

Overgang mellom barnehage og skole for barn med autismespekterforstyrrelse

OLGA VOLSKAYA

VEILEDER

Maryann Jortveit

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED 538

Sammendrag

Overgangen mellom barnehagen og skolen kan være ganske utfordrende for barn, særlig for barn med spesielle behov. Autismespekterforstyrrelse (ASF) er en diagnose som stort sett gjør en avhengig av faste rutiner og ingen forandringer. Det betyr at det kan være vanskelig og sårbart for barn med ASF og deres foreldre å gå over til et nytt mikromiljø som skolen. Denne masteroppgaven studerer foreldres erfaringer med overgangen for deres barn med autismespekterforstyrrelse. Med bakgrunn i dette ble følgende problemstilling utarbeidet:

Hvordan opplever foreldrene til barn med autismespekterforstyrrelse overgangen mellom barnehage og skole?

I oppgaven blir det gjort rede for relevant teori om ASF og typiske vansker og utfordringer hos autistiske barn. Bronfenbrenners bioøkologiske modell med fordypning i mesonivå presenteres. I tillegg fremstilles teoretiske aspekter av samarbeid for å beskrive faktorer som kan påvirke foreldrenes opplevelse av en overgang.

Det ble gjennomført kvalitative intervjuer med ti foreldre fra ulike landsdeler som har barn med ASF, og nylig erfaring med at deres barn går fra en barnehage til en skole. Resultatene viser at en vellykket overgang avhenger av godt samarbeid, som forutsetter tydelig overgangsstruktur, god kommunikasjon, gode relasjoner mellom deltakere, tidlig samarbeidsstart og tilstrekkelig informasjonsstøtte. Foreldrene opplever overgangen god når et godt team samarbeider om barnets interesser. Det kommer også frem at det å avklare roller ved overgangen bidrar til relevant oppgavefordeling og skaper ansvarsbalanse mellom de involverte i overgangen. I tillegg fører bruk av fagfolkernes kompetanse og foreldrenes erfaringsbaserte kunnskap til at barna får det bedre, og dette forbedrer igjen foreldrenes opplevelse av overgangen mellom barnehage og skole.

Abstract

The transition from kindergarten to school can be quite challenging for children, especially for those with special needs. Autism Spectrum Disorder (ASD) is a diagnosis that largely relies on fixed routines and minimal changes. This means that transitioning to a new microenvironment like school can be difficult and vulnerable for children with ASD, as well as their parents. This master examines parents' experiences with the transition from kindergarten to school for their children with Autism Spectrum Disorder. The research focuses on the following:

How do parents of children with ASD experience the transition from kindergarten to school?

The thesis presents relevant theory about ASD and typical difficulties and challenges faced by autistic children. Bronfenbrenner's bioecological model, with a focus on the mesosystem level, is presented. Additionally, theoretical aspects of collaboration are presented to describe factors that can influence the parents' experience of a transition.

Qualitative interviews were conducted with ten parents from different regions who have children with ASD and recent experience of their children transitioning from kindergarten to school. The results indicate that a successful transition depends on good collaboration, which requires a clear transition structure, effective communication, positive relationships among participants, early initiation of collaboration, and sufficient informational support. Parents perceive the transition as successful when a good team prioritize the child's interests. It is evident that clarifying roles during the transition contributes to relevant task allocation and creates a balance of responsibilities among those involved in the transition. Additionally, the use of professionals' expertise and parents' experiential knowledge leads to the best results for children, which again make the parents' experience of the transition better.

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn og valg av tema.....	1
1.2 Oppgavens formål og problemstilling.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	3
1.4 Oppgavens oppbygning.....	4
2 Teori.....	6
2.1 Innholdet i autismspekterforstyrrelse	6
2.1.1 Vanlige utfordringer hos barn med ASF.....	7
2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell	9
2.2.1 ASF i et systemperspektiv	11
2.3 Mesonivå i overgangen fra barnehage til skole.....	12
2.3.1 Kontinuitet og sammenheng	14
2.3.2 Overgang som utviklingsprosess med flere deltakere	15
2.3.3 Barn med ASF i en overgangsfase.....	16
2.4 Samarbeid som en pedagogisk ressurs	18
2.4.1 Kvalitet i samarbeidet	19
2.4.2 Felles forståelse og mål.....	20
2.4.3 Relasjoner og kommunikasjon.....	21
2.4.4 Foreldrenes rolle i samarbeid.....	22
2.4.5 Tillit og respekt.....	23
2.4.6 Informasjon som verktøy	24
3 Metode.....	25
3.1 Valg av metode	25
3.2 Intervju som forskningsmetode.....	26
3.3 Intervjuguide	26
3.4 Utvalg og kontakt med informanter	27
3.5 Gjennomføring av intervju	29
3.6 Transkribering, åpen kodning og analyse.....	30
3.7 Validitet og reliabilitet.....	30
3.8 Etske aspekter	31
4 Resultater.....	33
4.1 Samarbeidet ved overgang mellom barnehage og skole	33

4.1.1 Forberedelse til skolestart	33
4.1.2 Informasjonsstøtte.....	35
4.2 Undervisningsform som et svar på barnets reelle situasjon	37
4.2.1 Samsvar med barnets behov	37
4.2.2 Omgivelsenes rolle i barnets utvikling	38
4.2.3 Valget av undervisningsform.....	39
4.3 Skolestart som en del og et resultat av samarbeid ved overgang.....	39
4.3.1 Bekymringer og forventninger før skolestart.....	39
4.3.2.Utfordringer	40
4.3.3 Viktige voksne rundt barnet.....	41
4.3.4 Kontinuitet og sammenheng ved overgang fra barnehage til skole.....	43
5 Drøfting.....	44
5.1 Hva kan få foreldrene til å oppleve overgangen mellom barnehagen og skolen som god?	44
5.2 Hvordan opplever de foreldre samarbeidet i overgangen?	46
5.3 Hvordan opplever foreldrene til barn med ASF sin rolle i overgangen?	48
5. 4 Konklusjon	49

Litteraturliste

Vedlegg 1

Vedlegg 2

Vedlegg 3

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og valg av tema

Alle barn deltar i flere viktige overganger i sin oppvekst. I overgangene må de tilpasse seg både nye livssituasjoner og forskjellige miljø (Bronfenbrenner, 1979, s. 26-27). Å gå fra barnehage til skole er en overgang som forutsetter store endringer i livene deres, og kan oppleves som utfordrende for noen barn (Sandø & Myran, 2022, s. 12). De flytter nemlig sine erfaringer over til helt annerledes miljø med andre tids-, roms- og materiellorganiseringer (Hogsnes, 2016, s. 5). For barn med autismespekterforstyrrelse (ASF) kan overgangen mellom barnehage og skole være ganske stressende, fordi det medfører bestemte krav til sosial og emosjonell kompetanse eller oppmerksomhet, noe barn med autisme kan mangle (Nuske et al., 2019).

Foreldrene til barn med ASF er også i stor grad påvirket av utfordringer som deres barn kommer til å møte (Connolly & Gerch, 2016). I tillegg til vanlige bekymringer for det sosiale livet til barna, kan de være ekstra stresset for å bygge gode relasjoner med skolen (Nuske et al., 2019).

Alle barn har i hele undervisningssystemet rett og plikt til opplæring i samsvar med deres ulike forutsetninger og behov (Dalen, 2013, s. 14-15). De har rett til opplæring (Opplæringsloven, 2022, § 2-1), tilrettelagt opplæring (Opplæringsloven, 2022, § 1-3) og spesialundervisning (Opplæringsloven, 2022, § 5-1), hvis de har behov for dette. Slike behov har ofte barn med autismespekterforstyrrelse (Nuske et al., 2019).

Flere barn har fått diagnosen ASF de siste årene (Øzerk, 2012). Ifølge Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022a) er autisme et spekter med symptomer som varierer fra person til person. Derfor fungerer barn med autisme ulikt hjemme, i barnehagen og på skolen, avhengig av alvorlighetsgraden og karakteren til tilstanden. De kan bruke retten til tilpasset opplæring i både ordinære klasser og spesial-/kompetanseavdelinger (Utdanningsdirektoratet, 2022b). De trenger en passende undervisningsform, og foreldrene og de ansatte kan samarbeide om å tilpasse undervisningen etter hva barnet kan og mestrer (Connolly & Gerch, 2016).

Barn med autisme opplever ofte verden på en annen måte: De har vansker med å tolke andres adferd eller ta andres perspektiv, har utfordringer med både verbal og non-verbal kommunikasjon, og kan sjeldnere forstå eller følge uskrevne regler (Nordby, 2019). Overgangen

mellom barnehage og skole kan føre til angst og uro for dem, og senere til adferds- og læringsproblemer (Nuske et al., 2019). Derfor er det en felles kompleks oppgave å legge til rette for barn med forstyrrelsen, der godt samarbeid er et viktig verktøy for å lykkes (Nordby, 2019). Barn med ASF kan trenge ferdige rutiner for å bli godt ivaretatt (Watkins et al., 2019). Hvor godt prosessen med å lage rutinene går, avgjøres av hvorvidt systemene rundt barna er forberedt på overgangen og kan sørge for nødvendige tiltak for å ta imot hvert enkelte barn (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 9).

Barn med ASF trenger god struktur med faste rutiner, rekkefølger og muligheter til å bruke sin allerede eksisterende erfaring (Statped, 2022a). Muligheten til å bruke tidligere erfaring i nye situasjoner hjelper dem med å erfare mer og utvikle overgangskompetansen sin (Hogsnes, 2016, s. 3). Men de har ofte også tilleggsvansker (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 113), og har som en konsekvens av dette behov for ekstrahjelp og støtte. I overgangsfasen har barnet behov for trygge voksne som forstår hva en overgang betyr for barn, kan hjelpe det med følelsesregulering og tilpassing, og gi det støtte til å oppnå vekst og utvikling (Sandø & Myran, 2022, s. 12).

Utdanningsdirektoratet (2015) understreker at det er viktig med en god sammenheng mellom barnehage og skole, og at foreldre og andre aktuelle aktører som har nødvendig kompetanse for å gjøre overgangen mest tilrettelagt og trygg for barnet, deltar aktivt.

Hvis foreldrene er godt informert og opplever seg trygge i overgangen, kan de gi nødvendig hjelp og støtte til barnet sitt (Nuske et al., 2019). Informasjonsstøtte og involvering av foreldrene kan skje med godt fungerende rutiner som er planlagt på kommunalt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2015). Foreldre har muligheten til å følge sine barn i ulike situasjoner, og har derfor mye relevant kunnskap om barnet. Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 9-13) sier at foreldrenes kompetanse kan benyttes for å legge sterkt til rette for barnet i overgangsfasen. De understreker at foreldre og andre involverte skaper gode og virkende relasjoner i overgangen ved å lytte til foreldrenes meninger.

Det er aktuelt å bruke Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell i undersøkelsen, fordi overgangen mellom to ulike mikronivå (barnehage og skole) baseres for det meste på mesonivå (relasjoner mellom foreldre, skole, barnehage og Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT)). Altså ser det aktuelt ut å belyse overgangen mellom barnehage og skole for barn med ASF i et systemteoretisk perspektiv, samt å finne ut av foreldrenes synspunkt om denne overgangen for å vurdere hvordan den fungerer i praksis.

1.2 Oppgavens formål og problemstilling

Denne masteroppgaven skal finne ut hvordan foreldre til barn med ASF opplever overgangsprosessen for deres barn, og hvordan de vurderer samarbeidet med de involverte aktørene. Oppgaven skal også finne ut hva de mener at kan bidra til en trygg overgang, noe som igjen kan være nyttig kunnskap for fremtidige foreldrene til barn med ASF som nærmer seg en overgangsfase.

Ifølge Opplæringsloven (2022, § 13-5) skal skolen organisere et samarbeid med barnehagen for å legge til rette for barns overgang fra barnehage til skole. Videre i loven (2022, § 15-8) står det at det i samarbeidet kan være aktuelt å involvere andre aktører med nødvendig kompetanse, f.eks. PPT. De bør gi hverandre en omfattende informasjon fra virksomhetene sine og samarbeide nært med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ifølge Connolly & Gersch (2016) er overgangen mellom barnehagen og skolen slik foreldrene opplever det, ikke nok presentert i eksisterende forskninger.

I samsvar med dette ble følgende problemstilling utarbeidet:

Hvordan opplever foreldrene til barn med autismespekterforstyrrelse overgangen mellom barnehage og skole?

For å svare på problemstillingen fra ulike sider stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

1. Hva kan få foreldrene til å oppleve overgangen mellom barnehagen og skolen som god?
2. Hvordan opplever foreldrene til barn med ASF at skolen, barnehagen og PPT samarbeider i overgangen?
3. Hvordan opplever foreldrene til barn med ASF sin rolle i overgangen?

1.3 Begrepsavklaring

I dette underkapittelet skal noen begreper avklares. Dette gjøres for å tydeliggjøre hva som menes med ulike ord og uttrykk i oppgaven, som er relevante for å besvare problemstillingen.

I oppgaven brukes forkortelsen *ASF* for autismespekterforstyrrelse sammen med samlebegrepet *autisme*. Autismespekterforstyrrelse brukes som samlet kategori i ny ICD-11 introdusert i januar 2022 (WHO, 2022). Siden denne versjonen forventes å bli introdusert snart i medlemslandene, bl.a. i Norge, brukes dette begrepet her. I tillegg er ASF et begrep som blir brukt i internasjonal litteratur på feltet. Noen bruker ordet i flertall (autismespekterforstyrrelser), men i denne

oppgaven har jeg valgt å bruke entall i samsvar med International Classification of Diseases and Related Health Problems (WHO, 2022).

Begrepet *informasjonsstøtte* brukes om informasjonsflyt, informasjonsutveksling, informasjonsoverføring og andre typer av informasjonsformidling til dem som har behov for dette i bestemte situasjoner. Dette begrepet vurderes som å bruke i denne oppgaven fordi overgangen kan være utfordrende for både barn med ASF og deres foreldre (Nuske et al., 2019). Informasjonsstøtte viser til at informasjon kan bli en del av støtte for barna og foreldrene i krevende situasjoner.

I teksten brukes ofte uttrykket «*alle involverte aktører*» (på engelsk: «*stakeholders*») som ofte blir brukt i studier (Goodman & Thompson, 2017). Her brukes det som synonym til samarbeidsteam som inkluderer skole, barnehage, hjem og PPT.

1.4 Oppgavens oppbygning

Innledningskapittelet presenterer bakgrunn og valg av tema, formål, problemstilling og begrepsavklaring.

I kapittel 2 gjøres det rede for teorien som ligger til grunn for temaet i oppgaven. Siden undersøkelsen gjelder barn med ASF, presenteres det i to underkapitler om innholdet i ASF-diagnosen, og om vanlige utfordringer som barn med autisme har. Videre presenteres Urie Bronfenbrenner (1979) sin bioøkologiske modell, der mesonivå opplyses mer detaljert, ettersom dette nivået utgjorde konteksten for undersøkelsen. Deretter presenteres *kontinuitet* og *sammenheng* – begreper som er betydelige for overgangen mellom barnehage og skole. Den andre store delen av teorikapittelet dreier seg om samarbeid og sammensatte begreper.

I kapittel 3 presenteres og drøftes valg av metode. Her beskrives også bakgrunn og kriterier for valg av informanter, og hvordan kontakten med dem foregikk. Intervju som forskningsmetode beskrives ved å ta for seg intervjuguide, forskerrollen i et kvalitativt intervju og analyse. Til slutt vurderes forskningskvalitet og etiske aspekter.

Kapittel 4 fremstiller forskningsresultatene. Resultatene er delt opp i tre hovedkategorier med noen underkategorier.

I kapittel 5 presenteres drøftingen av resultatene. Drøftingskapittelet svarer på problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene, og er derfor delt opp i tre underkapitler.

I det avsluttende kapittelet følger en oppsummering av hovedfunnene.

2 Teori

2.1 Innholdet i autismspekterforstyrrelse

Autismspekterforstyrrelse (ASF) er en norsk oversettelse av begrepet «autism spectrum disorder» (ASD), som brukes i ICD-11 (WHO, 2022). ASF, eller autisme i allmentspråket, er en neuroutviklingsforstyrrelse som påvirker hjernen og dens funksjoner (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 25). Dette påvirker kommunikasjonen med andre og opplevelsen av virkelighet. Forekomsten av diagnosen er økende både i Norge og internasjonalt (Øzerk, 2012).

Autismspekterforstyrrelse brukes i ICD-11, den nye versjonen av International Classification of Diseases and Related Health Problems, som ble godkjent i 2022 (WHO, 2022). Selv om denne versjonen allerede er i internasjonalt bruk, tilpasser hvert medlemsland klassifikasjonen til sin egen kultur. Dette tar tid, derfor bruker Norge ICD-10 i nåværende tidspunkt (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 54). ICD-10 bruker ikke betegnelsen ASF, men betegnelsen *Gjennomgripende utviklingsforstyrrelser* som inkluderer åtte underkategorier, blant annet barneautisme, atypisk autisme og Aspergers syndrom (WHO, 2019). Men en begrunnelse for å snakke om begrepet «spekter», og om autismspekterforstyrrelse, er den store variasjonen i symptomer, og at hvert barn med autisme har sine unike utfordringer (Hellesøy, 2020, s. 363). Derfor gikk ICD-11 bort fra betegnelsen «gjennomgripende utviklingsforstyrrelser» og dets underkategorier. I ICD-11 brukes ASF som samlet kategori, og presiseres som grad av funksjonssvikt innenfor sosial kommunikasjon og repetitiv atferd (WHO, 2022). Dette forklares med at barn med ASF har vansker med sosial kommunikasjon og interaksjon, og har atferd karakterisert med repeterende stereotyper og begrensede interesser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 56). I tillegg fokuserer ICD-11 på forskjellen i intellektuell fungering og språkferdigheter (WHO, 2022).

Ifølge ICD-11 (WHO, 2022) er kjennetegnene og diagnosekriteriene til ASF blant annet uvanlig kommunikasjonsmønster og problemer med gjensidig sosial interaksjon, begrensede interesser og aktiviteter, vansker med sosiale ferdigheter og forståelse, og avvikende adferd. Symptomene kan være mer eller mindre tydelige i ulike tider i barnets utvikling, og derfor kan hjelpebehov varieres betydelig (Isaksen, 2015, Hellesøy, 2020, s. 371).

Selv om symptomene kan variere i grad og ulikhet, har alle barn med ASF språk- eller kommunikasjonsvansker, begrenset evne til sosial omgang og begrensede interesser (Hellesøy, 2020, s. 373). Ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 113) har flere barn med autisme tilleggsvansker,

bl.a. psykiatriske lidelser. Disse tilleggsvanskene gjør at ASF arter seg enda mer ulikt hos barna med denne diagnosen. Isaksen (2015) understøtter at komorbide diagnoser kan bidra til at man gir feilaktig eller forsinket hjelp i barnehage og skole. Øzerk & Øzerk (2020, s. 56) viser også til at ansatte i barnehage og skole trenger å ha grunnleggende kunnskap om forstyrrelsen, og bli kjent med evidensbaserte metoder og tiltak. Videre understreker de en sentral rolle av PPT i den grundige og omfattende diagnostiseringsprosessen som innebærer detaljert utredning og identifisering av barnets sterke og svake sider, læringsmuligheter, interesser og mulige opplæringstiltak.

Autismespekterets sammensatte symptombylle forklarer i noen grad den økende forekomsten av barn med ASF i de siste årene (Hellesøy, 2020, s. 361). Den økende forekomsten kan også forklares med bedre diagnostisering, mer oppmerksomhet over mildere symptomer og økende kompetanse hos fagfolk (Øzerk, 2012). Ifølge statistiske data presentert av Hellesøy (2020, s. 367) finnes det «et kjønnsap» i forekomst av barn med autisme, da forstyrrelser rammer flere gutter enn jenter. Han nevner de mulige årsakene til dette med genetiske og anatomiske forskjeller mellom kjønn. Øzerk & Øzerk (2020, s. 86) i sin tur forklarer det med at jenter viser sine begrensede interesser ikke så synlig som gutter, og at jentene kan kamuflere sine autismerelaterte vansker. I tillegg forklarer de det med at voksne kan mene autisme er en «gutteforstyrrelse» og ikke ta hensyn til autismesyntomer hos jenter. I tillegg kan autismetrekk arte seg ulikt hos gutter og jenter.

Siden autisme er en livslang tilstand med varierende former og alvorlighetsgrad, trenger barna ulike individualiserte tiltak i ulike livsfaser (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 26), bl.a. ved overgangen mellom barnehage og skole. Utfordringene som oppstår hos barn med ASF i førskole- og skolealder, er ganske typiske for denne diagnosen, men kan også variere fra barn til barn (Nuske et al., 2019).

2.1.1 Vanlige utfordringer hos barn med ASF

De vanlige utfordringene hos barn med ASF både er og skyldes symptomene som nevnt over. De er typiske for alle barn med denne diagnosen. Derfor må de forstås bredere enn bare som symptomer, men også som noe som påvirker alle livets områder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 61). For eksempel sier ikke språk- og kommunikasjonsvansker bare noe om vanskeligheten med å formulere sine tanker i dialog med andre mennesker, men også om vansker med å forstå kroppsspråk eller mimikk, om svak eller ubehagelig blikkontakt, nøytral intonasjon i

følelsesmessige situasjoner eller forsinket motivasjon til å kommunisere med de andre (Hellesøy, 2020, s. 366). Problemer med sosial omgang handler først og fremst om manglende relasjoner med jevnaldrende, forståelse av sosiale spilleregler og normer, og evne til å tilpasse seg og sin atferd i ulike sosiale sammenhenger, bl.a. i overgangsfaser (Nuske et al., 2019). Begrensede interesser fører ofte til et begrenset atferds-repertoar, og dermed til vansker med å akseptere endringer i rutiner eller omgivelser (Statped, 2022a), som kan også bli en årsak til angst og følelsen av maktesløshet (Nuske et al., 2019). Øzerk & Øzerk (2020, s. 119) understreker også at en stor del av barn med autisme (med komorbide diagnoser eller uten) har lærevansker i ulike områder og i ulik grad. Beskrivelsen av utfordringer som barn med ASF ofte har, samsvarer med definisjonen til lærevansker: «Lærevansker kjennetegnes ved at den unge på ett eller flere områder mislykkes i å nå forventede, aldersadekvate ytelser relatert til sosiale, språklige og/eller flere områder» (Haugen, 2010, s. 27). Adferdsvansker eller atferdsforstyrrelser i ulike former for regelbrytende eller utagerende atferd (Ogden, 2015, s. 13) er også vanlige tilleggsvansker hos barn med autisme (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 121, 157, 395).

I tillegg har barn med ASF noen vansker som ikke er så omfattende, men kan være veldig utfordrende – f.eks. søvnvansker eller selektivitet i mat (Isaksen, 2015). Mange har utfordringer med sanseopplevelser – hypersensitive eller hyposensitive reaksjoner på syn, lukt, lyder eller berøring (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 57). Komorbide diagnoser kan også være en årsak til ekstra utfordringer, slik som angst, konsentrasjonsvansker, depresjon eller lærevansker (Hellesøy, 2020, s. 373).

Nuske et al. (2019) karakteriserer to store grupper av utfordringer som er typiske og mest betydelige for barn med ASF i en overgangsperiode:

- *elevkarakteristikker* (vansker som følger av mental helse, fysisk tilstand, sanseintrykk, adferd og tilpasning)
- *elevinteraksjoner* (utfordringer knyttet til relasjoner med medelever, kommunikasjon, sosiale ferdigheter, strukturering av skoledagen, logistikk og fysiske omgivelser).

I overgangen fra barnehage til skole kan mange av disse utfordringene dukke opp. Det vil si at endringer i rutiner, nye barn og voksne rundt og nye regler å følge med på kan bli overbelastende for barn med ASF (Nuske et al., 2019). Ifølge Statped (2022b) opplever barn med ASF livsendringer som mye mer stressende enn det deres jevnaldrende gjør. Deres økte stressnivå kan føre til negativ læring og negativ utvikling i både faglige og sosiale områder.

2.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell gjør det lettere å se på overgangen mellom barnehage og skole i et systemperspektiv. Modellen kan forklare hvordan relasjonene mellom barn, foreldre, barnehage, skole og andre aktører direkte eller indirekte påvirker overgangssituasjoner (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 85).

I Bronfenbrenners modell står sentralt den menneskelige utviklingsøkologi (The Ecology og Human Development). Bronfenbrenner (1979, s. 16) snakker om miljøet som en gjensidig påvirkning på alle deltakere og utviklingsprosesser. Menneskers rolle er ikke å være en passiv mottaker av påvirkning, men å ha innflytelsen på eget liv med mulighet til å forme sine miljø (Bø, 2018, s. 44). Det er viktig å skape tydelig forståelse for hvordan avgjørelser som tas på ulike plan i samfunnet, påvirker barn og familier, og hvilke konsekvenser de har for samfunnet og det som skjer med familier (Bø, 2011, s. 45). Videre brukes ordene «*system*», «*nivå*» og «*miljø*» som synonymer for oversettelsen av det engelske ordet «*system*» i den originale teksten. Ordene «*kontekster*» og «*situasjoner*» brukes som oversettelse av «*settings*». «*Interconnections*» oversettes til «*forbindelseslinjer*». Begrepene «*sekundære*» og «*supplementære*» brukes i samme betydning.

Modellen består av mikro-, makro-, meso- og eksonivåer, med krononivå nevnt som et femte nivå (Hogsnes, 2019, s. 14-15). Alle nivåene forstås som en helhet og som et dynamisk system, der alle elementene er i kontinuerlig samspill med hverandre (Bø, 2011, s. 44).

Mikrosystemet består av alle sosiale kontekster og situasjoner der personen i sin utvikling er aktiv og påvirkes av andre mennesker eller omgivelser (Bø, 2011, s. 45). Når det gjelder barn, inneholder mikrosystemet barnets nærmiljøer – først og fremst foreldre og nær familie. Andre miljøer kan være barnehage, skole, venner o.l. Mikrosystemer som barnet utvikles i, bygges på tre komponenter: aktiviteter som personen observerer eller deltar i, roller som personen spiller eller møter, og sosiale relasjoner som er viktige og er i utvikling (Bø, 2011, s. 47).

Et grunnleggende kjennetegn ved mikrosystemet er felles fokus hos alle deltakere og proksimale prosesser som legges til grunn (Bronfenbrenner, 1979, s. 22). Mikronivået er en kilde til barnets erfaringer, som dannes i nære omgivelser, og som påvirker barnets utvikling mest (Hogsnes, 2019, s. 14). Disse første erfaringene har en stor betydning ved overgangen mellom barnehage og skole, da kontinuitet i erfaringer kommer i fokus (Hogsnes, 2016, s. 3).

Mesosystemet omfatter forbindelser og sier noe om den gjensidige påvirkningen mellom to eller flere kontekster eller situasjoner der en person i utvikling blir en aktiv deltaker (Bronfenbrenner, 1979, s. 209). Skole, barnehage og hjem som utgjør mikrosystemer, har forbindelser med hverandre. Disse forbindelsene utgjør mesosystemet (Bø, 2018, s. 173). Forbindelsene, eller relasjonene, er like betydelige for barn som det som foregår på hvert enkelt mikronivå (Hogsnes, 2019, s. 15). For å beskrive forbindelser i et mesosystem bruker Bronfenbrenner (1979, s. 210-211) ordet *link*, som kan oversettes som «lenke» (Bø, 2018, s. 173) eller «bånd» (Bø, 2011, s. 50). Personen er det primære båndet mellom sine to kontekster (settinger). For eksempel er barn det primære båndet mellom skole og hjem eller mellom hjem og barnehage. Men hvis foreldrene kommer med sine barn til skolen eller barnehagen, er foreldrene et supplementært bånd (Bø, 2011, s. 50). Behovet for supplementære bånd mellom to kontekster er mye viktigere for barn enn for voksne. Dette skyldes at de har mindre erfaring, og det kan bli vanskelig for dem å gå alene inn i en ny kontekst (Bø, 2011, s. 53).

Hver person deltar i ulike kontekster, spiller ulike roller og kan bli kjent med andre personer i en eller flere av disse rollene. Bronfenbrenner (1979, s. 230-231) understreker at hvis lærere og foreldre kjenner hverandre i ulike roller, kan det fremme godt samarbeid mellom dem. Ifølge Bø (2011, s. 54) trengs supplementære bånd mellom ulike mikromiljøer for å gi barnet trygghet og sammenheng i tilværelsen, og for å skape utviklingsfremmende aktiviteter, relasjoner og roller i hver enkelt kontekst. I tillegg understreker hun hvor viktig det for foreldre er å bli med barnet på overgangen til en ny kontekst, for eksempel fra barnehage til skole, og dermed å bli et supplementært bånd. Det kunne også ha hjulpet om alle de voksne i barnas ulike mikromiljøer så i samme retning, hadde samme verdier og mål, og satte grenser for det samme (Bø, 2011, s. 55).

Eksosystemet består av kontekster hvor personen aldri eller sjelden er til stede selv, men hvor det som skjer der, påvirker og avhenger av det som skjer i kontekster der personen er aktiv (Bronfenbrenner, 1979, s. 25, 237). Kommunestyre, PPT, barnevernsnemnd og helsetjenester kan nevnes som eksempler på kontekster som befinner seg utenfor barnets rekkevidde. Det som skjer der, påvirker kontekster der barn ferdes (mikronivå) og forhold mellom kontekstene (mesonivå). Delene i eksosystemet påvirker hva slags skoler og barnehager barn skal få, og hvilke roller, aktiviteter og relasjoner mellom barn, foreldre og ansatte som skal utvikles (Bø, 2011, s. 56). Dette formes av politiske og administrative vedtak om personalsituasjoner og regelverk, for eksempel gjennom kommunens overordnede planer for overgang mellom barnehage og skole (Hogsnes, 2019, s. 14).

Det ytterste systemet i den bioøkologiske modellen er *makrosystemet*. Det representeres med tro og verdier, lover, ideologiske og nasjonale tradisjoner og organisering av sosiale institusjoner, som er typisk for en eller annen kultur (Bronfenbrenner, 1979, s. 26, 258). Et element i et makromiljø kan være politiske beslutninger som kontrollerer utformingen av lokale miljø og institusjoner (Bø, 2011, s. 59). Eksempler er stortingsmeldingene om organiseringen av opplæringen for barn med spesielle behov, og om samarbeid i overgangen fra barnehage til skole, for eksempel Meld. St. 16 (2006-2007), Meld. St. 18 (2010-2011). I tillegg til lover og politiske beslutninger som er skrevet ned, finnes det mindre klart formulerte elementer, slik som verdier om familiens rolle og funksjon, eller meninger som dominerer i storsamfunnet (Hogsnes, 2019, s. 14). Det er viktig å ta i betraktning at norsk kultur rommer flere subkulturer, og med sosiale forskjeller, økonomi og mediepolitikk fører dette til ringvirkninger som berører barns virkelighet (Bø, 2011, s. 61).

Senere la Bronfenbrenner (1986b) *kronosystemet* til i sin modell for å inkludere et tidsperspektiv. Dette systemet beskriver påvirkningen av hendelser i individets livshistorie (Bronfenbrenner, 2005, s. 83). Ut fra dette systemet kan det vurderes hvordan synet på barn og barndom endrer seg, eller hvorvidt utdanningssystemet forbedrer barndommens kvalitet over tid (Hogsnes, 2019, s. 15).

Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell forklarer hvordan barn kan bruke sin tidligere erfaring i nye omgivelser og finne balanse mellom eksisterende og nye kunnskap, bl.a. ved overgangsfasen.

2.2.1 ASF i et systemperspektiv

Systemteori omfatter alle kontekster av barnets utviklings- og oppvekstmiljø (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 39-40). Det forteller om både individuelle og kontekstuelle perspektiver, og ulike forhold mellom dem. Barn med ASF ses ut ifra deres individuelle behov og vansker, men også ut ifra ulike krav, normer og betingelser som finnes i miljøet de lever i (Samuelsen & Bargel, 2018). Deres utfordringer forstås ut ifra relasjoner, som en samhandlingsprosess mellom mennesket og omgivelsene (Bronfenbrenner, 1986a). I et systemperspektiv avhenger barnets utvikling av både barnets forutsetninger, miljø og kvaliteten i deres samspill over tid (Bronfenbrenner, 2005, s. 86). Å redusere vansker hos barn betyr altså å redusere gapet mellom barn og miljø på både individuelt, kontekstuellt og relasjonelt nivå (Tangen, 2019, s. 648).

Vansker som skyldes ASF-diagnosen, forstås i systemperspektivet som et resultat av samspillet rundt barnet og mellom barnet og dets omgivelser (Statped, 2022b). Det betyr at barnets utfordringer ikke forklares bare med autisme, men også med miljø som kan utvikle eller forebygge utfordringer. Ulike forhold og samspillsprosesser i barnets omgivelser har en stor betydning for dets utvikling og læring (Bronfenbrenner, 2005, s. 86). Altså må spesialpedagogiske tiltak rettes ikke bare direkte mot barnets spesielle behov, men også mot systemene som barnet er en del av, og samspill mellom disse systemene og barnet (Samuelsen & Bargel, 2018).

Ifølge systemteorien skyldes altså opplærings- og sosiale vansker hos barn ikke bare diagnosen deres. De kan også oppstå eller videreutvikles når barnet møter forventninger eller trer inn i roller som det ikke er klar for (Nuske et al., 2019). Antageligvis på grunn av denne tankegangen ble Opplæringslova § 1-3 (2022) opprettet, det vil si at opplæringen skal tilpasse seg evner og forutsetninger til hver enkelt elev. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2022a) utvikler barn med ASF seg på en annen måte enn andre barn. Dette fører til at de ofte får vansker med naturlig læring gjennom språk, kommunikasjon og sosiale erfaringer, fordi disse områdene ofte rammer nettopp dem. Utdanningsdirektoratet (2022a) viser også til at trekk som repeterende og begrenset mønster av interesser og aktiviteter, språkvansker og sosiale utfordringer hos autistiske barn kan være faktorer som hindrer for ordinær opplæring. Opplæringsloven (2022, § 5-1) gir rett til spesialundervisning for barn som ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Både PPT, barnehage, skole og foreldrene kan vurdere om barnet trenger tilbud om spesialundervisning, enten i en ordinær klasse eller på kompetanseavdelingen (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

2.3 Mesonivå i overgangen fra barnehage til skole

Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 26) er en overgang en endring i personens situasjon, i tillegg til en endring av rolle eller kontekster, eller begge. Når barnet begynner på skolen, påvirker denne overgangen ikke bare barnet selv, men også mennesker rundt det. Alle dagsrutiner blir avhengig av ny situasjon, og både nære voksne og fagfolk blir ansvarlige for å gjøre overgangsfasen maksimalt enkel og behagelig for barnet (Bø, 2011, s. 85). I overgangen er det viktig å opprette forbindelseslinjer mellom involverte mikromiljøer (Bø, 2018, s. 173). Bronfenbrenner (1979, s. 209) viser til fire forbindelseslinjer som kan styrke mesonivået.

Den første forbindelseslinjen er *multisetting partisipation* (flerkontekstuell deltakelse), som betyr at en eller flere personer er aktive deltakere i to eller flere miljøer (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Her snakker man om supplementære bånd som kan hjelpe til med å skape trygghet og sammenheng i tilværelsen ved overgangen fra barnehage til skole. God kontakt, gjensidig forståelse og flere supplementære bånd mellom ulike mikromiljøer kan bidra til at barnet opplever trygghet og forutsigbarhet (Bø, 2018, s. 174) – det som er særlig viktig for barn med ASF (Helsenorge, 2023).

Den andre forbindelseslinjen er *indirect linkage* (indirekte sammenlenking) som foregår når personen ikke er aktiv deltaker i noe mikromiljø, men har forbindelse med det gjennom andre personer (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). For eksempel kan en barnehagelærer ved en overgang være et forbindelsesledd mellom barnet og skolen eller skolen og foreldrene. Et annet eksempel som er aktuelt for barn med ASF, er kommunens koordinator, som kan være et forbindelsesledd mellom alle deltakerne ved overgangen fra barnehage til skole (Kristiansand kommune, 2019).

Den tredje forbindelseslinjen har mest sannsynlig størst betydning for samarbeidet ved overgangsperioden. Dette er *intersetting communications* (kommunikasjonen mellom ulike mikronivåer). Bronfenbrenner (1979, s. 210) understreker at særlig kommunikasjon og informasjonsflyt mellom ulike mikronivå – som skole, barnehage og familie – spiller en viktig rolle for å styrke mesosystemet.

Den fjerde forbindelseslinjen er *intersetting knowledge* (miljøers gjensidige kunnskap om hverandre) (Bronfenbrenner, 1979, s. 210). Dette vil si ulike mikromiljøer utveksler erfaringer og informasjon om eget miljø til hverandre. Ved overgangen mellom barnehage og skole handler dette om at skole og barnehage gir informasjon om hverandres planer og arbeid, mens foreldrene får informasjon om arbeidet til begge institusjonene.

Samarbeidet mellom barnehagen, skolen, hjemmet og de andre involverte deltakerne på mesonivået baseres altså på disse fire forbindelseslinjene. En forbindelse kan stimulere eller hemme samarbeidet avhengig av kvaliteten den har. Bronfenbrenner (1979, s. 211) understreker at mesonivå er en pedagogisk ressurs, og at barnet kan få en god og trygg overgang hvis mikromiljøene jobber i samme retning. Det betyr at utviklingen til et barn som flytter inn i en ny kontekst, avhenger av personene i denne konteksten, og av allerede eksisterende profesjonelle erfaringer og informasjon som er relevante for de nye omgivelser (Bronfenbrenner, 1979, s. 236).

2.3.1 Kontinuitet og sammenheng

Begrepene *kontinuitet* og *sammenheng* brukes både i styringsdokumenter og i forskningslitteratur om overgangen mellom barnehage og skole. Ifølge Hogsnes (2019, s. 55) påvirkes barnets opplevelse av hvor god overgangen er av kvaliteten på samarbeidet mellom alle involverte aktører, og av aktørenes forståelse av sammenheng, kontinuitet og god overgang. Selv om begrepet *overgang* assosieres til brudd, mens *kontinuitet* og *sammenheng* assosieres til fortsettelse og forlengelse, hører begrepene sammen.

Ifølge en nasjonal evaluering (Østrem et al., 2009) mener kommuner ulikt om hvordan sammenhengen mellom barnehage og skole skal være. Noen kommuner vektlegger mer enn andre at barnet som en form for sammenheng skal fortsette å utvikle ferdighetene og kunnskapene sine. Mens de andre kommunene vektlegger relasjonelle forhold, altså at barnet skal få mulighet til å beholde kontakten med venner, og at personalet i barnehagen og skolen skal få kjennskap til hverandres arbeid.

Hogsnes (2019, s. 57, 2016, s. 2) bruker metaforen «å bygge bro» for å forklare begrepet *sammenheng* i overgangen mellom barnehage og skole. Metaforen refererer til det å skape forbindelser mellom ulike kontekster på tvers av grenser. Med grenser menes sosiokulturelle forskjeller som forårsaker diskontinuitet i handling og samhandling (Akkerman & Bakker, 2011). I grenseoverganger søker barnet en måte å bli involvert på tvers av to ulike sosiale og kulturelle kontekster. Barnet forlater en del av kjente erfaringer fra den kjente og gamle konteksten og tar i bruk noe nytt og ukjent i den nye konteksten (Hogsnes, 2019, s. 58).

Barn med ASF opplever overgangen mellom barnehage og skole på helt annerledes måte enn andre barn, selv om de er med på samme overgang som andre barn. De har nemlig ofte kommunikative, relasjonelle og noen sensitive problemer (Nuske et al., 2019). Mens noen barn opplever overganger som ganske enkelt, opplever andre dem som mye mer kompliserte (Hogsnes, 2019, s. 58). Uansett er det lærerens ansvar å støtte og veilede barnet i overgangsfasen. I tillegg understreker Hognes (2019) at det finnes flere «broer» som er forbindelser mellom barnet, foreldrene, skolen, barnehagen og de andre aktørene. Dette er i samsvar med Bronfenbrenner (1979, s. 210) sin påstand om forbindelseslinjer mellom involverte mikromiljøer.

Det å skape gode forbindelser mellom mikromiljøer, bl.a. å organisere gode samarbeid, er viktig i en overgang. Pedagoger og foreldre kjenner nemlig et barn i ulike kontekster og kan beskrive det fra ulike synpunkter (Samuelsson & Fleer, 2008, s. 46). Barnet kan nemlig fremstå ulikt i

forskjellige kontekster. Derfor mener Hogsnes (2019, s. 58) at alle involverte aktører som har kunnskap om barnets tidligere erfaringer, bør være i dialog med det nye mikromiljøet – skolen – for å gi barnet en best mulig overgang og et enkelt møte med skolepersonalet. Et viktig spørsmål er når overgangsfasen må begynne. Vanligvis begynner den fra siste tid i barnehagen og foregår til og med høsten i første trinn, men for barn med ASF kan det ta lengre tid, og forberedelsesarbeidet starter helt fra begynnelsen av siste år i barnehagen (Scheving & Egeberg, 2015).

Ifølge Nuske et al. (2019) krever overgangen fra barnehage til skole at barn har en bestemt sosial og emosjonell kompetanse, oppmerksomhet og opplæringsferdigheter. Samtidig har barn med ASF utfordringer med kommunikasjon, relasjoner, intoleranse for uforutsigbarhet eller noen ekstra lærevansker. Derfor innebærer en sammenheng i overgangen blant annet å ta hensyn til barnets modenhet, forventninger og individuelle egenskaper (Hogsnes, 2019, s. 60).

Et begrep som hører sammen med sammenheng ved overgangen mellom barnehage og skole, er *kontinuitet*. Mens sammenheng angår forbindelser mellom mikromiljø, er kontinuitet en helhet og «uavbrutt sammenheng». Hogsnes & Moser (2014) ønsker bare delvis å se på barnehage og skole som en uavbrutt sammenheng, en kontinuitet, fordi barnet trenger at overgangen er tydelig. Hogsnes (2019, s. 61) forklarer at begrepet *kontinuitet* refererer til å ta i bruk tidligere erfaring. Det betyr at barn må bruke sine tidligere erfaringer for å forstå de nye omgivelsene og situasjonene. For eksempel påvirker barnets erfaringer fra barnehagen dets nye erfaringer i skolen.

Kontinuitet kan også være at skolen involverer barn og deres foreldre i overgangen (Hogsnes & Moser, 2014). Da er det ikke bare barnets oppgave å tilpasse seg skolen, men skolens ansvar å tilpasse seg barnet (Hogsnes, 2019, s. 61). Det betyr at hvis de involverte aktørene ivaretar barnets interesser, og hvis de samarbeider og kommuniserer gjensidig og produktivt, får barnet en god overgang uavhengig av dets kunnskaper og ferdigheter (Sandø & Myran, 2022, s. 28).

2.3.2 Overgang som utviklingsprosess med flere deltakere

Pianta & Ktaft-Sayre (2003, s. 8, 25) beskriver overgangen mellom barnehagen og skolen med Bronfenbrenners bioøkologiske modell (1979). Dette gjør det mulig å se på overgangen i et systemperspektiv. Barnet er i sentrum av to ulike mikromiljøer – skole og barnehage – med påvirkende deltakere som lærer, jevnaldrende, familie og samfunnet rundt det. I en slik

sammenheng påvirker begge mikromiljøene hverandre, og det samme gjør deltakerne rundt barnet (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 8). Det betyr at barnet, skolen, barnehagen og familien er avhengig av hverandre og påvirker hverandre gjennom overgangsprosessen. I systemperspektivet ses barnet på som dets særegenheter (slik som evner, diagnose eller spesielle behov), mens miljøene rundt det ses på som en helhet der alle deltakerne virker sammen (Sandø & Myran, 2022, s. 31-32).

Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 8) beskriver overgangen til skolen som en utviklingsprosess med fire sentrale deltakere. Den første deltakeren er skolen, som forventes å motta barnet som det er, med dets vansker og utfordringer. Den andre deltakeren er samfunnet, som deltar aktivt i overgangen og gir nødvendig støtte og hjelp. Den tredje er familien, som har unike kunnskaper om barnet. Og den fjerde er barnehagen som kan forberede barnet til overgangsfasen (Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 9). De fire deltakerne samarbeider om å ta vare på barnet med dets spesielle egenskaper eller diagnoserelaterte vansker.

Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 9-14) presiserer fem grunnleggende prinsipper som kan følges av enhver skole, familie, barn eller barnehage som ønsker en vellykket overgang: 1. sterke relasjoner; 2. kontinuitet fra barnehage til skole; 3. fokus på familiens styrker; 4. tilpasning til individuelle behov; 5. samarbeid mellom deltakere av overgang.

Utvikling og progresjon i overgangsfasen foregår kontinuerlig over tid. Overgangen forstås som en kompleks flerfaseprosess fra barnehage til skole, varer lenge og involverer flere aktive deltakere (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 9). Systemperspektivet er aktuelt for barn med ASF, fordi selv om barnet og diagnosen er viktig å ta hånd om, må også alle de involverte ha en gjensidig interaksjon for å ta hånd om barnet.

2.3.3 Barn med ASF i en overgangsfase

I tråd med et systemperspektiv skal denne oppgaven analysere hvordan et nytt mikromiljø – her skolen – er klar til å ta imot barnet, og hva som foregår på mesonivå for å forberede mottakelsen av barnet (Hogsnes, 2019, s. 61, Sandø & Myran, 2022, s. 35). Overgangen påvirkes også av makronivå (politisk- og utdanningssystem), eksonivå (kommunens overordnede planer for barns overgang fra barnehage til skole) og krononivå (synspunkt på barndom og på barn med spesielle behov i en konkret tidsperiode) (Bronfenbrenner, 1979, s. 209-295, Hogsnes, 2019, s. 14-15).

For barn med autismspekterforstyrrelse blir ofte en overgang ekstra utfordrende på grunn av adferds-, tilpasnings- og læringsproblemer (Nuske et al., 2019). Diagnoserelaterte vansker

sammen med nye roller og krav kan gjøre disse barna enda mer sårbare. Disse utfordringene påvirker ikke bare barna med ASF, men også deres foreldre som barnas nærmeste mikromiljø. Ifølge Nuske et al. (2019) er sosiale aspekter som mobbing og vennskap de vanligste bekymringene som foreldrene til barn med ASF har ved en overgang. Disse bekymringene kan bli en faktor som påvirker både foreldrenes forhold med andre overgangsdeltakere og deres vilje til å samarbeide (Bø, 2011, s. 219).

Ifølge Connolly & Gerch (2016) og Hogsnes (2019, s. 58) er foreldre til barn med autisme ofte lite involvert i overgangsprosesser, selv om deres erfaring og kjennskap til deres barn har stor betydning for at førsteklasselærere og SFO-ansatte som kan tilpasse skolestarten effektivt. Likevel er det at foreldre, lærere og andre overgangsdeltakere har gode forhold og deltar aktivt i et gjensidig samarbeid, noe som gir et godt fungerende mesonivå (Bø, 2011, s. 163). Ut fra dette, som Bronfenbrenner (1979, s. 27-28) eksempelvis demonstrerer, kan overgangen enten medføre videre utvikling eller forårsake angst, uro og stress hos barnet – avhengig av samspillet og forholdet mellom personene rundt det.

Ut fra et systemperspektiv er det avgjørende for barn med ASF at skolen og barnehagen har kapasitet til å møte deres utfordringer (Watkins et. al., 2019). Bare et tilstrekkelig høyt nivå av samarbeid mellom institusjonene fører til at de skaper kapasitet. Det ideelle samarbeidet illustreres tydelig av Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 8). De viser til at det er viktig å forme gode relasjoner mellom barnehagen, skolen og hjemmet ved overgangen, og at de med relasjonene «bygger bro» mellom mikromiljøene sine for å skape kontinuitet og sammenheng – i samsvar med synspunktet til Hogsnes (2019, s. 57).

Et ideelt resultat av et slikt samarbeid er at barn med ASF blir inkludert i fellesskapet og får like utviklingsmuligheter som de andre ut fra sine forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2021). Samarbeidet krever at disse barna får tilpasset opplæring, som de har rett på både i den ordinære opplæringen og i spesialundervisningen. Hvis opplæringen i ordinær klasse ikke kan gi barna nødvendige muligheter for å oppnå realistiske mål, da har barnet behov for undervisning i en spesialskole eller spesial/kompetanseavdelingen – noe som presiseres i Opplæringsloven (§ 1-3, § 5-1, § 5-4).

2.4 Samarbeid som en pedagogisk ressurs

Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) nevner at et godt samarbeid mellom alle de involverte i overgangen fra barnehagen til skolen er blant de prinsippene som positivt påvirker barnets overgang. De mener at alle deltakere – lærere, støtteapparat, ledelse og familie – er sentrale for en effektiv og utviklende overgang, og like sentralt er det at de samarbeider. Dette samsvarer med nødvendigheten av å styrke forbindelseslinjer, som Bronfenbrenner (1979, s. 209-210) refererer til.

Både rammeplanen for barnehagen og læreplanverket for grunnsopplæringen sier at barnehagen skal legge til rette for en god overgang i nært samarbeid med skolen og hjemmet (Meld. St. 16 (2006-2007)). Ifølge Statped (2022b) får ganske mange barn med ASF sin diagnose i barnehagetiden, og har tiltak allerede før overgangsfasen. Godt samarbeid og et høyt nivå av informasjonsflyt mellom barnehagen og skolen gjør det mulig å bruke disse tiltakene videre. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) kan gjøre samarbeidet komplett. Ifølge Øzerk & Øzerk (2020, s. 56) har PPT en sentral rolle i diagnostiseringsprosessen, har nødvendige grunnleggende kunnskap om forstyrrelsen, og hjelper til med å finne ut av barnets sterke og svake sider ved å gjøre en pedagogisk utredning. I tillegg veileder de skolen, barnehagen og foreldrene i overgangen mellom barnehage og skole.

Ravn (1995, s. 204) definerer *samarbeid* som et forhold mellom mennesker som respekterer hverandres ulike kunnskaper, egenskaper, ferdigheter, holdninger og erfaringer, og arbeider sammen mot felles mål ved å bruke felles ressurser. Videre postulerer hun at ideelle samarbeid forutsetter gjensidig tillit, likeverdighet og felles ansvarsfølelse. Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) påpeker at det er viktig at samarbeidspartnerne kan ha ulike meninger og være uenige. I tillegg får alle de involverte hjelp med å finne en felles strategi og tenkemåte hvis de har samme verdier og mål overfor barnet. Ask og Gorseth (2004, s. 20) konkluderer med at selv om aktørene er ulike og har ulike forutsetninger, kan de organisere et fruktbart og utviklende samarbeid basert på felles kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Likeverdighet, felles ansvar og medbestemmelse er obligatoriske krav i denne prosessen.

Ifølge Glavin & Erdal (2018, s. 25) er tverrfaglig samarbeid den formen for arbeid de involverte i overgangen skal gjøre, ettersom ulike yrkesrepresentanter arbeider sammen. Barnehagen, skolen og PPT samarbeider for å skape en god overgang ved hjelp av deres profesjonelle erfaring og kapasitet.

2.4.1 Kvalitet i samarbeidet

Ifølge Klefbeck & Ogden (2003, s. 16) er barn alltid under påvirkning av omgivelser gjennom nye erfaringer og kunnskap, verdiforskyvninger og samfunnsendringer. Ved overgangen mellom barnehage og skole er det viktig at barnet opplever støtte fra omgivelsene. De voksne må være oppmerksomme overfor dets forutsetninger og behov, familien må være involvert i overgangsprosessen for å sikre sammenheng og kontinuitet, og alle de involverte voksne må kommunisere på best mulig måte (Aukland, 2010, s. 298). Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 87) nevner også at interaksjon basert på gjensidig respekt og støtting av barnets interesser, og gode relasjoner mellom nøkkelpersoner og mikromiljøer, er de viktigste faktorene for å oppnå en vellykket overgang. Nære, følelsesmessige, dynamiske og positive relasjoner og et godt samarbeidsteam rundt barnet er også et av prinsippene i arbeidet med barn med ASF (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 388).

Bronfenbrenner (1979, s. 209) fremholder at barna tjener på at ulike mikromiljøer rundt det arbeider i samme retning, er godt kjent med hverandre og støtter hverandre. Kvaliteten på samarbeidet mellom dem påvirker både resultatet av samarbeidet og barnets utvikling. Noen elever, for eksempel barn med ASF, er spesielt sårbare (Connolly & Gerch, 2016), og kvaliteten på samarbeidet overfor disse barna påvirkes av skolens eller barnehagens profesjonelle holdninger til foreldrene, og hvilke og hvor ofte initiativ de tar til samarbeid. Noen foreldre har nemlig ikke nok ressurser til å fungere godt i samarbeidsrelasjoner, og de trenger selv hjelp og oppmuntring for å støtte sine barn i skolehverdagen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Begrepet *kvalitet* er komplekst, og omfatter både prosessuell og strukturell kvalitet (Pianta, 2006). Prosessuell kvalitet handler om hvor god samhandlingen mellom barn og voksne er, og den påvirker direkte barnets utvikling (Gulbrandsen & Eliassen, 2013). Strukturell kvalitet i sin tur dreier seg om hvor gode rutiner og organiseringer i samarbeidet er (Sommersel et al., 2013). Den strukturelle kvaliteten påvirker direkte den prosessuelle kvaliteten og indirekte barnets utvikling. Både prosessuell og strukturell kvalitet vurderes som god avhengig av kvaliteten på samarbeidet. En høy kvalitet på samarbeidet mellom barnehage, skole og hjem i overgangen er et samarbeid som medfører stabilitet, trygghet og sammenheng for barnet (Bø, 2011, s. 123). Dette kvalitetsnivået kan oppnås gjennom gode relasjoner og kommunikasjon, felles forståelse og mål, god informasjonsflyt og tillit og respekt mellom alle involverte aktører (Bø, 2011, s. 104, 122, Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 85-87).

2.4.2 Felles forståelse og mål

Samarbeid innebærer å arbeide sammen for å oppnå et felles mål (Glavin & Erdal, 2018, s. 25). Felles forståelse og felles mål kan skape en god struktur, og gjøre arbeidet forutsigbart for alle, noe som er særlig viktig for barn med autisme (Statped, 2022b). Det er viktig å være klar over at selv om skolen, barnehagen og PPT har nødvendig kompetanse, er det foreldrene som har grundigere kunnskap om deres barn, og er derfor viktige deltakere i samarbeidet (Bø, 2011, s. 104). Både skolen, barnehagen og hjemmet er avhengige av hverandre, og trenger hverandres erfaringer for å bygge felles forståelse av barnet (Bø, 2011, s. 123). De må bygge en felles forståelse for å lage felles mål og felles løsninger for disse målene. Både skolen og barnehagen har et felles mål om å fremme danning og læring (Hogsnes, 2016, s. 6), og overfor barn med ASF må dette målet utvides, slik at målet også innebærer å skal skaffe trygghet og forutsigbarhet for disse barna ved overgangen (Statped, 2022b).

Samtidig kan ulike meninger og kompetanser føre til uenighet. Bø (2011, s. 116) påpeker at et godt samarbeid ikke innebærer fravær av konflikter, men forutsetter utveksling av tanker og meninger. Dette gir en vellykket målsetning. Bø (2011, s. 117) omtaler også krysspress som kan oppstå hos de voksne som deltar i det felles arbeidet på grunn av ulike meninger og synspunkter, særlig hos foreldrene. Bronfenbrenner (1979, s. 226) viser til det samme, og understreker at foreldre og lærere er likeverdige deltakere, og foreldre må ikke vurderes som konkurrenter eller bli holdt utenfor. Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 13) sier at konflikter og uenigheter er normalt for samarbeidsprosesser, men at det viktigste for å lykkes er å ha felles verdier overfor barnet og en felles tenkemåte angående barnets beste. I tillegg sier de at tydelige felles mål utvikles best når alle deltakerne utveksler meninger muntlig (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 86). Bø (2011, s. 119) bruker begrepet *delkompetanse* om det at foreldre og fagfolk har ulike deler av all informasjonen om barnet, og at de derfor må dele sine kunnskaper for å få felles forståelse av barnet. Det er først og fremst fagfolk som må dele sin profesjonelle kunnskap og etterspørre informasjon som de ikke har.

Ut fra det som er nevnt over, handler altså felles forståelse ikke om at alle deltakerne skal bli enige, men om at de skal lytte til hverandres meninger, slik at de får en samlet kunnskap og kompetanse (Ravn, 1995, s. 204).

2.4.3 Relasjoner og kommunikasjon

For å få en felles målsetting og felles forståelse i overgangsprosessen må alle involverte arbeide ut fra barnets interesser (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 13), følge samme samarbeidsrutiner, bygge gode relasjoner og kommunisere godt (Bø, 2011, s. 114). Glavin & Erdal (2018, s. 64) kaller kommunikasjon for kjerneelementet i samarbeid. De påpeker at det er nødvendig å ha kunnskap om kommunikasjon og evnen til å bygge en produktiv dialog. Gjennom kommunikasjon deler alle de involverte deltakerne forskjellige erfaringer, holdninger og kompetanse. Bronfenbrenner (1979, s. 210) nevner kommunikasjon blant faktorer som kan utvikle forbindelseslinjene mellom skole, barnehage, hjem og andre kontekster. Bø (2011, s. 116) sier at kommunikasjon er et helt nødvendig verktøy for å organisere felles aktiviteter og informasjonsflyt. Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 81) understreker at kommunikasjon spiller en viktig rolle for overgangen mellom barnehage og skole, og viser til fordeler barn får av at det er god kommunikasjon mellom involverte voksne. Gjennom å kommunisere over tid blir deltakerne bedre kjent, og da blir det igjen enklere å snakke sammen om barnet eller bestemme hva som kan gjøres videre for å hjelpe barnet (Bø, 2011, s. 115).

Det finnes mange faktorer som kan forbedre kommunikasjonen, blant annet gjensidighet, trygghet eller interesse for andres mening (Lassen & Breilid, 2012, s. 38, 129-131). Bø (2011, s. 120) sier at gjensidig utveksling er viktig, og forklarer dette med at da går kontakten og informasjon i begge retninger, og samspillet mellom deltakerne forbedres. Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 85) denne typen kommunikasjon for «two-way street», der alle partene både gir og mottar. Arnerberg (1995, s. 11) nevner flere prinsipper innen gjensidig kommunikasjon, blant annet ærlighet, åpenhet, anerkjennelse og respekt.

Selv om samarbeidsdeltakerne oppnår et fruktbart samarbeid med felles kunnskap, trenger de ikke å ha samme ferdigheter og holdninger (Ravn, 1995, s. 205). De oppnår nemlig både gode samspill og samarbeid med gode relasjoner (Lassen & Breilid, 2012, s. 16). Dette innebærer at de oppfatter hverandre som likeverdige subjekter, og at de anerkjenner hverandre. Anerkjennelse i sin tur forutsetter en evne til å lytte, forstå, akseptere og videre tolerere og bekrefte (Schibbey, 2002, s. 41; 245-265). Bø (2011, s. 104) påpeker at gode relasjoner mellom samarbeidsdeltakerne bidrar mest til barnets utvikling. Dette forklares med at både foreldre og fagfolk får fordeler. Foreldrene får nemlig en dypere forståelse av sin rolle i barnets liv og utvikling, mens lærerne kan forstå bedre barnets utfordringer, adferd og behov gjennom familien (Bø, 2011, s. 105). Denne positive effekten oppnås gjennom likeverdighet, ved at alle deltakere opplever seg som

eksperter på hver sitt felt, og derfor opplever at de kan hjelpe de andre (Lassen & Breilid, 2012, s. 15). Dette gir en mestringsfølelse som er særlig viktig for foreldrene med barn med ASF, som er utsatt for spesielt mye stress med områder i barnas skoleliv (Nuske et al., 2019).

I et systemperspektiv gir foreldre barnet sin trygghets- og verdifølelse hvis de har stabile relasjoner med alle de kompetente deltakerne i overgangen (Bø, 2011, s. 106). Barn som har foreldre som involverer seg i skolelivet, viser gode skoleprestasjoner (Aukland, 2010, s. 304). Det som bidrar til å skape eller forsterke foreldrenes interesse for barnets skoleliv, er at de andre deltakerne i samarbeidsprosessen har bevisste og likeverdige roller.

2.4.4 Foreldrenes rolle i samarbeid

Ifølge Bø (2011, s. 142) får foreldrene sin styrke, motivasjon og uavhengighet hvis fagfolk bekrefter deres mening gjennom spørring og lytting. Men selv om foreldre stort sett er åpne for samarbeid med barnehage og skole, er de ofte lite involvert i overgangen (Connolly & Gerch, 2016). Hogsnes & Moser (2014) viser i sin undersøkelse til at pedagogisk personell ofte vurderer dialog med lærere som mer vesentlig enn å ha dialog med foreldrene. Foreldrene, derimot, har tillit til lærernes profesjonalitet og er interessert i å delta aktivt i samarbeidet. Det understrekes at samarbeid mellom foreldre og fagfolk i tidlige utdanningsoverganger har vært avgjørende og av positiv betydning, særlig for barn med spesielle behov (Wilder & Livvist, 2021).

Arnerberg (1995, s. 11) anerkjenner foreldrenes rolle og påpeker betydningen av dannelse, eller «reelt foreldresamarbeid», der læreren er klar for å ta foreldrenes perspektiv. Han sier at foreldrene alltid ønsker barna deres det beste, og derfor må foreldrene finne en likeverdig plass i samarbeidsprosessen. Ifølge Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 45) kan foreldrene ha mest kunnskap om barnet ettersom de følger barnet sitt i ulike situasjoner i livet. Disse kunnskapene kan effektivt brukes for å legge til rette for barnet på et nytt mikronivå, og derfor bør foreldrenes kompetanse bli bekreftet. Bø (2011, s. 144) presiserer at det «å bekrefte» foreldrene betyr å akseptere, spørre og lytte til deres mening. Videre understøtter Bø (2011, s. 166, 168) at en av de viktigste oppgavene for pedagoger er å overbevise foreldrene om foreldrenes vesentlige betydning for sitt barn og å forme eller avklare foreldrenes oppfatning av deres rolle som samarbeidspartner. Disse prosessene er avhengig av tillit og respekt i relasjonene mellom foreldrene og de andre deltakerne i samarbeidet.

2.4.5 Tillit og respekt

Respekt i samarbeidet dreier seg om at det er mulig for deltakerne å ha ulike meninger, holdninger og bakgrunner, og at disse forskjellene blir en naturlig del av det faglige samarbeidet eller foreldresamarbeidet (Lassen & Breilid, 2012, s. 133). Arnerberg (1995, s. 11) nevner respekt som et av prinsippene for gjensidig kommunikasjon. I tillegg bruker han ordet i definisjonen av samarbeid, der han understreker betydningen av respekt for hverandres kunnskaper og erfaringer (Arnerberg, 1995, s. 17).

Johannessen & Mikkelsen (2021, s. 38) nevner dialog som et viktig verktøy, og viser til at jo høyere nivå av tillit det er mellom samarbeidspartnere, jo enklere for deltakerne er det å være ærlige og åpne i diskusjoner og argumentasjon. Til tross for dette fører profesjonaliseringen i samfunnet ofte til vansker i samarbeid med foreldrene, fordi profesjonelle meninger prioriteres (Hogsness, 2019, s. 59). For å redusere slik ulikhet i makt foreslår Tveiten (1996, s. 235) en reflekterende praksis basert på respekt og tillit. Han sier at usikkerhet kan bli en kilde til ny kunnskap eller innsikt for alle deltakerne i samarbeidet, og når deltakerne utforsker følelse- og tankeverden til foreldrene, får foreldrene tillit til og respekt for kunnskapen til fagfolk. Ifølge Tveiten (1996, s. 236) er det enklere å samarbeide på en mer personlig måte enn på en profesjonell måte, fordi den personlige måten styrker relasjonsbyggingen.

Tillit og respekt må virke i begge retninger for å gi et godt samarbeid. Når foreldrene følger skolens råd, og når skolen eller barnehagen tilpasser seg foreldrenes meninger, påvirker det positivt hvor godt barnet får det i skolen (Bø, 2011, s. 106). Arnerberg (1995, s. 10) viser til at tillit ikke må forstås som et mål, men som et resultat av hvordan samarbeidspartnere handler i forhold til hverandre over tid. Han understreker at skole-hjem-relasjoner ikke kan eksistere uten gjensidig tillit, som forutsetter innsyn i hverandres verden og åpenhet, noe som er et grunnlag for felles forståelse. Kristiansen (1995, s. 19) kaller tillit både for «lim som muliggjør samarbeidet» og «et fundament for læring og utvikling». Hun poengterer at tillit hjelper barn, foreldre og lærere med å investere mer av seg selv i samarbeidsprosessen. Ifølge Connolly & Gerch (2016) har foreldre til barn med ASF mange erfaringsbaserte kunnskaper, men samtidig er det vanlig for dem å føle seg isolert. Å respektere deres kunnskap og erfaring og vise tillit til deres kjennskap om barnets særegenheter kan både forbedre kommunikasjonen og hjelpe dem med å føle seg involvert og likeverdige.

2.4.6 Informasjon som verktøy

Ved overgangen mellom barnehage og skole er det viktig å etablere gode rutiner og tydelig struktur for informasjonsutvekslingen (Ravn, 1995, s. 205). Pianta og Kraft-Sayre (2003, s. 25) nevner at informasjonsforbindelser mellom kontekster og deltakere er like viktige som sosiale forbindelser. Ifølge Bronfenbrenner (1979, s. 217) får medlemmer av ulike involverte kontekster i overgangen råd og erfaring relevant for overgangen fra ulike kilder og i ulike former. Både foreldrene og lærerne trenger informasjon for å samarbeide vellykket, og informasjonen fra den ene deltakeren er like viktig som informasjonen fra den andre (Bø, 2011, s. 119).

Bø (2011, s. 106) forklarer at foreldre trenger god informasjon for å holde seg oppdatert. Skole og barnehage i sin tur må være klare til å forberede eller motta barnet ved overgangen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 12), og trenger derfor all nødvendig informasjon om barnet (Hogsnes, 2019, s. 58). At deltakerne har gjensidig behov for informasjon, bekreftes også i Meldinger til Stortinget (Meld, St. 29 (1994-1995), s. 27), der det står at foreldrene har rett til å få nødvendig informasjon om barnets fremgang, utvikling, aktiviteter og opplæringsarbeidsmåter, og at skolen har rett til å søke opplysninger og råd fra foreldre angående barnet hvis det er relevant.

Nuske et al. (2019) nevner at det å informere om utfordringer, interesser, behov, preferanser og vellykkede strategier er en overgangsstrategi som ansatte kan bruke overfor barn med ASF i overgangen mellom skole og barnehage. Det er også viktig at barnehagen overfører informasjon til skolen, og at disse institusjonene har en uformell informasjonsflyt. Med andre ord er informasjonsutveksling i systemperspektivet typisk ved overgangen. I tillegg bidrar informasjonsutveksling til oppbygging av felles kunnskap, som er et grunnlag for ideelt samarbeidet ifølge Ravn (1995, s. 205). Selv om forekomsten for ASF er høyere blant skolebarn enn blant barn i barnehagealder (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 84), understreker Statlig spesialpedagogisk tjeneste (2022b) at den store delen av barn med ASF får diagnosen i barnehagetiden, og allerede før skolen finnes det derfor godt fungerende tiltak som helt eller delvis kan overføres til skolen. Derfor er god informasjonsflyt mellom barnehage og skole ved overgangen særlig viktig for barn med autisme.

3 Metode

3.1 Valg av metode

I denne oppgaven var det ønskelig å undersøke hvordan foreldrene til barn med ASF opplever samarbeidet i overgangen mellom barnehage og skole. Undersøkelsen skal derfor fange opp det som skjer mellom foreldrene, barnehage og skolelærere og PPT ut fra foreldrenes beskrivelser. For å få mest mulig grundig innsikt i opplevelsene til foreldrene ble kvalitativ metode valgt. Metoden bidrar til bedre forståelse av ulike sosiale fenomener og kan tydeliggjøre meningene til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Kvalitativ forskning undersøker bestemte temaer, og nærmere bestemt informantens perspektiv på temaene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42, 48). Den undersøker i tillegg hvordan noe skjer, gjøres, utvikles eller oppleves (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 15). Derfor var det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming.

Denne oppgaven baseres på et konstruktivistisk perspektiv, hvor kunnskap forstås som å være i endring og fornyelse, og hvor kunnskap skapes i møte mellom mennesker i interaksjoner (Postholm, 2010, s. 21). Informanters erfaring og synspunkt er sentrale for undersøkelsen (Brinkmann & Tanggaard, 2020, s. 446). Sosiale fenomener og sosial virkelighet er stadig i endring, og mennesker både deltar i den og påvirker den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Det vil si at selv om situasjonen ved overgangen til skolen stort sett er standardisert, oppleves den ulikt av ulike foreldre grunnet barnets forutsetninger, nivået på samarbeidet med spesialistene, og ikke minst foreldrenes indre ressurser som tid eller kompetanse.

En hermeneutisk retning har en vitenskapsteoretisk basis i det å undersøke forforståelse og tolkning (Dalen, 2011, s. 17). Det betyr at forskeren i møte med ny informasjon har en forforståelse, og ser ikke på informantens mening isolert, men i en helhet basert på fordommer og fortolkning. I tillegg sier Brinkmann & Tanggaard (2020, s. 43-44) at selv om intervjuene styres av forskningsspørsmålene, bør de være kreative og fleksible for å følge informantenes fortelling, og kunne se på forskjellige sosiale fenomener ut fra informantenes perspektiv. Formålet i denne oppgaven er nemlig å karakterisere *foreldrenes* oppfattelse av overgangen mellom barnehage og skole for barn med ASF.

3.2 Intervju som forskningsmetode

Et kvalitativt forskningsintervju innebærer å få ulike meninger og synspunkt rundt et gitt tema til å komme til uttrykk. Intervjuformen gir en dypere forståelse av hvordan informantene i denne oppgaven opplever hendelser og prosedyrer ved samarbeidet i overgangen til skolen. Den gir dette gjennom dialog, ettersom erfaringsbasert synspunkt i en interaktiv prosess utvikles til kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 35).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 156-157) er et semistrukturert intervju å diskutere en rekke temaer gjennom spørsmål. Denne intervjuformen er åpen for å forandre rekkefølgen og formuleringene på spørsmålene for å følge det informantene ønsker å fortelle om av opplevelser og erfaringer. Semistrukturert intervju forutsetter at forskeren har kjennskap til relevante teorier, og teoretisk forståelse av fagområdet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42), som betyr her at intervjuene var styrt av teoretiske kunnskap.

3.3 Intervjuguide

Jeg hadde på forhånd satt meg grundig inn i en teoretisk forståelse av fenomenet som undersøkes for å kunne stille relevante spørsmål, og kunne avklare informantenes meninger som var relevante for undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165). Guiden (Vedlegg 3) ble utarbeidet parallelt med teorilesingen og skriveingen, og tok derfor utgangspunkt i aktuell forskning. Tidligere undersøkelser jeg leste om hva som kan bidra til en vellykket overgang til skolen, la grunnlaget for hvilke spørsmål som ble stilt.

Undersøkelsens problemstilling legger opp til induktiv metode, fordi spørsmålet søker etter foreldrenes individuelle erfaringer, som kan formuleres til generell kunnskap om hva som påvirker overgangen til skolen positivt for foreldre generelt. Samtidig er hypotesen min om at godt samarbeid er avgjørende for overgangen, en forforståelse, og noen spørsmål formuleres ut fra den. Derfor bearbeides intervjuguiden også deduktivt. En slik kombinasjon hvor man bruker både induktive og deduktive tilnærminger, kalles abduksjon (Dalen, 2011, s. 99). Dette samsvarer med at en undersøkelse har et teoretisk utgangspunkt som utvides gjennom empiriske forskning.

Intervjuguiden hadde bestemte hovedtemaer med underspørsmål. Fire temaer ble laget med utgangspunkt i problemstillingen. Det første temaet handlet om samarbeid mellom barnehage, skole, hjem og andre involverte i overgangen. Tema nummer to i guiden handlet om valget av undervisningsform – dvs. hvorvidt barnet går i ordinær klasse eller kompetanseavdelingen/

spesialscole, og hvilken spesialpedagogisk hjelp får barnet – og hvordan denne opplæringsformen samsvarer med reelle behov til barn med ASF. Det tredje temaet i guiden gjaldt foreldrenes erfaring med skolestart etter forberedelsessamarbeid. Det siste temaet oppsummerte de forrige tre med oppklarende spørsmål. Da kunne foreldrene dele sine meninger om egen rolle i overgangen, informasjonsutvekslingen, kontinuiteten, sammenhengen og ulike mikromiljø i barnets utvikling.

Noen generelle spørsmål ble også lagt til i begynnelsen av guiden for å skape progresjon, gi opplevelse av trygghet, og få til en god start før man gikk videre til mer krevende spørsmål. Siden foreldrene måtte dele erfaringer om sine egne barn, noe som kan oppleves utfordrende, vurderte jeg denne progresjonen som nyttig. Mesteparten av spørsmålene ble formulert med spørreordene «hvordan», «hvilken» og «hva». Kvale & Brinkmann (2015, s. 217) understreker at bruk av disse ordene i et intervju fører til mer deskriptive former for svar, ettersom informantene da deler med deg sine meninger og erfaringer gjennom å beskrive dem spontant. Dette samsvarer med hensikten til undersøkelsen om å få mest pålitelig og relevant materiale for analysen.

3.4 Utvalg og kontakt med informanter

I denne oppgaven var det ønsket informanter med bestemte forutsetninger. Følgende kriterier ble stilt til informantene: 1. Informanten måtte være en forelder til barn med ASF; 2. Barnet til informanten måtte allerede ha gjennomgått overgangen fra barnehage til skole, helst samme år eller året før. Det ble ikke satt som krav at barnet skulle ha gått i en ordinær klasse, eller om eleven skulle ha gått på en spesialavdeling, kompetansavdeling eller spesialscole, fordi det var viktig å vurdere foreldrenes erfaring i begge situasjoner.

Foreldrene ble valgt som informanter, fordi de kjenner barna sine best, og observerer dem i ulike situasjoner. Deres erfaringer og innsikt ble avgjørende for å belyse viktige elementer ved overgangen mellom barnehage og skole for barn med ASF. Informantene ble funnet gjennom å sende en forespørsel i tre Facebook-grupper startet opp av foreldre til barn med autisme: «Foreldre til autistiske barn i Norge», «Autismeforeldre i Norge offentlig» og «Foreldre og familie som har autistiske barn, unge, voksne rundt seg». I forespørselen skrev jeg kort om meg selv, min studie og min interesse for barn med ASF som skal begynne på skolen. I forespørselen ble kriteriene for å bli informant opplyst om, og omtrentlig intervjuvarighet angitt. 30 personer svarte på forespørselen. Etter første kontakt ble 10 informanter valgt ut til intervju. De oppfylte kriteriene og viste interesse for deltakelse. Til de informantene som ønsket å delta i undersøkelsen, ble det sendt et informasjonsskriv (Vedlegg 1).

Ifølge Dalen (2011, s. 45) må antallet informanter for kvalitativ forskning ikke være for stort, for da kan gjennomføringen og bearbeidningen bli tidskrevende. Kvale & Brinkmann (2015, s. 148) understreker at antallet avhenger av målet med undersøkelsen. Siden jeg ønsket å belyse erfaringer ved overgangen for både gutter og jenter, med norsk og utenlandsk bakgrunn, verbale og non-verbale, og fra både ordinær klasse og kompetanseavdelingen, ble ti informanter valgt ut, et antall som ble vurdert som hensiktsmessig for å omfatte alle disse kategoriene.

Utvalget av informanter besto av foreldre fra ulike deler av Norge og med ulike bakgrunner. Alle informantene hadde barn med ASF som allerede hadde gjennomgått overgangen mellom barnehagen og skolen, og som gikk enten i en ordinær klasse eller i en spesialavdeling-/skole. For å sikre anonymiteten deres gjengis ikke navnene til noen av informantene i denne oppgaven. I stedet brukes substantivene «informant», «forelder», «deltaker», «Inf. [nummer]» eller pronomenet «hun». Barna nevnes med substantivene «barn» eller «elev» og pronomenene «det» eller «han/hun». Informasjon om informantene og deres barn som er relevant for undersøkelsen, blir presentert i analyse- og diskusjonskapittelet. Tabellen 1. illustrerer noen opplysninger om informantene.

Tabell 1. Utvalget

	Informantens kjønn	Barnets kjønn	Barnets alder	Klassetrinn	Ordinær klasse eller kompetanseavdelingen	Informantens opprinnelse
Inf. 1	kvinne	gutt	6	1	Ordinær klasse	Utenlandsk
Inf. 2	kvinne	gutt	9	4	Ordinær klasse	Norsk
Inf. 3	kvinne	gutt	7	1	Ordinær klasse	Norsk
Inf. 4	kvinne	gutt	7	2	Kompetanse avdelingen	Norsk
Inf. 5	kvinne	gutt	6	1	Ordinær klasse	Norsk
Inf. 6	kvinne	gutt	7	2	Ordinær klasse	Norsk
Inf. 7	kvinne	gutt	8	3	Kompetanse avdelingen	Utenlandsk
Inf. 8	kvinne	gutt	6	1	Spesial skole	Utenlandsk

Inf. 9	kvinne	jente	6	1	Ordinær klasse	Utenlandsk
Inf. 10	kvinne	gutt	6	1	Ordinær klasse	Norsk

Kjønnsforskjellen blant barna i tabellen bekrefter norske og internasjonale statistiske undersøkelser, som viser til at gutt-jente-forholdet blant barn med ASF er ujevn, og forekomsten av gutter med ASF er ca. fire ganger høyere enn for jenter (Øzerk & Øzerk, 2020, s. 85). Alle barna i utvalget har diagnosen barneautisme etter ICD-10.

3.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det arrangert prøveintervju. Dette var viktig for å teste både intervjuguiden og det å holde et intervju (Dalen, 2011, s. 30). Ved å gjennomføre prøveintervju fikk jeg mulighet til å korrigere noen spørsmål underveis, og jeg fikk tilbakemelding fra informanten om innholdet i intervjuet, blant annet om hvilke formuleringer som var gode.

Forskeren må etablere en trygg atmosfære, og bli nok dyktig for å kunne gjøre raske valg mellom nødvendige spørsmål. Det hjelper informanten til å snakke fritt om sine følelser og opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). For å oppnå dette brukte jeg litt tid på å fortelle litt om meg selv og min studie, takke for deltakelsen, og gjenta at informantens erfaringer var et viktig materiale. Jeg konsentrerte meg om å stille klare spørsmål og være vennlig og oppmerksom overfor informantene enn på å finne det som samsvarte med mine egne erfaringer, teoretiske kunnskaper, meninger og tanker i svarene deres. Jeg brukte ikke ledende spørsmål, men istedenfor masse oppfølgingsspørsmål for å gi informantene mulighet til å uttrykke seg og bli sikre på at de forsto spørsmålene riktig.

Intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. Jeg brukte Messenger-video-samtaler med ni informanter, og telefonsamtaler med resten. Intervjuene tok fra 30 til 60 minutter hver. Jeg tok meg god tid til å transkribere, lese og gjennomføre de første analysene av opptakene etter intervjuene. Noen notater av intervjuforløpene ble gjort rett etter samtalene.

3.6 Transkribering, åpen kodning og analyse

Transkribering av hvert intervju ble gjort raskt etter gjennomføringen for å ha intervjuet ferskt i minne under transkriberingen.

Lydopptak ble både tatt opp og transkribert automatisk gjennom Nettskjema for å sikre beskyttelsen av datamaterialet. Navn på byer, skoler og barn som ble nevnt under intervjuet, ble anonymiserte i transkripsjonen. Alle informantenes uttalelser ble skrevet på bokmål.

Etter at alt materiale var transkribert, ble alle intervjuene lest gjennom. De ble først lest gjennom for å få generell oversikt og legge merke til elementer som var mest nevnt av informantene. Underveis ble relevante koder notert. Det ble brukt åpen koding, som innebærer nedbryting, forskning, sammenligning, behandling og kategorisering av data (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226). Intervjuguiden ble systematisert i store hovedtemaer formulert på forhånd, og kodene ble enkelt systematisert ut ifra disse temaene. De mest nevnte begrepene og problemene til informantene la grunnlaget for undertemaene. Det vil si at en analyse inkluderer både temastyrt og datastyrt koding. Imens materialet ble lest noen ganger, ble man mer kjent med innholdet i intervjuene, og både hovedtemaer og undertemaer kunne dermed endres og presiseres underveis.

Det første temaet var «Samarbeidet ved overgang mellom barnehage og skole» (undertemaer: forberedelse til skolestart, tidlig dialog med skole, skolebesøk, informasjonsstøtte, foreldrenes rolle og problemer med samarbeidet). Neste tema var «Undervisningsform som et svar på barnets reelle situasjon» (undertemaer: undervisning og barnets behov, omgivelsenes roller i barnets utvikling osv.). Det tredje temaet var «Skolestart som en del og et resultat av samarbeid ved overgang» (undertemaer: foreldrenes forventninger og bekymringer angående skolestart, faglige og sosiale utfordringene, aspektene ved barnets motivasjon, rollen til de faste kompetente voksne i barnets skoleliv).

3.7 Validitet og reliabilitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) handler validitet om hvor godt en metode undersøker det som den ønsker å undersøke, og hvorvidt funnene reflekterer de fenomenene som forskeren ville vite noe om. Siden problemstillingen til denne undersøkelsen omhandlet subjektive opplevelser av et bestemt fenomen, var det nødvendig å få mest mulig dyp og bred informasjon. Kvale & Brinkmann (2015, s. 279-282) sier at validitet forutsetter å kontrollere, å stille spørsmål og å teoretisere. Derfor ble følgende krav stilt til denne oppgaven: å vurdere datatolkningen

kritisk, å utarbeide en intervjuguide med spørsmål som krever informative svar og ikke leder til forutsigbare svar, og å undersøke et fenomens natur med blant annet teoretisk kunnskap.

Reliabilitet handler om påliteligheten og troverdigheten til forskningsresultatene. Dette innebærer at forskningsresultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkter. Men samfunnsvitenskapelige fenomener endrer seg raskt, og dette medføre at man kan fremstille resultater annerledes enn andre forskere ut fra sin unike tidsbestemte situasjon da undersøkelsen foregår (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Derfor forstås intervju her som en sosial samhandling avhengig av tid og omgivelser, og som gir funn som ikke kan være identiske til de andre funnene man har fått i annen forskning.

Jeg har gjort forskningen min gjennomiktig ved å beskrive prosedyrene rundt rekrutteringen, gangen i innhenting av data og bearbeidelsen av materialet. Gyldighet baseres nemlig på lesernes mulighet til å følge forskningsprosessen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223).

Kvale & Brinkmann (2015, s. 200) sier at en intervjubasert studie ikke generaliseres globalt, men at godt produsert kunnskap fra en slik studie likevel kan brukes av andre i like situasjoner. Det var ønskelig i denne oppgaven å fange erfaringer for å samle kunnskap som kan hjelpe og veilede andre i samme situasjon.

3.8 Etiske aspekter

Etiske vurderinger er en viktig del av forskningsarbeid, og de bør tas i alle stegene i arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 95-96). I forkant av intervjuene ble det søkt om godkjenning fra NSD (Norsk senter av forskningsdata) (Vedlegg 2). Forskingen ble vurdert som meldepliktig fordi det var planlagt å få direkte og indirekte personopplysninger, og det skulle gjøres lydopptak. Lagring og oppbevaring av intervjudata ble gjennomført via undersøkelsesverktøy Nettskjema, og bare forskeren og veilederen hadde tilgang til dette. For lydopptak og transkribering ble det samme verktøyet brukt. Transkribert informasjon ble oppbevart på en personlig datamaskin og i utskrevet form. Etter at oppgaven blir godkjent, vil materialet bli slettet. Informasjonsskriv til deltakerne ble sendt til dem før intervjuene og inneholdt blant annet informasjon om oppgavens formål, hvordan den innhentede dataen skulle oppbevares, hvem som skulle ha tilgang til den, og hvor lenge de skulle ha den. I samsvar med anbefalingen fra De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) ble informantene også informert om deres rett til å trekke seg fra undersøkelse når som helst uten noen forklaringer og konsekvenser.

Tolkning av datamaterialet står sentralt i en undersøkelse. Derfor er det viktig å vurdere hvordan egne erfaringer og verdier påvirker både valg av temaet og kildene og tolkningen av resultatene. Alt dette bør ikke devaluere informantenes meninger og erfaringer, og informantene må ikke påvirkes av ledende spørsmål eller intervjuerens uttalelser. Derfor ble det i utarbeidelsen av intervjuguide nøye vurdert hvilke spørsmål og hvilke formuleringer som skulle stilles i ulike intervjusituasjoner. Forskningsspørsmål om erfaringer som kan være negative eller vanskelige, oppleves ofte sensitive og gir sterke følelser. Ifølge De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021) må dette respekteres, også informantenes privatliv og familie. Oppgaven viser ved anonymisering hensyn til barn som en tredjepart, fordi barna var sentrale personer i intervjuene. Selv om det er foreldrenes perspektiv og erfaring det legges vekt på, er det hvor godt eller vanskelig overgangen var for deres barn, som foreldrenes erfaringer skal bidra til å gi svar på. Oppgaven presenterer ikke navn på skoler, barnehager eller kommuner. Jeg var lojal overfor informantene og de erfaringene de har delt med meg, og aldri tillagt dem noen meninger de ikke selv ga uttrykk for.

4 Resultater

I dette kapitlet presenteres resultatene av intervjusamtalene med foreldre til barn med ASF. All informasjon fremstilles under tre overordnede temaer eller kategorier, med utdypende undertemaer som var aktuelle og relevante for oppgavens problematikk. De overordnede temaene er basert på intervjuguiden og relevante teoretiske kunnskaper. Mens undertemaene og innholdet er bestemt av data som kommer tydelig frem av intervjuene med informantene, og som oppleves av dem som betydningsfulle.

4.1 Samarbeidet ved overgang mellom barnehage og skole

Samarbeid ved overgangen til skolen kommer i ulike former og involverer ulike aktører. I tillegg til skole, barnehage, hjem og PPT nevnte informantene HABU, BUP, fastlege, miljøterapeut, helsesykepleier, logoped og koordinator som andre ansvarlige. Samtlige informanter fortalte om samarbeidsmøter og skolebesøk, mens andre hadde i tillegg felles samlinger for foreldre til barn med spesielle behov eller ulike tilbud og initiativer for tidlig integrering av barn i skolelivet. I underkapitlene nedenfor presenteres de samarbeidstiltakene som foreldre påpekte at var viktigst og fungerte best i overgangen.

4.1.1 Forberedelse til skolestart

I intervjuene understreket foreldrene særlig at forberedelsessamarbeid var viktig for en vellykket skolestart. Det ble sagt at overgangen kan være ganske vanskelig hvis samarbeidet er på et lavt nivå, mens en god forberedelse til skolestart gir foreldrene trygghetsfølelse og reduserer i noen grad deres bekymringer. Samarbeidsmøter som er obligatoriske ved overgangen, ble nevnt som viktige verktøy, siden alle deltakere kan gjøre en innsats.

Alle deltakerne i en ansvarsgruppe må ha felles møter for at de skal kunne dele nødvendig informasjon om barnet til skolen. (Inf. 1)

Mange påpekte PPT sin viktige rolle og muligheter i disse møtene. De viste til at PPT kan bidra med nødvendig kunnskap som gir en vellykket overgang for fagfolk på skolen eller i barnehagen. Sammen med dette nevnte de klare forventninger av skolestarten hos foreldrene, som kan hjelpe i overgangsstrategien. Det er også viktig å kunne diskutere alternativer hvis deltakere har ulike synspunkt. I tillegg understreket flere informanter at det er viktig med en tydelig rollefordeling i samarbeidsprosessen.

Tidlig dialog med skole

Tidlig dialog med skolen var blant de viktigste momentene om informantene nevnte når det gjaldt overgang fra barnehage til skole.

Start tidlig dialogen med skolen. [...] Vær tydelig på hva du tenker er viktig og stå i det. Stå i det du tenker er viktig. (Inf. 3)

Informantene understreket at det er fint at skolen er rask til å kontakte barnehagen og innhente alle nødvendige opplysninger for å gjøre seg forberedt til å ta imot barnet. De mener også at det er viktig for skolen å vite hvilket barn med hvilke behov de skal møte.

Jeg var i kontakt med skole. Jeg forberedte dem litt på hvordan han fungerer, og hva han hadde behov for. Jeg trengte at de møtte meg på hva de kunne gjøre for ham. (Inf. 2)

Pass på at man har gode muligheter for å ta kontakt med læreren. Kanskje før barnet begynner på skole. At man kan bli litt kjent med læreren før barna begynner. Og så kan man forberede læreren på hva slags barn læreren får i sin klasse. (Inf. 6)

Ut fra sin erfaring poengterer de fleste informantene at både tidlig kontakt med skole og konstruktiv dialog kan være et godt grunnlag for vellykket skolestart.

Det aller viktigste er at vi og skole snakker sammen. [...] Skole har vært avhengig av informasjon om barnet for å kunne sette inn ressurser. Hvis ikke det hadde vært så, så hadde vi ikke kommet så langt. (Inf. 5)

Skolebesøk

Informantene nevner skolebesøk som velfungerende tiltak, og forteller at ulike skoler tilbyr ulike besøksmuligheter. Det kan være at barnet blir med på et par skolebesøk med foreldrene, systematiske besøk hver uke med en støttepedagog fra barnehagen eller i flere skoler. Informantene anbefaler foreldre å dra med barnet til skoleområdet også selv, og utforske lekeklassen eller veien til og fra skolen. Dette gir barnet trygghetsfølelse.

Det er kjempeviktig at de forbereder barnet godt. At barnet får besøk av de nye voksne og besøke dem, at han får sjanse til å bli kjent med disse voksne og skole mens han fremdeles er i barnehagen. (Inf. 2)

4.1.2 Informasjonsstøtte

Foreldre i intervjuene nevnte informasjonsstøtte som et viktig bidrag, og fortalte hva det betyr for dem, hva det innebærer, og hva det består av. Informasjonsutveksling, informasjonsbehov og unike kunnskap som foreldre har om sine barn, ble påpekt som informasjonsstøttens viktige komponenter.

God informasjon om muligheter som finnes, og om regelverket – det som veldig mange mangler, også på skole. Fordi det er ganske gode rettigheter man har, men de er man ikke kjent med, og da kommer det for sent. Men man må bli kjent med det. Det er for meg informasjonsstøtte. (Inf. 4)

Informasjonsutveksling

Ifølge informantene innebærer informasjonsutvekslingen å samle kunnskap om barnet ved at alle deltakerne i samarbeidsteamet formidler aktuell informasjon. Informantene understreket at planlegging og videreføring av samlet informasjon er suksessoppskriften.

Man må kunne snakke godt sammen. Man må kunne si tydelig ifra om hva som fungerer og ikke fungerer. Snakke og gi hverandre råd. (Inf. 3)

Det er sånn jeg skjønner at det er ubehagelig å anbefale noe til en assistent, til en lærer. Det er jo folk som vet hva de gjør. Men de kan være usikre på hva de skal gjøre i en situasjon. Så derfor hjelper jeg. (Inf. 1)

Flere informanter påpekte at god informasjonsutveksling på samme mikronivå gjør det mulig å organisere god informasjonsstøtte for foreldrene. Noen intervjuede foreldre opplevde at barnets behov fikk mer oppmerksomhet i barnehagen enn på skolen, men noen har mer positive inntrykk av skolens arbeid – først og fremst på grunn av god informasjonsutveksling mellom skolepersonale.

Selv om det ofte oppstår uenighet i en samarbeidsprosess, viser de fleste foreldrene tillit og respekt overfor fagfolk, og de forventer av dem å bli vist det samme tilbake.

Selv om man kjenner barnet sitt best, så er det ikke sikkert at man vet hva som er det beste. Det er nødvendig å lytte hverandre – begge veier, for å få bygget opp det tillitsforholdet som er så viktig. (Inf. 10)

Informasjonsbehov

Informasjonsbehov dreier seg om informasjon som vurderes helt nødvendig ved overgangen, og om informasjon som foreldre har behov for, men mangler. Informantene mener informasjon fører til både godt samarbeid ved overgangen og en vellykket skolestart.

Informasjon er jo det viktigste for å kunne bygge tillitt, og det å få nok informasjon til at man føler at barnet kommer til å bli ivaretatt på en god måte. (Inf. 10)

Involvert personell bidro til at foreldrene ble godt informert og ikke opplevde at de manglet noe viktig informasjon. Men foreldrenes informasjonsbehov ble ikke nødvendigvis dekket godt nok selv om foreldrene fikk informasjon. Dette skyldtes at de kunne oppleve masse ny informasjon som forvirrende hvis innholdet ikke ble forklart eller kommentert.

Det kom også ganske åpenbart frem at foreldrene ofte ikke var godt kjent med sine rettigheter ved overgangen.

Jeg tror det viktigste er å gi informasjon om rettigheter. Mange vet ikke om sine rettigheter. Det er jo en mangel. (Inf. 4)

Det er nok hvis noen skal komme og fortelle meg hva vi har rett til, og hva vi kan gjøre for å få det vi har rett til. (Inf. 9)

Foreldrene viser ofte forståelse for informasjonshull, og understreker at det er viktig å vise respekt for hverandre uansett.

Det handler nok litt om at man må stole på de som gjør dette her. Altså skolen og de som skal ha ansvar for barnet. Man må respektere at de ikke alltid kan gi deg alle informasjonen du trenger. (Inf. 10)

Foreldrenes rolle

Flere informanter understreker at foreldre kan gi all nødvendig informasjon til fagfolk, og at dette er et forebyggende tiltak for å unngå misforståelser og skolevegring senere. Informantene viser til at skolen kan ha kunnskap om ASF generelt, men ikke om det konkrete barnet med ASF. I en ordinær klasse der lærere ikke alltid har spesialpedagogisk kompetanse, er det enda viktigere å lytte til foreldrene.

Det er utrolig viktig at personalet lytter til foreldrene om sin beskrivelse av barnet. Fordi de har sett barnet sitt hver dag, og vet vanskene, og vet hva de kan stå i. (Inf. 4)

Av en eller annen årsak får ikke alltid foreldrene all nødvendig informasjon. Informantene påpekte at de ofte søker etter informasjon selv. Denne informasjonen kan gi foreldrene tro på sin egen kompetanse og verdi. Å holde seg oppdatert og bruke relevant informasjon i samarbeidsmøter med andre deltakere er en måte å bli en likeverdig deltaker i samarbeidet ved overgang mellom barnehage og skole. Å være tydelig på hva man forespør informasjon om er en viktig ting som man kan gjøre for å få en vellykket overgang.

Pass på at alle er med på laget og tar sin del, for du skal ikke stå alene med alt som forelder. Og på en annen side, så be om hjelp hvis du trenger hjelp. Da du gjør noe for barn, skal du ikke være nødt til å stå alene. (Inf. 2)

4.2 Undervisningsform som et svar på barnets reelle situasjon

Foreldrene kjenner barnet best hjemme, mens barnehagelærere kjenner barnet best i opplæringen og i det sosiale livet. Det er derfor ideelt at foreldre og barnehagelærere blir enige om en undervisningsform som passer barnet best. Snakker de godt sammen, kan det bli enklere for foreldrene å vite om de skal velge spesialskole/-avdeling eller ordinær klasse.

4.2.1 Samsvar med barnets behov

Ifølge informantene må meningene til de som kjenner barnet best – om dets ferdigheter og behov – være avgjørende for undervisningsformen som velges. De intervjuede foreldrene har i utgangspunktet et felles ønske under valget av opplæringsform: Å finne et læringsmiljø der barnet skal føle at det er trygt og godt.

Han skal ha det godt. Det er det eneste som betyr noe for meg. Jeg vil at han skal gå på skolen hver dag og ha det fint. [...] Det er veldig mange som har barn med autisme som har et mål om at barn skal ha mindre autisme, eller klare mer av det ordinære. Jeg vil bare at han skal ha det godt. (Inf. 4)

Den viktigste grunnen for mange foreldre til å velge en ordinær klasse er at barnet får gå på en skole med barn fra barnehagen som barnet kjenner godt allerede, og at disse skal undervises sammen og på nesten samme måte. Mens de foreldrene som vurderer spesialskole som mest relevant, viser til barnets særegenheter som gjør det umulig å oppnå læringsmål gjennom opplæring i ordinær klasse.

Barnet kan ikke følge ordinær opplæring når han ikke forstår hva som er sagt. Han måtte ha spesialskole-undervisning. (Inf. 2)

I situasjoner da foreldrene og fagfolkene har ulike meninger angående undervisningsform, er det avgjørende å ha en god dialog der begge sider kan stille spørsmål og få begrunnelsene for de andres meninger. Funnene viser at foreldrene ikke alltid er sikre på valget av undervisningsform. De kan være påvirket av andres mening, ikke ha nødvendig informasjon eller rett og slett ha et uriktig bilde av hvilken undervisningsform som samsvarer best med barnets reelle behov.

Hvis foreldrene opplever at undervisningsformen ikke ivaretar barnets behov, fører dette – ifølge intervjudataene – til at de opplever uro, bekymringer og ekstra utfordringer. Men selv om noen av barna ikke får den opplæringsformen som foreldrene har ønsket, er foreldrene enige om at skolen uansett bruker ressurser for å gi barnet trygghetsfølelse. Det kan ta tid, men det gjøres.

4.2.2 Omgivelsenes rolle i barnets utvikling

Samtlige informanter mener at barnehage og skole er sentrale i barnets utvikling. De sa at både skole og barnehage tar mesteparten av barnets tid og spiller derfor avgjørende roller i deres liv – de hjelper dem med å sette grenser, gi barnet generell forståelse av verden og lede dem i deres utvikling.

Det er jo det viktigste – skole og barnehage. Han har jo blitt vant til å gå et sted hver dag. Det gir han verdi. Det er liksom jobben hans. Jeg føler han er litt lost når han bare er hjemme i helgene. Fordi vi er ikke så gode på å strukturere hverdagen. Der gjør de det. Det er forutsigbart. Han har jobb, han har trygghet og nødvendige rammer, han lærer seg. Så det har alt å si. (Inf. 8)

Da informantene delte sine erfaringer angående overgangen mellom barnehage og skole, viste de til balansen som må opprettholdes. Det vil si at når noen overlater ansvaret for barnet til andre, f.eks. fra barnehage til skole, er det viktig å avklare roller – hvis noen trekker seg vekk fra barnet, må noen nærme seg det. Dessuten sier informantene at skolen må bruke sine ressurser optimalt nok for at barnet skal kunne utvikle seg godt og lære seg noe.

Omgivelsene må være vennlige overfor barnet, slik at barnet kan innpasse seg enkelt. Og de voksne som danner disse omgivelsene, må forstå barnets vansker, se dem i øynene, ikke se vekk fra dem. [...] Å møte barnet der det er, og fange det opp umiddelbart, er jo helt avgjørende. (Inf. 4)

Informantene viser igjen til at hvis barnet kommer til et miljø som dekker dets behov, føler det seg trygt og kan utvikle seg på best mulig måte.

4.2.3 Valget av undervisningsform

Barn med ASF er ulike og har ulike behov. Ordinær klasse eller spesialavdelingen karakteriserer ikke barnets nåværende grad av autisme, og gir ikke flere eller færre muligheter til å utvikle funksjonsnivået i fremtiden. Det eneste som er viktig å tenke på når man velger undervisningsform, er hvilken som dekker barnets reelle behov og har nødvendige ressurser her og nå. Begge undervisningsformene kan lede barnet til positive resultater. De intervjuede foreldrene med barn i en ordinær klasse understreker ofte at når barnet har mulighet å følge vanlig opplæringsplan, får barnet en følelse av tilhørighet, men de er samtidig bekymret for at denne opplæringsformen kan være utfordrende for barnet. Foreldrene med barn i kompetanseavdelingen føler seg også inkludert i skolelivet og foreldremiljøet, men de bekymrer seg for at undervisningen blir for enkelt for barnet. I begge tilfeller understreker de at prinsipper innen tilpasset opplæring gjør det mulig for barna å utvikle seg innen den proksimale utviklingssonen i deres opplæring. Det at barna får muligheten til å fortsette undervisningen med kjente barn fra barnehagen, nevnes som noen av fordelene med ordinær klasse, mens spesiell kompetanse i ASF hos fagfolk nevnes som de sterke sidene til kompetanseavdelinger.

4.3 Skolestart som en del og et resultat av samarbeid ved overgang

Alle informantene bemerket at godt forberedelsessamarbeid og vellykket skolestart hang sammen. Skolestarten er en viktig del av overgangsprosessen hvis man videreutvikler tiltak som allerede er i bruk.

For det viktigste er en god start. (Inf. 3).

4.3.1 Bekymringer og forventninger før skolestart

Ifølge Nuske et al. (2019) har foreldrene til barn med ASF flere bekymringer om skolestarten. Funnene i denne oppgaven viser at en av de vanligste bekymringene er om barnet kommer til å mangle sosiale relasjoner og vennskap. Noen var bekymret for at barnet ikke skulle passe inn i ordinær klasse eller på spesialavdelingen. Informantene snakket om sine tanker om barnets tilhørighet til klassen og inkludering, og at for mye kontakt med andre barn kunne bli utfordrende for barna deres.

Så var jeg veldig redd for at han skulle bli misforstått, ikke forstått og frustrert. Det var min største frykt når han begynte på skolen. Og det skjedde. (Inf. 2)

Bekymringer var jo omtrent over alt. Hvordan det skulle være i det hele tatt. Jeg tenkte at barnet ikke ville gå på skole, være der. (Inf. 9)

Bekymringene gjaldt ikke bare barnets skoleliv, men også foreldrenes relasjoner med fagfolk som skulle påvirke barnets hverdager indirekte. Foreldrene til barn som hadde problemer med hyppig fravær i barnehagen, bekymret seg masse for at disse problemene kunne bli overført til skolen, der barnet skulle belastes betydelig og enklere bli trøtt og misfornøyd. Noen barn har separasjonsproblemer som fører til at det er vanskelig for barnet å bli vant til nye folk rundt seg. I tillegg var foreldrene ganske opptatt av kjemien mellom barna og de faste voksne på skolen.

4.3.2 utfordringer

Faglige utfordringer

Ifølge intervjudata viser noen barn med ASF ganske gode evner til læring, særlig hvis de er interessert i noe, f.eks. i matematikk eller engelsk. Samtidig er barna med ASF veldig selvstyrte, og ofte gjør de ikke det som de voksne ber dem om. Det gjelder blant annet læring av nytt stoff. De foretrekker å følge sine egne interesser og ønsker, og mangler derfor motivasjon til å lære seg noe nytt som ikke er i deres interessefelt.

Informantene understreker at faglige vansker kan påvirke barnets atferd. Barnet som ikke forstår noe, blir frustrert og kan utagere. Det store antallet av barn med ASF har tilleggsvansker, som påvirker det faglige. Noen slike vansker påvirker barnet indirekte (spise- eller søvnvansker), mens andre vansker (nedsatt kognitiv evne, dysleksi, språkvansker osv.) er en direkte årsak til lærevansker.

Det er kanskje det jeg synes er vondest å se. At gapet mellom han og andre barn blir bare større og større. (Inf. 3)

Sosiale utfordringer

Samtlige informanter sier at deres barn har sosiale utfordringer – noe som er vanlig for barn med ASF og blant kjennetegnene til autisme. De foretrekker å leke alene eller ved siden av andre barn, og de har vansker med å forstå uskrevne regler. De har ofte vansker med å bygge opp en dialog, da barnet ikke vil lytte til det som de andre sier. De intervjuede foreldrene mener at få sosiale kontakter er et problem, mens deres barn derimot ikke opplever noe ubehag ved det.

Mange informanter sier at det er viktig at de voksne deltar i det sosiale livet til barnet med ASF – at barna får ha en trygg voksen som kan støtte og hjelpe det med å gå inn i lek og holde seg i leken. Med en slik støtte kan barnet gjøre ganske mye sosialt. Selv om SFO oppleves av de fleste barn som en mye enklere del av skoledagen, understeker noen av informantene at for barn med ASF kan situasjonen være motsatt. Dette skyldes at SFO ikke har en så tydelig struktur som skole og kan oppleves som uforutsigbart.

Motivasjon og barnets interessefelt

Som sagt understreker noen av foreldrene at deres barn er ganske flinke i noen faglige områder, særlig hvis disse fagene er i barnets interessefelt.

Så lenge han får en opplæring og de viser hvordan ting fungerer og lærer ham, så kan han ta det veldig fort. Så lenge han viser interesse for det. (Inf. 7)

Det skjer ofte at barn med ASF nekter å gjøre noen ting. Foreldrene kan riktignok motivere dem med forklaringer, praktiske eksempler og bruk av ting fra barnets interessefelt.

Han er en sånn type som ikke lærer seg noen ting, men begynner å se nytte av det selv. Men da lærer han seg ting veldig, veldig fort. [...] Han gjør absolutt ingenting før han ser nytte av det selv. Han er veldig, veldig vanskelig på den måten der, å motivere. (Inf. 10)

Men det er kanskje måten han lærer på som ikke er sånn som alle andre lærer. [...] Han synes det er veldig gøy med bøker og lærer veldig mye over disse bøker. Han kan på en måte alle planetene i solsystemet. [...] Han er interessert i bokstaver. (Inf. 5)

4.3.3 Viktige voksne rundt barnet

Ut fra funnene kommer det frem at kompetente folk som er opptatt av å gjøre alt for barnets beste og ta initiativ, kan bli sentrale figurer både i overgangsprosessen og ved skolestarten. De kan derved gi foreldrene avlastning, støtte og profesjonell hjelp. I tillegg kan trygge faste voksne rundt barnet gi det trygghetsfølelse, som i sin tur er en forutsetning for at barnet gradvis skal utvikles.

Han er veldig klar over selv at han ikke klarer å tolke sosiale relasjoner, at han sliter med ansiktsuttrykk og sånne ting. Så han er veldig avhengig av at han har de personene som ser at han trenger hjelp i disse situasjonene. (Inf. 10)

Kompetente fagfolk

Informantene understreket at fagfolk – dvs. lærere og assistenter – må bli godt kjent med barnet for å kunne lese blant annet dets non-verbale signaler. Selv om informantene understreker betydningen av gode personlige egenskaper hos fagfolk rundt barnet, viser de også til at fagfolket må ha nødvendig spesialpedagogisk kompetanse for å jobbe effektivt med barn med ASF og forstå deres behov.

De må ha kompetanse på autisme. De må ha det. (Inf. 4)

Da kan pedagogene hjelpe foreldrene med å fange opp mulige tilleggsvansker hos barna eller gi råd ut fra sine spesialist-kunnskaper. Ifølge informantene kommer lærerens kompetanse til uttrykk blant annet i kommunikasjonsoppbyggingen med foreldrene.

Forståelse av barnets behov

Hvis lærere har kontakt med foreldrene ved skolestart, hjelper det dem med å forstå bedre hvordan barnet fungerer i hverdagssituasjoner, og i hvilken grad de er avhengig av de voksens støtte.

Jeg synes at læreren har forståelse av mitt barns behov – både læringsbehov og følelsesbehov. Han klarer å se på kroppens signaler til mitt barn når han blir sliten, blir syk – disse små ting. [...] Så opplæringen er på en måte justert i samsvar med mitt barns behov. (Inf. 1)

De må legge vekk den diagnosen. De må se barnet som det er, se helheten til barnet. (Inf. 3)

Tiltak

Informantene nevner mange godt fungerende tiltak som gjør barnets skolehverdager enklere og mer effektive: Faste voksne rundt barnet som skaffer stabilitet og rutiner, tilgang til visuelle timeplaner som hjelper både barn med ASF og deres medelever, og hjelpemidler (f.eks. talemaskin) som hjelper barnet med å uttrykke seg og bli forstått. Masse aktiviteter utenfor selve undervisningen, slik som turer, butikkbesøk og utelek med medelever oppleves av foreldrene som positive tiltak. Det gir barnet mulighet å være oftere sammen med andre barn, leke med dem og bygge relasjoner med dem i naturlige situasjoner. Barn med ASF er ikke alltid i stand til å fortelle

foreldrene om skoledagen, derfor trenger foreldrene informasjon fra lærere om skoledagen for å forberede barnet til neste skoledag og gjøre den enklere.

Lærere og foreldre utveksler ofte informasjon muntlig til hverandre i hverdagssamtaler ved henting av barn eller skriftlig i spesiell notisboka. Slik kan de snakke sammen om uvanlige situasjoner som har hendt og bli enige om hvordan lærerne skal reagere for å hjelpe og støtte barnet.

4.3.4 Kontinuitet og sammenheng ved overgang fra barnehage til skole

Når informantene snakker om sammenheng og kontinuitet, sier de at barnet på en ny og fremmed plass trenger noe som det kjenner til godt allerede, f.eks. noen rutiner som barnet har med seg fra barnehagen. Foreldrene understreket at sammenheng baseres på god og tett kontakt, ettersom fagfolk kan snakke sammen for å gjøre hverdagen bedre for barnet og styrke ham i alle situasjoner. Det betyr at sammenheng og kontinuitet ikke innebærer bare å overføre erfaring fra barnehagen til skolen, men av å utvide og utvikle erfaringene.

SFO-tilbud før skolestart

Flere informanter var enige i at SFO før skolegangen begynner, er et godt tilbud for barn med ASF som er særlig sensitive til endringer og nye omgivelser.

Fint hvis barn kan gå på SFO før han begynner på skole for å bygge et bånd mellom folk som skal være på skole med barnet. (Inf. 1)

Jeg tenker det er kjempeviktig med SFO. De to ukene før skolen starter. For da bygger de relasjonene. For å treffe både voksne og barn og bli litt kjent på skolebygget før de skal begynne på skolen. For skole er jo en helt annen ting enn barnehage. (Inf. 2)

Erfaringsutveksling

Informantene opplever det som positivt at lærere på skolen bruker barnehagens erfaring i opplæringsprosessen, for eksempel at de bruker individuelt treningsrom eller noen opplæringsmetoder som er brukt tidligere i barnehagen. Pedagoger fra barnehagen som deltar i barnets overgang til skolen, kan til de nye som skal jobbe med barnet, fortelle sin erfaring om hvordan det er å jobbe med barnet.

Kontinuitet oppnås med erfaringsutveksling mellom barnehage og skole, om det som fungerer og ikke fungerer. Alt dette videreformidles til skole, sånn at det ikke blir startet på nytt, fordi det koster så mye for barn og foreldrene. (Inf. 4)

5 Drøfting

Hovedproblemstillingen som ble undersøkt i denne oppgaven var: Hvordan opplever foreldrene til barn med autismespekterforstyrrelse overgangen mellom barnehage og skole? Dette spørsmålet ble delt inn i tre forskningsspørsmål, beskrevet i kapittel 1.2. I dette kapittelet skal jeg drøfte de tre forskningsspørsmålene i lys av foreldrenes svar, teorier og tidligere forskning. De drøftes i hvert sitt delkapittel under.

5.1 Hva kan få foreldrene til å oppleve overgangen mellom barnehagen og skolen som god?

Bronfenbrenner (1979, s. 211) snakker om hvilken betydning overgangen har for både barn og foreldre. Overgangsfasen er komplisert og kan oppleves som sårbar for barn, men særlig for barn med ASF og deres familier (Nuske et al., 2019). Dette kan innebære unike kompleksiteter, vansker og bekymringer knyttet til diagnosen. Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 3) fremhever at selv om det ikke finnes noen garantert fasit for en god overgang for alle og i alle situasjoner, finnes mange enkeltfaktorer som kan bli brukt og bør tilpasses hver konkret situasjon.

Ut fra funnene kommer det frem at gode relasjoner med personalet som jobber med barn med ASF, er viktig for foreldrene. Dette forklares blant annet med at pedagoger og foreldre kan sørge for god informasjonsflyt, noe som særlig er aktuelt hvis barn er non-verbale. I tillegg kan pedagoger og foreldre utarbeide en felles utviklingsstrategi basert på erfaringsutvekslingen. Informantene beskriver tidlig dialog med skole som et tiltak som gjør det mulig å bli kjent med skolens ansatte på forhånd og avklare forventninger og muligheter som både skolen og foreldrene har overfor hverandre.

Dessuten er lærere viktige støttepersoner for barn fordi de prioriterer barnets utvikling og vekst (Lassen & Breilid, 2012, s. 81). Informantene mener at det pedagogiske personalet spiller en stor rolle i overgangsprosessen. De sier at trygge faste voksne rundt barnet kan hjelpe det i hverdagssituasjoner og på sosiale arenaer. Lærere må være glade i barn, være positive og forståelsesfulle, åpne for forslag og innspill, og kunne vise barnet at det har verdi.

Foreldre som føler seg trygge i overgangen, kan også støtte sine barn i denne prosessen (Kunnskapsdepartementet, 2008). Da blir foreldre en ressurs, og kan gjennom sin egen trygghetsfølelse bidra til en enklere overgang for barnet sitt (Bronfenbrenner, 1979, s. 227). Informantene forteller at hvorvidt relasjonene deres til lærerne er positive eller negative, påvirker

hvor god overgangsfasen blir. Foreldrene sier at de har bekymringer for skolestarten, og at støtte fra fagfolk kan hjelpe dem med å gjennomgå denne krevende tiden mer naturlig og enklere. Samtidig krever ikke gode relasjoner og godt samarbeid at man må være totalt enig i alle aspekter. Det krever heller at man kommuniserer slik at man går fra ulike meninger til en felles forståelse og en felles løsning (Pianta & KraftSayre, 2003, s. 13).

Bronfenbrenner (1979, s. 22) nevner tre elementer som bygger opp mikromiljø: aktiviteter, roller og relasjoner mellom mennesker. Barnets utvikling fremmes hvis relasjonene er gode. Funnene viser at gode nye relasjoner som dannes på et nytt mikronivå er viktige for barn og påvirker direkte både barnets utvikling og læringsutbytte. Ansvar for barnet må tas gradvis over fra barnehagen til skolen, og barnet må alltid ha noen trygge voksne rundt seg – da føler ikke barnet seg isolert. I tillegg gir faste og trygge voksne barnet forutsigbarhet, som er særlig viktig for barn med ASF. Selv om personlige egenskaper er viktige for å oppnå bedre kommunikasjon og relasjoner mellom lærere og barn, spiller nødvendig kompetanse hos fagfolk en ekstra stor rolle.

ASF er en komplisert diagnose, for det er et spekter av flere forstyrrelser. Derfor trengs det grundig kunnskap om denne tilstanden, og om pedagogiske tiltak som kan fungere. Hvis effektive forberedelser begynner i barnehagen, fortsetter gjennom hele overgangsfasen og siden blir en del av skolestarten, gir det en opplevelse av kontinuitet fra barnehage til skole. Strukturerte rutiner, kompetanse hos fagfolk og god informasjonsstøtte gjør overgangen gradvis og naturlig. Disse elementene bidrar til å unngå stress og vansker, og bidrar til barnets utvikling og tilpasning til det nye miljøet. At kjente voksne deltar i overgangen med barnet, ble nevnt blant gode tiltak. Dette gjelder særlig skolebesøk med barnehagelærere. Da møter barnet to mikromiljø, og de første forbindelsene med skolen dannes. Samtlige informanter var enig i at det for både barn og foreldrene er nyttig å bli kjent med skolen på forhånd, og å besøke skolen flere ganger før skolestart. Antall besøk og detaljene i slike besøk kan variere og avhenger av mulighetene og initiativene som et samarbeidsteam vurderer som aktuelle. Skolefritidsordningen før skolestart er også en velfungerende forberedelsestappe som har positiv innvirkning.

På det profesjonelle nivået oppnås kontinuitet med gjensidig kjennskap, ved at skolen vet om hvordan og hva et barn er forberedt på i barnehagen, og ved at barnehagen vet om hvilke mål skolen setter, og hvordan disse målene oppnås (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette samsvarer med Bronfenbrenners (1979, s. 210) påstand om miljøers gjensidige kunnskap om hverandre (intersetting knowledge). Ved at de ulike miljøene utveksler informasjon, får de slike kunnskaper. Foreldrene understreker betydningen av at alle nivåer får informasjon i alle stadier av

overgangsprosessen. Det vil si at alle deltakerne i overgangen trenger informasjon, og at de bør gi den til hverandre: fagfolk til foreldre, foreldre til lærere, og lærere til hverandre. De foreldre beskriver informasjonsstøtte som informasjon som kommer til dem som har behov for det her og nå. Manglende informasjon fører ofte til utfordringer ved overgangen, mens god informasjonsflyt nevnes av Pianta & Kraft-Sayre (2003, s. 25) blant det som fremmer en vellykket overgang.

Foreldrene fremhever ulike faktorer som bidrar til en god overgang til skolen for barn med ASF. De fremhever klare rutiner, stabile relasjoner, god informasjonsstøtte, kontinuitet og sammenheng, trygghet i kommunikasjon og godt forberedelsesarbeid som betydelige faktorer. Samtidig sier de at samarbeid i overgangen er av stor betydning – der alle involverte aktører kan få innsikt i prosessen, utveksle informasjon, forberede barn til endringer og hjelpe skolen med å ta imot barnet på best mulig måte. Tverrfaglig samarbeid blir en basis der kunnskap og kompetanse utveksles, og som er avgjørende for hvordan overgangen oppleves (Roland et.al., 2007, Bø, 2011, s. 105).

5.2 Hvordan opplever de foreldre samarbeidet i overgangen?

Sett i et systemperspektiv påvirker alle instanser og mikrosystemer hverandre. De gir hverandre mulighet til å bruke hverandres kunnskap, erfaring og kompetanse for et felles mål (Bø, 2011, s. 24). I samarbeidsmøter møter aktører fra ulike mikromiljøer og instanser opp, og er derfor en obligatorisk komponent i overgangen mellom barnehage og skole. Funnene viser at foreldre opplever å ha behov for støtte og veiledning fra både skoleansatte og barnehageansatte, og særlig fra Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). PPT har profesjonell kunnskap og nødvendig kompetanse, og her derfor en veiledende rolle ved overgang.

Samarbeidet kan oppleves ulikt, noe som i stor grad avhenger av kommunikasjonen mellom deltakerne. Bronfenbrenner (1979, s. 210) nevner kommunikasjon mellom ulike mikronivåer (*inter-setting communications*) blant viktige forbindelseslinjer, og Roland et al. (2007) understreker at gjensidig veiledning kan styrke felles forståelse. Informantene var enige i at samarbeidsmøter er et godt verktøy som hjelper dem med å utarbeide en felles strategi og gir dem en følelse av kontroll. De la spesielt vekt på betydningen av at ytterlige spesialister som PPT, som har unike kunnskaper om ASF-diagnosen og erfaring om overganger, deltar. Flere informanter hadde tillit til kompetansen til disse spesialistene og mente at de kunne veilede både foreldrene og fagfolk fra skolen eller barnehagen. For at samarbeidet kunne være på et tilstrekkelig høyt nok nivå, måtte alle deltakerne ifølge informantene bli oppmerksomme på samarbeidets struktur og hverandres mening. Foreldrenes bevissthet om egne rettigheter og muligheter påvirker

samarbeidets kvalitet og deres opplevelse av samarbeidet. Tydelige rolleavklaringer og ansvarsfordelinger er nødvendige i begynnelsen av overgangssamarbeidet. Selv om foreldre og fagfolk har ulike roller i samarbeidsprosessen, er begge rollene viktige, og begge må vise anerkjennelse for hverandres kompetanse, meninger og muligheter (Bø, 2011, s. 119).

Overgangen innebærer ulike samarbeidsformer. Samarbeidsmøter er en samarbeidsform som har størst betydning for overgangen. Disse er nødvendige og vanligvis informative og nyttige for deltakerne. En annen viktig samarbeidsform er at hjemmet danner tidlig kontakt med skolen. Den gir begge nødvendig informasjon om barnet, skolens regelverk og hverandres forventninger av samarbeidet. Ifølge Sandø & Myran (2022, s. 12) er en av skolens oppgaver å tilpasse seg barnet, det vil si å ha informasjon om dets vansker, styrker, modenhet og evner, og bruke opplæringsstrategier som passer dette barnet best. Dette forutsetter tidlig kontakt.

Funnene viser at relasjonene som bygges opp mellom hjem og skole allerede før skolestart, avgjør kvaliteten på skolestarten og det videre samarbeidet. Bø (2011, s. 119) bruker begrepet delkompetanse til å understreke at både foreldre og fagfolk bare har deler og ikke all aktuell informasjon og erfaring om barnet, og at de derfor bør samarbeide for å oppnå en fullstendig oversikt over barnet. Funnene bekrefter denne påstanden. Foreldrene som ble godt hørt av de andre deltakerne i samarbeidsteamet og fikk all nødvendig informasjon fra dem, hadde de beste opplevelsene av både samarbeidet og overgangen. Informantene mente at informasjonsutvekslingen mellom andre deltakere, deltakernes ønske om å hjelpe, og nivået på deltakernes kompetanse kunne skape informasjonsstøtte av god kvalitet. Tilstrekkelig informasjon bidrar til tydelig forståelse av barnets behov, som i sin tur bidrar til å fremme barnets utvikling gjennom aktuelle tiltak.

Likeverdige dialoger mellom alle deltakerne i samarbeidsteamet ble spesielt bemerket som viktig av informantene. Dialogene blir nevnt som et utgangspunkt for et effektivt samarbeid, der deltakerne blir kjent med barnet godt og får nok informasjon om barnets tilstand og utfordringer, og dermed kan velge en undervisningsform som dekker barnets behov og som tilbyr barnet nødvendig støttende og passende læringsmiljø. Likeverdige dialoger betyr at når deltakerne blir uenige, kan de både argumentere godt for sine egne meninger og lytte til de andres meninger.

Ifølge Opplæringsloven (2022, § 1-3) skal opplæring tilpasse evner og forutsetninger til hver enkelt elev. Det betyr at alle deltakerne i et samarbeidsteam må vurdere barnets reelle evner og behov når opplæringsformen skal velges. For fagfolkene innebærer det å flytte fokus fra diagnosen til barnet og bli åpen for informasjon om det konkrete barnet i den konkrete

situasjonen. Mens for foreldrene innebærer det å vise tillit til kompetansen og erfaringene til fagfolkene. Ellers skal barnet skal være i sentrum, dets behov skal tydelig forstås, og overgangen til skolen skal gjennomføres med bruk av all den kompetansen og erfaringen fagfolkene kan bidra med. Dette kaller Bø (2011, s. 107) for et effektivt samarbeidsforhold, der foreldrene får følelsen av å bety noe, mens barna får forståelse og hjelp fra fagfolk. Funnene viser til at informantenes opplevelse av overgangen avhenger direkte av deres verdifølelse i overgangen, og av hvor opptatt fagfolkene er i barnets beste.

5.3 Hvordan opplever foreldrene til barn med ASF sin rolle i overgangen?

Lassen & Breilid (2012, s. 33) viser til at lærere og foreldre deler ansvar for at barnet får en positiv utvikling. De har ulike roller i samarbeidet. Ut fra resultatene i denne oppgaven spiller foreldrene en betydelig rolle i overgangsprosessen til deres barn. De er ofte klare for å ta initiativ, finne nødvendig informasjon og koordinere andre deltakere i samarbeidsteam. Flere informanter fortalte at de opplevde det som mulig å påvirke overgangen og å være likeverdige deltakere. Noen fortalte at det er viktig å avklare roller for å sette grenser og dele ansvar. På den ene side vil informantene bli hørt og gjøre mest mulig for sine barn. På den andre siden uttrykker de et ønske om at de andre deltakerne kan ta initiativ og ta på seg en koordinerende rolle. Ifølge Opplæringsloven (2022, § 13-5, § 15-8) skal skolen ha hovedansvaret for planen til overgangen og samarbeidet med barnehagen og andre kommunale aktører som tilbyr tjenester til barn med spesielle behov. Likevel påpeker noen informanter at det er nyttig å søke etter informasjon på egen hånd for få bedre oversikt over lover og prosedyrer om overgangen.

I overgangsfasen når mye endres, er familien stabil og konstant (Kunnskapsdepartementet, 2008). Derfor blir foreldrene en ressurs som bidrar til kontinuitet i barnets erfaring. Altså fungerer de som supplementære bånd mellom barnets mikrosystemer (Bø, 2011, s. 50). I intervjuene sier foreldrene at de er veldig åpne for å dele sine erfaringer og informasjon om sine barn med samarbeidsteam, og de vil samtidig være aktive deltakere i overgangsprosessen. På den ene side er fagfolkenes kompetanse om autisme god nok, på den andre siden trenger de ekstra erfaringsbasert kunnskap om hvert konkret barn med ASF. Informantene fortalte om ulike forslag som de kom med til skolen, og som var tatt i bruk. Foreldrenes unike kunnskaper om deres barn er en viktig del av overgangen og et grunnleggende materiale for lærere ved skolestart. Og lærere som er åpne for å bruke foreldrenes erfaringer og ideer, drar ofte nytte av dette. Informantene understreker at når barnet begynner på skole, kommer det mange nye mennesker, regler og hendelser i dets liv. Men det er også mye nytt for skoleansatte, fordi selv om de er kjent med

skoleregler og rutiner, er barnets vaner og egenskaper nytt for dem. Derfor bør foreldrene overføre sine erfaringsbaserte kunnskaper til lærerne – om barnets vaner, kroppssignaler, individuelle vansker, det som det liker og ikke liker, og det som motiverer barnet eller kan frustrere det. Ifølge informantene kan slik informasjonsutveksling hjelpe både lærere som blir bedre kjent med nye barn, og barn som får trygge voksne rundt seg og som kjenner til dets behov og utfordringer.

Foreldrenes bevissthet rundt overgangsfasen er også avgjørende ifølge de fleste informantene. Bø (2011, s. 106) skriver at foreldrenes involvering har en positiv påvirkning på barnets opplæring. Det betyr at foreldrene blir et ledd mellom to barnemiljøer, og kan følge barnet i dets opplæringsprosess. Informantene mener at det er viktig å holde seg oppdatert, og det gjelder først og fremst informasjonen om det som skjer med barnet i skolelivet. De viser ganske god tillit til fagfolk, og forklarer sitt ønske om å delta med sin mulighet til å hjelpe lærere i vanskelige situasjoner som kan oppstå, særlig ved skolestart. Foreldre er godt kjent med barnets interessefelt og det som kan motivere det i opplæringen. Informantene gir gode eksempler på situasjoner der barnets atferd ble bedre forstått av lærerne etter å ha snakket med foreldrene, og da lærere kunne påpeke noe i barnets adferd som foreldrene også burde være spesielt oppmerksomme på.

Ut fra resultatene i denne oppgaven blir overgangen mer målbevisst og barneorientert når de foreldre involveres. Barn som blir fulgt opp av foreldrene i skolestarten, får en mye enklere og mer naturlig skolestart. Foreldrene fungerer som supplementære bånd mellom skolen og barnehagen og gjør derfor koblingen mellom disse mikrosystemene sterkere. Foreldrene er klare for å ta på seg ulike oppgaver for å oppnå et positivt resultat. Og de deler alltid sin erfaring og kunnskap om barna slik at de blir en betydelig ressurs i overgangsprosessen (Pianta & Kraft-Sayre, 2003, s. 11).

5. 4 Konklusjon

Bronfenbrenners (1979) bioøkologiske modell gjør det mulig å se ulike faktorer som kan påvirke overgangen direkte eller indirekte. Samarbeid mellom skole, barnehage, hjem og PPT er en nøkkelprosess som er avgjørende for hvordan foreldre opplever overgangen. Samarbeid som forutsetter gode og stabile relasjoner, kommunikasjon basert på tillit og respekt, gjensidig anerkjennelse og felles forståelse, er ofte nødvendig for foreldre som følger opp sine barn ved overgangen. God struktur på overgangen med klare rutiner, tilstrekkelig informasjonsstøtte og

effektiv veiledning er særlig viktig for foreldrene til barn med ASF. Informantene nevnte at forberedelsesarbeid er avgjørende for å gi skolestarten høy kvalitet. De understreket særlig skolebesøk og SFO-tilbud før skolestart som den beste måten for barn å bli kjent med skolen og de nye voksne på. De nevnte også at samarbeidsmøtene ga en god og trygg overgang. Ved hjelp av disse møtene sier informantene at de fikk utvekslet informasjon og erfaringer, og at de fikk økt trygghetsfølelse og tillit til fagfolkens kompetanse. De understreket ofte at samarbeidsmøtene var en forberedelse til skolen, som hjalp lærerne til å få kunnskap om barnet, for igjen å kunne ta barnet imot på best mulig måte.

Funnene viser at det er viktig for foreldre å bli anerkjent og hørt av samarbeidsteamet. På den ene side har fagfolk relevant kompetanse og kan enkelt argumentere for sine meninger, på den andre kommer foreldre ofte med gode ideer og begrunnelser for sine synspunkt. Likeverdig dialog er viktig for at foreldrene skal oppleve overgangen god. Informantene viser et ønske om å bli lyttet til, og samtidig å få profesjonell veiledning fra kompetente folk. De understreker behovet for informasjonsstøtte og en klar struktur på en velutviklet samarbeidsstrategi. Når de fordeler rollene tydelig, kan de sørge for at kompetente veiledere skal gi foreldrene hjelp, og at foreldrene kan konsentrere seg om sin rolle som foreldre. Tilstrekkelig informasjon gir økt kvalitet på samarbeidet og balanse i hvem som får ordet i dialogen. Ut fra dette konkluderer noen foreldrene med at det er lurt å gjennomføre blant annet et selvstendig informasjonssøk for å bli godt forberedt på overgangsfasen og på dialogen med andre deltakere.

I tillegg bekrefter resultatene foreldrenes betydelige rolle i overgangen – dvs. deres unike kunnskaper om deres barn, initiativ til tidlig kontakt med skolen, bidrag til samarbeidsmøter og fokus på det beste resultatet for barna deres. Foreldrene i intervjuene sier at de ønsker å delta i samarbeid, dele sine erfaringer og bli en viktig ressurs ved overgangen. De kommer ved skolestart ofte med forslag til tiltak for barnets interesser, ideer til samarbeid og erfaringsbaserte måter å motivere barna på. Samtidig vet hvor viktige omgivelsene er for barnets utvikling, og ønsker derfor å hjelpe fagfolk med å skape et godt læringsmiljø for sine barn.

Altså er et godt samarbeid en nøkkel for en vellykket overgang og en trygg skolestart. Samarbeid innebærer respekt og tillit til hverandre, oppmerksomhet til hverandres meninger og orientering mot et felles mål. Ved overgangen for barn med ASF er det viktig at man tar hensyn til deres behov, diagnoserelaterte vansker og styrker. Dette gir foreldrene en mye bedre opplevelse av overgangen. Effektivt samarbeid forutsetter å samle erfaringer og kunnskaper fra alle involverte aktører for å lage et komplett bilde av barnets tilstand og behov. Det forutsetter også å finne

opplæringsmuligheter som kan dekke disse behovene i skolen. Dette er samarbeidets hovedmål, og det å oppnå dette målet gir foreldrene positive opplevelser av overgangen.

Litteraturliste

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011, 28. mai). Learning at the boundary: An introduction. *International Journal of Educational Research*.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0883035511000206>
- Arnerberg, P. (1995). Samarbeid skole-hjem: Premisser og forutsetninger. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: Et spørsmål om makt og tillit* (s. 9-18). Praxis Forlag.
- Ask, K.-S. & Gorseth, S. (2004). *Forsterket foreldresamarbeid når situasjonen krever det*. Unikurs.
- Aukland, S. (2010). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (Red.), *Barnas barnehage: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (s. 298-325). Gyldendal Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986a). Recent advances in research on the ecology of human development. I R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Red.), *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development* (s. 287-309). Springer-Verlag.
- Bronfenbrenner, U. (1986b, november). Ecology of the family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental psychology*.
<https://rinaldipsych.synthasite.com/resources/Bronfenbrenner.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (Red.). (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. Sage Publications, Inc.
- Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Bø, I. (2018). *Barnet og de andre* (5. utg.). Universitetsforlaget.

- Connolly, M., & Gersch, I. (2016, 18. april). Experiences of parents whose children with autism spectrum disorder (ASD) are starting primary school. *Educational Psychology in Practice*.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667363.2016.1169512>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalen, M. (2013). *Spesialundervisning – til elevens beste?* Gyldendal Akademisk
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*.
<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/humsam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. (4. utg.). Kommuneforlaget.
- Goodman, M. S. & Thompson, V. L. S. (2017, 17. september). The science of stakeholder engagement in research: classification, implementation, and evaluation. *Translational behavioural medicine*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5645283/>
- Gulbrandsen, L. & Eliassen, E. (2013). *Kvalitet i barnehager: rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1/13). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5062/6157_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Haugen, R. (Red.). (2010). *Barn og unges læringsmiljø 4 - med vekt på lærevansker*. Høyskoleforlaget.
- Hellesøy, A. (2020). *Utviklingshemmede og tilleggstilstander*. Adekvat forlag og formidling.
- Helsenorge (2023, 11. august). *Autisme*.
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/>
- Hogsnes (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014, 24. april). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Utdanningsforskning*.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/forstaelser-av-gode-overganger-ogopplevelse-av-sammenheng-mellom-barnehage-skole-og-skolefritidsordning/>

- Hogsnes, H. D. (2016). *Kontinuitet og diskontinuitet i overgang fra barnehage til skolefritidsordning og skole: En multimetodisk studie av pedagogers og SFO-lederes prioriteringer av tiltak og barns erfaringer med kontinuitet og diskontinuitet* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Isaksen, J. (2015, 12. juni). Autismespekterforstyrrelser og psykiske tilleggsvansker. *Spesialpedagogikk*.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202015.pdf>
- Johannessen, C. U. & Mikkelsen, E. (2021). *Samhandling mellom barnehage, foreldre og barnevern: Tidlig innsats for barn i sårbare situasjoner*. Gyldendal.
- Klefbeck, J. & Ogden, T. (2003). *Nettverk og økologi: problemløsende arbeid med barn og unge*. Universitetforlaget.
- Kristiansand kommune. (2019). *Koordinator*.
<https://www.kristiansand.kommune.no/navigasjon/helse-velferd-ogomsorg/koordinerende-enhet/Koordinator>
- Kristiansen, A. (1995). Når et samarbeid går og stå...Om tillit og mistillit i samarbeidet hjem-skole. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 19-25). Praxis Forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2008, juni). *Fra eldst til yngst: Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: et verktøy for foreldre. Lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.

- Meld. St. 16 (2006-2007). ... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-20062007-/id441395>
- Meld. St. 18 (2010-2011). Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487>
- Meld. St. 29 (1994-1995). Om prinsipper og retningslinjer for 10-årig grunnskole - ny læreplan. Kunnskapsdepartement. https://www.stortinget.no/no/Saker-ogpublikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=3&wid=b&psid=DIVL1325&pgid=b_1082
- Nordby, M. J. (2019, 06. mai). Når skolen blir en fiende. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/nar-skolen-blir-en-fiende>
- Nuske, H. J., Hassrick, E. M., Bronstein, B., Hauptman, L., Aponte, C., Levato, L., Stahmer A., Mandell, D. S., Mundy, P., Kasari, C., & Smith, T. (2019, 23. februar). Broken bridges – new school transitions for students with autism spectrum disorder: A systematic review on difficulties and strategies for success. *Autism*. <https://doi.org/10.1177/1362361318754529>
- Ogden, T. (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven. (2022). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pianta, R. C. & Kraft-Sayre, M. (2003). *Successful kindergarden transition: Your guide to connecting children, families & schools*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. (2006, 10. november). Preschool is school, sometimes: making early childhood education matter. *Education Next*. <https://www.educationnext.org/preschool-is-school-sometimes/>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillit – en begrepsutredning, et analysegrundlag og et forslag til samvirke. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole: et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-227). Praxis Forlag.
- Roland, P., Fandrem, H., Størksen, I. & Løge, I. K. (2007, april). Erfaringer fra «De utfordrende barna». *Spesialpedagogikk*.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%204%202007.pdf>
- Samuelssen, A. S. & Bargel, H. L. (2018, 6. august). Individet i et systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*.
<http://fpkf.no/wpcontent/uploads/2018/06/Samuelsen-Bargel-individet.pdf>
- Samuelssen, I. P. & Flear, M. (Red.). (2008). *Play and learning in early childhood settings: International perspectives*. Springer science+business media.
- Sandø, H. & Myran, I. H. (2022). *Barneklare skoler eller skoleklare barn*. Fagbokforlaget.
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015, 19.mai). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Utdanningsforskning*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/overgang-og-skolestart-for-barn-medspesialpedagogiske-behov/>
- Schibbey, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- Sommersel, H. B., Vestergaard, S. & Larsen, M. S. (2013, mai). *Kvalitet i barnehager i skandinavisk forskning 2006-2011: En systematisk forskningskartlegging*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2013/kunnskap-omkvalitet-i-barnehager-2.pdf>
- Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022a, 13.oktober). *Autismespekterforstyrrelser*.
<https://www.statped.no/autisme/autismespekterforstyrrelser/?depth=0>

- Statlig spesialpedagogiske tjenester. (2022b, 18.mars). *Tilrettelegging og tiltak ved autisme*.
<https://www.statped.no/autisme/autisme-tiltak-og--tilrettelegging/?depth=0>
- Tangen, R. (2019). Tilrettelagt opplæring for elever med spesielle behov. I Befring, E., Næss K.-A. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg.) (s.647-652). Cappelen Damm Akademisk.
- Tveiten, G. (1996). Tjenesteutvikling og faglig organisering på barne- og familieområde ved terskelen til et nytt hundre år. I M. Sandbæk & G. Tveiten (Red.), *Sammen med familien: arbeid i partnerskap med barn og familier*. Kommuneforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 13. februar). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Hvaer-det-viktig-a-huske-pa>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 13. juni). *Samarbeid mellom hjem og skole*.
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-ogskole/#a154043>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 11. januar). *Veilederen Spesialundervisning*.
<https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/?fbclid=IwAR3WogvgvZwAH3a0QgQoDXDvFTCYWg7G7YL92E9wGxABINinyk2YUCP5Wp8M>
- Utdanningsdirektoratet. (2022a, 25. oktober). *Autisme*. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogiske-fagomrader/autisme/#a186423>
- Utdanningsdirektoratet. (2022b, 27. oktober). *Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-ogtrivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>
- Watkins, L., Ledbetter-Cho, K., O'Reilly, M., Barnard-Brak, L., & Garcia-Grau, P. (2019, 14. mai). Interventions for students with autism in inclusive settings: A best-evidence synthesis and meta-analysis. *Psychological Bulletin*.
<https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fbul0000190>

Wilder, J. & Livvist, A. (2021, 25. februar). Teachers' and parents' meaning making of children's learning in transition from preschool to school for children with intellectual disability. *European journal of special needs education*.

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856257.2021.1889847>

World Health Organisation. (2019). *ICD-10 Version: 2019*. <https://icd.who.int/browse10/2019/en>

World Health Organisation. (2022, januar). *ICD-11. International Classification of Diseases 11th revision: The Global Standard for diagnostic Health Information*. <https://icd.who.int/en>

Østrem, S., Bjar, H., Føsker, L. I. R., Hogsness, H. D., Jansen, T. T., Nordtømme, S. & Tholin, K. R. (2009, januar). *Alle teller mer: en evaluering av hvordan Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir innført, brukt og erfart*. Utdanningsdirektoratet.

https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/forskning_og_statistikk/rapporter/alle_teller_mer.pdf

Øzerk (2012). Barn med autismespekterforstyrrelser (ASF) – en barnegruppe som fortjener større oppmerksomhet. *Bedre skole*.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%204%202012.pdf>

Øzerk, M. & Øzerk, K. (2020). *Autisme og pedagogikk: En teoretisk og metodisk håndbok* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg 1

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSINTERVJU

«Overgang mellom barnehage og skole hos barn med ASF»

Bakgrunn og formål

Jeg er student på masterstudiet i spesialpedagogikk ved UiA, og jeg søker intervjuobjekter til min masteroppgave. Formålet med oppgaven er å få innsikt i hvordan gjøre overgangen enklere og mer naturlig for både barn og foreldre gjennom godt samarbeid.

Problemstillingen for oppgaven er foreløpig: Hvordan opplever foreldrene til barn med autisme overgangen mellom barnehage og skole?

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Du får denne forespørselen, fordi jeg ønsker å komme i kontakt med foreldre til barn med ASF for å belyse problemstillingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Det er Universitetet i Agder som er ansvarlig for dette forskningsprosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Ved å delta som intervjuobjekt får du en mulighet til å reflektere rundt din egen erfaring og synspunkt som vil ha stor betydning for min masteroppgave. Intervjuet varer i ca. 30–40 min med lydopptak og skriftlige merker. Siden en undersøkelse gjelder barn, kan dere be om å få se spørreskjema/intervjuguide på forhånd. Det kreves ingen forberedelser eller etterarbeid av deg som deltaker.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Oppgaven er meldt til NSD. Alle personopplysninger og notater vil bli behandlet konfidensielt og basert på deres samtykke. Før intervju må foreldrene samtykke til at det også behandles opplysninger om barna. Notatene som blir ført under intervjuet, vil bli analysert og drøftet, og personer blir anonymisert. Direkte notater og lydopptak vil kun være tilgjengelig for meg og eventuelt veileder. Dere også har rett til innsyn, retting, sletting, begrensnings og dataportabilitet (kopi). I etterkant av at oppgaven er ferdigstilt og godkjent, blir alt materiale og øvrige notater slettet.

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst (før, under og etter intervjuet) trekke deg uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om din person bli slettet. I tillegg har dere rett til å klage til Datatilsynet.

Veileder: Maryann Jortveit <maryann.jortveit@uia.no>

Med vennlig hilsen

Olga Volskaya



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

330449

Vurderingstype

Standard

Dato

22.09.2023

Tittel

Overgang mellom barnehage og skole hos barn med ASF

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Maryann Jortveit

Student

Olga Volskaya

Prosjektperiode

01.09.2023 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

Vedlegg 3

INTERVJU-GUIDE

til Masteroppgave «Overgang mellom barnehage og skole for barn med ASF»

Generelle spørsmål

- Hva er barnets alder og klassetrinn?
- Er barnet ditt på ordinær opplæring eller spesialundervisning?

1 Hva kan du fortelle om samarbeidet ved overgangen?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

Opplevde du at samarbeidet mellom dere foreldrene, barnehagen, skolen og PPT var på et tilstrekkelig nivå? Fortell om dette.

Hvilke samarbeidsformer ble foreslått ved overgangen (foreldremøter, samarbeidsmøter, samlinger med representanter fra kommune osv.)?

Opplevde du at du ble nok hørt av alle deltakerne i teamet rundt ditt barn?

Manglet du noe betydelig informasjon ved overgangen?

Foreldre sin rolle i samarbeidet ved overgangen – din mening og din erfaring

Hva tror du er nødvendig, og hva er helt umulig i et samarbeid mellom ulike institusjoner og foreldre ved barnets overgang mellom barnehage og skole?

2 Valget mellom spesialundervisning og ordinær opplæring

Mulige oppfølgingsspørsmål:

Var du i tvil på hva du skulle velge mellom av ordinær klasse og spesialskole/kompetanseavdelingen?

Hvem sin mening/råd var viktig for deg?

Hva var avgjørende for deg i dette valget?

Opplever du at du har tatt riktig valg (spesialavdeling eller ordinær klasse)? Kan du fortelle om dette?

Ulemper og fordeler av valgt opplæringsform

3 Hvordan vil du beskrive skolestart?

Mulige oppfølgingsspørsmål:

Hva kan du si om dine forventninger og bekymringer angående skolestart?

Hva var de største reelle utfordringene ved overgangen (for deg, for barnet)?

Hvilke faglige eller sosiale utfordringer opplevde du som størst ved skolestart?

Hva var positive og negative skoletiltak ved overgang og skolestart?

Hvordan tror du ditt barn føler seg på nytt mikronivå (skole)?

Fortell ut fra din erfaring om hvordan en god skolestart er avhengig av samarbeidets kvalitet ved overgangen?

Oppsummeringsspørsmål

Hva betyr informasjonsstøtte for deg?

Hva tenker du om omgivelsenes rolle for barnets utvikling ut fra din erfaring?

Hva legger du i sammenheng når vi snakker om overgang mellom barnehage og skole? Hva legger du i kontinuitet?

Avslutningsspørsmål

Kan du gi noe råd til foreldre som har førskolebarn med ASF?

Noe viktig som du også vil nevne?