i analyse og diskusjonskapittelet. I det følgende ønsker jeg å presentere en oppsummering av hva som kom fram under de fire temaene og se det i lys av problemstillingen. Deretter blir undersøkelsens begrensninger belyst, før det vises til undersøkelsens betydning og videre forskning.

Funn fra denne undersøkelsen viser at et systemperspektiv legges til grunn for arbeidet med barna både siste tid i barnehagen, og første tid i skolen. Til tross for det viser undersøkelsen at samarbeidet møter utfordringer i selve overgangsfasen, skolestarttiden. Pianta et.al (2003) skriver at overgangen må forstås som en prosess bestående av siste tid i barnehage, skolestarttiden og første tid inn i skolen. Ut fra hva barnehagelærerne og lærerne forteller er det ikke noe ekstra samarbeid i selve overgangsfasen for barna utenom vanlige rutiner som gjelder alle barn. Heller ikke foreldrene i undersøkelsen opplevde det var et samarbeid mellom barnehage og skole. En av mødrene uttrykte i den forbindelse at overgangen opplevdes som «to ulike miljø og verdener». Undersøkelsen viser at samarbeidet i overgangen ikke realiseres som en prosess, men at det er et brudd i denne prosessen som følge av svake mesoforbindelser. Funnene viser videre at både barnehagelærere og lærere opplever det vanskelig å forberede, samt tilrettelegge for barna i overgangen som følge av dette. Det vil i så fall være i strid med politiske føringer som fremhever betydningen av et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole i barnas overgang, for å sikre en kontinuitet på tvers av miljøene.

Informantene viser til flere utfordringer ved samarbeidsrutinene. Undersøkelsen viser at samarbeidsmøter finner sted på overordnet nivå. For å realisere et godt samarbeid kreves det god forankring i ledelsen. Undersøkelsen viser dette er tilstede. Likevel uttrykker fagfolkene at de ikke får nok informasjon fra deres ledere igjen. Dette anser de som utfordrende med tanke på å tilrettelegge for barna. En av informantene beskrev dette som ett «gap» fra ledelsen og ned til dem. Undersøkelsen tyder videre på at overføringsskjemaene, som viser seg å sette

en minimumsstandard for samarbeid, heller ikke oppleves tilfredsstillende av lærerne. De mener at det ikke gis god nok informasjon til at skolen kan forberede seg på å gi barna en best mulig start i skolen. Manglende rutiner på samarbeid er altså noe informantene mener hindrer kjennskap på tvers av barnehage og skole. Både samarbeidsmøter på overordnet nivå, samt manglende kontakt mellom barnehage og skole, beskrives som et «gap» mellom to læringsmiljø. Sees det ut fra tidlig innsats, som ikke bare handler om å gi hjelp her og nå, men også om å trekke linjene videre inn i andre system (Fandrem et al., 2013) kan undersøkelsen vise at enkelte barn muligens opplever å gå videre inn i system som ikke er klar for å ta imot dem på en best mulig måte.

Manglende opplevelse av den strukturelle kvaliteten på samarbeidsrutiner, fører igjen til utfordringer når det gjelder å ivareta prosessuelle faktorer ved samarbeidet. Undersøkelsen viser at på den ene siden fremheves åpenhet rundt utfordringene barna er i som betydningsfullt. Betydningsfullt med tanke på å legge til rette for et godt samarbeid rundt barna. Funn viser at dette vektlegges i samarbeidet både siste tid i barnehagen, og første tid i skolen. Til tross for det viser undersøkelsen at det oppstår et spenningsfelt når det gjelder å ivareta den samme åpenheten i selve overgangsfasen. Her tyder funn på at åpenheten utfordres som følge av at overføringsskjema er eneste bindemiddel på tvers av miljøene. Et spenningsfelt mellom å la barna begynne med blanke ark eller ikke. Foreldrene i denne undersøkelsen ønsket åpenhet, men det ble ikke ivaretatt. Lærerne mener mangelfull åpenhet på tvers av miljøene videre hindrer dem i å gjøre en best mulig jobb med barna. Informantenes utsagn kan dermed utfordre tanken om at barna skal få oppleve inkludering i felleskapet og tilpasset opplæring fra dag en.

Gjennom undersøkelsen viste informantene til ulike forbedringsmuligheter i samarbeidet rundt barnas overgang. Blant annet ble det vist til at flere møteplasser kan være en måte å forbedre kontakten på tvers av miljøene. Her vises det til økte muligheter for forventningsavklaring. Det norske hjelpeapparatet hatt lenge hatt en vent-og-se holdning når det gjelder tidlig intervensjon, (Jensen, Castanos, & Smith, 2010). Et bedret samarbeid i overgangen slik informantene selv viser til, vil på den måten kunne bidra til muligheter når det gjelder forebyggende arbeid. Videre vil det kunne gi muligheten til å redusere risikoen for at foreldre og barn opplever overgangen som «to ulike miljø og verdener», og at barna kommer skjært ut allerede i 1 klasse, slik resultat fra denne undersøkelsen viser. I tillegg vil dette vært i tråd med politiske føringer som viser til at barnehage og skole sammen skal samarbeide for å forhindre videreutvikling av vansker gjennom tidlig innsats (St. meld nr. 34,

2013; St. Meld. nr.16, 2006). I tillegg kan flere treffpunkter på tvers av miljøene, hvor også foreldre involveres slik informantene viser til, bidra til at både et system- og individperspektiv ivaretas i barnas overgang. Den ene barnehagelæreren mente det trengs bedre rutiner på samarbeid i overgangen for alle barn, da barnehage og skole muligens har ulike oppfatninger av hva som er utfordrende atferd. Som følge av dette, samt at lærerne forteller det kommer barn hvert år som utfordrer med sin atferd, kan det tenkes som Klefbeck og Ogden (2003) hevder, at behovet for et bedre forebyggende arbeid er et sterkt argument for at bedre rutiner bør på plass for alle barn. Da ville muligens systemene rundt barna også vært mer klar for barna.

Valget av problemstilling, teori og metode som er lagt til grunn har ført til en naturlig avgrensning av hva som ble vektlagt i undersøkelsen, og dermed noen begrensninger. Et større utvalg kunne tilbudt flere mulig forståelser på samarbeidet i barnas overgang. Videre ville også andre barnehagelærere, lærere og foreldre kunne gitt andre perspektiver på samarbeidet i overgangen. Til tross for det kan undersøkelsen skape en bevissthet rundt samarbeid i overgangen, og peke på noen handlingsalternativer som kan tas i bruk av skole og barnehager når det skal samarbeides rundt barna i overgangen.

Videre ble kvalitativt intervju valgt som metode. Til tross for både et tidsaspekt, samt hva som var mulig å få til, ble det intervjuet informanter uten tilknytning til hverandre. Undersøkelsen har heller ikke har gitt noen innsikt i barnas opplevelse av overgangen. I undersøkelsen har jeg basert meg på barnehagelærere, lærere og foreldres forståelse av hvordan samarbeidet i overgangen virker inn på barna. Det er dermed deres forståelse som har vært i fokus. Case studie som hadde fulgt et barn i overgangen, hvor man hadde intervjuet både barnehagelærer, foreldre og lærer til samme barn, kunne muligens gitt bedre kunnskap om forholdet mikromiljøene imellom.

Til tross for begrensningene har det likevel kommet fram noen resultat av undersøkelsen som bør få betydning for praksisfeltet, og dermed bør belyses. De nasjonale føringene for samarbeid mellom barnehage, hjem og skole synes å være klare. Innledningsvis ble det vist til at det har vært en dreining i synet på barnet i overgangen: fra et individfokus, hvor en har snakket om hvorvidt barnet er parat til å starte på skolen, og til å se mer helhetlig på overgangen (Fandrem & Roland, 2013; Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Denne undersøkelsen viser imidlertid at det er et språk mellom politiske føringer og det samarbeidet som realiseres. Det at det ble brukt både foreldre, lærere og barnehagelærere i undersøkelsen, som alle viste

til noen av de samme utfordringene ved samarbeidet, understreker i tillegg hvor sentral problematikken er.

Informantene viser både vilje og ideer til forbedring av samarbeidet. Til tross for det viser undersøkelsen at det i praksis ikke realiseres. Det kan tyde på at det trengs enda bedre prioriteringer på kommunalt nivå for å få til et tettere samarbeid. I tillegg trengs det en bevisstgjøring fra ledelsens side når det gjelder å bringe kunnskap videre ned i systemene, til de som arbeider med barna. Først da vil det få gjennomslagskraft og tyngde, og fungere profitabelt for barna som utfordrer med sin atferd. Videre viser undersøkelsen at det er behov for en enda mere bevisstgjøring av at samarbeid i overgangen må forstås som en prosess, og videre; hvilken betydning de ulike aktørene har i prosessen. Fagfolk og foreldre bør bevisstgjøres på at de har verdifull kompetanse når det gjelder barna, som bør deles. Det vil igjen kunne gi grunnlag for å utvikle bedre samarbeidsrutiner som i større grad gjør overgangen for barna, bedre tilpasset. Og videre; bedre forutsetninger for å oppleve tilpasset opplæring fra dag en. I tillegg trengs det også en bevisstgjøring av hvordan manglende samarbeid igjen kan ha innvirkning på barna. Det handler om å øke fokuset på betydningen av tidlig innsats ovenfor barna, i lys av et systemperspektiv. For å imøtekomme dette, og bedre den opplevde kvaliteten på samarbeidet, viser undersøkelsen at det trengs bedre rutiner på samarbeid, og møteplasser på tvers av miljøene, hvor de som arbeider med barna er involvert.

Ved at målene om å innfri et godt samarbeid i overgangen mellom barnehage, hjem og skole fremstår som mangelfullt, kan resultatene vise til et behov for mer forskning på feltet. Denne undersøkelsen viser at barnehage og skole vet for lite om hverandre, noe som oppleves som en hindring i samarbeidet, og et «gap» mellom læringsmiljøene. Undersøkelsen viser at det eksisterer få forbindelseslinjer mellom barnehage og skole. For alle barn, spesielt barna denne undersøkelsen handler om, vil miljøenes kjennskap på tvers være betydningsfullt. Dersom barnehage og skole tar sikte på å ha et helhetlig læringsløp, er det behov for videre forskning på samarbeidet mellom barnehage og skole. Videre forskning kunne tatt sikte på å få økt kunnskap om hvordan skole og barnehage kan nærme seg hverandre som miljø. Det kunne bidratt til en felles kunnskap som igjen kan føre til mer sammenheng i overgangen, og et styrket mesonivå. I tillegg viser undersøkelsen av foreldre involveres for lite. Det tyder på at det trengs mer forskning på foreldresamarbeidet til foreldre med barn som utfordrer med sin atferd. Ved å få økt kunnskap om hva de ønsker i et samarbeid, kan det bidra til at barna bedre ivaretas på tvers av miljøene og får riktig hjelp til rett tid.

Litteratur

- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S., & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer: innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. [Lund]: Studentlitteratur.
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2009). *Reflexive methodology : new vistas for qualitative research*. London: Sage.
- Ask, K.-S., & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Grimstad: Unikurs.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello, E. Sandseter, T. L. Hagen, ,, T. Moser & (Red.), *Barnas barnehage* (s. s. 298-325).
- Befring, E. (2012). Forebygging - tidlig innsats til barns beste. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats, bedre læring for alle?* (s. S. 21-36). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E., & Duesund, L. (2012). Relasjonsvansker. Psykososial problemadferd. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 448-469). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Binderkrantz, A. S. (2011). *Guide til NVivo 9*. København: Hans Reitzel.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design, Hentet 12.12.2013 fra:
<http://site.ebrary.com/lib/agder/docDetail.action?docID=10331287>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Broström, S., & Schytte, J. (2004). *Overgangen mellom børnehage, SFO/fritidshjem og skole*. Århus: Dansk Pædagogisk Forum.
- Buli-Holmberg, J. (2012). Tidlig innsats og forebyggende arbeid i barnehagen. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats, bedre læring for alle?* (s. S. 71-86). [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. [Oslo]: Universitetsforl.
- Bø, I. (2002). *Foreldre og fagfolk: foreldrenes og samarbeidets vilkår*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforl.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. Oslo: Universitetsforl.

- Bø, I., & Ertesvåg, S. K. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education*, 26(03).
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30(5), 466-480. doi: 10.1177/0165025406071904
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforl.
- Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H., Fuglestad, O. L., & Løge, I. K. (2013). Et blikk framover. I H. Fandrem, O. L. Fuglestad, I. K. Løge, P. Roland & E. Westergård (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. book). Bergen: Fagbokforl.
- Fandrem, H., Løge, I. K., & Roland, P. (2011). De utfordrende barna - et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s. 125-146). [Oslo]: Universitetsforl.
- Fandrem, H., & Roland, E. (2013). De utfordrende barna-handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 19-30). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Fuglestad, O. L., & Fandrem, H. (2013). *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and method* (2nd, rev. ed. translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshall. utg.). London: Continuum.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. New York: Basic Books.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Oslo: Universitetsforl.
- Glaser, V. (2013). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn*. Oslo: Universitetsforl.
- Glavin, K. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: til beste for barn og unge i kommunen Norge*. Oslo: Kommuneforl.
- Guba, & Lincoln, Y. S. (1994). Competing Paradigms in Qualitative Research. I N. K. L. Denzin, Yvonna S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (s. s 105-116). Thousand Oaks, Calif.: Sage.

- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2013). NOVA-rapport Kvalitet i barnehager (Vol. 1). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Hanson, R. N. (2002). Seeing and Seeing As. I A. Rosenberg & J. Balašov (Red.), *Philosophy of science: contemporary readings* (s. 321-339). London: Routledge.
- Jensen, J., Castanos, C., & Smith, L. (2010). en oppfølgingsstudie av barn med diffuse utviklingsvansker i tidlig førskolealder. *Spesialpedagogikk*, 9, s 59-65.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Johnson, C., Ironsmith, M., Snow, C. W., & Poteat, G. M. (2000). Peer acceptance and social adjustment in preschool and kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 27(4), 207-212.
- Kennedy, E.-K., Cameron, R. J., & Greene, J. (2012). Transitions in the early years: Educational and child psychologists working to reduce the impact of school culture shock. [Article]. *Educational & Child Psychology*, 29(1), 19-31.
- Klefbeck, J., & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforl.
- Kristiansandsbarnehagen. (2011). Samarbeid og sammenheng BARNEHAGE - SKOLE i Kristiansand. Hentet 02.01.2014 fra:
<http://kristiansand.kommune.no/PageFiles/24829/Overgang%20bhg-skole%20pr%20%2027%2004%2011pdf.pdf>
- Kristiansandskolen. (2012). Kristiansandskolen -Kvalitets og utviklingsmelding 2012. Hentet 02.02.2014 fra <http://www.kristiansand.kommune.no/PageFiles/31446/kvalitet12-0509-siste.pdf>
- Kristiansandskolen. (2013). Kvalitetsmelding 2013.Hentet 02.01.3014 fra <http://www.kristiansand.kommune.no/no/Administrasjon/Oppvekstsektoren/Planer-oppvekstsektoren/>
- Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går i stå. Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 19-25). Oslo: Praxis.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsløftet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (82-486-0397-0). [Oslo]: Kunnskapsdepartementet ; Utdanningsdirektoratet Hentet 02.01.2014 fra:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development*, 58(5), 1168-1189.
- Lassen, L. M., & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Bergen: Fagbokforl.
- Lillejord, S., Nordahl, T., & Manger, T. (2013). *Livet i skolen: grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet: innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforl.
- Lund, I., Ertesvåg, S., & Roland, E. (2010). Listening to Shy Voices: Shy Adolescents' Experiences with Being Bullied at School. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 3(3), 205-223. doi: 10.1080/19361521.2010.500984
- Løge, I. K. m., Bø, I., Omdal, H., & Thorsen, A. (2003). *Hva skjer ved overgangen barnehage - skole?: "tverrfaglig samarbeid rundt skolestart" - teori og evaluering : rapport II 2003*. Stavanger: Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. udg. utg.). Århus: Klim.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage.
- NESH. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. In R. Kalleberg (Red.), *Retningslinjer - NESHfra: Reprint Edition* | Hentet 04.03.2014 fra <https://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>.
- NICHD, E. C. C. R. N. (2002). Child-Care Structure → Process → Outcome: Direct and Indirect Effects of Child-Care Quality on Young Children's Development. *Psychological Science*, 13(3), 199-206. doi: 10.1111/1467-9280.00438
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole: hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforl.

- Nordahl, T. (2012). *Pedagogisk analyse: beskrivelse av en pedagogisk analysemodell til bruk i grunnskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., & Manger, T. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforl.
- Opplæringslova. (2008). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringslova). Hentet 20.02.2014 fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Persson, B. (2003). Exclusive and inclusive discourses in special education research and policy in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 7(3), 271-280. doi: 10.1080/1360311032000108885
- Pianta, R. C. (2007). Preschool Is School, Sometimes: Making Early Childhood Education Matter. *Education Next*, 7(1), 44-49.
- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful Kindergarten transition: your guide to connecting children, families and schools*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasestudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rammeplan for barnehagen. (2011). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet 20.01.2014 fra <http://www.udir.no/Barnehage/Rammeplan/Rammeplan-for-barnehagens-innhold-og-oppgaver/>
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillit - en begrebsutredning, et analysegrunnlag og et forslag til samvirke. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-227). Oslo: Praxis.
- Rimm- Kaufman, S. E., & C, P. R. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to kindergarten:A theoretical Framwork to Guide Empirical Research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. [Article]. *School Psychology Review*, 28(3), 426.
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Rogers, C. R. (1994). *Freedom to learn*. New York: Charles E. Merrill.
- Roland, E. (2007). *Mobbingsens psykologi*. Oslo: Universitetsforl.

- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (2011). De utfordrende barna: et systemrettet prosjekt med fokus på tidlig innsats (s. s. 125-146). [Oslo]: Universitetsforl.
- Rosa, E. M., & Tudge, J. (2013). Urie Bronfenbrenner's Theory of Human Development: Its Evolution From Ecology to Bioecology. *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258. doi: 10.1111/jftr.12022
- Rubin, K. H., & Bukowski, W. M. (2011). *Handbook of Peer Interactions, Relationships, and Groups*. New York: Guilford Press.
- Røkenes, O. H. (2006). *Bære eller briste: kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforl.
- Sommersal, H. B. (2013). Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: en systematisk forskningskartlegging. In S. Vestergaard & M. Sjøgaard Larsen (Red.), fra: Reprint Edition)]. Hentet 20.01.2014 fra:
[http://pure.au.dk/portal/da/publications/kvalitet-i-barnehager-i-skandinavisk-forskning-20062011\(7d0a7a48-3a4e-499c-bf48-292cc2ee8266\).html](http://pure.au.dk/portal/da/publications/kvalitet-i-barnehager-i-skandinavisk-forskning-20062011(7d0a7a48-3a4e-499c-bf48-292cc2ee8266).html).
- Spesialundervisning. (2009). Spesialundervisning: veileder til opplæringsloven om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Hentet 20.01.2014 fra www.udir.no/Upload/Brosjyrer/5/Veiledn_Spesialundervisn_2009.pdf
- St. meld nr. 34. (2013). *Folkehelsemeldingen: god helse - felles ansvar*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning Hentet 20.12.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-34-20122013.html?id=723818>.
- St. Meld. nr 18. (2011). *Læring og fellesskap: tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementet Hentet 20.12.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-18-20102011.html?id=639487>.
- St. Meld. nr.16. (2006). *-og ingen sto igjen: tidlig innsats for livslang læring*. [Oslo]: [Regjeringen] Hentet 20.12.2013 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/3.html?id=441415>.
- St.meld. nr 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Regjeringen Hentet 20.02.2014 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-.html?id=404433>.
- Statistisk sentralbyrå. (2013). Barnehager, 2012, Hentet 20.01.2014 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager/aar-endelige/2013-06-17#content>

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Tremblay, R. E. (2010). Developmental origins of disruptive behaviour problems: the 'original sin' hypothesis, epigenetics and their consequences for prevention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(4), 341-367. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02211.x
- Tveter Thoresen, I. (2010). Barnehagen i et utdanningspolitisk kraftfelt. *Nordisk Barnehageforskning*, 2(3), article.
- Walter, R. (2007). Qualitative Research Traditions. I M. D. Gall, J. P. Gall & W. R. Borg (Red.), *Educational research: an introduction* (s. s 488-524). Boston: Allyn and Bacon.
- Webster-Stratton, C., Jamila Reid, M., & Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: evaluation of the Incredible Years Teacher and Child Training Programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488. doi: 10.1111/j.1469-7610.2007.01861.x
- Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen - et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner? I O. L. Fuglestad & H. Fandrem (Red.), *Barn i utfordringer: systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid* (s. 95-126). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Winsvold, A., & Gulbrandsen, L. (2009). *Kvalitet og kvantitet: kvalitet i en barnehagesektor i sterk vekst* (Vol. 2/2009). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene " validitet" og " reliabilitet" i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(3), 119-130.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv barnehager

Til styret

Kristiansand, Januar 2014

Forespørsel om å delta i intervju om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole.

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder, hvor jeg tar spesialpedagogikk som fordypning. Jeg er nå i gang med en masteroppgave som handler om samarbeid i overgangen fra barnehage til skolen. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke nærmere hvilke tanker og opplevelser du som barnehagelærer har i forhold til overgangsarbeidet.

I undersøkelsen er det ønskelig å rette et spesielt fokus inn mot de barna du som barnehagelærer møter i barnehagen og opplever utfordrer med sin atferd: enten ved utagerende atferd, og problemer med å ha positiv kontakt med de andre barna i barnehagen, eller barn som opplever det vanskelig å være i sosialt samspill, de trekker seg vekk fra de andre barna, er mye alene, lite sosial, og i innagerende vansker. Gruppen jeg snakker om er dermed barn som strever i forhold til atferd, men som *ikke* mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen.

For å finne svar på ulike spørsmål rundt overgangen, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med barnehagelærere som har ansvar for de eldste i barnehagen, foreldre samt kontaktlærere på 1.trinn. Det finnes lite forskning som tar for seg barnehagelærerens syn på samarbeid i overgangen, spesielt i forhold til barn som utfordrer med sin atferd. Ved å delta vil du dermed ha muligheten til å bidra med dine tanker på et viktig tema.

Dersom du takker ja til å delta, vil det innebære å delta i ett intervju med meg, i barnehagen. Intervjuet vil ta ca. 45 min. Intervjuet vil gjennomføres som dialog, men vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Videre ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger vil imidlertid behandles og oppbevares konfidensielt, og kun være tilgjengelige for meg selv, som har taushetsplikt. All innsamlet informasjon vil dessuten bli slettet ved oppgaveskrivingens slutt. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere, eller at det vil medføre konsekvenser. Resultat av studien vil bli brukt i masteroppgaven, men opplysninger som fremkommer i intervjuene vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner/barnehager/skoler vil kunne gjenkjennes. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, og avsluttes 20.06.2014

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta i intervju. Dersom du samtykker til deltakelse, ber jeg deg være vennlig å fylle ut svarslippen nedenfor og returner til meg. Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen, Gunn Karin Thomassen, Tlf.: 97684221, beiden@online.no

Veileder: Anne Dorthe Tveit: anne.d.tveit@uia.no

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å delta:

Signatur: **Tlf.:**

Vedlegg 2: Informasjonsskriv skole

Til rektor

Kristiansand, Januar 2014

Forespørsel om å delta i intervju om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole.

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder, hvor jeg tar spesialpedagogikk som fordypning. Jeg er nå i gang med en masteroppgave som handler om samarbeid i overgangen fra barnehage til skolen. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke nærmere hvilke tanker og opplevelser du som lærer har i forhold til samarbeid i overgangen

I undersøkelsen er det ønskelig å rette et spesielt fokus inn mot barna du som lærer møter i skolen, som du som opplever utfordrer med sin atferd: det kan være barnet som har problemer med å ha positiv kontakt med de andre barna i klassen, eller de barna som opplever det vanskelig å være i sosialt samspill, de trekker seg vekk fra de andre barna, er mye alene, lite sosial, og i innagerende vansker. Gruppen jeg snakker om er dermed barn som strever i forhold til atferd, men som *ikke* mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, eller har spesialundervisning nå i skolen.

For å finne svar på ulike spørsmål rundt overgangen, ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med barnehagelærere som har ansvar for de eldste i barnehagen, foreldre samt kontaktlærere på 1.trinn. Det er lite forskning som tar for seg lærernes syn på overgangen, spesielt med tanke på barn som utfordrer med sin atferd. Ved å delta vil du derfor bidra med viktige tanker.

Ved å delta vil du dermed ha muligheten til å bidra med dine tanker på et viktig tema. Dersom du takker ja til å delta, vil det innebære å delta i ett intervju med meg, på skolen. Intervjuet vil ta ca. 45 min. å gjennomføre, gjennomføres som dialog og vil ta utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Videre ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger vil imidlertid behandles og oppbevares konfidensielt, og kun være tilgjengelige for meg selv, som har taushetsplikt. All innsamlet informasjon vil dessuten bli slettet ved oppgaveskrivingens slutt. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere, eller at det vil medføre konsekvenser. Resultat av studien vil bli brukt i masteroppgaven, og opplysninger som fremkommer i intervjuene vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner/barnehager/skoler vil kunne gjenkjennes. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning, og avsluttes 20.06.2014

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta i intervju. Dersom du samtykker til deltakelse, ber jeg deg være vennlig å fylle ut svarslippen nedenfor og returner til meg. Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder dersom du har noen spørsmål.

Med vennlig hilsen, Gunn Karin Thomassen, Tlf.: 97684221, beiden@online.no
Veileder: Anne Dorthe Tveit: anne.d.tveit@uia.no

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å delta:

Signatur: **Tlf.:**

Vedlegg 3: Informasjonsskriv foreldre

Til foreldre

Kristiansand, Januar 2014

Forespørsel om å delta i intervju om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole.

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Agder, hvor jeg tar spesialpedagogikk som fordypning. For tiden holder jeg på med en masteroppgave som handler om hvordan samarbeid er i overgangen fra barnehage til skolen. I den forbindelse har jeg hatt kontakt med *navn*, fagleder ved *navn* barnehageenhet for å få hjelp til å komme i kontakt med foreldre det kunne være aktuelt å intervju. Det er viktig å presisere at ingen navn ble nevnt i denne prosessen, og *navn* ble bedt om å videreformidle informasjon. Kun dersom du samtykker til å delta, vil jeg få vite hvem du er.

I oppgaven ønsker jeg å rette et spesielt fokus mot barna som opplevde utfordringer i barnehagen, og som kanskje også strever nå i skolen: enten ved at barnet trakk seg vekk fra de andre barna, var mye alene, lite sosial, og rettet atferden innover. Eller kanskje barnet hadde vansker med utagerende atferd, og opplevde utfordringer i forhold til positiv kontakt med de andre barna. Jeg ønsker å intervju foreldre til barn som *ikke* mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og som ikke har spesialundervisning nå. Barna hadde dermed ikke hadde noe ekstra hjelp i overgangen. Ved å intervju deg som foreldre ønsker jeg å få økt innsikt i hvordan du, og barnet ditt opplevde overgangen. Det er lite forskning som tar for seg foreldrenes syn på samarbeidet i overgangen i forhold til barn som utfordrer med sin atferd, og ved å delta vil du få muligheten til å bidra med viktige tanker og erfaringer.

Dersom du er interessert i å delta, vil dette innebære å delta i ett intervju med meg, som vil ta ca. 45 min. Intervjuet vil bli gjennomført som en dialog hvor jeg tar utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Sted for intervju kan avtales nærmere. Til sammen vil jeg foreta 6 intervjuer med informanter fra to barnehager og to skoler, samt to foreldre. Videre ønsker jeg å gjøre lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger vil behandles og oppbevares konfidensielt, og kun være tilgjengelige for undertegnede som har taushetsplikt. All innsamlet informasjon vil bli slettet ved oppgaveskrivingens slutt. Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan på hvilket som helst tidspunkt trekke deg uten å måtte begrunne dette nærmere, eller at det vil medføre konsekvenser. Resultat av studien vil bli brukt i masteroppgaven, og opplysninger som fremkommer i intervjuene vil anonymiseres slik at ingen enkeltpersoner/barnehager/skoler vil kunne gjenkjennes. Prosjektet er godkjent av Personvernombudet for forskning og vil bli avsluttet 20.06.2014.

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å delta. Dersom du samtykker til deltakelse, ber jeg deg enten la lærer videreformidle dette, så kontakter jeg deg. Eller du kan selv kontakte meg på telefon eller mail. Ta gjerne kontakt med meg eller min veileder om du har spørsmål.

Med vennlig hilsen Gunn Karin Thomassen, Tlf.: 97684221, beiden@online.no

Veileder: Anne Dorthe Tveit: anne.d.tveit@uia.no

SAMTYKKEERKLÆRING:

Jeg har mottatt informasjon om undersøkelsen og ønsker å delta:

Signatur: **Tlf.:**

Vedlegg 4: Intervjuguide barnehage

INTERVJUGUIDE BARNEHAGE

Kan du fortelle litt om deg selv: **stilling**, og **erfaringsbakgrunn**

Tema: Generell beskrivelse av overgangen

Innledende spørsmål: **Kan du aller først fortelle meg om hvordan barnehagen arbeider med å forberede overgangen til skolen, hvilke rutiner dere har, generelt for alle barna?**

Forslag til spørsmål:

- *Hvem er det som har ansvar for overgangsarbeidet ved barnehagen?*
- *Hva er dine oppgaver i dette arbeidet?*
- *Er overgangen et tema på personalmøter, foreldremøter?*
- *Hvordan er samarbeidet med skolene? Møter? Er du med på noen av disse?*
- *Hva slags kjennskap har du til skolens planer?*
- *Brukes overføringsskjema?*
- *Opplever du skjemaene ivaretar all informasjon du ønsker å gi videre?*
- *Hva er viktige opplysninger for skolen å få fra barnehagen? Hvorfor?*
- *Er det noen opplysninger som ikke bør gis til skolen? Evt. hvilke og hvorfor?*

Tema: Vurdering og erfaring av samarbeid i overgangen

Innledende spørsmål: **Når det gjelder barn som utfordrer med sin atferd, så vet vi at endel av barna opplever vansker knyttet til vennskap, det sosiale. Kan du fortelle litt om hvordan dere jobber med dette i barnehagen?**

Forslag til spørsmål

- *Hva mener du er viktigste i dette arbeidet? (I forhold til barnet? foreldre?)*
- *Tas foreldre med i dette arbeidet?*
- *Hva mener du foreldre kan bidra med i et samarbeid når det gjelder barna?*
- *Hva mener du foreldre selv kan oppleve som mest utfordrende i forhold til overgangen?*
- *Hva mener du kjennetegner en god dialog med foreldrene til barna?*
- *Hvem er viktige samarbeidsparter når barna skal inn i skolen? Hvorfor? Hvem er det som i så fall tar initiativ til samarbeid?*
- *Hva mener du kjennetegner et godt samarbeid mellom barnehage og foreldre ovenfor barna? Hva skal til for å oppnå et slik samarbeid?*
- *På hvilken måte kan et godt samarbeid med skolen være viktig i overgangen for barna?*
- *Hva tror du foreldrene til barna opplever er viktigst i overgangen for barnet?*
- *Mener du barnehagens erfaring med barnet er viktig for skolen å få vite noe om? Hvorfor/hvorfor ikke?*
- *Mener du skolens erfaring med overgangen kan være viktig for barnehagen å få vite noe om? Ivaretar dagens rutiner en slik utveksling av erfaring*

- *Er det er noe informasjon om barna som kan være utfordrende å skulle gi videre til skolen?*
- *Mener du dagens overgangsrutiner og samarbeidet som finnes i dag, ivaretar overgangen for barna? Eller er det et forbedrings potensiale?*

Tema: Forventninger til barnet og skolestart

Innledende spørsmål: **Hva legger du i begrepet skoleklar/skolemoden?**

Forslag til spørsmål:

- *Hvilken betydning mener du det har for barna at de forberedes til skolen?*
- *Tror du foreldre, barnehage og skole har ulike forventninger til hva barna bør kunne til skolestart? I så fall på hvilken måte?*
- *Tror du barnehage og skole har lik forståelse av hva som er utfordringer i forhold til barna?*
- *Er forventninger til skolestart noe som diskuteres innad i barnehagen, eller med lærere/foreldre? Hvorfor? Hvorfor ikke? Er dette noe du tror kunne vært nyttig?*

Tema: Muligheter og utfordringer i samarbeidet

Innledende spørsmål: **Når det gjelder samarbeid rundt barna og deres overgang til skolen, så er det flere ting som kan fremme eller hemme et godt samarbeid. Hva mener du et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole bør bestå av?**

Forslag til spørsmål:

- *Hvordan kan dere i barnehagen til rette for et slikt samarbeid?*
- *Hva mener du kjennetegner et godt foreldresamarbeid i forhold til barna?*
- *Har du eksempler på episode(r) hvor samarbeid med foreldre rundt et barn i vansker har vært positivt? Kan du nevne en eller flere ting du mener bidro til et godt samarbeid?*
- *Hvilken innvirkning tror du et godt samarbeid kan ha i forhold til barnet selv? I hvilken grad ivaretas dette i dag?*
- *Har du noen tanker på hva som kan bidra til at samarbeid med skole i overgangen for barna, kan bli vanskelig?*
- *Kan du nevne en eller flere ting som kan hindre et godt foreldre samarbeid?*
- *Andre utfordringer knyttet til samarbeid rundt barna, i forhold til foreldre?*
- *Dersom du skulle gitt andre barnehager et råd om hva som er viktig i et godt samarbeid for barn i vansker, hva ville det vært? I forhold til barnet, foreldre og samarbeid skole?*

AVSLUTNINGSVIS; er det noe du ønsker å si som vi ikke har snakket om eller noe du ønsker snakke mere om? Kan jeg ta kontakt med deg igjen dersom det skulle være behov, og det skulle være noe mere jeg lurer på?

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

INTERVJUGUIDE SKOLE

Kan du fortelle litt om deg selv: **stilling, og erfaringsbakgrunn**

Tema: Generell beskrivelse av overgangen

Innledende spørsmål: **Kan du aller først fortelle meg litt om generelle rutiner som finnes ved skolen i forbindelse med skolestart, for alle barna**

Forslag til spørsmål:

- *Hvem er det som har ansvar for overgangsarbeidet ved skolen?*
- *Hva er dine oppgaver i dette arbeidet?*
- *Er overgangen et tema på personalmøter?*
- *Hvordan er samarbeidet med barnehagene? Møter? Er du med på noen av disse?*
- *Hva slags kjennskap har du til barnehagens planer for overgangen?*
- *Har du kjennskap til overføringsskjema enkelte barnehager bruker?*
- *Hvordan brukes disse skjemaene videre i ditt arbeid?*
- *Er det noen opplysninger ikke bør gis fra barnehage til skolen? Evt. hva og hvorfor?*

Tema: Vurdering og erfaring av samarbeid i overgangen

Innledende spørsmål:

Vi vet at en del av barna denne undersøkelsen handler om, gjerne opplever vansker knyttet til det sosiale og vennskap. Kan du fortelle litt om hva du som lærer opplever kan være utfordringer for barna i overgangen, og første tiden i skolen?

Forslag til spørsmål

- *Hva mener du er viktig i overgangen for barna, for å gi de en god start?*
- *Hvem kan være viktige å samarbeide med i overgangen?*
- *På hvilken måte kan samarbeid med barnehagene være viktig i overgangen tror du? Kan du nevne en episode hvor du har opplevd at samarbeidet rundt et barn som utfordrer med sin atferd i overgangen, har bidratt positivt?*
- *På hvilken måte kan foreldre være viktig å samarbeide med i overgangen? Har du eksempel hvor dette virket positivt?*
- *Opplever du dette du beskriver ivaretas i dag? På hvilken måte, eller hvorfor ikke?*
- *Når du tenker på et av barna som denne undersøkelsen handler om, har du noen gang tenkt at du skulle visst mer om arbeidet som har vært gjort i barnehagen? I så fall hva?*
- *Hvordan er første tid for barna i skolen i lys av dagens samarbeid?*
- *Mener du din erfaring og kunnskap i forhold til arbeidet med barna er nyttig for barnehagen å vite om? Hvorfor?*
- *Hvilke muligheter for slik informasjonsutveksling finnes i dag? Opplever du at overgangsrutinene og samarbeidet som finnes i dag, ivaretar barnas overgang, eller mener du at det er et forbedringspotensiale?*
- *Om det brukes overføringsskjema; mener du skjemaene fungerer?*

Tema: Forventninger til barnet fra de ulike aktørene

Innledende spørsmål:

Hva legger du i begrepet skoleklar/skolemoden?

Forslag til spørsmål:

- *Hva mener du er viktig at barnehagen forbereder barna på i forhold til skolestart?*
- *Hvilke forventninger har du til skolestarterne? Sosialt/faglig*
- *Tror du foreldre, barnehage og skole har ulike forventninger til hva barna bør kunne til skolestart? Er dette noe som diskuteres med barnehage? foreldre?*
- *Tror du barnehage og skole har lik forståelse av hva som er atferdsvansker og atferds utfordringer?*
- *Hvilken betydning mener du det har for barna å forberedes til skolestart?*
- *Opplever du at det er mange barn som utfordrer med sin atferd?*

Tema: Muligheter og utfordringer i samarbeidet

Innledende spørsmål:

Når det gjelder samarbeid rundt barna, og deres overgang til skolen, så er det flere ting som kan fremme eller hemme et godt samarbeid. Hva mener du et godt samarbeid mellom barnehage, hjem og skole må bestå av?

Forslag til spørsmål:

- *Hvordan kan du som lærer legge til rette for et slikt samarbeid?*
- *Hva kjennetegner er godt foreldresamarbeid*
- *Har du eksempler på episode(r) hvor samarbeid med foreldre rundt et barn i vansker har vært positivt? Kan du nevne en eller flere ting du mener bidro til et godt samarbeid?*
- *Hva gjør du som lærer for å legge til rette for et slikt samarbeid?*
- *Hvilken innvirkning mener du et godt samarbeid rundt barna i overgangen, kan ha i forhold til barnet selv? I hvilken grad ivaretas dette i dag?*
- *Har du noen tanker om hva som kan bidra til at et samarbeid i forhold til barna kan oppleves vanskelig?*
- *Når det gjelder foreldresamarbeid? Barnehage? Hvordan kan du som lærer bidra til å endre dette?*
- *Dersom du skulle gitt andre lærere et råd om hva som er viktig i et godt samarbeid, hva ville det vært?*

AVSLUTNINGSVIS; er det noe du ønsker å si som vi ikke har snakket om eller noe du ønsker snakke mere om? Kan jeg ta kontakt med deg igjen dersom det skulle være behov, og det skulle være noe mere jeg lurer på?

Vedlegg 6: Intervjuguide foreldre

INTERVJUGUIDE FORELDRE

Kan du aller først fortelle meg litt om barnet ditt.

Tema: Tiden i barnehagen/overgangen til skolen

Innledende spørsmål: **Kan du fortelle litt fra tiden i barnehagen?**

Forslag til spørsmål:

- *Kan du fortelle litt om hvilke utfordringene han/hun hadde i barnehagen?*
- *Hvordan jobbet barnehagen med disse utfordringene?*
- *Hvordan ble du informert om arbeidet barnehagen gjorde?*
- *Opplevde du at du som mor å bli tatt med i dette arbeidet?*
- *Opplevde du at dine erfaringer var viktig for barnehagen? Fortell*
- *Hvordan ble skolestarten for barnet ditt forberedt fra barnehagens side? Da mener jeg både rutiner barnehagen hadde, men og samtaler rundt overgangen fra barnehagens side.*
- *Var overgangen tema på foreldremøter, foreldresamtaler?*
- *Ble overførings skjema brukt? Var du i så fall med å fylle ut disse?*
- *Deltok du på noe overføringsmøte med skolen?*

Tema: Vurdering og tanker av samarbeidet rundt barnet ditt

Innledende spørsmål: **Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde overgangen**

- *Opplevde du som mor/far at det var et samarbeid mellom barnehage og skole?*
- *Hvordan var første tiden i skolen for barnet ditt?*
- *Hvordan opplevde du som foreldre denne tiden?*
- *Kan du beskrive hva som var viktig for deg som forelder i forberedelse av skolestart for ditt barn*
- *Ble barnehagens erfaringer fra arbeidet med barnet ditt ble videreført til skolen?*
- *Mener du barnehagens erfaring er viktig for skolen å få? I så fall hva?*
- *Opplevde du at din erfaring som mor/far var viktig for barnehage/Skole, og arbeidet deres? På hvilken måte?*
- *Hvordan tror du barnet ditt selv opplevde overgangen?*

Tema: Forventninger til barnet og skolestart

Innledende spørsmål: **Kan du forsøke å beskrive litt hva slags tanker du hadde knyttet til skolestarten for barnet ditt?**

Forslag til spørsmål:

- *Hvordan opplevde du første tid i skolen?*
- *Opplevde du at det var en forskjell mellom barnehage og skole i forhold til forventninger som ble rettet mot barnet ditt, eller opplevde du en overensstemmelse? Fortell.*
- *Tror du barnet ditt opplevde å møte ulike forventninger? I så fall, hvordan?*
- *Ble forventninger til skolestarten for barnet ditt diskutert i barnehagen før skolestart?*

Tema: Muligheter og utfordringer i samarbeidet

Innledende spørsmål: **Kan du fortelle litt om hva du som mor/far til et barn som strevde i overgangen, mener kan bidra til å fremme godt samarbeid i overgangen?**

Forslag til spørsmål:

- *Hva mener du som mor/far til et barn som hadde utfordringer i barnehagen er viktig at bhg, skole og hjem samarbeider om når det gjelder overgangen?*
- *Hva skal til for å oppnå et slik samarbeid? (fra barnehagens side? Skolens?)*
- *Opplevde du ulikheter eller overensstemmelse mellom skole og barnehage når det gjaldt måter de samarbeidet med deg som mor, i så fall hva?*
- *I hvilken grad mener du rutineene slik det var i overgangen for ditt barn ivaretok dette? Hva var bra, Evt. hva kunne vært endret?*
- *Kan du nevne en ting du verdsatte høyt når det gjaldt samarbeid med barnehage?*
- *Kan du nevne en ting du verdsatte høyt når det gjaldt samarbeidet med skolen?*
- *Hva mener du kan hindre et godt samarbeid? Med bhg, skole?*
- *Dersom du tenker tilbake, var noe utfordrende for deg som foreldre i overgangen? I så fall hva, og om ikke, hvorfor ikke tenker du?*
- *I ettertid, hva mener du bidro til at overgangen gikk så bra eller/ hva mener du kunne vært gjort annerledes?*
- *Hvordan trives barnet i skolen nå?*
- *Dersom du skulle gitt andre foreldre med barn som strever i forhold til atferden, et råd om hva som er viktig ift. samarbeid og overgang, hva ville det vært?*

Avslutningsvis; *Er det noe du tenker er viktig å få sagt avslutningsvis, eller ønsker å utdype?*



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

Vedlegg 7: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Anne Dorte Tveit
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 28.01.2014

Vår ref: 37145 / 2 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

37145 Samarbeidets muligheter og utfordringer i overgangen barnehage- skole for barn i innagerende og utagerende vansker

Behandlingsansvarlig Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig Anne Dorte Tveit

Student Gunn Karin Thomassen

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

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

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

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

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

;7

Avdelingskontorer / District Offices:

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 20.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gunn Karin Thomassen beiden@online.no



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37145

Det gis skriftlig informasjon og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner i utgangspunktet skrevet godt utformet, men forutsetter at det oppgis dato for prosjektslutt, her 20.06.2014. Personvernombudet legger til grunn for sin godkjenning at revidert skriv ettersendes personvernombudet@nsd.uib.no før det tas kontakt med utvalget (merk eposten med prosjektnummer).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Agder sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 20.06.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 8: Overførings skjema



Overførings skjema fra barnehage til skole

Barnets navn: _____

Fødselsdato: _____

Adresse: _____

Har gått i _____ barnehage

Skal begynne på _____ skole

Interesser:

F.eks. utelek, rollelek, synge,

Spille, danse, dramatisere,
fortelle, male, tegne, konstruere,
annet.

Sosial kompetanse:

F.eks. lek i liten og stor gruppe,

Selvstendighet, vente på tur, ta

Imot beskjed, utføre beskjed,

<p>Holde orden, venner, omsorg for andre, annet.</p>	
<p>Språklige ferdigheter:</p> <p>F.eks. uttale, ord- og begrepsforståelse, tallforståelse, annet.</p>	
<p>Motoriske ferdigheter:</p> <p>F.eks. kle av og på seg, knytte lisser, bevegelse, blyantgrep, annet.</p>	
<p>Annen viktig informasjon eks. konsentrasjon:</p>	

Dato: _____

Underskrift foreldre

Underskrift pedagogisk leder