

En god skolestart for alle elever

En kvalitativ studie om hvordan kontaktlærere legger til rette for at alle elever skal oppleve en god skolestart, med særlig fokus på barn med spesialpedagogiske behov.

KRISTINE TYSNES

VEILEDER

Anne Dorthe Tveit

Universitetet i Agder, 2020

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Master

Sammendrag

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan kontaktlærere i førsteklasse tilrettelegger for at elevene skal oppleve en god skolestart, med særlig fokus på barn med spesialpedagogiske behov. Valget om å skrive om hvordan lærere tilrettelegger skolestarten for alle elevene, og ikke bare de barna med spesialpedagogiske behov, er at de barna som har spesialpedagogiske behov er en del av «alle elevene» som skal starte på skolen.

Studiens teoretiske rammeverk er bygget på en systemteoretisk forståelse og Bronfenbrenners bioøkologiske modell, samt dimensjonene i begrepet school readiness. Dimensjonene i school readiness handler om at barnet må være klar for å begynne på skolen, skolen må være klar for å ta imot barnet og om familien er klar for at barnet skal begynne på skolen. I henhold til Bronfenbrenners tanker om endringer i barnets miljø står økologiske overganger sentralt. Økologiske overganger handler om at barn går fra et miljø til et annet, og da kan school readiness se på noe som hjelper barnet i den økologiske overgangen, altså å arbeide for at alle som er involvert i barnet skolestart er klare for at det skal skje. I og med at det er mange faktorer som er involvert i skolestarten, blir det også sett på hvordan mesonivået kan styrkes.

Metoden som er lagt til grunn er en kvalitativ tilnærming. Gjennom et fenomenologisk perspektiv ønsker jeg å få en få innsikt i lærernes egne opplevelser og erfaringer med å tilrettelegge skolestarten i førsteklasse. Empirien er samlet inn gjennom kvalitative intervju med fire lærere på tre forskjellige skoler i to ulike kommuner. Datamaterialet ble kodet, kategorisert og analysert i henhold til hermeneutisk tilnærming.

Resultatene viser at selv om lærere mener at de har et godt samarbeid med barnehagen og gode rutiner i skolestarten er det noen utfordringer, og funn viser at forbindelseslinjer i mesosystemet med fordel kan styrkes. Rutiner, informasjonsutveksling og samarbeid med barnehage og foreldre har stor betydning på barnets skolestart. Funnene viser at det er utfordringer med å starte arbeidet med å tilrettelegge skolestarten tidligere for barna med spesialpedagogiske behov. Et viktig funn er at lærerne er opptatt av tilpasset opplæring og inkludering, og skiller dermed i liten grad skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov og barn uten. Funn viser at flere lærere mener at det ikke er forskjeller i å arbeide med skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov.

Forord

Arbeidet med oppgaven har vært en lærende og til tider krevende prosess. Det har vært oppturer og nedturer gjennom hele masterstudiet, men jeg står igjen mange erfaringer rikere og tar med meg nyttig kunnskap ut i arbeidslivet. Det har vært spennende å få muligheten til å undersøke et tema så nøye, og ikke minst et så spennende tema. Jeg håper jeg gjennom denne prosessen er klar til å møte de forventninger og utfordringer som venter meg. I tillegg til at jeg kan være med å bidra til at møte med skolen blir en positiv opplevelse for store og små.

Min veileder Anne Dorthe Tveit fortjener en stor takk for konstruktive tilbakemeldinger og positiv oppmuntring underveis i prosessen. Takk for samarbeidet.

Til slutt en stor takk til mine informanter som sa seg villig til å delta i min forskning. Dere har stilt opp godt forberedt og uten dere hadde ikke denne oppgaven vært mulig å gjennomføre. Det har vært interessant og givende å høre dere fortelle om opplevelser og erfaring.

Kristiansand, 26. mai 2020

Kristine Tysnes

Innhold

1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for studien.....	1
1.2 Problemstilling.....	3
2.0 Teori	5
2.1 Fra utviklingsøkologi til bioøkologi.....	5
2.1.1 Økologiske overganger	8
2.2 School readiness	9
2.2.1 Barnet er klart for skolen.....	10
2.2.2 Skolen gjør seg klar til å ta imot barnet	11
2.3 Den første tiden på skolen	14
3.0 Metode	17
3.1 Valg av metode.....	17
3.2 Utvalg og kontakt med informanter.....	18
3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene	19
3.3.1 Utforming av intervjuguide	19
3.3.2 Gjennomføring av intervjuene	20
3.4 Bearbeiding av datamaterialet og analyse	21
3.4.1 Transkribering	21
3.4.2 Analyse	21
3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet.....	22
3.5.1 Reliabilitet.....	22
3.5.2 Validitet	23
3.6 Etske vurderinger.....	24
4.0 Analyse og diskusjon	26
4.1 Skolen har etablerte rutiner i planleggingen av skolestarten i første klasse	26
4.1.1 Overføringsmøter.....	26
4.1.2 Overføringsmøter for barn med spesialpedagogiske behov	27
4.1.3 Rutiner som bidrar til at barnet får bli kjent med skolen og læreren	29
4.1.4 Fadderordning.....	31
4.1.5 Utfordringer ved rutinene.....	32
4.2 «Når jeg skal ha første er det jo min oppgave å få informasjon om alle barna»	33
4.2.1 Utfordringer ved informasjonsutveksling.....	33
4.3 De første ukene på skolen.....	37
4.3.1 «Det viktigste er å vise barna at det er godt å gå på skolen»	37
4.3.2 Skolestart for barn med spesialpedagogiske behov	38

4.3.3 Det faglige innholdet i starten.....	41
5.0 Oppsummering og avsluttende kommentar	44
5.1 Begrensninger og implikasjoner	47
6.0 Litteraturliste	48

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide	53
Vedlegg 2: Informasjonsskriv	55
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	56

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Det å begynne på skolen er en stor og viktig hendelse for alle barn. Ved skolestart møter barna et nytt miljø som stiller nye krav til kompetanse og utvikling, og dette gjør at barnet er mer sårbart for forandringer (Nilsen, 2011). De fleste barn håndterer skolestarten bra og er godt forberedt når de begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2019). Brostöm (1999) og Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyer (2015) fremhever at mange barn opplever at de forventningene de har til skolen blir møtt og skolestarten blir en positiv opplevelse. For noen barn vil likevel overgangen fra barnehage til skole oppleves som en uoversiktlig og komplisert prosess, særlig for barn som har spesialpedagogiske behov (Janus, Kopechanski, Cameron & Hughes, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008; Ackesjö, 2013). En stor overgang, som å gå fra barnehagen til skolen, kan være en kritisk fase i barnets liv og ha stor betydning for barnets læring, trivsel og utvikling på skolen, og videre i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Noen barn gruer seg og er urolig for å begynne på skolen fordi det medfører endring i de trygge rammene de har hatt i barnehagen (Thorsen, Bø, Løge & Omdal, 2006). Skolen stiller andre forventninger til barna enn det barnehagen har gjort og barna blir utfordret på den kompetansen de har, som for noen barn kan oppleves som vanskelig og usikkert (Nilsen, 2011). Ved å være bevisst på hva barnet trenger når det begynner på skolen og tilrettelegge for det, kan det være en god mulighet å endre en eventuell negativ utvikling hos barnet (Fandrem & Roland, 2013). Det er flere faktorer som spiller inn når man tilrettelegger skolestarten for barna på en god måte. Blant annet vil god og systematisk planlegging og et åpent samarbeid være faktorer som bidrar til en positiv skolestart for barna (Scheving & Egeberg, 2015). Med andre ord, for å få til å planlegge systematisk er det nyttig at ansatte i skolen har en god dialog og samarbeid med barnehagen. De ansatte må få tilstrekkelig informasjon om barnet for å kunne sette inn tiltak som kan gjøre det tryggere for barnet å begynne på skolen.

I Stortingsmelding 18 presiseres viktigheten av at det er en god sammenheng i utdanningsløpet til barna (Kunnskapsdepartementet, 2010). Denne tankegangen følges opp i Stortingsmelding 6 hvor det fremheves at enkelte barn kan streve ekstra i forbindelse med overganger i utdanningsløpet. Videre forklares det at barna kan oppleve at det er lite sammenheng og kontinuitet mellom nivåene i utdanningssystemet, både faglig og sosialt

(Kunnskapsdepartementet, 2019). Både i barnehageloven og opplæringsloven står det at det skal være et samarbeid mellom barnehage og skole om barnas overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning, og det skal bidra til at barna får en trygg og god overgang (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5). Ifølge opplæringsloven har skoleeier hovedansvaret for samarbeidet og skal utvikle en plan for overgangen til skolen (Opplæringslova, 1998, §13-5). Det innebærer at skolene skal ha en plan på hvordan de skal tilrettelegge skolestarten for elevene. Altså vil det være viktig at skoler og barnehager har utviklet gode rutiner for å få til en bedre overgang.

Videre kommer det frem i Stortingsmelding 18 at det å jobbe med kontinuitet i utdanningsløpet, og å sikre en god overgang fra barnehage til skole, ikke bare handler om de siste dagene i barnehagen og de første på skolen. Det handler like mye om erfaringsutvekslinger slik at skolen får bli kjent med barna (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det er viktig at skoler og barnehager samarbeider om å sikre en god, sammenhengende overgang for barna., da det kan ha stor betydning for den videre skolegangen, elevens selvbilde og den senere kompetansen som eleven kan tilegne seg (Westergård, 2013). Videre bør skolen få en oversikt over hvordan det er arbeidet med de ulike temaene i rammeplanen for barnehagen og ta med seg erfaringene til barna inn i planleggingen for at barna skal oppleve kontinuitet i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2010). Det vil si at eleven vil ha stor nytte av at skolen bruker tid på planlegging og forberedelser i forkant av skolestarten.

Rapporten «*Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*», er en systematisk kunnskapsoversikt over 42 studier om overgangen fra barnehage til skole, gjennomført i 13 ulike land (Lillejord et al., 2015). Hensikten med denne kunnskapsoversikten var å se på hvilke tiltak som kan ha positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole, og hvilke forutsetninger som skal til for å lykkes med en god overgang (Lillejord et al., 2015). I kunnskapsoversikten ble to artikler plukket ut som kjerneartikler, dette var studiene til Ackesjö (2013) og Chan (2012).

Arbeid med overgang fra barnehage til skole må forstås som en prosess og ikke som en enkelt hendelse (Ackesjö, 2013; Chan, 2012). Ackesjøs (2013) forskning viser at noen barn opplever overgangen fra barnehage til skole som en forvirrende tid. Hun påpeker viktigheten av at barnehagelærere, foreldre og lærere tar hensyn til at ikke alle barn skjønner hva som skjer, og bør dermed hjelpe barna til å forstå hva som er hensikten med de skoleforberedende aktivitetene (Ackesjö, 2013). Chan (2012) viser til at de fleste barnehagelærere, lærere og

foreldre opplever for lite kontinuitet i når det gjelder innholdet og de pedagogiske tilnærmingene i skolen og barnehagen. For å sikre en god overgang mellom barnehagen og skolen fremhever både Ackesjö (2013) og Chan (2012) at det må være et tett og tillitsfullt samarbeid mellom lærere, barnehagelærere, foreldre og barna. Det betyr at det må utvikles et nettverk av relasjoner rundt barnet, både som barnet både er direkte og indirekte en aktør i (Lillejord et al., 2015). Man må huske at overgangsperioden begynner lenge før den faktiske overgangen skjer (Ackesjö, 2013; Chan, 2012). Forskning viser altså at det er ulike faktorer man bør ta hensyn til og tiltak man kan sette inn for å sikre en god skolestart for barna.

I skolestarten ligger det noen utfordringer. Spesielt gjelder dette for barn med spesialpedagogiske behov. Barn med spesialpedagogiske behov har ulike forutsetninger, ferdigheter og behov med hensyn til deltakelse i og utbytte av læringsaktivitetene (Scheving & Egeberg, 2015). Videre fremhever Scheving og Egeberg (2015) at de fleste kommuner har laget rutiner for å arbeide med overgangen fra barnehage til skole, og det finnes flere skriv om overgangen, men de omhandler ikke spesiell tilrettelegging for barn som har omfattende spesialpedagogiske behov. Det vil si at det er en utfordring at det ikke finnes flere formelle skriv om overgangen fra barnehage til skole for barn med spesialpedagogiske behov. God og tidlig planlegging er et positivt tiltak i prosessen med å tilrettelegge skolestarten, som likevel byr på utfordringer. Når skolen ikke har klarert hvem som skal arbeidet med barnet tidlig nok, slik at de ikke får delta på samarbeidsmøtene om barnet, er det en utfordring (Scheving & Egeberg, 2015).

1.2 Problemstilling

På bakgrunn av min erfaring i skolen har jeg dannet meg mange tanker om den tidlige opplæringen. Jeg har gjort meg opp noen tanker om hvordan skolestarten kan påvirke barnas videre læring. Av den grunn ønsker jeg å tilegne meg en dypere forståelse for hva en god skolestart innebærer, da alle barn fortjener en god start på skolegangen (Kunnskapsdepartementet, 2019). I Stortingsmelding 6 pekes det på at regjeringen forventer at skolene tar godt imot de nye elevene i første klasse og at lærerne sørger for at elevene får en trygg og god start på skoletiden (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som nevnt tidligere viser forskning at mange barn har positive opplevelser med skolestarten. Det er likevel noen barn som opplever uro og engstelse i forbindelse med skolestarten. Disse barna er ofte de har andre vansker og spesialpedagogiske behov. Da blir det ekstra viktig å ta vare på disse barna i skolestarten. Ifølge Lillejord, Børte og Nesje (2018) trengs det mer kunnskap om hvordan

skolen på best mulig måte kan tilrettelegge for de nye førsteklassingene. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å undersøke følgende problemstilling nærmere:

Hvordan tilrettelegger kontaktlæreren for at alle elever skal oppleve en god skolestart, med særlig fokus på elever med spesialpedagogiske behov?

I overgangen fra barnehage til skole er det fire aktørperspektiver som er viktige, nemlig barnehagelærer, lærer, foreldre og barnet. I denne undersøkelsen/oppgaven har jeg valgt å undersøke overgangen fra barnehagen til skolen ut fra lærernes perspektiv, dermed har jeg valgt å bruke begrepet skolestart. Skolestarten ses i denne undersøkelsen på som en lang prosess som omfatter den siste tiden i barnehagen, selve overgangen og de første ukene på skolen. Fordi jeg kun har valgt å fokusere på en av aktørenes perspektiv, er det viktig å ha med seg at de andre aktørene vil kunne være uenig i resultatene som kommer fram i denne oppgaven.

Gjennom teori og empiri vil oppgavens problemstilling bli belyst. Teorigrunnlaget er bygget på et systemteoretisk perspektiv med Bronfenbrenners (1979; 2005) bioøkologiske modell og dimensjonene i begrepet school readiness (Brostöm, 2002; Mashburn & Pianta, 2006; Unicef, 2015). Videre er det presentert et metodekapittel som tar for seg begrunnelser for metodiske valg, beskrivelser av gjennomføringen av studien og etiske vurderinger. Empirien blir belyst i et analyse- og diskusjonskapittel, hvor det blir presentert funn og diskusjon av funnene opp mot teorien. Avslutningsvis legges det fram en oppsummering og en avsluttende kommentar til studien.

2.0 Teori

2.1 Fra utviklingsøkologi til bioøkologi

Systemrettet arbeid er mye brukt i skolen (Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland, 2011) og kan være avgjørende for å klare å tilrettelegge skolestarten for førsteklasingene på best mulig måte. Å arbeide systemrettet innebærer å se individsaker ut fra ulike sosiale perspektiver og sammenhenger (Roland, Fandrem & Løge, 2011). Det vil si at man ser og utforsker atferden til et individ i sammenheng med det sosiale miljøet individet er en del av. Ackesjö (2013) fremhever at alle barn er ulike og man kan tenke at barna utvikler identiteten sin i sosiale konstruksjoner, altså miljøene barnet er en del av, fordi de hele tiden tolker og tilpasser seg verden rundt. På den måten kan skolestarten ha betydning for utviklingen av barnas identitet, da barna kommer i nye sosiale konstruksjoner og må finne sin plass. Bronfenbrenner (1979) kaller slike nye sosiale konstruksjoner for økologiske overganger. Det vil si at man endrer det sosiale miljøet man er i og dette kan for eksempel være når barn begynner på skolen (Bronfenbrenner, 1979). For å forstå hvordan de sosiale miljøene påvirker individet er det utviklet ulike teorier om systemer, det vil si hvordan mennesker påvirker og blir påvirket av hverandre (Bø, 2012).

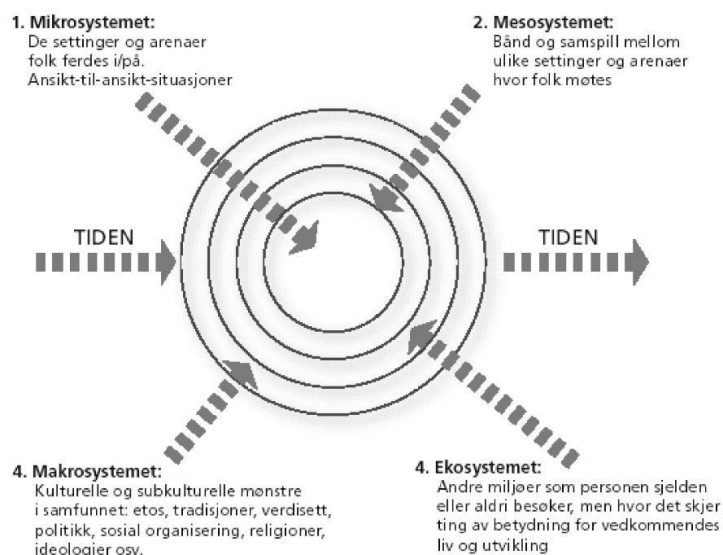
En av de mest brukte systemteoriene er Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bø, 2012; Midthassel et al., 2011; Bø & Ertesvåg, 2006; Klefbeck & Ogden, 2003).

Utviklingsøkologi handler om hvordan en person i utvikling blir påvirket av miljøet rundt og er basert på teori om at individer utvikles i sosiale settinger (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner har i senere tid kritisert sin egen modell for å ha tatt for lite hensyn til individet (Bronfenbrenner, 2005). For at individets egenskaper skulle få plass i modellen, endret Bronfenbrenner sitt opprinnelige begrep fra *utviklingsøkologi* til *bioøkologi* (Bø, 2012; Bronfenbrenner 2005; Bø & Ertesvåg, 2006). Bø og Ertesvåg (2006) fremhever at i begrepet *bioøkologi* kommer de biologiske forholdene til individet sterkere frem, som vil si at det et større fokus på gener, ferdigheter og ressurser som individet innehar. I motsetning til utviklingsøkologi, hvor det i liten grad kom frem at individet har påvirkning på miljøet rundt seg, så viser bioøkologi at individet vil påvirke miljøet. Det gjør at individet i større grad blir sett på som en aktør i sin egen utviklingsprosess.

Den bioøkologiske modellen består av fire ulike systemer, *mikro-*, *meso-*, *ekso-* og *makrosystemet*. Disse systemene representerer ulike miljøer man er en del av i samfunnet. De

blir presentert som en konsentrisk sirkel hvor det ene systemet er kjernen i det andre, noe som gjør at de påvirker hverandre i stor grad og må sees på som en helhetlig sammenheng (Bø, 2012).



Figur 1: Bronfenbrenners bioøkologiske modell (Bø, 2012, s. 171).

Det første systemet, den innerste sirkelen, i den utviklingsøkologiske modellen er *mikrosystemet*. Mikrosystemet presenterer de nære relasjonene til barnet, som barnet befinner seg i til daglig (Bronfenbrenner, 1979). Dette er blant annet familie, venner og skole eller barnehage. Mikrosystemet er sosiale settinger hvor to eller flere aktører møtes og det finnes et fellesskap og felles fokus (Bø, 2012). I skolen er det hele tiden ulike sosiale settinger i for eksempel klasserommet og skolegården. Det skapes ulike roller for elevene ut fra de aktivitetene som blir gjennomført i de ulike settingene (Klefbeck & Ogden, 1995). Fordi barna møter en helt ny sosial setting når de begynner på skolen så vil skolen bli en ny del av mikrosystemet og være med på å prege utviklingen til barnet.

Bronfenbrenner (1979) forklarer mikrosystemet som et mønster av aktiviteter, roller og mellommenneskelige forhold som en person i utvikling opplever i en sosial setting. I den bioøkologiske tenkemåten har Bronfenbrenner utviklet dette og vektlegger fire elementer som sammen påvirker en persons utvikling: *process-person-context-time*, som blir forkortet

til PPCT (Bø, 2012; Bø & Ertesvåg, 2006; Bronfenbrenner, 2005). Her introduseres begrepet *proksimale prosesser*. I følge Bronfenbrenner (2005) må *personens* biologiske og kognitive forutsetninger tas hensyn til, i tillegg til *konteksten*. Et eksempel på en proksimal prosess kan være at en lærer forklarer noe til en elev (Bø, 2012). De proksimale prosessene er hele tiden i endring og utvikling, og for at de skal ha betydning for en persons utvikling må de foregå ofte og over lengre tid (Bø & Ertesvåg, 2006). Dermed er også *tid* et element som er viktig i proksimale prosesser. Hvordan en person utvikler seg avhenger dels av personens karakteristika, omgivelsene eller konteksten, kvaliteten av samspillet mellom dem og at det forgår over tid, altså de proksimale prosessene (Bø, 2012). I den bioøkologiske modellen blir det altså satt lys på at individet utvikler seg i en kontekst, og at individets egne handlinger i samspill med miljøet rundt er det som utgjør utviklingen av individet (Bronfenbrenner, 2005). Bø og Ertesvåg (2006) fremhever at de bioøkologiske egenskapene som evner, kunnskap, ferdigheter og erfaringer er vesentlig for å oppnå effektive proksimale prosesser. De påpeker videre at dersom en person har en hemning, som et fysisk handikap eller en hjerneskade, kan det hemme utviklingen av gode proksimale prosesser.

Det neste systemet, *mesosystemet*, handler om hvordan samspillet er mellom de ulike mikrosystemene (Bø, 2012). Bronfenbrenner (1979) påpeker at mesosystemet er et system av mikrosystemer. Mesosystemet blir utviklet av de ulike mikrosystemene et individ er en del av og hvordan de interagerer med hverandre. Eksempler på hvordan mikrosystemene er i interaksjon med hverandre kan være skole-hjem-samarbeid og samarbeidet som er mellom barnehagen, skolen og foreldrene i forbindelse med skolestart. Mesosystemet inneholder samspill, kommunikasjon, kunnskapsoverføring og gjensidig påvirkning mellom aktørene som gjør at de ulike mikrosystemene bindes sammen (Bø, 2012). I mesosystemet er det ulike faktorer og prosesser som er viktig for et samarbeid og kan gjøre overganger lettere.

Eksosystemet er de strukturene rundt individet som har en indirekte påvirkning på individet, da individet selv ikke er en aktiv del av det systemet (Bronfenbrenner, 1979). Eksempler på slike strukturer kan være foreldrenes arbeidsplass, nærmiljøet og formelle hjelpeapparat som for eksempel PPT (Johannessen, Kokkersvold & Vedeler, 1994). Et barn blir påvirket av hva som skjer i de ulike miljøene i eksosystemet via de personene som barnet tilbringer tid sammen med (Klefbeck & Ogden, 2003). En indirekte påvirkning på et individ i eksosystemet kan for eksempel være at far mistrives på jobben. Han er i dårlig humør når han

kommer hjem etter jobb, og isolerer seg selv. Det vil føre til en stemning i hjemmet som påvirker barnet negativt (Bø, 2012).

Det fjerde systemet, *makrosystemet* er blant annet de verdiene, normene, ideologiene og den kulturen som er i samfunnet, og som vil forme innholdet i de andre systemene (Bronfenbrenner, 1979). Det som er satt i makrosystemet påvirker hele sosialisering- og integreringsprosessen (Bø, 2012). Barnehagen og skolen er formet slik den er med bakgrunn i lover, regelverk og planer som er felles for alle skoler og barnehager i Norge. Dette gjør at det blir lagt et grunnlag for å fremme et felles verdimønster og et krav om mestring (Bø, 2012). På bakgrunn av lovverk, som opplæringsloven, vil opplæringstilbudet i makrosystemet i utgangspunktet være likt for alle, men fordi subkulturene i samfunnet kan ha ulike tradisjoner og verdier kan det imidlertid føre til at hver skole likevel er noe ulik. Det kan da føre til at skoler har ulik praksis innenfor de rammene som er satt av lovverket, som for eksempel ulik praksis på hvordan skoler gjennomfører skolestarten..

2.1.1 Økologiske overganger

Overganger fra et mikrosystem til et annet, som overgangen mellom barnehage og skole, kaller Bronfenbrenner (2005) for *økologiske overganger*. Bronfenbrenner (1979) definerer: «økologiske overganger skjer når en persons posisjon i det økologiske miljøet blir endret som et resultat av endringer i en persons rolle, setting eller begge deler» (s. 26). Det vil si at når en person går fra et mikrosystem til et annet, så kan det forklares som en økologisk overgang fordi personen endrer rollen sin i en annen kontekst. Bø (2012) skiller mellom to typer økologiske overganger. Den første kaller han for *daglige, «trivielle» overganger* som oppstår når en person skifter arena og rolle, for eksempel når en elev går fra å sitte stille i klasserommet til å gå ut i friminuttet å leke i skolegården. Den andre typen økologisk overgang kaller Bø (2012) for «*dramatiske overganger*», som oppstår i de større hendelsene som skjer i livet. Eksempelvis kan det oppstå når et barn begynner på skolen, når et barn får søsken eller foreldrene skiller seg. De økologiske overgangene gir gode muligheter for personlig vekst, men det er også en fase hvor individet er sårbart og kan føre til negative konsekvenser som feilutvikling og sorg hos individet (Bø & Ertesvåg, 2006; Bø, 2012; Klefbeck & Ogden, 1995).

I følge Klefbeck og Ogden (1995) er det er noen avgjørende faktorer for om den økologiske overgangen blir en positiv eller negativ opplevelse for individet. Disse faktorene kan være hvem som er involvert i overgangen, hvilke følelser personene er omgitt med og hvordan

overgangen foregår (Klefbeck & Ogden, 1995). Johannessen et al. (1994) beskriver at det som er avgjørende i et økologisk perspektiv er kvaliteten på relasjonene mellom personene og miljøet. Ved å arbeide med å styrke relasjonene i mesonivået kan det gi en positiv innvirkning på å få til en god økologisk overgang. Å begynne på skolen er en viktig økologisk overgang (Bronfenbrenner, 2005), som kan påvirke barnets utvikling. Klefbeck og Ogden (1995) viser til at skolestarten kan bli en positiv økologisk overgang dersom aktørene i miljøet til barnet har positive holdninger og arbeider for å gjøre barnet trygt. Som at foreldrene snakker om skolestarten som en positiv hendelse. At skolestarten får preg av å være en «myk overgang» ved at for eksempel foreldre følger barnet til skolen den første dagen, og at barnet opplever å være velkommen og får en positiv opplevelse ved mottakelse. De forklarer videre at dersom det er små kulturforskjeller, som normer, grenser og språkkoder i hjemmet eller barnehagen og på skolen kan det bidra til en større positiv opplevelse av det å begynne på skolen (Klefbeck & Ogden, 1995). I motsatt tilfelle kan skolestarten bli en traumatisk opplevelse for barnet, hvor barnet ikke føler seg velkommen og er utrygg på det som skjer.

2.2 School readiness

Det er flere forhold som vil være avgjørende for hvordan barn reagerer på en ny overgang og barn må gjerne forberedes på den overgangen (Bø, 2012), som skolestarten. Når man snakker om skolestart er *school readiness* et begrep som er vesentlig å trekke inn. Broström (2002) bruker begrepet *school readiness* om hvorvidt foreldre og lærere opplever at barnas ferdigheter og kunnskap er tilstrekkelig til at barnet kan begynne på skolen. Det vil si om foreldre og lærere opplever at barnet er klart til å begynne på skolen. I følge Mashburn og Pianta (2006) er det den vanlige måten å bruke *school readiness* på. Unicef (2015) definerer *school readiness* som: «*school readiness is defined by two characteristic features on three dimensions. The characteristic features are 'transition' and 'gaining competencies', and the dimensions are children's readiness for school, schools' readiness for children, and families' and communities' readiness for school*» (s. 6). Ut fra dette kan man si at *school readiness* handler om tre dimensjoner; hvorvidt barnet er klar for å begynne på skolen, om skolen er klar for å ta imot barnet og om familien er klar for at barnet skal begynne på skolen. Broström (2002) viser til at faktorene som inngår i *school readiness* må tas hensyn til når et barn skal begynne på skolen. Det blir da poengtert at for å få til en god skolestart er det flere deler av mikrosystemet til barnet som må være klare for skolestarten. Relasjonene mellom barnet, familien, skolen og barnehagen må styrkes ved at det blir brukt gode egnete

overgangspraksiser (Nordahl, 2018). Det vil kunne bidra til at alle som er involvert i skolestarten til eleven i mikrosystemet til barnet, er klar for skolestarten og det kan bidra til at skolestarten føles trygt for barnet.

2.2.1 Barnet er klart for skolen

En dimensjon av begrepet school readiness handler om at barnet skal være klart for skolen. Barnas skolestart har i lang tid vært forbundet med at barna er spent og har visse forventninger, samtidig som de uttrykker nervøsitet i større eller mindre grad (Broström, 2002). Overganger mellom ulike miljø og læringsarenaer kan være fulle av muligheter, men også utfordrende for barna, og spesielt for barn med spesialpedagogiske behov (Scheving & Egeberg, 2015). Barn som har fått hjelp og støtte til å forstå hva som skjer i skolestarten før de begynner på skolen, ser ut til å være emosjonelt bedre rustet og møter utfordringer med større trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008). Lillejord et al. (2015) påpeker at en del voksne tar det for gitt at barna forstår hva som skjer i en overgangsprosess, og det derfor ikke blir tydelig forklart til barna hva som foregår og hvorfor de voksne gjør som de gjør. Barn som ikke har fått hjelp til å forstå overgangen og opplever den som usammenhengende, vil kunne ha vansker med å håndtere utfordringer og det kan gi konsekvenser utover det første skoleåret (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette viser viktigheten av at lærerne, barnehagelærerne og andre involverte aktører, bruker tid på å planlegge og tydeliggjøre hva som skjer i skolestarten for barna.

Når barna begynner på skolen så går de ikke bare fysisk fra en institusjon til en annen, men de forlater det de kjenner for å begynne et nytt sted der det er en ny kontekst med blant annet nye sosiale relasjoner og forventninger (Lillejord et al., 2015). Dette innebærer at barnet går fra et mikrosystem til et annet og dynamikken i mesosystemet er i endring. For å sikre at overgangen blir best mulig for barnet påpeker Dalen og Tangen (2012) at det forutsettes at det etableres god kontakt og samarbeid mellom barnehagen og skolen, og at foreldrene er involvert i dette samarbeidet. For at samarbeidet skal bli godt må de forskjellene som finnes i holdninger og grunnlagstenkning i barnehagen og skolen, faktisk bli anerkjent og at man på det grunnlaget finner gode strategier og tiltak for barnets skolestart (Nordahl, 2018). Det vil da si at barnehagene og skolene må anerkjenne og forstå at praksisen og kulturen på institusjonene er ulik, for likevel å samarbeide om en god skolestart.

2.2.2 Skolen gjør seg klar til å ta imot barnet

For at barnet skal oppleve en god skolestart handler det ikke bare om at barnet skal være klar for å begynne på skolen, det handler i like stor grad om at skolen skal være klar for barnet og dets utfordringer (Nordahl, 2018). Dette er en annen dimensjon i begrepet school readiness.

For at skolen skal kunne forberede seg på å ta imot barna er det viktig at barnehagen og skolen har et samarbeid med en åpen og god dialog om barnet og dets forutsetninger. God planlegging og systematisk arbeid er viktige faktorer for å kunne utnytte de mulighetene som ligger i samarbeidet (Scheving & Egeberg, 2015). Det er viktig at skolen setter av tid til planlegging og samarbeid slik at de kan få oversikt over de utfordringene og mulighetene de står overfor i forbindelse med å ta imot barna (Scheving & Egeberg, 2015). Ved skoler og barnehager hvor det allerede er rutiner og/eller føringer på hvordan overgangen skal gjennomføres, vil det være gode forutsetninger for å gjøre samarbeidet bedre.

Kunnskapsdepartementet (2008) viser til at dersom et barn har behov for omfattende tilrettelegging, så må samarbeidet mellom de ulike aktørene etableres i god tid før barnet begynner på skolen.

Når barna begynner på skolen, har de rett på tilpasset opplæring. Det vil si at alle barn skal få et opplæringstilbud som er tilpasset deres evner og ferdigheter (Opplæringslova, 1998, §1-3). Nilsen (2011) peker på at tilpasset opplæring også innebærer en mer omfattende og særskilt støtte til læring for noen elever. Altså at spesialundervisning inngår i prinsippet om tilpasset opplæring. Opplæringsloven slår fast at: «Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.» (Opplæringslova, 1998, §5-1). I Stortingsmelding 18 blir det fremhevet at elevenes opplæringstilbud skal være tilpasset den enkelte elevs behov allerede fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2010). Dette innebærer at barna har rett på tilpasset opplæring og spesialundervisning allerede fra første dag på skolen. Noe som kan kreve at det blir behov for ekstra tilrettelegging av for eksempel det fysiske miljøet eller økt kompetanse, og at det av den grunn er viktig at planleggingen begynner i god tid før skolestarten (Utdanningsdirektoratet, 2015, Kunnskapsdepartementet, 2008).

For å lykkes med opplæring der læreren tilrettelegger for hver enkelt elev, er tidlig innsats et viktig moment (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tidlig innsats kan dreie seg om å forebygge problemer og/eller gripe tidlig inn når problemene oppstår (Bjørnsrud & Nilsen, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2019). Skolestarten blir da et viktig moment i forhold til tidlig

innsats, da det ifølge (Vaaland, 2011) er lettest å skape et godt klassemiljø og forebygge problemer i starten. Tiltak som arbeides med kan være at læreren tilpasser innenfor den ordinære undervisningen, eller at det settes inn særskilte tiltak (Kunnskapsdepartementet, 2019). For en lærer som skal arbeide med skolestarten er det viktig å ta hensyn til og tilrettelegge for barnas egne forutsetninger. Det er store forskjeller i hva barna kan og hvor modne de er når de begynner på skolen (Lillejord et al., 2018). Tidlig innsats er derfor viktig i forbindelse med skolestarten, og lærere må være bevisst på at det innebærer å forebygge eventuelle problemer. Forbyggende arbeid i skolestarten kan innebære at lærerne vet om vansker de må ta hensyn til gjennom et godt samarbeid med de som kjenner barnet.

Dalen og Tangen (2012) påpeker at det kan bli særlige utfordringer når det gjelder oppfølging og samarbeid i en overgangsfase, som skolestarten, for barn med spesialpedagogiske behov. En utfordring ved det tidlige samarbeidet kan ligge i at det bør klarlegges så tidlig som mulig hvem som skal ha oppfølgingen av med barnet i skolen, men ikke alle skoler har bestemt hvem som skal arbeide med de nye førsteklasingene (Kunnskapsdepartementet, 2008). Rundt barn som har store utfordringer og spesialpedagogiske behov er det i mange tilfeller opprettet en ansvarsgruppe som er involvert i planlegging og tilrettelegging av skolestarten for barnet. Ansvarsgruppen er et tverrfaglig samarbeid med foreldre og ulike faggrupper (skole, barnehage, PPT og lignende) som har kjennskap til barnet og ulik kompetanse som er med på å støtte barnet (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Et annet element som kan gjøre skolestarten utfordrende er at de barna som har spesialpedagogiske behov er en sammensatt gruppe med ulike behov når det kommer til tilrettelegging og tilpasning av opplæringen, og organiseringen av skoletilbudet (Scheving & Egeberg, 2015). Hvor god skolestarten for elever med spesialpedagogiske behov blir, er blant annet avhengig av hvilken tilgang det er på ressurser ved skolen som kan støtte barnet (Janus, 2008). For at skolestarten ikke skal bli problematisk for barnet vil det kreve at skolen er godt informert om barnet, slik at det er muligheter til å organisere skoletilbudet og tilrettelegge skolestarten på en hensiktsmessig måte for barnet. Dette er igjen avhengig av hvor god kommunikasjon og samarbeid skolen har med barnehagen og foreldre.

Tilretteleggingen som må gjøres i forkant av at barnet starter på skolen kan være tiltak som innebærer tilrettelegging i klasserommet eller skolegården, ved å bygge rampe, eller for eksempel øke kompetansen ved bestemte spesialpedagogiske arbeidsmåter eller medisinerings (Kunnskapsdepartementet, 2008). Planleggingen må i noen tilfeller starte noen år før barnet

skal begynne på skolen, for at skolen skal kunne være klar til å ta imot barnet. (Kunnskapsdepartementet, 2008). For at en slik planlegging og tilrettelegging skal kunne la seg gjøre må skolen få tilstrekkelig med informasjon fra barnehagen. Det er imidlertid foreldrene som avgjør hvilken informasjon skolen skal få om barnet, da barnehagen må ha samtykke fra foreldrene om den informasjon som videreformidles til skolen om deres barn (Utdanningsdirektoratet, 2017). Foreldre kan da velge å holde tilbake informasjon om barnet, slik at skolen ikke får nødvendig informasjonen for å kunne planlegge og iverksette tiltak. Dette kan føre til at barnet ikke får tilrettelagt skolestarten ut ifra barnets egne behov.

I en overgangssituasjon er foreldrene viktige samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2008), da det er de som kjenner barnet best og vet hvilke behov barnet har. De er en del av mikrosystemet til barnet som ikke forandrer seg i overgangen. Ved å involvere foreldrene aktivt i overgangen og styrke kontakten med dem, kan det bidra til å sikre en god kontinuitet i opplæringstilbudet og overgangen kan oppleves tryggere (Dalen & Tangen, 2012). Malsch, Green og Kothari (2011) fremhever at for barn med sosioemosjonelle vansker eller atferdsproblemer kan foreldrenes involvering i overgangen gjøre det lettere for barnet å starte på skolen. For å få til et godt samarbeid med foreldrene er det viktig at foreldrene forstår hvor viktig de er som støtte for sitt barn og som samarbeidspartnere (Scheving & Egeberg, 2015). Foreldrene må oppleve at skolen og andre aktører som er involvert ser barnets mestring og muligheter for utvikling, for at de skal oppleve samarbeidet som trygt og positivt (Scheving & Egeberg, 2015). Klarer skolen å få til et godt samarbeid med foreldre med åpen dialog om barnets utfordringer og muligheter, vil det være gode muligheter for å gjøre skolestarten til en trygg og positiv opplevelse for barnet.

Ifølge Kunnskapsdepartementet (2008) har det stor betydning at barna rekker å bli litt kjent med skolen før de begynner, for at de skal føle seg trygg ved skolestarten. Et godt samarbeid vil gi bedre forutsetninger for å legge til rette for at barna kan besøke skolen før de begynner. Lillejord et al. (2018) peker på at det er vanlig at barna får besøke skolen de skal begynne på før skolestarten. Når barna har sitt første møte med skolen, læreren og medelevene skapes det mange inntrykk som innebærer opplevelser, tolkninger og vurderinger. Dette utgjør de forventningene barna danner seg (Vaaland, 2011). Forventningene kan både være positive og negative. Om skolen har planlagt skolestarten godt vil barna ha større muligheter til å danne seg positive forventninger (Vaaland, 2011). Chan (2012) påpeker at barnas forventninger til

skolestarten ofte blir påvirket av de forventningene som de voksne har, både foreldre og lærere.

Barna skal oppleve kontinuitet i overgangen fra barnehage til skole, og bør dermed bli forklart hva som skjer slik at skolestarten blir forutsigbar (Lillejord et al., 2015). Kontinuitet innebærer at det skal være noe stabilt og gjenkjennelig for barnet, samtidig som det må være rom for at barnet skal få utvikle seg (Lillejord et al., 2015). Bronfenbrenner viser til at dersom det er mye likt mellom to mikrosystemer vil personen håndtere overgangen bra (Roland, 2014). Skolen bør dermed bygge skolestarten på det barna allerede kjenner og har arbeidet med i barnehagen for at det skal være noe gjenkjennelig for barnet (Kunnskapsdepartementet, 2008). I skolen vil barnet også bli utfordret i nye relasjoner og får andre utfordringer på skolen enn de har hatt i barnehagen. Dette gjør at barna får mulighet til å utvikle seg.

2.3 Den første tiden på skolen

Lillejord et al. (2015) påpeker at overgang betyr at det er forandring i kultur og status for elevene. Dette samsvarer med det Bø (2012) kaller for *dramatiske overganger*. Så når elevene møter hverandre den første skoledagen er den sosiale kulturen, altså de sosiale mønstrene, rollene og normene for klassen ikke satt enda (Vaaland, 2011). Elevene får nye roller i et nytt mikrosystem, og det gjør at læreren har en god mulighet i skolestarten til å påvirke og forme klassemiljøet til slik han eller hun vil ha det resten av skoleåret. I skolestarten må læreren fremstå som en *autoritativ* leder, da dette ifølge Roland (2014) betyr at læreren er en bestemt og målrettet leder, samtidig som læreren skaper trygghet gjennom omsorg og gode relasjoner. Det vil si at en autoritativ lærer er tydelig på sine forventinger til elevene samtidig som han eller hun er opptatt av å bygge gode relasjoner med sine elever. Allerede første skoledag må læreren vise seg som den autoritative lederen, ved å få elevene til å oppleve at de er ventet og velkomne, men samtidig tydelig i sine forventinger (Vaaland, 2011). Dette gir et godt grunnlag for å skape trygge rammer for elevene og et godt klassemiljø hvor det er en positiv effekt på elevens proksimale prosesser.

Sosialt vakuum er et begrep Vaaland (2011) forklarer om en ny gruppe hvor det enda ikke er dannet et sosialt mønster. Som når elevene begynner på skolen. Elevene vet ennå ikke hva som forventes av dem fra læreren og de andre elevene. Normene og handlingsmønstrene er ikke satt, relasjoner er ikke dannet og roller er ikke fordelt (Vaaland, 2011). I oppstarten av

en ny gruppe er elevene usikre og det gjør at de er mer mottakelig for de føringene læreren setter (Roland, 2014). Ifølge Roland (1998) tar det ikke lang tid før gruppen går fra å være et sosialt vakuum til å ha fastsatte sosiale mønstre, som kan bli ganske stabile positive eller negative strukturer. Det kan være vanskelig å endre det sosiale mønsteret når det først er blitt etablert (Ogden, 2015). Ved å vise seg som en autoritativ leder fra starten av kan læreren ta styring over utviklingen av de sosiale mønstrene, i første møte med elevene. Vaaland (2011) påpeker at det er i starten formbarheten av kulturen i klassen er størst. Dermed har det som skjer i starten stor betydning for dannelsen av de sosiale mønstrene i en gruppe.

Dyktige klasseledere bruker tid i forkant på å planlegge og tenke gjennom hvilke utfordringer som kan oppstå i skolestarten. (Ogden, 2015). Utfordringer som kan oppstå kan være stigmatisering og utestenging av elever som har spesialpedagogiske behov. Vaaland og Roland (2013) fremhever det som viktig at læreren viser seg som lederen av klassen i oppstarten, for å hindre at elever blir utestengt. Gjennom god og strukturert planlegging kan læreren tidlig oppnå en god, positiv og inkluderende kultur i klassen. Den tidlige tilretteleggingen av barnas behov skal foregå i et inkluderende fellesskap (Nordahl, 2018). En inkluderende skole innebærer at alle elever på skolen er en del av en klasse eller en gruppe, slik at de får delta i både det faglige og det sosiale fellesskapet (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016). Inkluderende undervisning i skolen vil være en metode for å gi elever som har spesialundervisning et tilbud innenfor den vanlige skolen (Suhonen & Nislin, 2012). Haug (2011) påpeker at hovedpoenget med å ha en inkluderende skole er at skolen må tilpasses elevenes behov. Det betyr at når de nye førsteklasingene kommer på skolen skal de bli inkludert ved at skolen tilrettelegger opplæringen ut fra elevenes behov.

Gode forberedelser vil gjøre det enklere for læreren å gjennomføre undervisning som er tenkt. Gjennom hele den første dagen og tiden bør læreren tenke på å bruke enkle og tydelige instruksjoner, da det fort kan oppstå uro når elevene ikke forstår eller vet hva de skal gjøre (Roland, 1998). Nilsen (2011) beskriver at det er viktig at alle barn blir stimulert og støttet i læringsutviklingen sin, allerede ved skolestart. Det innebærer at opplæringen er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger helt fra skolestarten av. Barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning (Nordahl, 2018). Dette gjelder helt fra skolestarten av dersom barnet har mottatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og har behov for spesialundervisning videre inn i skolen (Nilsen, 2011). Hensikten med å starte den individuelle opplæringen helt fra starten av er å gi et godt og

riktig utgangspunkt for barnet når det begynner på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan være med på å bidra til at elevene opplever kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen.

3.0 Metode

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven ønsker jeg å finne ut av hvilke erfaringer kontaktlærere har i arbeidet med å tilrettelegge skolestarten for førsteklasingene, med særlig fokus på elever med spesialpedagogiske behov. Undersøkelsen baserer seg på en fenomenologisk tilnærming, som handler om å forstå sosiale fenomener ut fra det aktørene forteller og beskriver (Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si at man forstår fenomener ut fra hvordan aktøren opplever og forstår virkeligheten. Skolestarten er et sosialt fenomen som skal undersøkes ut fra lærernes erfaringer og opplevelser.

For å innhente informasjon om erfaringene til lærerne har jeg valgt å bruke en kvalitativ forskningsmetode, som ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler om å gå i dybden på et fenomen, i motsetning til en kvantitativ forskningsmetode som har til hensikt å måle noe eksakt. Videre forklarer Kvale og Brinkmann (2015) at i kvalitativ forskningsmetode så ønsker man å se på det nære og spesielle og få en dypere forståelse for fenomenet. Ved å bruke en kvalitativ forskningsmetode forsøker man å fange opp meninger og opplevelser som ikke kan tallfestes eller måles (Dalland, 2017). I min oppgave ønsker jeg å gå i dybden og få en forståelse for hvordan kontaktlærere jobber med skolestarten i første klasse. Den kvalitative forskningsmetoden være derfor være hensiktsmessig for å undersøke oppgavens problemstilling.

Videre har jeg valgt å bruke intervju som metode for å innhente datamaterialet. Det vil være hensiktsmessig å bruke denne metoden da målet med et kvalitativt intervju ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er å hente inn beskrivelser og erfaringer fra livsverden til informanten, og å bruke dette til videre tolkning og analyse. Gjennom det informanten forteller og intervjuerens forståelse dannes det kunnskap (Dalland, 2017). Altså vil man i en relasjon kunne produsere kunnskap mellom informant og intervjuer. Det er denne kunnskapen jeg som forsker vil finne og bruke for å besvare problemstillingen. Hvilken kunnskap som oppstår, avhenger også av hvilken forforståelse jeg som forsker har om det som forskes på. Dalland (2017) fremhever at når man skal forske på et fenomen vil den som forsker alltid ha gjort seg opp en mening om det fenomenet man forsker på i større eller mindre grad.

3.2 Utvalg og kontakt med informanter

Denne studien har til hensikt å undersøke læreres erfaring med skolestarten. Det ble derfor naturlig å gjøre det Dalland (2017) kaller et strategisk utvalg. Strategisk utvalg innebærer at man baserer utvalget sitt på at informantene har bestemte kunnskaper eller erfaringer som er relevant for å belyse problemstillingen. Kriteriene for denne undersøkelsen var at lærerne hadde erfaring som kontaktlærer i førsteklasse, samt at de hadde hatt elever med spesialpedagogiske behov i klassen. At informanten må møte noen forhåndsbestemte kriterier for kunne bli en del av utvalget, handler om å kvalitetssikre utvalget (Patton, 2002). Altså hadde lærerne i utvalget praktiske erfaringer som var med på å belyse problemstillingen.

I denne studien har antall informanter blitt begrenset av oppgavens omfang og tiden som har vært til rådighet. Ringdal (2018) fremhever at hvor mange informanter det er behov for, avhenger av formålet med intervjuet. I tråd med den kvalitative forskningsmetoden, har jeg valgt å intervju få informanter for å få en dypere forståelse for den sosiale prosessen. Jeg hadde som mål å skaffe 4-6 informanter, og endte opp med 4 informanter. De er fra tre ulike skoler i to ulike kommuner. Informantene består av fire lærere som har erfaring som kontaktlærer i første klasse. Lærer 1 har jobbet som lærer i 20 år, og da stort sett på småskoletrinnet og har mye erfaring fra første klasse. Lærer 2 forteller at hun har jobbet som lærer i over 20 år og har mest erfaring med mellomtrinnet, men har hatt første klasse noen ganger før. Lærer 1 og Lærer 2 er ansatt ved samme skole, og er kontaktlærere i samme klasse dette skoleåret. Lærer 3 har 14 års erfaring som lærer og har hatt første klasse fem ganger tidligere. Alle disse tre lærerne er nå kontaktlærere i første klasse. Den siste informanten er Lærer 4 som har jobbet som lærer i 20 år og har hatt første klasse mange ganger, men akkurat nå er hun kontaktlærer på 2. trinn. Skolen hun er ansatt på er et oppvekstsenter som har en tilhørende barnehage og 1.-4. trinn. I tillegg har Lærer 4 spesialpedagogikk i sin fagkrets.

Jeg fikk kontakt med informantene gjennom ledelsen på de ulike skolene. Prosjektet ble presentert for ledelsen, og jeg forhørte meg om mulighetene for å få lov til å intervju noen av lærerne som hadde erfaring fra førsteklasse. Jeg ble møtt med positive innstillinger til prosjektet fra ledelsen. Videre fikk jeg kontakt med de lærerne som viste interesse, og avtalte intervju.

3.3 Utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene

Intervjuformen jeg har brukt for å innhente datamaterialet er et semistrukturert intervju. Et semistrukturert intervju går ut på å ha planlagt noen spørsmål på forhånd, en intervjuguide, for så å kunne stille andre spørsmål enn det som står og oppfølgingsspørsmål der det måtte passe seg (Postholm & Jacobsen, 2016). Dette gir mulighet for at informantene selv kan komme med de opplysningene som de synes er viktig eller relevant. Det gir også meg som forsker mulighet til å få en dypere forståelse for temaet, da informantene får snakke mer fritt.

3.3.1 Utforming av intervjuguide

I forkant av at jeg gjennomførte intervjuene laget jeg en intervjuguide (Vedlegg 1). Dalland (2017) viser til at en intervjuguide skal lede deg gjennom intervjuet og er dermed bare til hjelp for å huske temaene man har tenkt å ta opp. Intervjuguiden ble strukturerte slik at det først ble stilt et ganske åpent innledende spørsmål om et tema, eksempelvis om temaet «rutiner rundt skolestart» ble følgende spørsmål stilt: «*Kan du fortelle litt om hvilke rutiner som er på skolen i forbindelse med skolestart?*». Under dette ble det skrevet flere konkrete forslag til spørsmål som jeg kunne stille informanten dersom informanten ikke kom inn på det av seg selv, eksempelvis under samme tema: «*Hva er dine oppgaver i dette arbeidet?*». Denne måte å strukturere en intervjuguide på støttes av Thagaard (2013) som viser at en semistrukturert intervjuguide skal utformes med utgangspunkt i hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. Hensikten med dette er at et nytt tema introduseres med hovedspørsmålet og oppfølgingsspørsmålene er ment for å få mer detaljerte og nyanserte kommentarer om det informanten beskriver (Thagaard, 2013). Jeg utarbeidet og brukte intervjuguiden som hjelp for å huske hva jeg ville snakke om og hvilke temaer som var viktig å ta opp for å kunne bruke empirien til å belyse problemstillingen.

Postholm og Jacobsen (2016) viser til at i forskning kan forskeren være induktiv eller deduktiv. Å være induktiv i forskningen innebærer å ikke ha noen forutinntatte holdninger til det man skal forske på, men heller forske med et helt åpent sinn og man lar datamaterialet tale for seg uten bakgrunn i teori. Motsatt av dette er en deduktiv forsker, som vil si at forskeren har på forhånd utarbeidet hypoteser og variabler som skal bekreftes eller avkreftes gjennom forskning (Postholm & Jacobsen, 2016). Videre påpeker Postholm og Jacobsen (2016) at en pragmatisk tilnærming er en undersøkelsesprosess som betraktes som interaksjon mellom det induktive og deduktive. Det vil si at intervjuet er delvis teoristyrte gjennom egen

forforståelse, samtidig som det er åpent nok til å stille oppfølgingsspørsmål. På den måten har mitt valg om å bruke semistrukturert intervju ført til at det er en pragmatisk tilnærming. Undersøkelsen har tatt utgangspunkt i teori, men intervjuet ga informantene mulighet til å la deres perspektiv komme frem. I det semistrukturerte intervjuet satte jeg noen føringer for hva jeg ville at intervjuet skulle handle om, men ga likevel informantene mulighet til å trekke frem det de synes var viktigst og hadde mulighet for å spille videre på dette.

3.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Noen av intervjuene ble gjennomført på informantenes arbeidsplass og noen i hjemmet til informantene. Dette var etter avtale med informantene med hensyn til når de hadde tid og hvor de selv ønsket å gjennomføre intervjuet. Før jeg begynte å stille spørsmålene, presenterte jeg formålet med undersøkelsen. For å ta vare på de forskningsetiske sidene ved undersøkelsen, forsikret jeg meg om at informanten visste at jeg ikke var ute etter informasjon om diagnoser eller enkeltelever, men om hvilke erfaringer lærerne har med å tilrettelegge skolestarten i første klasse. Informantene ble også informert om at undersøkelsen er anonym og at de kan trekke seg når som helst. Dette står også i informasjonsskrivet (Vedlegg 2) som informantene fikk i forkant av intervjuet, og som var godkjent av NSD. Godkjenningen fra NSD er vedlagt som vedlegg 3. Hensikten med dette er å ta vare på de forskningsetiske sidene, og trygge informanten om at han eller hun ikke kan identifiseres (Ringdal, 2018). Jeg informerte også informantene om at jeg kom til å bruke lydopptaker og fikk bekreftelse på at dette var greit. Videre fortalte jeg litt om hva som kom til å skje med lydopptakene etter intervjuet. Jeg opplevde ikke at lydopptaket var problematisk i forhold til åpenheten hos informantene.

Jeg fulgte intervjuguiden til en viss grad under intervjuet. Noen ganger kom lærerne inn på tema og spørsmål jeg hadde forberedt å spørre om, av seg selv. Et eksempel på noe to av lærerne (Lærer 3 og Lærer 4) tok opp, og som jeg ikke hadde tenkt på, var utfordringen med å gi et likeverdig tilbud i skolestarten til de barna som ikke gikk i barnehagene i nrområdet til skolen. Det førte til at ikke alle spørsmålene ble stilt i samme rekkefølge til informantene. Jeg fikk gode muligheter til å stille oppfølgingsspørsmål underveis. Gjennomføringen av intervjuene ble ulik i forhold til både rekkefølgen av tema og spørsmål ble tatt opp, slik at jeg på slutten av hvert intervju brukte litt tid på å gå gjennom intervjuguiden for å se at jeg hadde fått spurt informanten om alt jeg ville. Det ble også ulikheter i intervjuene da

oppfølgingsspørsmålene ikke ble like for alle informantene. Jeg opplevde at informantene var ærlige og at det var et greit tema for dem å snakke om.

3.4 Bearbeiding av datamaterialet og analyse

3.4.1 Transkribering

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg lydopptakene. Transkribering er en prosess hvor de muntlige intervjuene blir omgjort til skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er en krevende prosess som tar lang tid. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at hensikten med å transkribere er å strukturere intervjusamtalene, slik at de er bedre egnet for analyse. For å ivareta anonymiteten til informantene ble det markert med eksempelvis *navn* og *skole* der informantene brukte navn på personer, skoler eller området. Videre ble også transkriberingen skrevet om til bokmål, og ikke dialekt, for å hindre gjenkjenning av informanten. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) så finnes det ikke en sann, objektiv måte å få noe fra muntlig til skriftlig form på, og dermed må forskeren selv vurdere hvilken måte å transkribere på som egner seg best for forskningen.

3.4.2 Analyse

Etter å ha transkribert intervjuene ble disse kodet. Målet med koding er å finne kategorier som er med på å belyse problemstillingen. Koding handler om at det knyttes ett eller flere sentrale ord til et tekstavsnitt, med den hensikt å kunne identifisere en uttalelse senere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det jeg gjorde for å kode datamaterialet, var å gå gjennom hvert intervju og koble ulike avsnitt til nøkkelord. Disse ble videre slått sammen til overordnede sentrale kategoriene, da Alvesson og Sköldbberg (2017) påpeker at koding er prosessen man må gjøre for å finne de overordnede kategoriene. Måten jeg valgte å gjøre dette på var å nøye gå gjennom hvert intervju og jeg markerte de tema som handlet om det samme i intervjuene med lik farge, for eksempel ble alt som handlet om samarbeid markert grønt, og alt om foreldre markert med gult. Dette førte til at jeg hadde flere koder som kunne slås sammen til en overordnet kategori. Eksempelvis fant jeg etter hvert ut at samarbeid handlet i stor grad om informasjonsutveksling og foreldrene stort sett bare ble nevnt når det handlet om informasjon, dermed ble disse to markerte kodene slått sammen til et overordnet tema, som ble informasjonsutveksling. Jeg endte opp med tre overordnede tema, 1) Rutiner ved skolestarten, 2) Informasjonsutveksling og 3) De første ukene av skolen, som blir presentert som tema i analyse- og diskusjonskapittelet.

I tråd med et hermeneutisk syn på vitenskap, har jeg tolket datamaterialet for å gi det mening. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, som handler om å gi mening i noe, eller forklare noe som kan oppleves som uklart (Dalland, 2017). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at meningsfortolkning handler om å tolke for finne en mening i hva andre mennesker gjør og sier ut fra en kontekst. Videre påpekes det at i en slik meningsfortolkning kan det stilles mange spørsmål til en tekst, noe som fører til mange ulike svar. Det innebærer at en forskers antakelser og meninger legges til grunn for de spørsmålene han eller hun velger å stille teksten (Kvale & Brinkmann, 2015). Altså vil min forståelse gi teksten en mening som er gjeldende ut fra mitt ståsted. Det å gi teksten mening handler om at et fenomen kan forstås på ulike måter (Nilssen, 2012).

3.5 Kvalitet i forskningsarbeidet

Alle valg og tolkninger jeg gjør i løpet av denne undersøkelsen vil påvirke resultatet og kvaliteten av forskningsarbeidet i større eller mindre grad. I kvalitativt arbeid vil forskeren som nevnt være et instrument i metoden, og dermed vil forskeren som person kunne påvirke arbeidet (Dalland, 2017). Det er også poengtert at når man studerer en sosial virkelighet er denne til stadighet i forandring (Postholm & Jacobsen, 2016). Det vil si at det som en gang representerte den sosiale virkeligheten, vil ikke nødvendigvis gjøre det i dag.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2016) står kravet om refleksivitet i forskning sterkt. Dette handler om at forskeren må reflektere åpent om styrker og svakheter i valgene man har tatt om metode og hvordan informasjonen er blitt behandlet i etterkant. For å reflektere rundt dette bruker man gjerne begrepene reliabilitet og validitet. Brymann (2016) viser til at reliabilitet og validitet brukes som kriterier for å vurdere kvaliteten i forskningsarbeidet. Mine egne refleksjoner vil komme til uttrykk videre når jeg diskuterer disse begrepene i forhold til egen studie.

3.5.1 Reliabilitet

I denne oppgaven har jeg forsøkt å gjøre rede for hvordan jeg har gått frem og hva jeg har gjort i alle deler av oppgaven, for å oppfylle kravene om reliabilitet, eller pålitelighet. Reliabilitet handler om kvaliteten i forskningen og om arbeidet som er blitt presentert i studien er til å stole på (Dalland, 2017), altså forskningens konsistens og troverdighet (Kvale & Brinkman, 2015). Ifølge Thagaard (2013) refererer i utgangspunktet reliabilitet seg til om en annen forsker kunne fått det samme resultatet ved å anvende de samme metodene. I et

kvalitativt intervju vil man få store variasjoner i intervjuene og de lar seg ikke repetere (Dalland, 2017). Det fører til at i kvalitativ forskning vil det være utfordrende å gjennomføre en lik undersøkelse, da kunnskap blir produsert mellom forsker og informant, og møtet mellom dem er et unikt og situasjonsbestemt møte (Postholm & Jacobsen, 2016; Kvale & Brinkmann, 2015).

For å oppnå kravet om reliabilitet i kvalitativ forskning må man argumentere for reliabiliteten, ved hele tiden å redegjøre for valg som er tatt og hvordan dataene har utviklet seg i forskningsprosessen (Thagaard, 2013). Videre påpeker Thagaard (2013) at man skal gjøre hele forskningsprosessen gjennomsiktig eller transparent. Det vil si at man må gi utdypende beskrivelse av hvilke forskningsmetoder, strategier og analysemetoder som er brukt i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å gjøre rede for alle valg som er tatt i denne oppgaven, det innebærer hvordan jeg kom frem til problemstillingen, refleksjoner rundt egen forforståelse, valg av metode, utforming av intervjuguide, valg av informantene, gjennomføring og analyse av intervjuene. Dette med den hensikt at leseren hele tiden skal vite hvilke valg som er tatt og hvorfor, for selv å kunne vurdere troverdigheten av oppgaven, basert på mine valg. Ved å fortelle hva som er gjort i forskningsarbeidet og vurdere kvaliteten på arbeidet vil leseren kunne oppleve studien som mer eller mindre troverdig (Postholm & Jacobsen, 2016). Det vil si at leseren kan vurdere i hvor stor grad den kan stole på resultatene som blir presentert.

3.5.2 Validitet

Ifølge Dalland (2017) handler validitet om relevans og gyldighet. Han påpeker at det som skal måles i studien må være relevant og gyldig i forhold til det problemet som skal undersøkes (Dalland, 2017). I min undersøkelse har jeg gjennom hele prosessen tatt bevisste valg, som valg av kvalitativ metode, strategisk utvalg av informanter, utformingen av intervjuguiden til semistrukturert intervju, og analysert og gitt datamaterialet mening. Alle disse valgene er tatt med en visshet om at de har til hensikt å på best mulig måte belyse problemstillingen. Postholm og Jacobsen (2016) beskriver at validitet, eller gyldighet, går ut på om man har dekning for fortolkningene av datamaterialet. Altså om de tolkningene forskeren har gjort og resultatene det har gitt representerer den virkeligheten som er forsket på (Thagaard, 2013). Dette har jeg forsøkt å sette lys på ved å fortelle hvilke utgangspunkt jeg har for de tolkningene som er gjort. Begrepet validitet skilles ofte inn i indre validitet og ytre validitet.

Indre validitet handler om hvor korrekt funnene er og hvor godt resultatet svarer på problemstillingen, eller det studien skal kartlegge (Østerud, 1998). Det vil si at man må se på om funnene faktisk gir svar på problemstillingen og i hvilken grad man kan stole på resultatet. I denne undersøkelsen har jeg forsøkt å basere valgene som er gjort på at de vil være til mest mulig støtte for å besvare problemstillingen. Det innebærer at jeg har lest forskning og teori som sikrer at intervjuguiden er til hjelp for å belyse problemstillingen. *Ytre validitet* handler i stor grad om hvorvidt man kan generalisere funnene (Postholm & Jacobsen, 2016). Altså om i hvor stor grad mine funn vil kunne overføres til andre og gjelde for alle. I min undersøkelse har jeg et lite utvalg med 4 informanter, det gjør at studien med vanskeligheter kan generaliseres, men man kan se tendenser. Brymann (2016) påpeker at det kan være problematisk med generaliserbarheten i kvalitative studier da utvalget er for lite til å kunne generaliseres.

3.6 Etiske vurderinger

Gjennom hele forskningsprosessen dukket det opp ulike etiske problemstillinger som jeg som forsker hele tiden har måtte ta hensyn til. Dette innebærer at jeg har måtte ta etiske valg om alt fra valg av tema til analyse av datamaterialet. Disse etiske overveielser som må tas kan være knyttet til utforming av problemstilling og intervjuguide, utvalg, intervjusituasjonen, analyse og tolkning. Dette fremhever Postholm og Jacobsen (2016) ved å påpeke at underveis i en forskningsprosess tar man hele tiden etiske overveielser og valg, og forskeren bør ha tatt hensyn til mulige etiske problemer fra starten av. For å ta gode etiske vurderinger er det utarbeidet retningslinjer som skal veilede forskeren, og som jeg har fulgt i dette prosjektet. Disse finnes i «Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi» (NESH), og er en av «De nasjonale forskningsetiske komiteene», som er et rådgivende uavhengig organ som skal sikre god og ansvarlig forskning (NESH, 2016). I kvalitative studier er man som regel nært knyttet til feltet man forsker på, og det kan føre til en spenning mellom det man ønsker å oppnå med studien og de etiske hensynene man må ta (Kvale & Brinkmann, 2015). Da er det viktig å huske at man har NESH som gir veiledende og rådgivende retningslinjer om etikken i forskningsprosessen.

For å følge regler for personvern har jeg gjort nødvendige tiltak for å sikre informantenes anonymitet. Jeg valgte å bruke lydopptak for å innhente datamaterialet, som regnes som en personidentifiserende opplysning. Når man skal gjennomføre et forskningsprosjekt som inneholder en form for personidentifiserende opplysninger må man søke om godkjenning fra

«Norsk senter for forskningsdata» (NSD) for å sikre at man følger personvernet. Jeg søkte og fikk godkjenning til prosjektet fra NSD under forutsetning av at vilkårene som ble gitt av NSD ble fulgt og datamaterialet oppbevart på riktig måte. Godkjenningen ligger vedlagt som vedlegg 3, og jeg fulgte vilkårene gjennom hele studien. Videre fikk jeg informert samtykke fra alle mine informanter. Nilssen (2012) viser til at informert samtykke skal sikre at informantene som er med i undersøkelsen deltar frivillig og er godt informert om hensikten med undersøkelsen. For å sikre dette laget jeg et informasjonsbrev som informantene fikk da de ble spurt om de ville være med i undersøkelsen. Personvern er en viktig faktor som inngår i hensyn man må ta i forskningsetikken. Det dreier seg om at ingen av de som deltar i studien blir påført unødvendige belastninger og skade (Dalland, 2017).

Et vilkår som ble gitt fra NSD var at jeg måtte ta spesielt hensyn til at historiene til lærerne som omhandler elevene ikke må bli gjenfortalt slik at tidligere eller nåværende elever kan bli direkte eller indirekte identifisert. Dette for å holde på konfidensialitetsprinsippet, og for at det ikke skal bli konsekvenser for informantene og skolen de representerer i etterkant (Kvale & Brinkmann, 2015). Så før hvert intervju med lærerne gjorde jeg de oppmerksom på dette og taushetsplikten de har overfor elevene. Videre sikret jeg anonymiteten både på informantene, men også tredjepersoner som informantene snakket om, ved å skrive *navn* dersom informantene nevnte et navn på kollega eller lignende. Jeg informerte også informantene om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, og be om at datamaterialet skulle bli slettet, uten å oppgi grunn for dette og uten at det ga noen konsekvenser.

4.0 Analyse og diskusjon

4.1 Skolen har etablerte rutiner i planleggingen av skolestarten i første klasse

Gjennom intervjuene kom det frem alle de fire lærerne mener de har gode overgangsrutiner på skolene. Med utgangspunkt i intervjuene synes det som om det systemrettede arbeidet skolene har i forbindelse med rutinene rundt skolestart består av to deler. Den første delen er de møtene som skolen har med barnehagene, foreldrene og andre involverte. Den andre delen er rutinene skolene har rundt møter mellom lærerne og elevene, og mulighetene lærerne og elevene har til å bli kjent med hverandre før skolestarten.

4.1.1 Overføringsmøter

På alle skolene som er representert i denne undersøkelsen blir det gjennomført overføringsmøter med barnehagene. Det kommer frem i undersøkelsen at det er forskjellig praksis på rutinene når det gjelder hvor mange møter de har med barnehagen og innholdet i disse møtene. Det er tydelig at det er barnehagen og skolen som er hovedaktørene på møtene, men det blir fortalt at flere aktører er involvert. Blant annet er foreldre viktig i samarbeidet. I arbeid med barn med spesialpedagogiske behov kan spesialpedagog, PPT, ABUP eller andre instanser være involvert på møtene. Fra skolen er det de lærerne som skal være kontaktlærere i den nye førsteklassen og ledelsen på skolen som er med på møtene.

Lærer 1 og Lærer 2 fortalte at skolen og barnehagen etablerte noen nye rutiner i forhold til samarbeid og overføringsmøter i fjor. Videre påpekte Lærer 1 og Lærer 2 at de alltid har hatt overføringsmøter med barnehagene, men at de nå opplevde at arbeidet var satt mer i system etter nye rutiner er etablert. Lærer 1 bruker begrepet «kjempenyttig» for å forklare hvordan hun opplever møtene. Følgende sitat fra Lærer 1 illustrerer dette:

«[...] I fjor hadde vi også vel tre møter med barnehagene om de sine tanker og hva de trengte å vite og hva de skulle si og hva de skulle jobbe med også før skolestart på en måte.»

Dette utsagnet viser at skolen og barnehagen har etablert et tettere, mer strukturert samarbeid med flere møter. Utsagnet til Lærer 1 viser at barnehagen og skolen har en åpen dialog om hvordan de i samarbeid kan tilrettelegge skolestarten på best mulig måte for barna, ved at de sammen kom frem til hva som burde arbeides med i barnehagen. Lærer 2 fortalte at de nye rutinene for overføringsmøter var nyttig fordi de hadde en god plan og et opplegg på arbeidet med skolestarten. Videre tyder utsagn på at barnet selv ikke er med i planleggingsprosessen,

noe som innebærer at denne delen av skolestarten skjer i barnets eksosystem. Barnet blir indirekte påvirket av beslutninger som tas av ledelsen på skolen (Bø, 2012), altså de planene som skolen legger for barnets skolestart.

Fra utsagnet over ser vi at arbeidet med skolestarten er preget av et systemrettet arbeid.

Roland et al. (2011) påpeker at systemrettet arbeidet er en viktig faktor for å kunne forebygge, eller eventuelt avdekke, vansker hos de barna som skal begynne på skolen. Det innebærer at gjennom godt systemrettet arbeid, vil skolen kunne tilrettelegge skolestarten på en måte som kan forebygge vansker hos barnet. Det handler om at gjennom rutinene skolen har vil lærerne ha gode muligheter til å tilegne seg kunnskap om hva som er arbeidet med i barnehagen, og videreføre det inn i skolen. Dette er sentralt i school readiness, da en dimensjon av begrepet handler om å gjøre skolen klar for barnet (Unicef, 2015).

Kunnskapsdepartementet (2015) understreker i Stortingsmelding 19 at det å styrke sammenhengen mellom barnehagen og skolen kan bidra til å legge et godt grunnlag for videre skolegang. Funnene tyder på at lærerne styrker forbindelseslinjene mellom barnehagen og skolen gjennom de systematisk gjennomførte møtene. Å styrke forbindelsene i mesonivået har en positiv effekt på barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979), fordi barnet da vil møte en felleskultur, felles verdier og felles kunnskap (Bø, 2012).

I utsagnet over ga Lærer 1 uttrykk for at samarbeidet med barnehagen bestod av et symmetrisk maktforhold, da hun påpekte at de ansatte i barnehagen sa hva de tenkte og hva de trengte å vite for å gjøre barna klare for skolestarten. Symmetrisk maktforhold innebærer det er et likeverdig og balansert maktforhold mellom to parter, altså at begge parter har gjensidig ytelse og bidrar i relasjonen (Bø, 2012). Relasjonen mellom barnehagen og skolen kan påvirke hvordan barnet opplever skolestarten. Bronfenbrenner (1979) forklarer at relasjonen mellom to ulike aktører i mikrosystemet til barnet påvirker hvordan barnet kommer til å fungere i den nye settingen. Dersom barnet opplever at det er enighet og et godt samspill mellom barnehagelærer og lærer vil det kunne ha en positiv påvirkning på barnet. Da blir relasjonene i mesosystemet til støtte for barnet (Bronfenbrenner, 1979). Det fremhever at det er viktig at skolen og barnehagen har slike møter, og at de har et godt samarbeid.

4.1.2 Overføringsmøter for barn med spesialpedagogiske behov

På spørsmål om hvordan lærerne planlegger skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov fortalte samtlige av lærerne at det gjennomføres flere møter når det er barn med

utfordringer eller spesialpedagogiske behov. Da er det også flere aktører som er med på møtene, og PPT og foreldre blir særlig viktige. Det dannes gjerne et team eller en ansvarsgruppe som skal samarbeide om å tilrettelegge skolestarten for barnet. Det illustreres med følgende utsagn fra Lærer 3:

«[...] hvis det er elever eller da barnehagebarn som har hatt utfordringer, så har jeg flere ganger vært i møte med for eksempel PPT i barnehagene og gått igjennom det arbeidet som er blitt gjort og hva PPT anbefaler videre egentlig.»

Lærer 3 forklarer her at han flere ganger har vært med på møter med aktører som PPT i forbindelse med skolestarten for barn som har utfordringer og rett på spesialundervisning. Å få spesialundervisning på skolen er en omfattende prosess. Barn som har hatt enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen må ofte ha en ny sakkyndig vurdering før skolestart, dersom det vurderes at barnet trenger spesialundervisning i skolen (Scheving & Egeberg, 2015). Lærer 4 fortalte at hun opplevde at rutinene for å få spesialundervisning i skolen har endret seg. Hun fortalte at på skolen hun arbeidet på så følger vedtakene barna har fått i barnehagen med inn i skolen uansett: *«altså disse vedtakene som er blitt gjort i barnehagen de blir med barnet inn i skolen til vi hvertfall får kjent de»*. Som nevnt arbeider hun på et oppvekstsenter, og reflekterte rundt om dette kunne være grunnen til at rutinene har endret seg. Hun uttrykker videre at hun opplever dette som positivt, for da har skolen et godt utgangspunkt for å arbeide videre med barnet. Hun forteller at hun tidligere har opplevd det som problematisk at barn som hadde spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ikke fikk det videre inn i skolen. Det gjorde at de må begynne «på nytt» med utredning av barnet, selv om det har vært utredet og fått hjelp i barnehagen. Dette påpeker hun at kan føre til at opplæringen til barnet blir «forsinka».

På spørsmål om planleggingsprosessen starter tidligere for barn med spesialpedagogiske behov var det kun Lærer 1 som var tydelig på at det var tilfellet:

«Og hvis det er sånne spesielle elever som har spesielle hensyn vi må ta, så har vi ofte møte på høsten, året før egentlig de begynner, hvis det er helt spesielle ting. Så da har vi sånn som dette året hadde vi to møter i forkant, et på høsten og et på våren.»

Ut fra dette utsagnet ser man at det gjennomføres flere møter i forbindelse med arbeid med barn med spesialpedagogiske behov, som også starter tidligere enn vanlig. Lærer 3 fortalte at planleggingsprosessen for barn med spesialpedagogiske behov normalt begynte samtidig som de andre, men en sjelden gang startet planleggingen tidligere dersom det var meldt inn i

forkant. Han understreket videre at det var svært sjeldent, og stort sett tilfellet dersom foreldre ønsket at det skulle meldes fra om tidlig. Altså starter planleggingen tidligere i enkelte tilfeller på Lærer 3 sin skole. Det uttrykkes ikke som noen faste rutiner, men heller som hendelser hvor foreldre ser et behov for tidlig planlegging. Slik Lærer 1 og Lærer 3 uttrykker det, så samsvarer rutinene med å sette i gang arbeidet tidlig med Kunnskapsdepartementet (2008) sin veiledning om at samarbeid og planlegging bør starte tidligere for barn med spesialpedagogiske behov, da det kan kreve mer omfattende tiltak å tilrettelegge skolestarten. Til tross for anbefalingene om å starte arbeidet med skolestarten tidligere, mente de andre informantene at arbeidet med skolestarten generelt begynte tidlig, og dermed var det ikke behov for å begynne enda tidligere for de barna med spesialpedagogiske behov. Dette kan bli problematisk da det viser at skolen ikke har tatt høyde for om det blir satt av nok tid til å få ordnet tilpassede hjelpemidler i opplæringen (Scheving & Egeberg, 2012).

Videre forklarer Lærer 1 at hun ikke var med på møtet de hadde på høsten: *«Jeg ble ikke med på det møtet på høsten, siden da visste de ikke hvem som skulle overta eller begynne med førsteklasse året etter, men jeg var med på den på våren da.»* Kontaktlærerens deltakelse på de første møtene kan bli en utfordring da det, som Lærer 1 uttrykker, ikke er klargjort hvem som skal arbeide med barnet så tidlig. Scheving og Egeberg (2015) påpeker at det er viktig at kontaktlærer er med på de forberedende møtene og har et ansvar i forbindelse med tilretteleggingen, da kontaktlæreren er sentral i barnets mulighet for deltakelse i klassen. En utfordring for skolene er å få til å involvere alle som skal arbeide med barnet hver dag så tidlig (Kunnskapsdepartementet, 2008). Ut fra det Lærer 1 sier så får ikke lærerne være med på å kartlegge situasjonen til barnet i det tidligste møtet. Det vil si at forberedelsene er i gang uten kontaktlæreren, som burde vært involvert og hatt ansvar for tilretteleggelsen av barnets deltakelse i klassen.

4.1.3 Rutiner som bidrar til at barnet får bli kjent med skolen og læreren

På spørsmål om lærerne kunne fortelle litt om de rutinene skolen har i forbindelse med skolestart, var det tydelig at det var mest fokus på de rutinene som handlet om at barna fikk mulighet til å bli kjent med lærerne og skolen. Lærer 3 forklarer at de har rutine på skolen hvor førskolebarna besøker skolen ved å ha såkalte «knutepunkter»: *«altså vi har jo et program gående med de næreste barnehagene som handler om at de kommer flere ganger på*

skolen enn det ordinære, liksom førskoledagen.» Videre forteller han hvordan han opplever disse møtene:

«De der knutepunktene som vi har begynt med nå de siste årene har vi sett veldig gevinst av i forhold til trygghet og at fadderne er blitt koblet på tidlig, og jeg føler at etter vi har begynt med det så har vi utrolig mye mindre problemer med barn som ikke vil slippe foreldrene første skoledag, og kanskje andre og tredje også, fordi de har vært så mye i lokalet, de har truffet kontaktlærere, de har truffet faddere, altså de har må en måte allerede en sånn liten tilhørighetsfølelse»

Her ser vi at læreren trekker frem de positive opplevelsene av at barna har vært på skolen flere ganger før de begynner. Han fremhever at opplevelsen er at barna er trygge og føler tilhørighet når de begynner. Gjennom intervjuene kom det frem at lærerne i alle skolene legger opp til at førskolebarna får besøke skolen flere ganger på våren før de begynner på høsten. De andre lærerne trekker også frem at de opplever det som positivt at barna har vært på skolen og fått mulighet til å bli litt kjent før de begynner. Når barnet får mulighet til å interagere direkte med lærerne på skolen, er det et tiltak for å øke barnets kjennskap til skolen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Dette blir da tiltak for å gjøre skolestarten til en «myk» overgang. Ifølge Kunnskapsdepartementet (2008) så er det en fordel for barnas trygghetsfølelse at barna får besøkt skolen flere ganger før de begynner.

I tillegg til at førskolebarna besøker skolen forteller Lærer 1 og Lærer 2 at de som skal bli kontaktlærere for de nye førsteklassingene drar og besøker barna i barnehagene. Dette illustreres ut fra følgende utsagn fra Lærer 2: *«når en skal ha første klasse så er jo min oppgave å besøke barnehagene og bli kjent med barna.»* Dette forklarer begge lærerne er et tiltak for at barna skal få å møte lærerne første gang et sted der de er kjent og trygge. Det gir også lærerne anledning til å bli kjent med barnehagen og se hvordan de arbeider der, slik at de kan ta det med seg i forberedelsene av skolestarten. Lærer 2 påpeker at det er hennes oppgave å bli kjent med barnet, det vil si at barnet og læreren danner en relasjon. I følge Mashburn og Pianta (2006) er relasjonen førskolebarnet får til den kommende læreren en viktig ressurs for å støtte barnet i school readiness. I disse tilfellene hvor barna besøker skolene og lærerne besøker barnehagene så får læreren mulighet til å danne en relasjon til barnet, det gjør at læreren kan støtte barnet i overgangen. Lillejord et al. (2018) viser til at kvaliteten på interaksjonene mellom lærer og elev, i stor grad vil ha innvirkning på elevenes langsiktige læringsløp. Dermed kan det være av betydning at lærerne og barna møtes flere ganger før første skoledag, slik at de tidlig begynner å danne en relasjon til hverandre og barnet opplever støtte i overgangen.

4.1.4 Fadderordning

Alle lærerne fortalte om fadderordningen som en annen del av rutinene de har på skolene og påpekte at det er viktig for å støtte barna i skolestarten. Samtlige av lærerne fortalte at de har en fadderordning hvor elever i 4./5. klasse blir faddere til de nye førsteklasingene. Dette var ikke spørsmål i intervjuene, men alle lærerne forklarte at opplegget med fadderne er en viktig støtte for de nye førsteklasingene. Lærer 2 forteller om opplegget i følgende sitat:

«Også er det jo i forhold til fadderne så er det klart at fadderne er på plass og at de får treffe de før de begynner, det er jo litt viktig, det er jo en stor trygghet for barna at de kjenner noen litt større som kan ta vare på de.»

Ut fra dette utsagnet kan man se at lærerne ga uttrykk for at de har en fadderordning på skolen som en del av det å trygge barna i skolestarten, ved at de kjenner noen på skolen fra før av som kan ta vare på dem. Pianta og Kraft-Sayre (2003) fremhever at når blant annet eldre elever opptrer som «buddies» så kan det hjelpe barnet i overgangen til det nye miljøet. Kunnskapsdepartementet (2008) anbefaler å ha slike fadderordninger, da det kan være godt for barnet som begynner på skolen å få støtte fra en som allerede kjenner skolen, og det kan bidra til at barnet etablerer og utvikler nye vennskap. Altså er fadderordningen en viktig del av rutinene skolene har, sammen med treffene læreren og barnet har.

Det at barnet får møte lærer, fadder og andre involverte i forkant av skolestarten, gjør at disse aktørene fra skolen blir en del av barnets mikrosystem før de begynner. Å skape flere forbindelser i mesosystemet er positivt (Bronfenbrenner, 1979). Bronfenbrenner (1979) beskriver at det er viktig at mesosystemet til et barn i en overgangssituasjon består av flere forbindelser mellom barnet og den nye settingen, som han kaller «multiply linked». Gjennom rutinene til skolene som er presentert over, vil det skapes flere forbindelser mellom barnet og den nye settingen. Det betyr at når barnet begynner på skolen, har barnet flere forbindelser i mikrosystemet som kan knyttes til skolen. Læreren, barnehagelæreren og foreldrene har hatt samarbeidsmøter, barnet har møtt læreren flere ganger, de er gjerne flere barn som kjenner hverandre fra barnehagen som begynner på samme skole, og barnet har blitt kjent med fadderne. Dette er altså mange forbindelser i mesosystemet, som er med på å trygge barnet i skolestarten og det nye miljøet. Det å ha mange gode relasjoner rundt seg vil lette overgangen og bidra til kontinuitet for barnet (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, & Nurmi, 2011).

4.1.5 utfordringer ved rutinene

Lærer 3 og Lærer 4 opplevde at det er en utfordring at ikke alle barn blir invitert til å besøke skolen før de begynner i august. Lærer 4 sa følgende om barn som ikke har gått i barnehagen i nærområdet:

«Kanskje et bittelite minus er at man ikke har vært flink nok til å invitere de få barna som faktisk ikke går i barnehagen her. Jeg tenker at det burde man kanskje vært flinkere til å leite opp de for å gi de det samme tilbudet, for hvis ikke så er det veldig forsterka at disse er veldig trygge som allerede har vært i området her.»

Dette sitatet illustrerer at selv om skolene har systematiske overgangsruiter, så er det ikke alt rutinen fanger opp. Både Lærer 3 og Lærer 4 mener det er forbedringspotensialet med hensyn til barna som ikke går i barnehagene i nærområdet, men Lærer 3 påpeker også at det er fritt skolevalg i Norge. Videre snakket Lærer 3 om at det frie skolevalget kan føre til utfordringer med å gi disse barna det samme tilbudet, da det er foreldre som ikke har bestemt seg for hvilken skole barna skal begynne på når skolen begynner å ha disse treffene. Som Lærer 4 fremhevet så kan dette føre til at alle som har vært på besøk på skolen før skolestarten har en mye tydeligere trygghetsfølelse, enn de barna som ikke har vært på besøk.

Det at noen av barna ikke blir invitert på møtene i forkant av skolestarten, gjør at skolen heller ikke mulighet til å forberede seg på at barnet skal begynne. Noe som kan bety at barnet ikke får spesiell tilrettelegging fordi skolen ikke er oppmerksom på behovet for tilrettelegging ved skolestart. Kunnskapsdepartementet (2012) presiserer i Stortingsmelding 20 at en god sammenheng mellom barnehage og skole kan ivareta barnets behov for trygghet og at tilbudet til den enkelt elev skal være tilpasset allerede fra første skoledag. Dette vil i liten grad la seg gjennomføre dersom skolen ikke har nødvendig kjennskap til barnet og dets behov. I et lite sammenhengende opplæringstilbud er det muligheter for at barnets læringspotensial ikke blir ivaretatt og det legges ikke til rette for barnets muligheter til å bygge videre på den kunnskapen og erfaringen det har fra barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2015a). Med andre ord kan det gå negativt utover barnet at det ikke får mulighet til å bli kjent med lærerne og skolen på lik linje som de andre barna.

En annen utfordring knyttet til rutinene som Lærer 2 tok opp var tiden lærerne har til rådighet når barna kommer på besøk på skolen. Følgende utsagn fra Lærer 2 illustrerer dette: *«Vi har jo gjerne andre klasser så vi har jo ikke så god tid til å være sammen med de, men at vi i alle fall får hilst på de, hvis de kommer på besøk.»* Dette sitatet viser at Lærer 2 ser det som en

utfordring at lærerne ikke har så god tid til å møte barna når de kommer på besøk på skolen. Tveitereid (2019) viser til en studie som fant at når barna kom på besøk på skolen, så hadde ikke lærerne som skulle bli de nye førsteklasingenes lærer til stede. Det viste seg at det var barnehagelærerne som måtte vise barna rundt på skolen. Resultatene som Tveitereid (2019) viser til problematiserer skolens holdning til betydningen av skolestarten. Barna ville hatt større utbytte av å møte lærerne de skal ha når de kommer på besøk på skolen. Lærerne i denne studien har gitt uttrykk for at de i stor grad møter barna når de kommer på skolen, men likevel så påpeker Lærer 2 at de har andre klasser de underviser, og dermed ikke mye tid til å danne relasjoner med de nye førsteklasingene.

4.2 «Når jeg skal ha første er det jo min oppgave å få informasjon om alle barna»

Gjennom intervjuene ble det tydelig at samarbeidet mellom barnehagen og skolen dreier seg i stor grad om å utveksle informasjon om barna. På spørsmål om hva lærerne får av informasjon fra barnehagen svarte Lærer 1 følgende:

«Det er hvordan de fungerer sosialt og motorisk, grov motorisk, fin motorisk, hvordan de er interessert i bokstaver, tall og litt sånne ting.»

Lærer 1 fremhever at å få informasjon om hvordan barna fungerer sosialt, fysisk og hvor interessert de er i det faglige, er viktig for å kunne planlegge og tilrettelegge skolestarten for barna. Alle lærerne fremhevet dette som viktig informasjon. Videre forklarer Lærer 1 at informasjonen brukes detaljert i planleggingen med tanke på: *«gruppesammensetninger, plassering i klasserommet og andre hensyn som eventuelt må tas.»* Det kan tenkes at slik informasjon også bør bli brukt i barnets videre utvikling og proksimale prosesser, altså at lærerne baserer videre opplæring på det barnet allerede kan. Det handler om at gjennom gode og riktige forberedelser, kan barna oppleve kontinuitet i opplæringen (Lillejord et al., 2015). Dette er spesielt viktig i arbeid med barn med spesielle behov, som kan være mer sårbare i overgangen med hensyn til konsentrasjon, motivasjon og evnen til å forstå (Scheving & Egeberg, 2015).

4.2.1 utfordringer ved informasjonsutveksling

Samtlige av lærerne uttrykte at informasjon om hjemmeforhold og sosiale forhold er noe de ønsker og føler de bør få vite noe om. Følgende sitat fra Lærer 3 viser dette:

«Det er sånn at man alltid bør vite om allergier som er kritiske, sykdomsbilder som er kritiske, hvis barnet har vært utsatt for ting som kan være traumatisk som vi kanskje

da må tilrettelegge for. [...] ellers så andre nyttige ting kan jo være hvis de har gjort observasjoner på at enkelte barn bare rett og slett ikke kan være sammen, at det er vanskelig, litt sånn kanskje for å skjerme noen for sin egen del og litt sånne ting, det kunne vi og kanskje visst litt mer om.»

Ut fra sitatet over kan man se at kritiske forhold som allergier, sykdom og traumatiske opplevelser skulle Lærer 3 gjerne visst mer om. Det viser at til tross for at alle lærerne uttrykte at de opplevde samarbeidet som positivt så fortalte de videre at det var forbedringspotensial når det gjaldt hvilken informasjon lærerne fikk fra barnehagene. Følgende utsagn fra Lærer 2 illustrerer at alle lærerne i større eller mindre grad har opplevd at informasjonen de fikk fra barnehagen og foreldre ikke samsvarte med det de erfarte:

«Hvis det er noen spesielle ting så får vi gjerne opplysninger om det, men ikke alltid tror jeg, det kommer litt an på, de er nok ofte litt sånn, hva skal jeg si, litt snille, det er ikke alt vi får greie på, sånn noen ganger er det litt sånn «oj, var det sånn det var.»

Ut fra sitatet over kan man se at lærerne har opplevd tilfeller hvor informasjonen de fikk fra barnehagen ikke var tilstrekkelig for å kunne planlegge en god skolestart. Videre påpeker samtlige av lærerne at det kan være flere årsaker til at skolen opplever det slik. Lærer 4 fortalte at det kan være at barnehagen ikke er ærlig, eller at lærerne oppfatter barna på en annen måte enn barnehagelærerne. Samtlige av lærerne reflekterte rundt om grunnen til at skolen opplevde barnet på en annen måte enn det barnehagen gjorde, kunne være at rammene rundt barnet forandrer seg. Det er viktig å ta i betraktning at når barnet går fra barnehagen til skolen, så møter barnet et helt nytt miljø som gjør at barnet er mer sårbart for forandringer og skolen stiller nye krav til utvikling og kompetanse (Nilsen, 2011). Ifølge Roland (2014) så er det ikke sjelden at barnet endrer væremåte og trivsel i overgangssituasjoner. Altså kan skolen oppleve barnet på en annen måte fordi det blir store endringer i barnet mikrosystem.

En utfordring Lærer 4 tok opp knyttet til informasjonsutvekslingen var at hun opplevde at barnehagen hadde et annet fokus på hva som var vesentlig informasjon å gi, enn det skolen kanskje opplevde at de trenger av informasjon for å tilrettelegge skolestarten for hvert enkelt barn. Det uttrykte hun med følgende sitat:

«[...] fra et barnehageperspektiv er hva de øver og trener på ganske annerledes enn hva vi bruker veldig mye tid på, altså sånn de øver på å kle på seg, stille opp og vente på tur, det er mange sånne ting som de holder på med og som de måler mestring opp mot.»

Det at skolen opplever at barnehagen har andre mål de arbeider mot og ulike måter å måle mestring på, slik det kommer til uttrykk fra Lærer 4, kan bidra til at informasjonen som blir gitt ikke oppleves som betydningsfull informasjon. Ifølge Lærer 4 er ikke informasjonen betydningsfull fordi når barna begynner på skolen så: *«er vi ikke så mange voksne, så her må du kle på deg selv uansett om du kan det eller ikke, altså hvis ikke du kan det så må du bare lære deg det.»* Altså påpeker Lærer 4 at lærerne ikke har tid til å fortsette å arbeide mot de målene de setter i barnehagen. Margetts (2002) fremhever at det er kjent gjennom forskning at det er ulikheter på hva de har som mål å lære i barnehagen og på skolen. Disse ulikhetene kan man også se i Rammeplanen for barnehagen og Kunnskapsløftet for skolen (Scheving & Egeberg, 2015).

I forlengelsen av utsagnet sa Lærer 4 at hun følte det var unødvendig at de i barnehagen brukte mye tid på å gi slik informasjon på overføringsmøtene. Hun påpeker videre at når barnet begynner på skolen, så viser det seg at barnet kan være urolig og lite konsentrert, noe som får henne til å sette spørsmålstegn ved at barnehagen ikke har sagt noe om dette. Det gjør at informasjonsutvekslingen og utbyttet av samarbeidet med barnehagen ikke blir optimalt, og skolen ikke får nok informasjon for å kunne tilrettelegge for barnet. Siden Lærer 4 påpekte at informasjonen skolen fikk var fra et «barnehageperspektiv» kan det tyde på at skolen og barnehagen har ulik grunnlagstenkning for informasjonsutvekslingen. Faktor som gjør det vanskelig å ha et samarbeid på tvers av profesjoner er at det er ulik grunnlagstenkning (Lillejord et al., 2015). Bø (2012) fremhever kunnskapsoverføring som en viktig del av forbindelseslinjene i mesosystemet. Ut fra det Lærer 4 uttrykte, viser det at det er forbedringspotensial når det gjelder å få en bedre kunnskapsoverføring. Det innebærer at skolen og barnehagen med fordel kan arbeide med å styrke relasjonen ved å ha en åpen dialog om hvilken informasjon aktørene anser som nyttig.

Et annet moment som blir påpekt av alle lærerne om informasjonsutvekslingen, er at det er foreldrene til barna som bestemmer hvilken informasjon som overleveres til skolen. Det fremheves av Rammeplanen for barnehagen (2017) at barnehagen må ha samtykke fra foreldre for å gi opplysninger om det enkelte barn til skolen. Følgende utsagn fra Lærer 3 illustrerer dette:

«Veldig mange vil jo også at barna skal begynne med veldig blanke ark på skolen, det er foreldrene som ofte ønsker det, [...] da får vi ikke informasjon, det kan de velge.»

Som man kan se ut fra dette sitatet, så er det noen foreldre som ønsker at barna skal få en slags «ny start» når de begynner på skolen, og velger dermed å utelate informasjon. Lærer 3 forteller videre at informasjon som blir utelatt kan føre til at ressursene i klassen må omorganiseres etter skolestart, eller at det er mangel på ressurser for å støtte de barna som trenger det. Det er likevel viktig å ta hensyn til at foreldrene er betydningsfulle støttespillere for barnet i overgangen og er sentrale bidragsytere i barnets opplevelse av kontinuitet og trygghet (Kunnskapsdepartementet, 2008). For at foreldrene skal kunne støtte barnet sitt på best mulig måte fremheves det at det er viktig at barnehagelærere og lærere forklarer til foreldrene hvorfor barnehagen gir informasjon om barna til skolen, hva den brukes til og hvordan den brukes (Nordahl, 2018). Dette handler om å styrke relasjonene i mesosystemet til barnet, da barnet profiterer på at aktørene i mikrosystemene samspiller med hverandre og utveksler informasjon slik at det skapes forutsigbarhet for barnet (Bø, 2012).

Lærer 4 reflekterte rundt hvordan lærerens syn på barnet blir påvirket av informasjonen de får. Hun fortalte at hun ikke klarte å bli helt enig med seg selv i forhold til om hun ønsket informasjon om barna og eventuelt hvor mye. Hun uttrykte at:

«Jeg synes det er litt sånn både og det der og litt med tanke på det jeg snakka om i sted med hvilke syn du skal møte et barn med, for hvis du blir proppa med veldig mye informasjon som kan virke veldig negativ så, eller veldig vanskelig, altså hvis det er sånn et veldig vanskelig barn eller at det er en diagnose som gjør at «oj, wow dette her, ojoj, bare vent dere til neste år liksom» så vet jeg ikke om det alltid er til det beste for barnet eller ikke.»

I forlengelse av disse refleksjonene rundt hvordan informasjonen påvirker hvilket syn lærerne møter barna, fortalte hun at de hadde diskutert på skolen om det kunne være en løsning å ha overføringsmøter rett etter at barna hadde begynt på skolen. På den måten får lærerne møte og bli kjent med barna uten fordommer. Forskning viser at noen lærere ikke vil ha informasjon om barna før de begynner, fordi de vil møte barna uten fordommer (Alatalo, Meier & Frank, 2016). Det kan være positivt at lærerne skaper sine egne bilder av hvem barna er. På den andre siden fremhever Lærer 2 at: *«Mest mulig informasjon er jo best for oss [...] vi har jo bruk for all informasjonen vi kan få.»* Altså er lærer 2 tydelig på at hun vil ha mest mulig informasjon. Ut fra det Lærer 4 og Lærer 2 sier så kan man se at det er to forskjellige holdninger og tanker rundt dette med informasjonsutveksling, og hvilke muligheter og utfordringer det gir. Mulighetene er at skolen får anledning til å forberede seg på å ta imot barnet og tilrettelegge for utvikling hos barnet. Utfordringene ligger i det Lærer 4

sier om at det kan være vanskelig å møte barna uten fordommer når man vet mye om dem. Hvordan lærerne møter barn og særlig de med spesialpedagogiske behov, påvirkes altså av hvilke holdninger og erfaringer de har med barna (Scheving & Egeberg, 2015).

Uten riktig informasjon kan det være problematisk for skolene å forberede seg til skolestarten, slik lærer 3 illustrerer med følgende utsagn:

«Veldig ofte opplever jeg at sånne følgebrev kan være så veldig vekta på det positive at det virker som dette her bare er virkelig et supert barn som ikke har noen utfordringer, men så er det plutselig mange ting vi må tilrettelegge for når vi ser at de kommer til oss.»

Det sitatet viser er at ved utelatt informasjon om barnet kan det hende at læreren og skolen plutselig må omstille seg og kanskje omorganisere ressurser, fordi det kommer utfordringer som de ikke visste om fra før av. Det at skolen får god informasjon om barnet, gjør at de kan legge til rette for individuelle opplæringsløp allerede fra oppstarten av (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette handler i stor grad om at uten god nok informasjon vil ikke barnets school readiness være god nok, fordi skolen ikke er klar for å ta imot barnet og de individuelle forutsetningene.

4.3 De første ukene på skolen

4.3.1 «Det viktigste er å vise barna at det er godt å gå på skolen»

På spørsmål om hvordan lærerne arbeider de første ukene av skolestarten så forteller samtlige av lærerne at det er det sosiale i klassen og det at barna blir kjent og trygg, som er sentralt. Følgende utsagn fra Lærer 2 illustrerer dette:

«De første ukene er jo veldig mye sosialt, sosiale ting, de skal bli kjent med hverandre, de skal bli kjent med oss, de skal bli kjent med skolen, de skal bli kjent med regler, de er jo ikke vant til alle disse reglene som vi har her i skolen i forhold til barnehage, ja altså det er jo masse sånne ting»

I sitatet over fremheves det at trygghet for barna er noe som vektlegges i skolestarten og på de forberedende treffene. I opplæringsloven står det følgende: «Alle elever har rett på eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» (Opplæringslova, 1998, §9A-2). I Stortingsmelding 19 påpekes det at en god sammenheng mellom barnehage og skole kan bidra til at barnet opplever trygghet gjennom å tilpasse opplæringen til det enkelte barn, og at opplæringen bør tilpasses allerede fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2015). Dette

innebærer at lærerne er lovpålagt å arbeide for at barna skal oppleve trygghet og trivsel, og at det skal foregå helt fra første skoledag. Det kan tenkes at dette er bakgrunnen for at lærerne er opptatt av at skolestarten skal være preget av trygghet og at det arbeides med det sosiale i klassen. Lærer 3 påpekte at «*Du yter jo bedre hvis du er avslappa enn hvis du sitter der og egentlig er redd, så det er viktig å få inn tidlig*». Altså begrunnet Lærer 3 viktigheten med å arbeide med å trygge barna så tidlig som mulig fordi det kan være vanskelig å lære og prestere hvis man ikke føler seg trygg og ivaretatt. Det er vesentlig at skolestarten blir en positiv opplevelse, da skolestarten er en stor og viktig hendelse i et barns liv og er en av de største utfordringene barna møter tidlig i livet (Margetts, 2002).

Lærer 3 uttrykte at gjennom lek og aktiviteter så ønsker de på skolen at barna får bli kjent med lærerne på en «avskrekkende måte» og på den måten arbeide med trygghet og inkludering. Ordvalget viser at læreren ser på skolestarten som en «dramatisk overgang». Funnene tyder på at alle lærerne ser det som positivt at arbeidet med skolestarten begynner en stund før barna begynner på skolen. Det handler i stor grad om at den dramatiske overgangen blir gjort så «myk» som mulig. Bø (2012) påpeker at «myke» overganger i stor grad handler om forberedelser. Dermed vil alle forberedelsene som handler om å gjøre barnet klart for å begynne på skolen og skolen klar til å ta imot barnet, altså dimensjonene i school readiness, handle om å gjøre overgangen til en «myk» overgang for barnet. Det innebærer at barnet skal bli kjent med skolen gradvis gjennom kjente aktiviteter som Lærer 3 påpeker ved at de har mye lek, som er kjent for barnet fra barnehagen.

4.3.2 Skolestart for barn med spesialpedagogiske behov

På spørsmål om lærerne opplever at det er forskjeller i å arbeide med skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov mot de som ikke har det, så svarer Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 4 at de ikke opplever store forskjeller i arbeidet. Det illustreres gjennom følgende sitat fra Lærer 1:

«Det er mye det samme, spesielt når de er så små, når de blir eldre så er det noe ant for de har samme kompetansemål som regel som de andre i første klasse.»

De forteller alle at det er mye det samme opplegget, fordi de har erfart at selv om et barn har spesialpedagogiske behov så følger barnet de ordinære kompetansemålene så tidlig i skoleløpet. Dermed opplever de at opplæringen ikke er annerledes så tidlig og de påpeker at forskjellene stort sett vises senere, når elevene ikke lenger klarer å følge de ordinære

kompetansemålene. Dette peker på at lærerne tenker at spesialpedagogiske behov i stor grad handler om det faglige innholdet og kompetansemål. Det er viktig å ta hensyn til at barna skal få et godt læringsutbytte både faglig og sosialt (Nilsen, 2011). Det å bære bevisst på at barna trenger sosial tilrettelegging i skolen er viktig å ta med seg inn i tilretteleggingen av skolestarten.

Lærer 3 derimot svarte at: «Ja, det er jo forskjeller fordi man må vite om at man tilrettelegger på en riktig måte.» Han forteller videre at det er forskjeller i arbeidet fordi det krever mer og annerledes planlegging, og at man er tettere på elevene, slik at man blir mer personlig og følelsesmessig engasjert i disse elevene. Det viser at Lærer 3 er bevisst på at det er en mer omfattende prosess å tilrettelegge skolestarten for elever som har spesialpedagogiske behov. Å tilrettelegge skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov innebærer mange utfordringer med hensyn til planlegging og praktisk gjennomføring (Scheving & Egeberg, 2015). Dette er utfordringer som fører til at det er mer krevende å tilrettelegge skolestarten slik at den oppleves som en kontinuitet av barnehagen. Som nevnt så er barn med spesialpedagogiske behov ofte mer sårbare i nye miljø enn andre barn, og dermed kreves det mer komplekse forberedelser for disse elevene. Videre er Lærer 3 også bevisst på at det er en annen måte å forholde seg til, og å arbeide med elevene som har spesialpedagogiske behov når de er begynt på skolen. Barn med spesialpedagogiske behov har større behov for emosjonell og sosial støtte når det begynner på skolen (Janus et al., 2008).

Lærer 1 og Lærer 3 gjorde det tydelig at det er viktig at alle barna er inkludert i klassen, særlig da de barna med spesialpedagogiske behov. Lærer 1 uttrykker at:

«Man prøver jo å inkludere de mest mulig i klassen, men av og til hvis de blir sliten eller hvis de ikke greier det samme som de andre, så har vi et eget opplegg til de.»

Sitatet viser at Lærer 1 er opptatt av at barna skal være en del av og inkludert i klassen, men hvis et barn har behov for det, så tilrettelegger de for at barnet kan ha sitt eget opplegg. Som det er diskutert tidligere, så er det delte meninger blant lærerne om de opplever forskjeller i arbeidet med barn med spesialpedagogiske behov. Lærer 1 påpekte at det var mye det samme, men ut fra utsagnet over, så viser det at hun legger til rette for at de har et alternativt, tilrettelagt tilbud for barna som trenger det. At Lærer 1 mener at arbeidet ikke er så forskjellig, kan blant annet handle om at barna er inkludert i klassen så godt det lar seg gjøre. Noe som betyr at barna med spesialpedagogiske behov blir sett på som en del av den totale

klassen. Inkludering i skolen handler om at alle skal ha en tilhørighet i en klasse, uavhengig av om de har et tilfredsstillende læringsutbytte eller ikke (Overland, 2015).

Lærer 3 fortalte videre at han ble kjent med de barna som har spesialpedagogiske behov på en annen måte enn de andre barna:

«Man kan jo bli veldig godt kjent med disse elevene da, man blir jo litt mer sånn personlig og følelsesmessig engasjert i den når man er så tett på noen over tid, så det er jo en forskjell tenker jeg, så er det jo litt sånn individuelt hvordan man lar det gå innpå seg og hvor tett man, hvor mye man gir av seg selv [...] det at man blir godt kjent med de gjør jo at man blir jo mer sånn tilknyttet og glad i de elevene så det blir jo mer sånn som sagt følelsesmessig involvert det er hvertfall en stor forskjell.»

Ut fra dette sitatet kan man se at Lærer 3 er bevisst på at han blir mer følelsesmessig og personlig involvert i arbeid med barn med spesialpedagogiske behov og får da en annen relasjon til disse barna. For barn som har vansker og utfordringer er det viktig at det er en god relasjon mellom barnet og læreren for at barnet skal føle seg trygg nok til å medvirke i fellesskapet (Bachmann et al., 2016). Det vises til at det synes å være en bred enighet blant forskere at relasjonen mellom lærer og elev er svært viktig for alle elevers innsats, motivasjon og læring i skolen, i tillegg til elevenes sosiale utvikling (Tangen, 2012; Moen, 2011a). Skolen skal som nevnt skape et trygt miljø der blant annet læring skal fremmes. Ogden (2015) peker på at det er blitt grundig dokumentert at elever lærer bedre av lærere som de har en god relasjon til. Det kan da tenkes at det arbeidet informantene gjør, med å ha fokus på å bli kjent i skolestarten har en positiv effekt for videre skoleløp. Man kan si at relasjonen mellom lærer og elev er nøkkelen til hvordan eleven lærer og trives på skolen (Marzano, 2003). Dermed er det viktig at lærerne tar seg tid til å bli kjent med og å bygge gode relasjoner med elevene i skolestarten.

Videre er det et annet moment som alle lærerne var opptatt av, nemlig å gjøre individuelle tilpasninger til alle elevene i skolestarten, men da spesielt de med spesialpedagogiske behov. Det illustreres med følgende utsagn fra Lærer 1:

«[...] og hvis det er noen som trenger noe ekstra tilrettelegging, barn med spesielle behov, da passer vi jo ekstra på dem også, at de også skal bli sett og få den hjelpa de trenger, at alle skal føle mestring, det er det utrolig viktig at alle skal.»

Altså kommer det frem fra Lærer 1, Lærer 2 og Lærer 4 at de er bevisst på at det tilrettelegges ekstra for de barna med spesialpedagogiske behov, samtidig som de forteller at

de ikke opplever noe forskjell i arbeidet med disse barna i forhold til de andre i skolestarten. Som Lærer 1 understreket så bruker de informasjonen de får om barnet detaljert i planleggingen og dermed også til å tilrettelegge skolestarten for den enkelte elev. Det kan tyde på at skolestarten tilrettelegges ut fra prinsippet om tilpasset opplæring. Nilsen (2011) forklarer at tilpasset opplæring handler om at støtten til læring må være tilpasset den enkelte elevs bakgrunn og læreforutsetning. Som påpekt tidligere så er prinsippet om tilpasset opplæring nedfelt i Opplæringslova §1-3 (1998), noe som innebærer at opplæringen, som inkluderer skolestarten, skal tilpasses den enkelte elev. Videre forklarer Nilsen (2011) at slik sett kan prinsippet om tilpasset opplæring også innebære en mer omfattende og særskilt støtte til noen elever gjennom spesialundervisning. Det kan tenkes at prinsippet om tilpasset opplæring er en bakenforliggende årsak til at tre av lærerne ikke opplever at arbeidet med skolestarten er annerledes for barn med spesialpedagogiske behov, fordi skolestarten skal tilpasses alle elever, også de som ikke har spesialpedagogiske behov.

4.3.3 Det faglige innholdet i starten

Alle lærerne forteller at første skoledag er en kort dag på skolen, og foreldrene er gjerne til stede i begynnelsen og slutten av dagen. Midt på dagen har alle skolene lagt opp til at ledelsen på skolen har møte med foreldrene, hvor foreldrene får informasjon. Lærer 1 og Lærer 4 påpekte at de kan oppleve at foreldrene er mer spent enn barna og mener at første skoledag er verre enn barna. Studier viser at mange foreldre, spesielt foreldre til barn med spesielle behov, ofte er stresset og nervøse når barnet skal begynne på skolen (Janus et al., 2008). Lærerne mener en årsak til at de aller fleste barna følte seg relativt trygge på skolen den første skoledagen, kan være at barna har vært på skolen flere ganger før de begynner. Dette viser at arbeidet skolen har gjort i forkant, med tanke på treffene mellom lærerne og barna, har en effekt på tryggheten til barna når de begynner på skolen.

Lærerne forteller at første skoledag og de første ukene er preget av et stramt og detaljert program. Lærerne har planlagt skolestarten nøye, med korte arbeidsøkter og mye frilek. I planleggingen har de brukt informasjonen de har fått om barna, for å kunne tilrettelegge på best mulig måte for den enkelte elev. Følgene sitat fra Lærer 4 er et eksempel på hvordan den første skoledagen kan se ut:

«Første skoledag da synger vi bevegelsessanger og leser gjerne en bok, får opp bilder på storskjermen sånn at de kan se på bildene mens vi leser og det tror jeg nesten alle unger elsker. [...] Så gjør vi gjerne noen stasjonsoppgaver, for det er noe med å møte

forventningene, altså barn tenker at de skal lære å lese og de har veldig sånne skoleforventninger da, så det er noe med å gi de litt av det, men ikke tyne de for lenge, så det er litt sånn korte stasjoner, men med ordentlige oppgaver liksom. Og så er det jo å ha ganske god pause da, være mye ute, vi viser leker, så kommer fadderne. [...] At man får inn noen gode pauser og litt lek ikke sant, det pleier vi også å få tid til på første skoledag. Og etter en sånn dag så er det veldig mange som er veldig fornøyd og synes det har vært verdens beste dag.»

De andre lærerne fortalte også at de hadde en lignende detaljert planlagt første skoledag, med noen korte aktiviteter, lek og møte med fadderne. Lærer 3 påpekte at første skoledag handler i stor grad om å fortsette det elevene gjorde på førskoledagen, for at det skal være noe gjenkjennbart for barnet når det begynner på skolen. Nilsen (2011) fremhever at barnets utvikling og læring er avhengig av den kompetansen som barnet allerede har og hvordan skolen bygger videre på denne og støtter elevenes videre læring og proksimale prosesser. Det betyr at skolen må bruke det de har fått vite om barnet, og bygge videre på dette inn i skolestarten.

På spørsmål om hvordan det pedagogiske opplegget er i starten så forklarer alle lærerne at det er korte arbeidsøkter og mye trening på det Lærer 3 omtaler som «å lære å bli elev». Lærer 2 forteller at:

«Vi begynner så smått med et par bokstaver i og s, et par tall. Og altså sånne skoleting som de skal lære seg, det er jo å kunne sitte greit å jobbe, å kunne høre etter, å kunne rekke opp hånden, kunne ja samarbeide litt med den de sitter ved siden av, det er jo sånn enkle ting de første ukene, også blir det mer etter hvert.»

Alle lærerne forteller om lignende pedagogiske opplegg helt i starten, hvor de begynner i det små med bokstaver og tall, men hvor det også er mye trening på å få inn gode rutiner.

Begrunnelsen for at de begynner i det små er for det første at det er mest fokus på det sosiale, og for det andre så skal ikke overgangen fra barnehagen til skolen bli for stor. I barnehagen er det mye lek, så det å fortsette med dette inn i skolestarten kan ha en positiv effekt for barna, for da vil gjerne skolestarten i større grad oppleves som en fortsettelse av barnehagen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Slik det kommer frem fra utsagnet til Lærer 2 så bruker de også en del tid på å øve inn rutiner helt i starten. Det innebærer at de øver inn rutinene litt etter litt, slik at barna skal bli vant med arbeidsmåtene som er på skolen. Som Vaaland (2011) påpeker så er formbarheten i en gruppe størst i starten, altså er elevene i større grad villig til å følge beskjeder og innarbeide gode rutiner ved oppstart. Dermed kan det vært lurt av lærerne å gjøre det de forteller, nemlig bruke tid på å lære elevene disse reglene og rutinene fra starten

av. Hensikten med å ha regler og rutiner er å innarbeide gode vaner (Ogden, 2015) og det er et virkemiddel for å fremme læring og trivsel i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

I intervjuene kom det frem at store deler av opplegget lærerne har første skoledag og de første ukene er en rutine, altså er opplegget ganske likt hvert år. Det påpekes fra Lærer 3 og Lærer 4 at etter elevene er ferdig første skoledag, så setter lærerne på trinnet seg ned og evaluerer hvordan dagen har gått. Dersom det er noe som ikke har fungert, så formidles det videre slik at praksisen blir forbedret for hvert år. Ifølge Pianta og Kraft-Sayre (2003) så er det avgjørende å evaluere det som er blitt gjort. Man må evaluere aktivitetene som er blitt brukt, finne ut om det er forventinger eller behov som ikke ble møtt, fremheve strategiene som virket og revidere den videre planen ut fra dette (Pianta & Kraft-Sayre, 2003). Evalueringen har altså også til hensikt å være til hjelp for hvordan lærerne skal jobbe videre med klassen.

Et begrep som ble nevnt av både Lærer 3 og Lærer 4 var pedagogisk analyse (PA). Lærer 3 belyser dette slik:

«Vi pleier ofte å gjøre sånn PA-analyse, ta en pedagogisk analyse og begynne å liksom finne en slags hovedutfordring og finne de der opprettholdende faktorene og gjøre noe med hele ut fra en pedagogisk analyse. [...] å jobbe systematisk med utfordringer, så det er et verktøy som vi har.»

Lærer 3 forteller at den pedagogiske analysen handler om å se utfordringene til et barn som noe som er påvirket av miljøet, og ut fra det finne ut hva som er de opprettholdende faktorene for utfordringen. Lærer 3 fortalte videre at de har satt av tid annenhver uke til å snakke om barna i form av en pedagogisk analyse, altså er det satt av tid til samarbeid og samtale om elevene. Lærer 4 derimot fortalte at det er noe de driver med nesten hver dag, at de hele tiden tar tak i utfordringene og prater om elevene og utfordringene når de oppstår. Hensikten med å gjennomføre pedagogisk analyse er å undersøke hvilke faktorer i mikrosystemet til barnet som er opprettholdende for atferden til barnet, for så å kunne sette inn tiltak (Nordahl & Hansen, 2012). Det innebærer at man ser utfordringene til barnet i et systemperspektiv. En pedagogisk analyse vil kunne gjennomføres dersom lærerne for eksempel opplever barnet mer utfordrende enn det de har fått beskrevet. Da vil det kunne være miljømessige forhold som er årsaken til at barnet viser en utfordrende atferd, og man kan finne ut hvorfor ved hjelp av en pedagogisk analyse. På denne måten kan lærerne hele tiden vurdere tiltak og endre/justere på disse dersom de mener det er behov for endringer i tiltak for at barna skal ha det best mulig på skolen.

5.0 Oppsummering og avsluttende kommentar

I denne oppgaven er følgende problemstilling: **Hvordan tilrettelegger kontaktlæreren for at alle elever skal oppleve en god skolestart, med særlig fokus på elever med spesialpedagogiske behov?** blitt belyst gjennom kvalitative intervju av fire lærere, og analysen av disse. Det er i tillegg blitt presentert et teorigapittel som er gir grunnlag for diskusjonen av funnene.

Funnene viser at det legges et systemperspektiv til grunn for arbeidet med skolestarten i førsteklasse. Det er vesentlig å se på skolestarten som en helhetlig prosess som innebærer siste tiden i barnehagen, selve overgangen og den første tiden på skolen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003; Ackesjö, 2013). Resultatene viser at rutinene som er på skolen, samarbeidet lærerne har med barnehagen og foreldre og informasjonsutvekslingen om barnet har stor betydning for hvordan lærere tilrettelegger skolestarten i førsteklasse. Funnene viser at til tross for at alle lærerne samarbeider med barnehagen og får informasjon om barna, så er ikke lærerne alltid er fornøyd med den informasjonen de får. Det innebærer at lærerne ikke alltid får den informasjonen de trenger for å tilrettelegge skolestarten på en god måte for den enkelte elev. Videre handler skolestarten også om den første tiden i skolen, og funnene viser at det er viktig å skape gode relasjoner og trygghet for barna i skolestarten. Gjennom å tilrettelegge for de behovene barna har, arbeider lærerne for at alle barn skal møte et trygt og inkluderende miljø når de begynner på skolen.

Resultatene viser at lærerne starter det generelle arbeidet med skolestarten tidlig, opp mot et halvt år før barna begynner. Det er varierende når skolene begynner å arbeide med skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov. Funnene viser at noen av skolene legger til rette for at arbeidet starter enda tidligere for barn med spesialpedagogiske behov. Det samsvarer med forskning og anbefalinger om at skolestarten bør begynne å planlegges tidligere for barn med spesialpedagogiske behov (Scheving & Egeberg, 2015; Kunnskapsdepartementet, 2008; Nilsen, 2011). Det er likevel noen lærere som starter arbeidet samtidig for alle elevene, uavhengig av om de trenger ekstra tilrettelegging eller ikke. Det kan henge sammen med at lærerne ikke er med på de tidligste møtene rundt barn med spesialpedagogiske behov, men at det er ledelsen som arbeider med den tidlige tilretteleggingen.

Funnene viser at lærerne i stor grad er opptatt av prinsippet om tilpasset opplæring og inkludering. Det vil si at de opplever barna med spesialpedagogiske behov som en del av «alle elevene i klassen». Prinsippet om at alle har rett på tilpasset opplæring kan ligge til grunn for at noen skoler ikke starter planleggingen av skolestarten tidligere for disse elevene, da alle barn har rett på en tilrettelagt skolestart. Det vil likevel være fordeler med å starte arbeidet tidligere for barn med spesialpedagogiske behov, for å få et mer helhetlig inntrykk av situasjonen slik at lærerne i større grad vil være klare til å ta imot disse barna. Lærernes arbeid med tilrettelegging i forkant av skolestarten ser ut til å ha positiv innvirkning på barnas opplevelse av en god skolestart

Ved et godt systematisk arbeid med rutine og samarbeidet med barnehagen i skolestarten, vil forbindelseslinjene i mesosystemet bli sterkere. Det innebærer at kommunikasjonen mellom barnehagen og skolen er bedre, og alle involverte får en bedre forståelse av hva de ulike aktørene arbeider med i skolestarten. I de sterke forbindelseslinjene i mesosystemet vil aktørene spille på og støtte hverandre. Siden det bare var lærere på en skole som mente at samarbeidet var blitt bedre etter nye rutiner, tyder det på at det generelt er et forbedringspotensial når det gjelder å arbeide mer systematisk med samarbeidet og informasjonsutvekslingen mellom barnehage og skole i forbindelse med skolestarten. Ifølge Bø (2012) så er det særlig aktuelt i overgangen fra barnehage til skole at de ulike miljøene som barnet ferdes i, har en gjensidig utveksling av kunnskap om barnet og hverandre. Det vil si at forbindelseslinjene i mesosystemet blir styrket ved at forventningene og grunnverdiene til aktørene i de ulike mikrosystemene er forenelige med hverandre (Bø, 2012). Dette gir et godt grunnlag for at både lærerne, barnehagelærerne og foreldrene kan arbeide med dimensjonene i school readiness.

Til tross for at lærerne mener at det systemrettede arbeidet fører til at lærerne har et godt samarbeid med barnehagen, så viser funnene at det er utfordringer i informasjonsutvekslingen. Gjennom undersøkelsen har det kommet frem at informasjonen skolen får fra barnehagen og foreldrene har mye å si for hvordan skolen klarer å tilrettelegge skolestarten når barna begynner på skolen, og for at barna skal oppleve kontinuitet (Lillejord et al., 2015). Alle lærerne uttrykte at de noen ganger opplevde informasjonen de fikk fra barnehagen om et barn, ikke alltid stemte overens med det barnet de ble kjent med. Det er også viktig å påpeke, som alle lærerne reflekterte rundt, at barnet kan endre atferd når rammene rundt barnet endrer seg (Bø, 2012). Funnene viser at for å kunne tilrettelegge

skolestarten ut fra barnas behov, så trenger også lærerne riktig informasjon om barnet, slik at de kan legge til rette for utvikling av gode proksimale prosesser hos barnet. Det krever at skolen og barnehagen har et tett samarbeid i forbindelse med skolestarten.

Gjennom funnene kom det ikke tydelig frem hvor godt samarbeidet med foreldrene er. Alle lærerne nevnte foreldrene i forbindelse med informasjonsutveksling med barnehagen og at det var foreldrene som avgjorde hvilken informasjon som ble gitt videre til skolen. Det kom til en viss grad til uttrykk fra lærerne at de mente at dette kunne være en årsak til at informasjonen skolen fikk ikke alltid stemte overens med det barnet de opplevde. Hadde lærerne da hatt et tettere samarbeid med foreldrene kunne dette kanskje vært unngått. Foreldrene er viktige samarbeidspartnere når barna skal begynne på skolen (Janus et al., 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008; Mashburn & Pianta, 2006). Et tettere samarbeid med foreldrene innebærer at lærerne er åpne om hvorfor de trenger informasjon om barna og får foreldrene til å forstå viktigheten av at lærerne tilrettelegger skolestarten etter barnets behov. I praksis kan det være at lærerne har et tettere samarbeid med foreldrene enn de ga uttrykk for, da det ikke var mye fokus på foreldre i intervjuene. Gjennom det lærerne ga uttrykk for, så kan lærere med fordel invitere til et bedre og tettere samarbeid med foreldrene. Foreldrene er viktige støttespillere i mesosystemet til barnet og kjenner barnet best.

Funnene viser at trygghet er viktig i skolestarten, og at det er viktig for lærerne at barna opplever trygghet når de begynner på skolen. Det systematiske arbeide med skolestarten bidrar til at barna i stor grad føler seg trygge og inkludert når de begynner. Gjennom gode rutiner hvor barna besøker skolen flere ganger og/eller lærerne besøker barnehagen, viser funnene at lærerne opplever at barna er trygge på skolen fra første skoledag. Et interessant og viktig funn knyttet til barnas trygghet den første skoledagen, er at skolene ikke har gode rutiner på å invitere de barna som ikke går i barnehagene i nærheten til møtene før barna begynner på skolen. Ut fra dette viser funnene at barna som ikke har vært med på de forberedende møtene med skolen før de begynner ikke er like trygge når de begynner. De har ikke fått samme mulighet til å bli kjent med skolen og bli klar til å begynne som de andre barna. Skolen får heller ikke tilrettelagt for disse barna, selv ikke de som har spesialpedagogiske behov. Uten overføringsmøter med barnehagen eller foreldre vil det være svake forbindelseslinjer i mesosystemet. Videre vil det ikke være mulig for lærerne å drive forebyggende arbeid for disse elevene, noe som strider mot prinsippene om tidlig innsats og tilpasset opplæring.

5.1 Begrensninger og implikasjoner

Undersøkelsen har fått en naturlig avgrensning som følge av valg av problemstilling, teori og metode. Det har ført til noen begrensninger. Utvalget har kun bestått av fire lærere på tre forskjellige skoler, og dersom det hadde vært flere informanter representert kunne det gitt en bredere forståelse av tilretteleggingen av skolestarten. I skolestarten er det fire aktører som er viktige; lærer, barnehagelærer, foreldre og barnet, for å få en helhetlig forståelse av skolestarten (Lillejord et al., 2015; Ackesjö, 2013; Chan, 2012). I denne undersøkelsen er det kun blitt gjort rede for en av aktørenes perspektiver, læreres. Videre ville de andre aktørenes perspektiver og opplevelser kunne gitt et annet bilde på hva som skjer i planlegging, tilrettelegging og gjennomføring av skolestarten. Til tross for at det bare er blitt redegjort for læreres perspektiver, så vil det gi et bilde av hvordan de opplever og arbeider med å tilrettelegge skolestarten.

I denne oppgaven er kvalitativt intervju valgt som metode. Det innebærer at det er informantenes forståelse som er sentralt. En case studie som hadde fulgt lærernes arbeid i skolestarten kunne vært med på å gi et mer helhetlig bilde av arbeidet. Observasjoner på møter og treff kunne bidratt til en bredere forståelse av arbeidet til lærerne i tilretteleggingen av skolestarten. På grunn av tid og oppgavens omfang ble metoden begrenset til kvalitative intervjuer.

Til tross for at undersøkelsen viser at lærerne opplever at de har gode rutiner i forbindelse med skolestarten, kan resultatene tyde på at det er behov for mer forskning på feltet. Det gjelder særlig når det kommer til informasjonsutvekslingen om barnet. Skolen og barnehagen kan med fordel arbeide mer systematisk for å styrke forbindelseslinjene i mesosystemet, og kan profittere på å involvere foreldrene mer i samarbeidet. Lillejord et al. (2018) forklarer at det trengs mer forskning om de yngste barna i skolen. Videre forskning kan ta sikte på å ha fokus på hvordan lærerne tilrettelegger for videre læring, da jeg i denne oppgaven har hatt et større fokus på hva lærerne gjør i forkant av skolestarten.

6.0 Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387-410.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
- Alatalo, T., Meier, J., & Frank, E. (2016). Transition between Swedish preschool and preschool class: A question about interweaving care and knowledge. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 155-167.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (Tredje upplagan. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bronfenbrenner, U. (2005). Making human beings human: Bioecological perspectives on human development (The SAGE program on applied developmental science). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I H. Fabian & A.-W. Dunlop, (Red.). *Transitions in the Early Years: Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*. (s. 52-63). London: Routledge.
- Broström, S. (1999). *En god skolestart: Fælles ansvar for fælles udvikling*. Århus: Systime.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Bø, I. (2012). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bø, I., & Ertesvåg, S. (2006). Gjensyn med Urie Bronfenbrenner etter hans «arbeidsdag» på 60 år. *Nordic Studies in Education*, (03), 258-274.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the Transition from Kindergarten to Primary School amongst Teachers, Parents and Children. *Early Child Development and Care*, 182(5), 639-664.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg. ed.). (s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teknologi*. Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Fandrem, H. & Roland, P. (2013). De utfordrende barna – handlingskompetent tidlig innsats og systemperspektivet. I Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 19-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2011). Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik. (Red.) *Lærerarbeid 1-7: For elevenes læring*. (s. 229-247). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R., & Hughes, D. (2008). In transition: Experiences of parents of children with special needs at school entry. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 479-485.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (1994). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: Problemløsende arbeid med barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og SFO*. Meld. St. 6 (2019-2020). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Tid for lek og læring*. Meld. St. 19 (2015-2016). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Meld. St. 20 (2012-2013). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Læring og fellesskap*. Meld. St. 18 (2010-2011). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

- Kunnskapsdepartementet. (2006). *...og ingen stod igjen – Tidlig innsats for livslang læring*. Meld. st. (2006-2007). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/?ch=1>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E., & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø – En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Malsch, A. M., Green, B. L. & Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten: What early childhood settings and schools can do for at-risk families. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47.
- Margetts, K. (2002). Transition to school — Complexity and diversity, *European Early Childhood Education Research Journal*, 10:2, 103-114, DOI: 10.1080/13502930285208981
- Marzano, R. J. (2003). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mashburn, A. J. & Pianta, R. C. (2006). Social Relationships and School Readiness, *Early Education and Development*, 17:1, 151-176, DOI: 10.1207/s15566935eed1701_7
- Midthassel, U., Roland, E., Ertesvåg, S., & Bru, E. (2011). Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland. (Red.) *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø*. (s. 11-17). Oslo: Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2011a). Utviklingsstøttende lærer-elev-relasjoner. I M. B. Postholm, P. Haug, E. Munthe & R. J. Krumsvik. (Red.) *Lærerarbeid 1-7: For elevenes læring*. (s. 131-144). Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Nilsen, S. (2011). Tilpasset opplæring gjennom spesialundervisning – med særlig vekt på barnetrinnet. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen. (Red.) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. (s. 47-67). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-199807-17-61). Hentet <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Overland, T. (2015, 8. september). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- 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. & Jacobsen, D. (2016). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingsens psykologi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (1998). *Elevkollektivet* (2. utg.). Stavanger: Rebell forlag.
- Roland, P., Fandrem, H., & Løge, I. K. (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*, (125-146). Oslo: Universitetsforlaget.
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, 04, 15, 4-14.
- Suhonen, E. & Nislin, M. (2012). Inkluderende strategier og barnehage: Eksempel fra Finland. I R. S. Hausstätter (red.). *Inkluderende spesialundervisning*, (159-168). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring & R. Tangen (Red.) *Spesialpedagogikk* (5. utg.). (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Thorsen, A. A., Bø, I., Løge, I. K. & Omdal, H. (2006). Transition from day-care centres to school: What kind of information do schools want from day-care centres and parents, and what kind of information do the two parties want to give schools?, *European Early Childhood Education Research Journal*, 14:1, 77-90,
DOI:10.1080/13502930685209821
- Tveitereid, K. (2019). *Sammenheng og kontinuitet. Samtaler om overganger i små barns liv*. Oslo: Cappelen damm akademisk
- Unicef. (2015). *School readiness: A conceptual framework*. New York: United Nations Children's Fund. Hentet fra:
[https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL\(1\).pdf](https://www.unicef.org/earlychildhood/files/Child2Child_ConceptualFramework_FIN_AL(1).pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 27. august). Sørge for struktur og regler. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/struktur-og-regler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. august). Rammeplan for barnehagen. Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/>
- Vaaland, G. S. (2011). God start – utvikling av klassen som sosialt system. I U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg, & E. Roland (Red.), *Tidlig intervensjon og systemrettet arbeid for et godt læringsmiljø* (s.18-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vaaland, G. S., & Roland, E. (2013). Pupil Aggressiveness and perceptual orientation towards weakness in a teacher who is new to the class. *Teaching and Teacher Education*, 29, 177-187.
- Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen – et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner? I Fandrem, H. & Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer: Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 95-110). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østerud, S. (1998). Relevansen av begrepene «validitet» og «reliabilitet» i kvalitativ forskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 82(3), 119-130.

Intervjuguide

Kan du fortelle litt om deg selv: hvilke stilling har du og hva er din erfaringsbakgrunn?

Kan du fortelle litt om hvilke rutiner som er på skolen i forbindelse med skolestart?

- Hvem har ansvaret for å jobbe med skolestarten for de nye førsteklassingene?
- Hva er dine oppgaver i dette arbeidet?
- Er det møter med ulike aktører i forbindelse med skolestart? (som foreldre og/eller andre instanser)
- Har du vært med på slike møter? Hva er dine opplevelser av det?

Hvordan skjer selve overgangen fra barnehagen?

- Opplever du et samarbeid med barnehagen? I så fall, hva er innholdet i samarbeidet?
- Hvilken informasjon får dere fra barnehagen? Er informasjonen alltid positiv?
- Har du erfaring med at barnehagen har utelatt viktig informasjon som kan påvirke tilretteleggingen av skolesarten? Hvordan?
- Hvordan brukes denne informasjonen i planleggingen av at eleven skal begynne på skolen?
- Hva mener du at lærere/skolen bør få av informasjon fra barnehagene før barna begynner i skolen? Hvorfor?

Kan du fortelle litt om dine erfaringer med å planlegge skolestarten for elevene?

- Hvordan starter planleggingsprosessen?
- Når begynner planleggingen? Hvor lang tid går det til planlegging og forberedelser?
- Hvem er involvert i prosessen? (Foresatte, spesialpedagog, ledelsen)
- Hvem har ansvar for planleggingen?
- Hva er ditt arbeid i planleggingsfasen? Hva gjør de andre som er involvert?
- Hva anser du som viktig å ta hensyn til/tenke på når du planlegger skolestarten?
- Har du møtt elevene før de kommer på skolen første dag? Hvordan var det første møtet? (Eksempler)
- Har du opplevd begrensninger i arbeidet? (Fra systemet rundt, som lovverk og administrasjon)
- Har du noen tanker om noe kunne vært gjort annerledes/forbedret i forberedelsene?

Kan du fortelle litt om din erfaring med å planlegge og gjennomføre skolestart for elever med spesialpedagogiske behov?

- Når begynner planleggingsprosessen av skolestarten for elever med spesialpedagogiske behov?
- Hvem har ansvaret for planleggingen? Kontaktlærer eller spesialpedagog?
- Hvem er med på å planlegge? Hva gjør dere og hva er dine arbeidsoppgaver?
- Hvordan er samarbeidet mellom de som er med på denne prosessen? (Lærere, spesialpedagoger, foresatte, hjelpeapparat)
- Hva er din erfaring med spesialundervisning i skolestarten?

- Er det noe du mener er viktig å ta hensyn til/tenke på i arbeidet med elever med spesialpedagogiske behov ved skolestart? Hva?

Hvordan vil du si at du jobber med klassen de første ukene av skolestarten? Hva gjør du?

- Hva gjør du den første skoledagen? Hvilke forventninger har du til elevene?
- Hva er hovedfokuset ditt, de første ukene av første klasse?
- Hva legger du i begrepet «en god skolestart»?
- Hvordan er det pedagogiske opplegget de første ukene?
- Har elevene med spesialpedagogiske behov et eget opplegg? I så fall, kan du beskrive dette?
- Hva er dine erfaringer med å arbeide med barn med spesialpedagogiske behov i oppstarten?
- Når begynner eleven med sitt eget opplegg? (Dersom de ikke deltar i den ordinære undervisningen)
- Opplever du noen forskjell i arbeidet med skolestarten for barn med spesialpedagogiske behov i forhold elever som ikke har det? I så fall hva er forskjellen?
- Samarbeider du med noen om dette arbeidet? Hva samarbeider dere om? (Andre lærere, pedagoger, ledelsen, spesialpedagoger, foresatte, andre instanser)
- Har du noen gang opplevd at du tenker at et barn burde hatt spesialundervisning når det begynner på skolen, som ikke har hatt utredning eller vært meldt bekymring for tidligere?
 - o Hvordan kommer dette til uttrykk?
 - o Hva viser barnet? Hva har du sett?
 - o Hva betyr det for skolestarten?
- Hvordan tror du de andre elevene opplever å ha elever med spesialpedagogiske behov i klassen? Og hvordan arbeider du med dette?
- Hva tenker du er det viktigste å legge vekt på når det gjelder å inkludere barn med spesialpedagogiske behov i en klasse i oppstarten?
- Hvordan er fokuset på å arbeide med det sosiale/faglige i oppstarten?

Avslutningsvis

- Er det noe mer du har lyst til å tilføye?
- Kan jeg ta kontakt igjen dersom det er noe mer jeg lurer på?

Informasjonsbrev

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk ved Universitet i Agder (UiA) og holder nå på med masteroppgaven min. Temaet for oppgaven min er tilrettelegging av skolestart for elever med spesialpedagogiske behov.

I denne oppgaven ønsker jeg å undersøke hvordan kontaktlærere planlegger og tilrettelegger skolestarten for førsteklasingene med særlig fokus på elever med spesialpedagogiske behov. I den forbindelse ønsker jeg å undersøke hvilke erfaringer og opplevelser du som kontaktlærer har i forhold til skolestarten. Det er altså ikke barnets utfordringer som er fokuset, men lærerens erfaringer og opplevelser av å tilrettelegge skolestart for alle elever, med særlig fokus på elever med spesialpedagogiske behov som er i ordinær klasse.

For å finne svar på ulike spørsmål knyttet til skolestarten ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med kontaktlærere som har erfaring med å ha førsteklasse.

Dersom du takker ja til å delta, vil det innebære et intervju med meg. Intervjuet vil ta ca. 45 min. å gjennomføre. Det vil bli gjennomført som en samtale om dine erfaringer, hvor jeg tar utgangspunkt i spørsmål fra en intervjuguide. Intervjuet kan finne sted på din arbeidsplass eller et annet ønskelig sted etter avtale. Jeg ønsker også å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak og personidentifiserende opplysninger vil kun være tilgjengelig for meg selv som har taushetsplikt. Det vil også behandles og oppbevares konfidensielt, og slettes når studien er avsluttet. Jeg vil påpeke at det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke deg uten å begrunne dette, og be om at datamaterialet som er samlet inn skal slettes og ikke brukes i oppgaven. All data som blir samlet inn og resultatet vil bli anonymisert, slik at ingen enkeltpersoner eller skoler vil kunne gjenkjennes.

Studien er godkjent av NSD (Norsk senter for dataforskning) og avsluttes 29.05.2020.

Jeg setter stor pris på om du tar deg tid til å stille til intervju. Dette er en mulighet til å formidle dine erfaringer og opplevelser som kan komme til nytte for andre som arbeider i skolen. Du vil også få tilgang til masteroppgaven når den er ferdig.

Ta gjerne kontakt med meg dersom du har spørsmål eller ønsker mer informasjon, på mail: kristine_t_94@hotmail.com, eller min veileder ved UiA: Anne-Dorthe Tveit: anne.d.tveit@uia.no

Med vennlig hilsen
Kristine Tysnes

SAMTYKKEERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjonen og ønsker å delta:

Signatur

Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

En god skolestart

Referansenummer

536410

Registrert

24.01.2020 av Kristine Tysnes - kristy14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Dorthe Tveit, anne.d.tveit@uia.no, tlf: 38141237

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristine Tysnes, kristine_t_94@hotmail.com, tlf: 94288668

Prosjektperiode

07.01.2020 - 15.05.2020

Status

27.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

27.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 27.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)