

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Bente Hind Stølan

En god skolestart.

En kvalitativ studie av samarbeidet mellom
barnehage og skole ved overgangen for
barn med spesielle behov.

A good start in school

A qualitative study of the cooperation between kindergarten and school at the
transition for children with special needs

Master i tilpasset opplæring

2018

Forord

Så var dagen her, hvor masteroppgaven skal leveres og to års studie er over. Dette har vært to givende og spennende år fylt med mye interessant og lærerik kunnskap, hvor jeg også vil påstå at jeg har lært mye om meg selv som person og som barnehagelærer. Gjennom denne oppgaven har jeg fått mulighet til å fordype meg i et tema som for meg er veldig interessant og som har gitt meg større innsikt og kunnskap på et felt med høy aktualitet.

Når det er sagt har det også vært to intense og krevende år hvor mye annet har blitt satt på vent eller bortprioritert. Nå skal det bli godt å rydde bort bøker, artikler og annet fagstoff for denne gangen og tre ut av «masterbobla».

Det er mange som har bidratt til at jeg nå er igjennom denne prosessen, og jeg vil først rette en stor takk til min veileder Thor-André Skrefsrud for konstruktive tilbakemeldinger og kloke ord gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil takke mine informanter som villig stilte opp og delte sine erfaringer med meg, uten dere hadde det ikke blitt noen oppgave.

Mine medstudenter i kollokviegruppa fortjener også en takk. Det har vært en sann fornøyelse å kunne delta i faglige diskusjoner og refleksjoner sammen med dere. Dette kommer jeg til å savne!

Sist, men ikke minst vil jeg takke min familie. Mine kjære barn, Martine og Mads som til tider har hatt en svært fraværende mamma. Dere har bidratt mer enn dere aner med deres forståelse og støtte. Min kjære mann, Frank som har gitt meg muligheten til å drive med dette på fulltid. Som har holdt ut med meg gjennom skriveprosessens opp og nedturer, og som hver gang jeg har «mistet motet» har støttet meg igjennom og sagt «dette klarer du»

Og nå har jeg jammen meg klart det!

Elverum 15. mai 2018

Bente Hind Stølan

Innhold

FORORD	2
INNHold	3
NORSK SAMMENDRAG	6
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	7
1. INNLEDNING	8
1.1 TEMAETS BAKGRUNN OG AKTUALITET	9
1.2 PROBLEMSTILLING OG UNDERSØKELSENS FORMÅL.....	12
1.2.1 <i>Tidligere forskning</i>	13
1.3 AVGRENSNINGER OG BEGREPSAVKLARING.....	15
1.3.1 <i>Overganger</i>	15
1.3.2 <i>Barn med spesielle behov</i>	16
1.4 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	17
2. TEORI	19
2.1 ANERKJENNELSE	19
2.1.1 <i>Axel Honneths teori om anerkjennelse</i>	19
2.1.2 <i>Anerkjennelsens ulike sfærer</i>	20
2.1.3 <i>Solidariske sfæren</i>	21
2.2 SAMARBEID.....	22
2.2.1 <i>Tverrfaglig samarbeid</i>	23
2.2.2 <i>Kommunikasjon og tillit</i>	25
2.2.3 <i>Samarbeid mellom barnehage og skole</i>	27
3. METODE	31
3.1 EN KVALITATIV TILNÆRMING	31
3.2 VITENSKAPSTEORI.....	32

3.2.1	<i>Fenomenologi</i>	32
3.2.2	<i>Hermeneutikk</i>	33
3.3	KVALITATIVT INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	36
3.4	GJENNOMFØRING AV UNDERSØKELSEN	37
3.4.1	<i>Utvalg av informanter</i>	37
3.4.2	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	39
3.4.3	<i>Transkribering</i>	42
3.4.4	<i>Analyseprosess</i>	43
3.5	VALIDITET OG RELIABILITET	44
3.6	ETISKE REFLEKSJONER.....	46
4.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	49
4.1	SAMARBEID	49
4.1.1	<i>Opplevelse av samarbeid</i>	50
4.1.2	<i>Informasjonsutveksling</i>	52
4.1.3	<i>Kjennskap til hverandres arenaer</i>	56
4.1.4	<i>Blikk for barn med spesielle behov</i>	58
4.1.5	<i>Kommunens rutiner for overgang</i>	60
4.1.6	<i>Kommunikasjon</i>	62
4.2	SOLIDARISK ANERKJENNELSE	64
4.2.1	<i>Opplevelsen av å bli sett</i>	65
4.2.2	<i>Relasjon til hverandre</i>	67
5.	OPPSUMMERING OG AVSLUTTENDE KOMMENTARER	73
6.	LITTERATURLISTE.....	77

Vedlegg:

Vedlegg 1 -Godkjenning fra NSD

Vedlegg 2a -Intervjuguide barnehage

Vedlegg 2b -Intervjuguide skole

Vedlegg 3a -Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Vedlegg 3b -Samtykkeerklæring

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen Innlandet, avd. Hamar. Temaet i oppgaven er overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov med følgende problemstilling: «*Hvordan opplever pedagogene i barnehage og skole samarbeidet mellom institusjonene om skolestarten for barn med spesielle behov?*» Oppgavens formål er å se nærmere på hvilken erfaring pedagogene har med samarbeidet mellom institusjonene i forbindelse med overgangen for barn med spesielle behov.

Dette er en kvalitativ studie hvor innsamling av data ble gjort gjennom gruppeintervju med en gruppe barnehagelærere og en gruppe 1. klasse lærere i grunnskolen. Begge gruppene bestod av tre stykker. I tillegg til gruppeintervjuene er det gjennomført et dybdeintervju via e-post med en barnehagelærer og en 1. klasse lærer. Undersøkelsens funn er analysert med grunnlag i et fenomenologisk og hermeneutisk perspektiv. Funnene er deretter drøftet opp mot teori som omhandler Axel Honneths teori om anerkjennelse og teori om samarbeid.

Det jeg anser som studiens viktigste funn er at det viser seg at pedagogene i barnehage og skole ser ut til å ha ulik erfaring om samarbeidet generelt sett rundt overgangen. I barnehagen er det pedagogene i samarbeid med spesialpedagogene som har ansvaret mens i skolen foregår samarbeidet på ledelsesnivå. Begge parter gir derimot uttrykk for at de ønsker at det etableres et tettere samarbeid på tvers av institusjonene hvor pedagogene er involverte. På denne måten kan de utvikle kunnskap om hverandres fagområder og arbeidsmetoder som igjen vil føre til at overgangen for alle barn vil være preget av sammenheng og forutsigbarhet. Funnene viser også at slik samarbeidet fungerer mellom institusjonene i dag fører til spenninger mellom pedagogene på grunn av manglende innsikt i hverandres virksomhet. Dette er spesielt sett i fra barnehagelærernes side. Forskning sier at dersom en skal lykkes med gode overganger for alle barn er det en forutsetning at det etableres et gjensidig samarbeid og kommunikasjon mellom pedagogene i barnehage og skole. Barnehagelærerne og grunnskolelærerne er nøkkelpersonene til å skape sammenheng og forutsigbarhet for barn i overgangen fra barnehage til skole.

Engelsk sammendrag (abstract)

This is a master thesis in adopted education at the Inland Norway University of applied sciences. The topic of the thesis is the transition from kindergarten to school for children with special needs. The research question is; **“How do the educational professionals in kindergarten and school experience the cooperation between the institutions for children with special needs?”** The thesis’ purpose is to look closer at how the educational professionals experience the cooperation between the institutions in connection with the transition for the children with special needs.

This is a qualitative study and the data collection was done through group interviews with kindergarten teachers and with first grade school teachers. Both groups consisted of three people. In addition to these interviews one kindergarten teacher and one first grade school teacher was interviewed by email. The findings are analyzed with basis of a phenomenological and hermeneutical perspective. These findings are later discussed against theory about Axel Honneths theory of recognition and the theory of cooperation.

I find the thesis’ most important finding to be that the kindergarten teachers and the school teachers have two different experiences about the cooperation around the transition. In kindergarten the teachers together with the special educators are responsible for the cooperation with the school, while at school the management is responsible. However, both groups in the interviews express a need for closer cooperation between the institutions where the educators are more involved on both sides. This way they can develop knowledge about each other’s field and methods which will make the transition for all kids characterized by continuity and predictability. The findings also show that the way cooperation works between the institutions today lead to tensions between educators, caused by the lack of knowledge of each other’s daily work. Research states that if all children are going to have a successful transition between the two institutions, cooperation and communication between the educators in kindergarten and school has to be established. Kindergarten teachers and school teachers are the keys to create connection and predictability for children in the transition between these two institutions.

1. Innledning

Barnehageåret nærmer seg slutten og dette viser seg tydelig hos førskolebarna. I snart et år har de vært eldst i barnehagen, gjort alt det spennende som skjer på førskolegruppa og blitt forberedt og klare til skolestart. Første skoledag er en merkedag for små barn, og de aller fleste gleder seg til å ta fatt på skolegangen med stor læringslyst. Men blant disse barna finner en også de som ikke gleder seg like mye til å starte på skolen. Overgangen er ukjent og kan oppleves som noe vanskelig. Gjennom mine år som pedagog i barnehage har jeg jobbet med, og hatt ansvar for førskolebarna, og her har jeg som oftest erfart at barna er klare og gleder seg til skolestart, men jeg har også opplevd det motsatte. Jeg har også erfart hvor avgjørende det er med god organisering og samarbeid mellom barnehagen og skolen for at overgangen skal bli best mulig, særlig med tanke på barna med spesielle behov. Spørsmål jeg har stilt meg er om vi i barnehagen fikk formidlet det som var nødvendig. Fikk vi forberedt skolen nok til å ta imot barnet, og var skolen kjent med hvordan barnehagen gjennomfører sitt pedagogiske arbeid? Var samarbeidet og overgangsaktivitetene som ble gjennomført via årshjulet tilstrekkelige og ble det gjennomført på en slik måte at overgangen opplevdes god?

Gjennom veilederen *Fra eldst til yngst* kommer det frem at ansvaret for en god overgang for alle barn ligger hos både barnehage og skole, noe som kommer frem i både rammeplan for barnehagen og i prinsipper for opplæringen. Det oppfordres til gjensidig informasjonsflyt mellom disse institusjonene, og barnehagen har en særlig oppgave i å sørge for at avskjeden med barnehagen skjer på en god måte slik at barna opplever glede ved å starte i skolen. Gjennom disse rammebetingelsene forplikter både barnehagen og skolen at det opprettes et samarbeid mellom instansene (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 10).

Min interesse for dette temaet og begrunnelse for at jeg har valgt å skrive om dette i min masteroppgave er at selv om de aller fleste kommuner har retningslinjer for arbeidet rundt overgangen mellom barnehage og skole er det etter min oppfattelse noe uklare retningslinjer for hva dette samarbeidet bør inneholde, noe som gjør at samarbeidet varierer fra kommune til kommune, og innad i kommunen mellom ulike barnehager og skoler. Dette fører med seg at arbeidet rundt overgangen kan bli noe tilfeldig og som igjen kan ha negativ påvirkning for barnas opplevelse av å begynne på skolen. Det at det ifølge Scheving og Egeberg (2015) ikke foreligger skriv og retningslinjer rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov er noe jeg tenker er bekymringsfullt, da disse barna særlig vil være sårbare i

overgangen. Her er det særs viktig med et godt samarbeid mellom institusjonene og deres pedagoger slik at det blir utvekslet informasjon som har betydning for at barnet skal kunne oppleve en trygg og god skolestart.

1.1 Temaets bakgrunn og aktualitet

For å lykkes med en god overgang mellom barnehage og skole er samarbeid en viktig forutsetning, og gjennom dette samarbeidet kan en si at det blir etablert en bro mellom institusjonene. For å sikre at opplæringstilbudet til barn og unge er helhetlig og sammenhengende, har barnehagene siden 2005 vært lagt inn under Kunnskapsdepartementet. Gjennom både barnehagens rammeplan og skolens læreplan kommer det klart frem at det skal eksistere et samarbeid mellom institusjonene. *Rammeplan for barnehagen (2017)* sier følgende:

Barnehagen skal i samarbeid med foreldre og skolen legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning. Barnehagen og skolen bør utveksle kunnskap og informasjon som utgangspunkt for samarbeid om tilbudet til de eldste barna i barnehagen, deres overgang til og oppstart i skolen. (s. 33)

Dette samarbeidet skal forgå sammen med foreldrene til barna som skal godkjenne all informasjon som formidles fra barnehage til skole. I *Prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.6) i læreplanverket for Kunnskapsløftet, kan vi lese at det skal være et «Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdomstrinnet og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet.»

I NOU 2010:8, *Med forskertrang og lekelyst* kommer det frem fra utvalgets vurderinger at det anbefales at barnehager og skoler bør ha gode rutiner på hvordan et samarbeid bør foregå i overgangsprosessen mellom institusjonene. Her påpekes det at regelverket for samarbeid mellom barnehagene og skolene er uklare, og at det er kommunale barnehager som viser mest engasjement og positiv innstilling til samarbeid enn hva det skolen gjør. Dette er noe som utvalget bekymrer seg over og mener at samarbeid mellom aktørene, og da særlig skolen, bør forpliktes. En bedre overgang gir ifølge utvalget bedre forutsetninger for å klare

seg både i skolen og i samfunnet for øvrig, uavhengig av sin sosiale bakgrunn og funksjonsnivå (Brenna et al. 2010, s. 104).

En kunnskapsoversikt som er utarbeidet av Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud og Freyr (2015) sier at overgang fra barnehage til skole oppleves for de aller fleste barn uten de store problemene, men studier som rapporten er basert på viser at noen barn opplever dette problematisk. Helena Ackesjö (2013, s. 407) viser i sin studie fra Sverige at noen barn opplever overgangsprosessen som rotete, uklar og forvirrende. Disse barna trenger støtte og hjelp i denne situasjonen. For å unngå at disse barna utsettes for denne opplevelsen er det viktig at ansatte i barnehage og skole har kunnskap om hvilke tiltak som er virkningsfulle og hvordan de skal settes inn i praksis.

Dette innebærer også at det er kontinuitet mellom barnehage og skole slik at det som barna lærer i barnehagen blir tatt hensyn til når de kommer i skolen, og det er her betydningen av et samarbeid mellom institusjonene kommer inn. For å kunne skape en sammenheng mellom barnehage og skole er barnehagelærere og lærere viktige nøkkelpersoner, men på grunn av asymmetriske relasjoner mellom disse pedagogene og ulike arbeidsmåter kan dette føre til at det oppstår vanskeligheter.

At institusjonene har ulik kultur og praksis er i utgangspunktet ikke noe som trenger å være et problem, men så lenge pedagogene i barnehage og skole ikke kjenner til hverandres fagfelt kan det oppstå utfordringer. Samarbeid på tvers av institusjonene er både ressurs- og tidkrevende og stiller store krav til de som deltar i arbeidet og skal en lykkes i et slik samarbeid er det avgjørende at ulikhetene mellom barnehage og skole anerkjennes.

Barnehagelæreren må erkjenne at sin egen praksis er kulturelt og historisk forankret for å kunne forstå praksisen til grunnskolelæreren og omvendt, samtidig som de ikke engasjerer seg personlig i det arbeidet som utførers og dermed heller ikke personlig fornærmet om noen stiller kritiske spørsmål rundt deres praksis (Lillejord, Børte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2015, s. 3-5)

I pressemeldingen *Bedre overgang fra barnehage til skole* sier tidligere kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen at det ønskes mer og bedre samarbeid mellom barnehage og skole. Ønsket er at skolen skal møte barna med kunnskap som bygger på det som de har med seg fra barnehagen, noe som igjen vil sikre en god skolestart. Som et resultat av dette vurderes det ulike tiltak som å lovfeste en plikt for skolen til samarbeid med barnehagen, at

grunnskolelærerutdanningen endres med at studentene skal få mulighet til praksis i barnehage, og en koordinering av lærerplanen i skolen og den nye rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2016b, s. 3).

Som allerede nevnt kan overganger fra barnehage til skole kan oppleves som en stor utfordring for mange barn og dette gjelder særlig barn med spesielle behov. I barnehagen opplever barna en lekende pedagogikk hvor hvert enkelt barn har gode muligheter til å få sin hverdag individuelt tilpasset i tillegg til eventuelle spesialpedagogiske tilrettelegginger. Når barnet begynner i skolen opplever de en endring i pedagogikken hvor det er andre forventninger og settes større krav til både adferd og læring. Barn med spesielle behov møter skolen med ulike forutsetninger og behov for å kunne delta og ha utbytte av opplæringen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 4).

Ackesjö (2013, s. 408-409) viser gjennom sin studie at både lærerne og barnehagelærerne har et felles ansvar i å sørge for at overgangen oppleves god for barna. En studie gjort i Hong Kong av Wai Ling Chan (2012) supplerer og forsterker studien til Ackesjö til tross for at gjennomføringen er noe ulik med tanke på land og verdensdeler. Begge studiene understreker viktigheten av å etablere et tett samarbeid mellom partene i overgangsprosessen. Chan (2012) sier at mangel på samarbeid og kommunikasjon mellom barnehage og skole vil hindre barna i å oppnå en god overgang, og hvor det vil ta måneder for de tilpasser seg det nye miljøet. For å forhindre dette sier hun at «it is clear that action is required to ensure that young children have a smoother and more effective, or at least a shorter and easier, transition from kindergarten to primary school» (Chan, 2012, s. 661). Som vi ser påpeker altså Chan at samarbeid og kommunikasjon mellom er avgjørende for å kunne oppnå en god overgang. For at det ikke skal ta mange måneder for barna å tilpasse seg sitt nye miljø og læringsarena er det nødvendig at instansene som deltar i overgangsprosessen handler og dermed sørger for en lettere og mykere overgang.

For barna er det avgjørende med god og systematisk planlegging rundt overgangen slik at barna opplever positive opplevelser og trygghet i den nye settingen de møter i skolen. De fleste kommuner har rutiner for hvordan dette arbeidet skal gjennomføres, og i disse rutinene foreligger diverse skriv om hvordan overgangen bør skje, men ulempen er at skrivene ikke omhandler hvordan barnehagen og skolen bør jobbe og tilrettelegge overgangen for barn med spesielle behov. Å ta imot et barn med spesielle behov til skolen kan føre med seg en del utfordringer og det vil være spesielt viktig at det settes av tid til samarbeid og

planlegging. Gjennom dette arbeidet vil skolen kunne innhente mest mulig informasjon om barnets muligheter og utfordringer slik at de kan bygge på den kunnskapen som barnet allerede innehar. For å lykkes i dette arbeidet er det avhengig av hvilke erfaringer og holdninger skolen har til inkludering av barn med spesielle behov. Samtidig er det viktig at samarbeidet mellom barnehage og skolen starter tidlig slik at skolen får mulighet til å forberede seg slik at de klarer å tilpasse seg de forutsetninger og behov barnet har. Dette samarbeidet bør starte mer enn et år før skolestart for å oppnå best resultat (Scheving & Egeberg, 2015, s. 6).

I veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 21) står det følgende om barn med spesielle behov:

«I prinsippet er det de samme målene og tiltakene for gode sammenhenger og vellykket overgang som gjelder for alle barn. Målet er å sikre kontinuitet i den individuelt tilpassede opplæringen. For barn med behov for særskilt tilrettelegging og oppfølging kan endringene i forbindelse med skolestart representere en særlig utfordring. Barnet skal møte særlig initiativ fra skolens side, slik at det kan nyttiggjøre seg et stimulerende og tilrettelagt opplæringstilbud. Foreldre og barn skal slippe å oppleve utstøtende og stigmatiserende holdninger.»

Veilederen sier også at omsorg, forutsigbarhet og trygghet er viktig for utsatte barn i overganger, og derfor må skolen gjøre seg godt kjent med det enkelte barn, ikke bare dens diagnose eller den spesielle tilretteleggingen dette barnet trenger. Det er viktig at skolestarten til barn som krever tiltak blir planlagt i god tid og at det blir tatt høyde for at denne planleggingen er mer omfattende enn for andre barn uten tiltak. Tidlig planlegging er også viktig da det er flere involverte aktører rundt barnet, noe som også kan by på utfordringer, som for eksempel i god tid avgjøre hvem som skal ha det daglige ansvaret for barnet på skolen (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 21-22).

1.2 Problemstilling og undersøkelsens formål

Denne masteroppgaven har som hensikt i å se nærmere på hvilke erfaringer pedagoger i barnehage og skole har med samarbeidet ved overgangen for barn med spesielle behov.

Problemstillingen som undersøkes er følgende:

«Hvordan opplever pedagogene i barnehage og skole samarbeidet mellom institusjonene om skolestarten for barn med spesielle behov?»

For å kunne få innsikt i denne problemstillingen har jeg i løpet av vinteren 2018 gjennomført to kvalitative fokusgruppeintervju med en gruppe barnehagelærere og en gruppe med lærere fra grunnskolen. Videre har jeg også gjennomført dybdeintervjuer med en barnehagelærer og en 1. klasselærer hvor de har svart mer utdypende på noen tilleggsspørsmål. Disse intervjuene ble gjort via e-post.

Jeg søker å besvare problemstillingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hvilket samarbeid ser aktørene som viktig ved overgang fra barnehage til skole?
- Hvilke overgangsaktiviteter ser aktørene som viktige i dette samarbeidet?
- Hvilke tanker gjør aktørene seg angående kommunes rutiner angående overgangen for barn med spesielle behov?
- Hvordan kan pedagogenes erfaringer rundt dette samarbeidet sees i lys av teori om anerkjennelse?

Resultatet fra denne masteroppgaven vil nok ikke gi noe svar på hvordan et samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole ved overgangen for barn med spesielle behov skal eller bør være. Mitt ønske er at oppgaven skal kunne belyse hvordan pedagogene erfarer og opplever samarbeidet mellom de ulike institusjonene, og hvordan dette samarbeidet kan bidra til å bygge en bro mellom barnehage og skole slik at en sikrer at pedagogiske opplegg som er lagt til rette for barn med spesielle behov blir videreført og bygd videre på ved skolestart. Dersom man gjennom et godt forankret samarbeid mellom barnehage og skole hvor begge parter har god innsikt i hverandres arbeidsmetoder, tenker jeg at alt kunne ligge til rette for å skape en god overgang som vil få positiv betydning for barnet og gi gode forutsetninger for utvikling og opplæring.

1.2.1 Tidligere forskning

Det er både nasjonal og internasjonal interesse og prioritering av temaet om samarbeid mellom barnehage og skole. Dette kommer frem gjennom blant annet veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2016a) og to OECD rapporter (OECD, 2001, 2006). Ulik forskning på feltet sier at barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehage og skole og dersom dette skal la seg gjøre må det til et samarbeid mellom institusjonene. Det

viser seg derimot at det ansatte i barnehage og skole kjenner for lite til hverandres arbeidsområde og at disse pedagogene kommuniserer lite med hverandre, noe som bidrar til at samarbeidet svekkes. På bakgrunn av dette har Hogsnes og Moser (2014) utarbeidet en casestudie som retter fokuset mot hvordan pedagoger (og SFO ledere) prioriterer tiltak som gir barna en god overgang basert på sammenheng mellom barnehage. Disse tiltakene er fundamentert i de krav som ligger i styringsdokumentene rammeplan for barnehagen og skolens læreplan. Undersøkelsen gir et innblikk i hvordan aktørene i barnehage og skole vurderer hva som er en god overgang og hvordan sammenhenger kan oppleves for barn som skal begynne på skolen. Det kommer også frem hvilke tiltak som ivaretar sammenheng og gir gode overganger som er i overensstemmelser med hva pedagogene i barnehage og skole uttaler seg om gjennom intervjuene som ble foretatt. Det som kom frem som viktige tiltak her var blant annet at barn før skolestart får bli kjent med det fysiske miljøet ved skolen, opprettholdelse og etablering av vennskap i overgangen og sikring av kunnskapen rundt enkeltbarn. Dette er tiltak som dekker begreper som fysisk, sosial, filosofisk og kommunikasjonsmessig kontinuitet, noe som stemmer overens med litteratur fra tidligere forskning (Hogsnes & Moser, 2014).

Kunnskapsoversikten utarbeidet av Lillejord et al. (2015) omhandler barns overgang fra barnehage til skole som er basert på internasjonal forskning, men som kan relateres til norsk utdanning, også når det gjelder spesialpedagogikk. Oversikten ser nærmere på hvilke tiltak som kan virke positivt på overgangen fra barnehage til skole og de forutsetninger som forutsetter at en lykkes. Bakgrunnen for denne oversikten er at forskning påpeker viktigheten med tidlig innsats. Dette baseres på at en stadig får økt kunnskap om at de tiltak som gjøres for de yngste viser seg å ha en langvarig samfunnsmessig innvirkning og at de som arbeider med barn må handle før eventuelle problemer får vokse seg større. Den andre begrunnelsen for oversikten er basert på forskning som viser at selv om de fleste barn opplever overgangen som positiv er det noen barn som opplever dette problematisk.

Studiene som danner grunnlaget for denne kunnskapsrapporten kan sies å være aktuell for mitt prosjekt da den gir et godt grunnlag for hvilke forutsetninger som ligger til grunn for en god overgang mellom barnehage og skole. En av studiene fra rapporten som er gjort i Australia av Helen Skouteris, Brittany Watson og Jarrad Lum (2012) vil jeg si har relevans til mitt prosjekt. Som allerede nevnt ønsker jeg gjennom denne oppgaven å se nærmere på pedagogenes egne erfaringer rundt samarbeidet om overgangen mellom barnehage og skole. Studien til Skouteris et al. (2012, s. 78) sier at overgangen mellom barnehage og skole kan

bedres om det inngås en samarbeidsallianse hvor det blant annet diskuteres læringsfilosofier og arbeidsmetoder. Studien sier også at et samarbeid mellom lærer i barnehagen og skolen er noe som vil komme barnet til gode og lette overgangen. Det viser seg at det er mangel på direkte samarbeid mellom barnehage og skole hvor de ulike instansene møtes for «face-to-face meetings or brainstorming sessions» (Skouteris et al. 2012, s. 82). De er her mer tilbøyelig for at barnehagen kommer til skolen for å bli kjent med miljøer der og delta på ulike aktiviteter. Skal derimot en klare å få til et meningsfullt og vellykket samarbeidsforhold mellom pedagogene må en sørge for en gjensidig respekt av hverandre (Skouteris et al. 2012, s. 82-83).

Dette er som nevnt en studie fra Australia, men har relevans til norsk kontekst. Jeg vil gjennom mitt prosjekt se nærmere på erfaringer pedagogene i barnehage og skole har med samarbeidet i forbindelse med overgangen. Her vil jeg kunne utdype relevansen mellom min undersøkelse og tidligere forskning og rette oppmerksomheten mot viktigheten av å skape kunnskap rundt et godt samarbeid mellom pedagogene.

1.3 Avgrensninger og begrepsavklaring

I denne oppgaven omtaler jeg overgang og barn med spesielle behov, disse begrepene vil jeg her kort redegjøre for.

1.3.1 Overganger

I følge Stig Broström (2009, s. 24-25) kan overgang forklares som det å krysse en grense eller forflytning fra en kontekst til en annen. I forbindelse med barns overgang fra barnehage til skole kan dette forklares ved at de forflytter seg fra en oppdrags- og opplæringsinstitusjon til en annen der de møter nye mennesker som de skal forholde seg til. Overganger som barn må forholde seg til fra tidlig alder kan ifølge Broström defineres som fire vertikale overganger og to horisontale overganger. De vertikale overgangene omhandler overgangen fra hjem til barnehage, overganger innad i barnehagen ved bytte av avdelinger internt, fra barnehage til skole og fra barnehage til skolefritidsordning. De horisontale overgangene omfatter forflyttingen mellom hjemmet og institusjonen for deretter hjem igjen. På bakgrunn av at disse overgangene starter fra tidlig leveår kan man tenke seg at barnet opparbeider seg en viss kompetanse på overganger, men forskning viser midlertidig at enkelte barn opplever overganger som problematiske og utfordrende.

Dette gjelder spesielt barn med spesielle behov. Det å begynne på skolen byr på ulike forandringer og ulikheter fra barnehagen hvor barnet blant annet må tilegne seg en ny identitet i det å bli elev. Denne nye identiteten fører også med seg andre krav til atferd, nye regler for hva som forekommer i et klasserom og bli kjent med lærer og nye klassekamerater. Skolen er også et mye større miljø enn det barnehagen er, både når det gjelder lokaler, men også med tanke på at barna må forholde seg til mange flere barn samt eldre medelever. Generelt sett kan man si at barnets overgang til skolen byr på en tilværelse som innebærer økende krav og mindre støtte enn det de er vant med fra barnehagen.

Overgangen mellom ulike trinn i opplæringen kan bringe med seg noen utfordringer når det kommer til samarbeid og oppfølging, særlig kan dette være utfordrende ved skolestart. På bakgrunn av at både barnehage og skole forvaltes av Kunnskapsdepartementet ligger alt til rette for en bedre sammenheng mellom disse institusjonene. En god overgang har stor betydning for barnets helhet og kvalitet i opplæringen. Når det gjelder overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov er det spesielt viktig at denne tilrettelegges på en god måte, noe som skjer gjennom et tett samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre hvor det utveksles viktig informasjon om barnet (Dalen & Tangen, 2012, s. 228).

1.3.2 Barn med spesielle behov

Ifølge Palma Sjøvik (2007, s.17-18) er barn med spesielle behov et mangfold av personligheter og at det «I alle samfunn og til alle tider vil det finnes barn som av ulike grunner har behov for spesiell hjelp for å kunne tilegne seg kunnskap og ferdigheter, og for å kunne utvikle personligheten sin på best mulig måte». Disse barna som gjennom offentlige dokumenter og rapporter blir omtalt som barn med spesielle behov utgjør ikke en avgrenset gruppe. Som vurdering av barnets behov for hjelp og støtte foreligger to faktorer hvor den første omhandler barnet i seg selv og den andre er barnets oppvekstmiljø. Barnet kan ha permanente eller midlertidige skader eller avvik i sosiale, kognitive, psykologiske, fysiologiske eller biologiske funksjoner som for eksempel nedsatt bevegelighet, syn eller hørsel eller nedsatte kognitive funksjoner. Andre områder som kan utløse et behov for hjelp og støtte kan være alvorlig sykdom og dødsfall i nær familie, innvandrerbarn eller barn tilhørende minoritetsgrupper og barn som blir utsatt for omsorgssvikt i hjemmet. Denne beskrivelsen viser at barn med spesielle behov er en mangfoldig gruppe.

Barn med spesielle behov omtales i NOU 2009:18 som barn med behov for særskilt tilrettelegging og defineres ut fra to nivåer. Den snevre inndelingen omfatter de barna som er knyttet til spesialundervisningen, hvor det foreligger sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. En mer vid definisjon er de barna som har behov for særskilt tilrettelegging uten at det foreligger sakkyndig vurdering og enkeltvedtak. Det er de barna som pedagogene påpeker trenger tilrettelagt undervisning for å kunne lære det de skal (Midtlyng, J. et al., 2009, s. 14). Denne oppgaven vil omhandle de barna som kommer under den vide definisjonen av barn med behov for særskilt tilrettelegging.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne masteroppgaven er inndelt i fem kapitler med underkapitler. I dette første innledningskapittelet har jeg redegjort for oppgavens aktualitet gjennom bakgrunnene for oppgavens tema og hvilken forskning som er gjort på området, både nasjonalt og internasjonalt. Oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål blir også presentert i dette kapittelet.

Kapittel 2 tar for seg oppgavens teoretiske fundament og er todelt. I første delen presenteres Axel Honneths teori om anerkjennelse og da med vekt på den solidariske sfæren og hvilken betydning den har for et samarbeid på tvers av profesjoner. I tillegg presenteres teori om samarbeid, tverrfaglig samarbeid og samarbeid mellom barnehage og skole som konkretiseres opp mot betydningen av anerkjennelse.

Kapittel 3 viser hvordan undersøkelsen er gjennomført. Her beskrives og begrunnes valg av forskningsmetode, vitenskapelige perspektiv, gjennomføring av undersøkelsen og analyseprosess. Oppgavens validitet, reliabilitet og etiske refleksjoner blir også presentert i dette kapittelet.

Kapittel 4 presenterer undersøkelsens funn. Jeg vil også i dette kapittelet, samtidig som jeg presenterer mine funn, drøfte og tolke disse opp mot oppgavens teoretiske fundament. Først tolkes funnene opp mot erfaringer basert på samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole. Deretter vil funnene drøftes og tolkes opp mot solidarisk anerkjennelse.

Oppgaven avsluttes med **kapittel 5** som omhandler konklusjon og oppsummering, hvor jeg vil jeg sammenfatte de funn jeg fant i min undersøkelse og dermed forsøke å svare på mine forskningsspørsmål.

2. TEORI

I dette kapittelet vil jeg presenter oppgavens teoretiske fundament. Jeg starter med å se på Axel Honneths teori om *anerkjennelse* og betydningen denne har for samarbeidet mellom barnehage og skole. Deretter belyses teori som omhandler *samarbeid, tverrfaglig samarbeid, samarbeid mellom barnehage og skole, kommunikasjon og tillit*. I følge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2011) dreier teori seg om forsøk på en systematisk forståelse eller antakelse om virkeligheten, mens Skoglund og Åmot (2012, s. 11) forklarer teorien på følgende måte: «*teoretiske briller gir oss ofte andre perspektiver og kan være til hjelp for å forstå deler av hverdagsliv og praksis*».

Valget av denne teorien er gjort på bakgrunn av at jeg ønsker å belyse nødvendigheten med et godt forankret samarbeid mellom barnehage og skole, med fokus på samarbeid mellom barnehagelærere og grunnskolelærere. Jeg har også valgt å bruke teori om anerkjennelse fordi dersom en skal lykkes med samarbeidet er man også avhengig av at dette foregår på likeverdige og gjensidige prinsipper. Gjennom å koble sammen teoriene vil jeg belyse viktigheten for å skape en god overgang mellom barnehage og skole som bygger på et godt samarbeid mellom pedagogene gjennom en gjensidig anerkjennende holdning til hverandres erfaringer og kunnskaper. Teorien vil også brukes til å belyse og drøfte undersøkelsens empiri gjennom pedagogenes syn på samarbeidet mellom barnehagen og skolen.

2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er et grunnleggende behov alle mennesker har og kan forklares med behovet for å bli sett og respektert av andre mennesker, dette vil igjen påvirke ens forholdet til seg selv som et selvstendig individ. Jeg vil i denne oppgaven se på begrepet anerkjennelse i lys av teorien til den tyske sosialfilosofen Axel Honneth for så koble dette opp mot samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og grunnskole i overgangen mellom disse to institusjonene.

2.1.1 Axel Honneths teori om anerkjennelse

Gjennom sin teori om anerkjennelse ser Honneth på menneskets evne til å utvikle seg som selvstendige mennesker med egen identitet. Utviklingen av menneskets identitet og selvilde er ikke noe som foregår i isolasjon, men er noe som skjer i et samspill og relasjon med andre mennesker, og deres syn på deg som person. En kan ikke utvikle tro på seg selv og sin

identitet uten andres menneskers oppfattelse av deg. Når mennesket blir sett, hørt og anerkjent for sine egenskaper er det i stand til å utvikle en helhetlig identitet (Skoglund & Åmot, 2012, s. 19). Det motsatte av anerkjennelse er det Honneth omtaler som krenkelse, og dersom mennesket ikke blir anerkjent vil det miste den positive holdningen til seg selv som igjen kan skade identitetsutviklingen. Krenkelser er noe som påvirker oss mennesker og gi oss erfaringer og forståelsen av hensikten med anerkjennelse, en opparbeider seg en moralsk grunnholdning som viser betydningen av å anerkjenne. Denne evnen til å vise vei ut av krenkelsen omtaler Honneth som moralsk grammatikk, hvor anerkjennelsen omtales som en form for kommunikasjon. En enkel forklaring på dette er at en kan sammenligne denne moralske grammatikken med grammatikken i språket vårt. Når det oppstår grammatiske feil i språket vil vi automatisk reagere, gjøre noe med det og lære av denne feilen. Om man så utsettes for krenkelse og kjenner til anerkjennelsens språk og grammatikk vil denne kunnskapen sørge for at en isteden fremmer anerkjennelsen. Dersom en gjennom livet opplever det å bli anerkjent vil en også opparbeide seg kompetanse i form av moralsk grammatikk slik at en reagerer på det som oppleves som krenkelser eller urett. For å kunne oppheve krenkelser som foregår i de ulike sfærene er det viktig å ha en forståelse av betydningen av både anerkjennelse og krenkelse. Dersom en skal kunne si at et samfunn er i balanse er man ifølge Honneth avhengig av at man innehar den egenskapen til å inkludere fellesskapet og anerkjenne de ulike ferdigheter og kunnskaper som finnes her. Det motsatte vil oppleves som en uro eller ubalanse mellom menneskene som befinner seg her (Skoglund & Åmot, 2012, s. 21-22).

2.1.2 Anerkjennelsens ulike sfærer

I følge Axel Honneth er anerkjennelsen knyttet opp til tre ulike sfærer, kjærlighets-, retts- og solidaritetssfæren. Kjærlighetssfæren omhandler forhold til familie, venner og senere voksent kjærlighetsforhold hvor grunnleggende selvtillit etableres som et resultat av anerkjennelse i nære og kjærlige relasjoner. Den rettslige sfæren kan sees i sammenheng med ulike institusjoner i samfunnet og hvor mennesket opplever anerkjennelsen gjennom deltakelse i et felleskap med like mulighet for rettigheter, respekt og likeverd og dermed utvikler sin selvrespekt. Den siste sfæren som omhandler solidaritet dreier det seg om å bli anerkjent og verdsatt for den er og hva en tilfører fellesskapet og fører til at en verdsetter seg selv som et likeverdig medlem av et solidarisk felleskap (Åmot & Skoglund, 2012, s. 20-

21). I denne oppgaven vil kun være aktuelt å belyse den solidariske sfæren da det er den som er mest betydningsfull for oppgavens tema.

Anerkjennelse i disse tre sfærene vil gi mennesket et godt grunnlag for utvikling av en god autonom identitet. Alle mennesker har behov for å bli anerkjent av andre mennesker, men også fra ulike instanser som man er i kontakt med gjennom livet. Anerkjennelse, og da særlig i den solidariske sfæren er viktig i et samarbeid mellom barnehagelærere og grunnskolelærere hvor de opplever at de står i en gjensidig relasjon som påvirker hverandre positivt. Opplevelsen av å bli anerkjent for det en innehar av kunnskaper og det en kan bidra med fører til økt selvverd. Honneth (2008, s. 130) sier at solidarisk anerkjennelse «gjør det mulig for subjektet å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter».

2.1.3 Solidariske sfæren

For at en som menneske skal kunne oppnå et uavbrutt selvforhold er det ikke bare nødvendig å anerkjennes i kjærlighets- og rettssfæren. Mennesket er også avhengig av sosial verdsetting gjennom anerkjennelse i den solidariske sfæren slik at en kan forholde seg positivt til sine konkrete ferdigheter og egenskaper. Sosial verdsetting eller anerkjennelse i den solidariske sfæren tar for seg de særegne egenskapene som skiller en fra alle andre (Honneth, 2008, s. 130).

Honneth (2008, s. 134) sier også at «En person kan nemlig bare føle seg «verdifull» hvis den vet at den anerkjennes for prestasjoner som den nettopp ikke deler med alle andre». Slik vil individet kjenne på selvverdsettelsen og oppfatte at fellesskapet ser på deg som et likeverdig medlem. I en relasjon mellom barnehagelærer og lærere i grunnskolen hvor de skal samarbeide om en god overgang mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov vil det være avgjørende at de ser på hverandres kompetanse som likeverdig. Å anerkjenne hverandre for den kunnskapen og ferdigheter en innehar i sine ulike profesjoner er det Honneth omtaler som den solidariske sfæren. Her vil yrkesgruppene oppleve å bli sett og gitt ros for sin egeninnsats og engasjement i det arbeidet de utøver. Alle får like rettigheter og vurderes ut fra det som gjør dem forskjellig fra andre mennesker (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 24).

Anerkjennelse i den solidariske sfæren omtales som det å verdsette og gi tillitt mellom mennesker, og ifølge Honneth er solidaritet det å bli anerkjent med respekt ut fra de særegenheter vi innehar og at en bli sett på som fullverdige deltakere som bidrar i samfunnet.

Det dreier seg om at hvert enkelt individ blir anerkjent for de evner som har betydning for det samfunnet en er deltaker i. For å kunne fremheve seg selv og ha tro på det en kan er det avgjørende av de ferdigheter og prestasjoner en utfører i fellesskapet blir verdsatt. Dersom en opplever at sin status blir degradert oppstår det Honneth omtaler som krenkelse (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 29). I et samarbeid på kryss av institusjonene barnehage og skole er det avgjørende at det sosiale forholdet preges av en symmetrisk verdsetting mellom barnehagelærerne og lærerne. Dette betyr at begge profesjonene blir sett på som likeverdige slik at hverandres ferdigheter og kunnskaper kan fremtre som viktige og betydningsfulle i den felles praksisen de skal samarbeide om. For å komme frem til felles mål må en sørge for at alle deltakere kan få utfolde seg og vise sine egenskaper. En kan si at en oppnår symmetri når alle opplever at deres egenskaper og ferdigheter anses som verdifulle uten at det eksisterer kollektive graderinger i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138).

Skoglund (2012, s. 206-208) skriver at pedagoger har gjennom sin profesjon et ansvar av betydning til å vise anerkjennelse og solidaritet i sin praksis. Dette settes i sammenheng med foreldresamarbeid, men noe som også kan være aktuelt i samarbeid mellom barnehagelærere og lærere i grunnskolen. For å kunne lykkes i dette arbeidet er det viktig at de ulike profesjonene verdsetter de ulike oppgavene, ansvar og kunnskap de er i besittelse av. Alle må vise interesse og ta et felles ansvar for å bidra til en god overgang mellom barnehage og skole, og skal dette kunne foregå under likeverdige vilkår er en avhengig av en solidarisk anerkjennelse i form av et verdsetter hverandres ulike kompetanse og erfaringer. Pedagogene i barnehage og skole er avhengig av hverandre for å kunne gjøre denne overgangen mellom institusjonene så god som mulig.

2.2 Samarbeid

Begrepet samarbeid kan være vanskelig å definere helt nøyaktig, noe som igjen kan komplisere forståelsen av begrepet. Ofte brukes begrepene samordning, samarbeid og samhandling om hverandre, men ifølge Glavin og Erdal (2013) kan samarbeid defineres på følgende måte: «Samarbeid blir definert som samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen» (s. 27). Samarbeid kan også ifølge Ravn (1995, s. 204) være en anledning hvor det lett kan oppstå misforståelser, mistillit og urealistiske forventninger til hverandre. Dette kan oppstå av den grunn at begrepet samarbeid ikke er tydelig nok og i tillegg kan inneha skjulte hensikter. Ravn (1995) definerer det ideelle samarbeid på følgende måte:

Et forhold mellom mennesker, der i respekt for hinandenens *forskellige* kundskaber, færdigheder, egenskaber, erfaringer og holdninger arbejder mod samme mål på grundlag af en *fælles* sum af ressourcer. Det ideelle samarbejde hviler på gensidig tillid og på fælles ansvarsfølelse og beslutningstagen. Der er tale om et ligeværdigt forhold. (s. 204)

Til tross for denne definisjonen betyr det ikke at alle som deltar i et samarbeid til enhver tid skal være enige, inneha samme kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Derimot er det summen av alle forskjellene som bidrar til et gjensidig og fruktbart samarbeid (Ravn, 1995, s. 205).

Et samarbeid kan fungere på ulike måter, et uformelt samarbeid for eksempel er når aktører eller instanser uten påtrykk fra ledelsen tar initiativ til samarbeid. I et slikt samarbeid kommer aktørene til enighet om hvordan de skal jobbe sammen og fordele arbeidsoppgavene deretter. Ulempen her er at denne formen for samarbeid vil være avhengig av de som deltar og deres evne til samarbeid og utførelse av arbeidet, noe som kan føre til ulikheter i samarbeidets kvalitet. Dette kan forklares med at samarbeidsformen har manglende koordinering og styring. Dersom en derimot har overordne instanser og ledere som bestemmer samarbeid mellom ulike enheter, for eksempel barnehage og skole vil samarbeidet fremstå som formelt og noe alle må forholde seg til. For å lykkes med et slikt samarbeid er man ikke bare avhengig av at det koordineres fra ledelsen, men det må også være vilje, ønske og behov for samarbeid fra den utøvende parten. De beste betingelser for å lykkes i et samarbeid er når dette er godt forankret med gode rutiner i kommunens planer og hos ledelsene i de ulike instansene, og aktørene ser hvilken betydning samarbeidet har (Glavin & Erdal, 2013, s. 27).

2.2.1 Tverrfaglig samarbeid

I følge Glavin og Erdal (2013) kan tverrfaglig samarbeid forklares med et samarbeid preget av engasjement som foregår på tvers av ulike faggrupper og profesjoner og hvor de sammen løser oppgaver og problemer som fører dem mot et felles mål. Gjennom det tverrfaglige samarbeidet må deltakerne bli enig om oppgaven som skal gjennomføres og deretter forsøker å komme frem til beslutninger som er i samsvar med de meninger og holdninger de har lagt til rette for prosjektet. Når det møtes ulike profesjoner med høy faglig kompetanse til

samarbeid og som i tillegg har tilegnet seg kunnskap om hverandres fag som de integrerer i sitt eget vil det oppstå nye holdninger og viten som danner en felles merviten (s. 29-30).

Kvarv (2014, s. 148) sier «Tverrfaglig samarbeid, som arbeidsmetodikk og arbeidsform, må læres». Det er ikke sagt at det er naturlig at et samarbeid på tvers av profesjoner lar seg gjennomføre selv etter en periode med prøving og feiling. For å kunne utføre et tverrfaglig arbeid på en profesjonell måte må aktørene inneha en felles forståelse for hva som «hemmer og fremmer denne arbeidsformen». Tverrfaglighet forutsetter at hver enkelt deltaker setter seg inn i de fagområder som deltar i tillegg til sitt eget område. Dette betyr ikke at en skal oppnå en kompetanse på alle fagområdene, men oppnå en tverrfaglighet som er basert på samarbeid mellom ulike profesjoner. Dette samarbeidet forutsetter at aktørene har arenaer som gjør at det møtes, både formell kontakt via møter, seminarer og lignende og gjennom de uformelle møtene. For barnehagelærerne og grunnskolelærerne vil et slik tverrfaglig samarbeid dreie seg om opprettelse av ulike fagforum hvor profesjonene har formelle møter og gjennom uformelle møter som kan oppstå gjennom å besøke hverandres arbeidsplasser i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole.

Skal man lykkes med et tverrfaglig samarbeid er det avgjørende at oppgavene er i samsvar med den faglige kunnskapen som ligger tilstede hos deltakerne, og at de samtidig viser trygghet i sitt fagfelt gjennom god faglig forankring både i teori og praksis. En felles forståelse for oppgaven som skal løses er også avgjørende for å lykkes i samarbeidet, og deltakerne må ha en felles målsetting for samarbeidet hvor arbeidsfordeling er tydelig fordelt. Ligger dette til rette hos deltakerne vil det resultere i et effektivt samarbeid. Det er også viktig at deltakerne har realistiske forventninger til den jobben de skal utføre sammen, og at de på forhånd har gått gjennom eventuelle hindringer som kan oppstå underveis i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013, s. 35).

Glavin og Erdal (2013) skriver også at det å ha gjensidig respekt er elementært når en står i relasjoner til hverandre, og dersom dette ligger til grunn vil det være rom for et samarbeid som tillater både det å være enig og uenig. Samarbeidet bærer preg av å verdsette og anerkjenne de meninger som finnes i gruppen av deltakere til tross for at alle nødvendigvis er enige. Det å være uenig i saker kan føre med seg gode refleksjoner og diskusjoner som kan komme samarbeidet til gode. Det å se andres perspektiver er avgjørende for å kunne skaffe nye erfaringer og kunnskap og er slik at en igjen utvikler sine holdninger og verdier. Utfordringene kan derimot være at det ikke alltid kan føles like enkelt å ta opp saker som en

ikke nødvendigvis er enige i og som kan føles som konfliktfylte. Dette er særlig saker som berører ens egne verdier og følelser og hvor andre ikke innehar de samme verdiene. Skal en derimot lykkes i et tverrfaglig samarbeid og at dette skal fungere i praksis er det viktig at det legges til rette for at slike saker kan tas opp. De profesjonene som deltar i samarbeidet må vise overfor brukerne at de er lyttende, trygge og åpne for hverandre slik at føler seg trygge og godt ivaretatt (s. 38-39)

Samarbeid er noe som må læres og det er kommunens ledelse som har ansvar for å sette i gang tiltak som gir kompetanse i tverrfaglig samarbeid rundt barn og unge i kommunen. Skal disse tiltakene ha noen verdi må de ulike profesjonene ha kjennskap til hverandres fagområder, noe som dessverre viser seg å være noe mangelfull. Det er mye uvitenhet om hverandres kompetanse og hvordan en kan nyttiggjøre seg disse ulike kompetansene for å komme frem til tiltak som kan iverksettes for å løse problemer hos barn og unge (Glavin & Erdal, 2013, s. 40). Denne opplæringsprosessen hvor en skaffer seg kunnskap om samarbeid er noe som bør utvikles på hvert enkelt tjenestested og i et samarbeid mellom de ulike tjenestene. Skal man tidlig komme barn og unge til unnsetning og sette inn nødvendig hjelp og tiltak er det avgjørende at hjelpen er sammenhengende. Styrket kompetanse hos de som arbeider med barn, sett i lys av kunnskap, ferdigheter og evner er avgjørende for å kunne identifisere barn med spesielle behov, og den evnen profesjonene har til samhandling er avgjørende for at et tverrfaglig samarbeid skal kunne fungere på best mulig måte (Glavin & Erdal, 2013, s. 64).

2.2.2 Kommunikasjon og tillit

«Kommunikasjon er essensen i alt samarbeid» sier Glavin og Erdal (2013, s. 66), noe som bekrefter at dersom en skal lykkes i et tverrfaglig samarbeid må en inneha en viss kompetanse rundt kommunikasjon og dialog. En god dialog er personavhengig og selv om alle de avgjørende faktorene for et vellykket tverrfaglig samarbeid som kunnskap, erfaring, motivasjon og holdning er tilstede er ikke det ensbetydende at dialogen vil fungere mellom aktørene. En dialog er personavhengig og kan påvirkes av individuelle faktorer som virkelighetsopplevelser, erfaringer og verdinormer. I følge Von der Fehr (referert i Glavin & Erdal, 2013, s. 66-67) må det foreligge noen forutsetninger og grunnregler for dialog og kommunikasjon. De faktorene jeg vil trekke frem for å kunne opprette en god dialog mellom pedagogene i barnehage og skole vil være det at de må snakke samme sak, se for seg en fremtid på samme måte og ha et budskap å fortelle hverandre. Disse faktorene vil danne et

godt utgangspunkt for et samarbeid rundt overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov.

Ordet kommunikasjon betyr «å gjøre felles» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 41) og hva som er god kommunikasjon er avhengig av ulike faktorer og hva som er meningen med samhandlingen. En av disse faktorene kan beskrives med at det må være samsvar mellom partene på det som formidles og det som blir oppfattet. Når det gjelder mellommenneskelig kommunikasjon er det andre hensikter enn meninger og informasjon en ønsker å oppnå. Her vil det være viktig å utføre kommunikasjonen på en måte som ivaretar de verdier som for eksempel trygghet, tillit, åpenhet og en følelse av å bli sett. Konteksten er også avgjørende for god kommunikasjon, noen steder er informativ kommunikasjon mest betydningsfull og i andre situasjoner vil det være nødvendig med mellommenneskelig kommunikasjon. Det er ikke nødvendig å gjøre disse to metodene til motsetninger i forhold til hverandre, det beste er om en kan kommunisere på en måte som ivaretar både verdiene i samhandlingen og formidlingen av budskapet. Dersom en klarer å få disse to måtene å kommunisere på til å forenes er utgangspunktet godt for å få til en god kommunikasjon (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 241-242).

Uklare og motsatte forventninger til yrkesroller kan resultere i vanskeligheter i kommunikasjonen, men kan unngås dersom de ulike profesjonene er tydelige og klare på sine forventninger både på egen rolle, men også motpartens rolle. Dette vil da resultere i at partene forstår hvorfor de utfører ulike handlinger og de kan lettere tilpasse seg til den andre eller den situasjonen de står i, samtidig som en unngår at det oppstår misforståelser, frustrasjoner og skuffelser. Fagfolk som har rolleflexibilitet har god kjennskap til hverandres forventninger som igjen gir et godt grunnlag for å kunne tilpasse seg til den bestemte saken eller situasjonen (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 244). Samtidig som partene i et tverrfaglig samarbeid skal tilpasse seg hverandre er det også viktig at finne en balanse mellom det å bevare sin egenart og det å la andre få innflytelse i samarbeidet. Hvis ikke vil en ikke kunne lykkes i et slikt samarbeid (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 246).

Tillit mellom ulike profesjoner handler om at en har tillit til den andres kunnskaper på fagfeltet samtidig som en opplever det å bli anerkjent og vist tillit for sin egen kompetanse og det en vil formidle. En stor grad av tillit vil forhindre at det oppstår unødvendig uenigheter rundt aktuelle situasjoner eller saker. Tillit mellom aktører i et samarbeid skapes

på verdier som er basert på respekt, åpenhet og ærlighet, og hvor en våger å opptre direkte og saklig i sin sak (Glavin & Erdal, 2013, s. 46).

2.2.3 Samarbeid mellom barnehage og skole

Gjennom flere år i barnehage vil barn oppleve og erfare ulike former for læring som gir dem kunnskaper, erfaringer og holdninger som et godt utgangspunkt for livslang læring. En forutsetning for at barn skal kunne nyttiggjøre seg den kunnskap de har med seg fra barnehagen er at det er en sammenheng mellom barnehage og skole, og dette skapes gjennom et samarbeid mellom institusjonene. Skolestarten oppleves for de aller fleste som noe positivt, men for noen kan det oppleves som vanskelig og traumatisk. For å unngå dette er det viktig at barnehage og skole har et nært samarbeid når det gjelder planlegging, gjennomføring og evaluering av både sammenhengen og overgangen. Dersom dette er godt forankret vil det være med på å sikre en god skolestart som viderefører barnets sosiale og faglige læring fra barnehagen. Dette samarbeidet skal omfatte alle barn, men det må særlig rettes fokus på barn i risikozonen og med spesielle behov. En god overgang basert på godt samarbeid vil gi barna gode evner til å mestre den nye tilværelsen det er å starte på skolen. De vil erfare forutsigbarhet, motivasjon, glede og trygghet ved skolestart som igjen vil påvirke hele deres skolegang (Aukland, 2013, s. 296-297).

I følge Aukland (2013, s. 298) bygger et godt samarbeid mellom barnehage og skolen på mye mer enn det å legge til rette for en god overgang, men også om å skape felles arenaer der profesjonene kan møtes, igangsetting av tiltak som gir økt kompetanse blant pedagogene og felles kunnskapsmål i ulike fag og sosial kompetanse. Gjennom å etablere kontakt mellom institusjonene i form av ulike overgangsaktiviteter vil barn fra barnehage og skole få positiv kjennskap til hverandre og omgivelsene. Denne type samarbeid er også viktig i forhold til pedagogene i de to institusjonene da de skal samarbeide på tvers av to ulike organisasjonskulturer og eventuelle barrierer som finnes mellom disse. Som en del av barnehagens skoleforberedende opplegg kan det være hensiktsmessig å legge opp til besøk til kommunenes skoler, gjerne gjennom hele siste barnehageår. På skolen kan de delta i arrangement og ulike opplegg i regi av skolen eller bare få tilgang til klasserom og utstyr som de kan bruke som en del av tilvenningen. Slike skolebesøk med positive opplevelser har som mål om at barna vil utvikle glede og styrket selvbilde når de forlater barnehagen (Aukland, 2013, s. 304-305).

Dersom en skal lykkes i samarbeid mellom barnehage og skole sier Aukland videre (2013, s. 311-312) at pedagogene i de ulike institusjonene må ha skaffe seg kunnskap og innsikt i hverandres fagfelt. Denne kunnskapen og kjennskapen til hverandres fagfelt og arbeidsoppgaver skapes gjennom et tett samarbeid og vil bidra til gode faglige diskusjoner som forhindrer at det oppstår misforståelser og spenninger mellom pedagogene i barnehage og skole. En annen viktig forutsetning for at dette skal lykkes er at pedagogene har en gjensidig respekt for hva som kjennetegner deres profesjon og de ulikhetene som finnes mellom disse yrkene slik at en unngår at de omtaler hverandre for «barnehagetanter» og utsagn om at barnehagen ikke vil bli for «skolske».

Samtidig som en ønsker å utvikle og styrke samarbeidet mellom barnehage må en ikke la barnehagens egenart bli tilsidesatt på bakgrunn av at skolen har forventninger om at barnehagen skal tilpasse seg dem. Samarbeidet må forankres på en måte som bevarer barnehagens egenart med aktiviteter som er basert på lek og mangfold, ikke lese-, skrive- og regneferdigheter. Ulikheter i form av praksis og kultur trenger i utgangspunktet ikke være et problem sies det i *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 61). Videre heter det at «Tvert imot skal barnehage og skole være forskjellige. Problematisk blir det først når det oppstår spenninger mellom ansatte som skal samarbeide om tiltak som skal gjøre overgangen fra barnehage til skole bedre for barna» (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 53). Som det kommer frem her er det ikke de ulike tradisjonene i henholdsvis barnehage og skole som skaper utfordringene ved samarbeidet, men det som derimot kan skape problemer er når det oppstår det som omtales som spenninger mellom de ansatte som skal samarbeide. Disse spenningene kan relateres til at aktørene har manglende kunnskaper om hverandres arbeidsområder og fagfelt, og at det i tillegg ikke foreligger et etablert samarbeid mellom partene.

Det er helt naturlig at det oppstår noen praktiske utfordringer i form av logistikk i et samarbeid mellom barnehage og skole. Dette er basert på at barnehager har mange skoler å forholde seg til og omvendt. Selv om dette kan virke svært utfordrende er det ikke umulig å gjennomføre, men krever at det er vilje og kreativitet hos de involverte og at arbeidet prioriteres. Faktoren for å lykkes her avhenger av hvordan pedagogiske ledere, styrere, rektorer og øvrig ledelse i kommunen tar tak om oppgaven, som for eksempel det å sette av tid til samarbeid. Dersom lærer og skolens ledelse prioriterer tid til et tverrfaglig samarbeid med barnehagen vil sjansen øke for at overgangen mellom barnehage og skole skal bli vellykket. Det er avgjørende for en vellykket overgang at barnehagelærere og

grunnskolelærere får tid til sammen å planlegge felles planer og foreldremøter. Dette samarbeidet forutsetter at rektor ved skolen tilrettelegger for en møteplass mellom lærerne og banehagelærerne før skolestart. Et slik samarbeidet som er godt forankret hos ledelsen skapes en felles forståelse og kultur mellom barnehage og skole (Aukland, 2013, s. 319

Som tidligere nevnt er det viktig at det rettes et særlig fokus mot barn med spesielle behov ved overgang fra barnehage til skole. Samarbeidet rundt disse tilfellene skal i prinsippet være det samme hvor institusjonene jobber ut fra de samme forutsetninger, mål og midler som for andre barn, men her vil det være spesielt viktig med et nært og velfungerende samarbeid. Barn med spesielle behov vil ha et ekstra behov for et samarbeid mellom institusjonene som fører til at det iverksettes tiltak som opprettholder barnets forutsigbare, trygge tilværelse fra barnehage til skole. Dette arbeidet vil være avhengig av at det eksisterer gode rutiner for planlegging og hvordan dette arbeidet skal gjennomføres. Noe av det som kan gjøre dette samarbeidet vanskelig er at det involverer mange ulike aktører og derfor er det avgjørende for resultatet at dette samarbeidet blir igangsatt så tidlig som mulig. Her vil det være viktig at de ulike aktørene sammen blir enige om hvem som har ansvaret for hva gjennom hele overgangsperioden og videre i skole og skolefritidsordningen etter skolestart. Dersom barnet allerede har støttefunksjoner i form av for eksempel assistent eller støttepedagog vil det i denne fasen være aktuelt å avgjøre om disse skal følge barnet over i skolen og eventuelt skolefritidsordningen for å gjøre overgangen best mulig for barnet (Aukland, 2013, s. 310).

Veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 22) påpeker at siden planlegging av skolestart for barn med spesielle behov er mer tidkrevende og omhandler flere aktører er det viktig at skolen involveres i god tid før skolestart. Dette samarbeidet kan i enkelte tilfeller være så omfattende med innhenting og opparbeiding av kunnskaper rundt barnet og eventuelle hjelpemidler, at det bør tre i kraft tre til fire år før skolestart slik at skolen er beredt til å ta imot barnet. Noen steder opprettes det ansvarsgrupper som samordner planer og tiltak og deltar i samarbeidsmøter mellom barnehage og skole, noe som kan bidra til å sikre en god overgang og skolestart for barn med spesielle behov.

Informasjonsoverføringer mellom barnehage og skole i forbindelse med overgangen er nødvendig for å kunne tilrettelegge på best mulig måte for alle barn, og særlig barn med spesielle behov. Det som derimot er viktig er at barn skal ifølge Rammepplanen for barnehager ikke vurderes ut fra faste kriterier, noe som kan skape utfordringer i å lage ferdigproduserte skjemaer som viser ulik måloppnåelse hos barn i forbindelse med

skolestarten. Informasjon som derimot skjer gjennom en samtale får frem flere nyanser om barnet og det er lettere å kunne formidle opplysninger som dreier seg om barnets personlige kvaliteter, interesser, lek, læring og utvikling. Målet med disse samtalene er at skolen og barnets fremtidige lærer skal kunne innhente viktig informasjon som de kan ha nytte av når barnet starter på skolen. Informasjonsoverføring kan også by på utfordringer på bakgrunn av at barnehage og skole ofte vektlegger ulike sider hos barn. Barnehagen vektlegger relasjonskompetansen mens skolen vektlegger tilpasningsevne og faglig funksjonsnivå. Dette viser at institusjonene har ulikt syn på barn og derfor vil det være en klar fordel om opplysninger som deles om barn dreier seg om barnets sterke sider (Aukland, 2013, s. 115-116).

3. Metode

Metode kan forklares som den fremgangsmåten en velger å benytte for å kunne løse et problem eller for å oppnå ny erkjennelse. Forskning kan deles inn i tre ulike typer: naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskap. Når man som i denne masteroppgaven skal se nærmere på det som skjer i barnehage og skole er det naturlig å benytte samfunnsvitenskapelig metode da den har som hensikt å skape kunnskap og informasjon om den sosiale virkeligheten. Metoden forteller også noe om hvordan en analyser funnene i undersøkelsen og hva disse forteller oss. Den metodiske tilnærmingen kan deles i to former, *kvalitativ metode* og *kvantitativ metode*, hvor forskjellen ligger i graden av fleksibilitet. Den kvalitative metoden har som mål å skape forståelse av et fenomen og har dermed liten grad av formalisering, mens kvantitativ metode er lite fleksibel og strukturert. Det har seg imidlertid ikke slik at samfunnsvitenskapelig forskning enten er kvalitativ eller kvantitativ, men kan fint kombineres dersom undersøkelsen tilsier det og at det er tidsmessig mulig (Holme & Solvang, 1998, s. 14-15; Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16-17). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for de metodiske valg jeg har gjort for å kunne belyse oppgavens problemstilling.

3.1 En kvalitativ tilnærming

«Å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv» (Postholm, 2005, s. 17), er avgjørende for min begrunnelse på hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode for å besvare min problemstilling i denne undersøkelsen. Den kvalitative forskningsmetoden kan sies å være følsom overfor hendelsen den gjennomføres i, dette fordi man kommer tett på sine informanter eller dem man observerer. Denne nærheten gjør den kvalitative forskningen både spennende og intens, men kan også gi utfordringer i form av at en kan komme til å måtte gjøre endringer på sitt prosjekt, handlinger eller ideer etter at man har hatt sitt første møte med feltet. Alt er nødvendigvis ikke slik man først hadde antatt. Siden jeg i denne undersøkelsen ønsker å se på hvilke erfaringer pedagoger i barnehage og skole har med samarbeidet ved overgangen for barn med spesielle behov, er kvalitativ tilnærming, nærmere bestemt kvalitative intervju et naturlig valg siden den handler om det å beskrive ulike fenomener, noe som står i motsats til kvantitativ tilnærming som dreier som om tallverdier (Repstad, 2004, s. 16).

Gjennom kvalitativ metode ønsker forskeren å skaffe seg et større innblikk i og forståelse av det samfunnet vi lever i eller hvordan enkeltindivider, grupper eller institusjoner samhandler med hverandre. Forskeren går i dybden av fenomenet det forskes på, og det er forskerens forståelse eller tolkning av innsamlet informasjon som ligger til grunn av resultatet (Holme & Solvang, 1998, s. 73).

Kvalitativ metode er ifølge Holme og Solvang (1998, s. 76) en fleksibel metode som legger til rette for at en kan gjøre endringer underveis i undersøkelsen. For min undersøkelse viste dette seg å være hensiktsmessig siden jeg under intervjuene hadde mulighet til enten å utelate spørsmål eller bygge videre på informasjon jeg anså som viktig eller interessant fra informantene

3.2 Vitenskapsteori

En kan kort forklare vitenskap som det å skaffe ny kunnskap om verden, mens vitenskapsteorien kan forklares som den refleksjonen en gjør seg over fremgangsmåten en benytter seg av for å skaffe seg kunnskap om verden og hvilke forutsetninger kunnskapen er basert på (Kvarv, 2014, s.14). Forskning på feltet rundt barnehage og skole kan gjøres både innenfor humanistisk og samfunnsvitenskapelig metode, og denne oppgaven er basert på samfunnsvitenskapelig metode. Hensikten med samfunnsvitenskapelig metode er «hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser» (Christoffersen & Johannesen, 2012, s.16).

Jeg vil følgende gjøre kort rede for de vitenskapsteoretiske perspektivene, fenomenologi og hermeneutikk som denne undersøkelsen er forankret i.

3.2.1 Fenomenologi

Christoffersen og Johannesen (2012, s. 99) sier følgende: «*som kvalitativ design betyr en fenomenologisk tilnærming å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelsen av et fenomen*». Fenomenologi er det som viser seg, og forskeren forsøker å finne meningen bak fenomenet gjennom andre menneskers øyne, noe som igjen skaper større forståelse og innsikt i deres livsverden. Målet med en fenomenologisk undersøkelse er å

skape større forståelse og innsikt i andres menneskers livsverden og for å lykkes med dette er en avhengig av å forstå mennesket da det er dem som danner virkeligheten og ikke omvendt.

Det var filosofen Edmund Husserl som utviklet den fenomenologiske tankeretningen, og hans tilnærming av fenomenologien var deskriptiv. Dette betyr at det sentrale var å beskrive hvordan fenomenet oppleves og erfares av andre mennesker. Fenomenologien har betydd mye for ulike fagfelt slik at kvalitative forskningsmetoder har utviklet seg, noe som igjen har ført til at empirisk forskning gjennom menneskers indre erfaringer har blitt mer legitim (Befring, 2015, s. 110).

Hensikten med min undersøkelse er at jeg skal få innsikt og forståelse rundt mine informanternes erfaringer når det gjelder samarbeidet ved overgangen mellom barnehage og skole. Og for å nå dette målet benytter meg da av et fenomenologisk perspektiv. Som forsker innenfor dette vitenskapsteoretiske perspektivet må jeg også ta høyde for min egen forforståelse innenfor temaet som skal belyses. Forforståelsen påvirker det en ønsker å finne ut av gjennom spørsmål i intervjuer og har igjen betydning for hvordan en tolker og vektlegger det innsamlede datamaterialet (Johannesen et al., 2011, s. 38-39). Det å være seg bevisst sin forforståelse og møte sine informanter med åpenhet er noe av det fenomenologien omhandler, noe jeg tenker kan være avgjørende for at jeg selv skal kunne gi mest mulig nøyaktige beskrivelser av informantenes erfaringer og opplevelser rundt overgangen (Kvale og Brinkmann, 2012, s. 70).

3.2.2 Hermeneutikk

«*Hermeneutikk er læren om fortolkningen av tekster*» sier Kvale og Brinkmann (2012, s. 69). Den hermeneutiske fortolkningslæren dreier seg om refleksjoner rundt sin måte å forstå og tolke kvalitativ samfunnsvitenskapelig undersøkelse. Denne prosessen omtales ofte som den hermeneutiske sirkelen eller spiral, hvor forståelsen veksler mellom å betrakte helheten og deler av den. Dette kan kort forklares som ved tolking av et kvalitativt intervju leser man først gjennom hele teksten for å danne seg et inntrykk, deretter går man dypere inn i hver del og tema for å trekke ut det som gir mening og betydning for informantene. Denne prosessen gjentar seg flere ganger under tolkningen (Repstad, 2007, s. 121).

En av hermeneutikkens grunntanker er at en alltid vil danne seg en forståelse av et fenomen på bakgrunn av forutsetninger en allerede innehar. Disse forutsetningene vil være avgjørende for hva vi kan forstå og hva vi ikke kan forstå, og som den tyske filosofen Hans-Georg

Gadamer omtaler som forståelser eller fordommer. Vi møter aldri verden som et blankt ark, men har med oss en forforståelse som gjør det mulig for oss å forstå hvordan ting henger sammen (Gilje & Grimen, 2014, s. 179). En forsker innenfor samfunnsvitenskapen må forholde seg til fenomener som allerede er tolket og forstått av de som deltar i undersøkelsen, dette omtales som dobbelhermeneutikk. Forskerens utfordring her er at han må fortolke en virkelighet som allerede er fortolket (Gilje & Grimen, 2014, s. 177).

Tolkningsprosessen i min undersøkelse vil bære preg av en hermeneutisk forståelse gjennom en vekslings mellom utvalgt teori og den empiri som jeg har tilgang på gjennom intervju av utvalgte informanter. Gjennom en vekslings mellom å lese intervjuene som en helhet og for så å fordype meg nærmere i deler og utsagn vil jeg komme innom den hermeneutiske sirkelen i min tolkning av undersøkelsen. Den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer er kjent for å ha videreutviklet hermeneutikken og mente at et menneske aldri kan ta tak i en tekst eller noe som skal forstås uten å ha med seg noen forutsetninger om hva en ønsker å forstå. Alle har en eller annen forståelse eller forventning på forhånd som kan knyttes opp til medbragte følelser eller holdninger. Når denne forut-forståelsen møter det nye som skal forstås oppnår man det som blir forståelsen av fenomenet (Kvarv, 2014, s. 79).

Gadamer (2003) sier det på følgende måte:

Den som vil forstå, utkaster en foreløpig mening for helheten så snart en første mening viser seg i teksten. En slik første mening viser seg på sin side bare fordi man allerede leser teksten med visse forventninger om at den skal ha en bestemt mening. Å forstå det som står i teksten betyr å utarbeide et slikt for-utkast, som riktignok alltid blir revidert i lys av det som åpenbarer seg etter hvert som man trenger lenger inn i tekstens mening. (s. 37).

Jeg har i dette arbeidet også hatt med meg en forforståelse rundt overgangen mellom barnehage og skole som er basert på mine egne erfaringer med å jobbe med skolestartere i barnehagen gjennom flere år. Jeg har erfaringer med prosessen rundt overgangen, de rutinene som foreligger og samarbeidet mellom instansene som gir et inntrykk av uklare retningslinjer, også i forhold til barn med spesielle behov og et samarbeid som forekommer som et enkeltmøte mellom barnehagen og skolens ledelse. Jeg har også et inntrykk av at pedagogene i barnehagen og pedagogene i skolen ikke kjenner til hverandres arbeidsfelt som et resultat av at det ikke eksisterer noe samarbeid mellom disse profesjonene. Dette resulterer

etter mitt syn noe uklare forventninger om hva som forventes av ferdigheter, kunnskaper og hvilken informasjon som blir sett på som viktig, noe som igjen vil være med på å påvirke skolestarten for mange barn.

Den forforståelsen forskeren bringer med seg inn i forskningen vil ha innvirkninger på forskningsprosessen. Dette kan være forkunnskaper som er basert på faglige teorier og forut oppfatninger rundt det aktuelle fenomenet. Gjennom forskningsprosessens kan forforståelsen endres som en konsekvens av at den kvalitative forskningsmetoden er en læringsprosess for forskeren, og gjennom innhentet data oppstår det nye innfallsvinkler og kunnskaper (Kvarv, 2014, s. 137). Forforståelsen forskeren bringer med seg inn i undersøkelsen trenger nødvendigvis ikke være negativt, men heller ses på som en ressurs. Det eneste som er en forutsetning for at dette skal være en ressurs for oppgaven er at forskeren på forhånd er seg selv bevisst om sin forforståelse av fenomenet og at innforstått med at forforståelsen kan både utfordres og endres underveis i prosessen (Kvarv, 2014, s. 141).

Min erfaring og bakgrunn som barnehagelærer har hatt innvirkning på min forforståelse og mitt perspektiv på temaet, dette har jeg forsøkt etter beste evne å være bevisst på gjennom denne prosessen. Samtidig som en skal være bevisst sin forforståelse er det også nødvendig å inneha en forforståelse om en skal ha forutsetninger til å forstå det aktuelle fenomenet. Forforståelse er noe som er iboende i alle mennesker, og er avgjørende for hvordan man ser og forstår verden på. Kunnskapene og oppfatningene av virkeligheten som ligger i menneskets forforståelse er det som ligger til grunn for tolkningen av det en møter i det virkelige liv. Forskeren vil også i sine undersøkelser bli påvirket av sin forforståelse gjennom valg av undersøkelsens fenomen og hvordan undersøkelsens data blir tolket og vektlagt (Johannessen et al. 2011, s. 38). «For-forståelse kan ses på som de brillene vi alltid har på oss, og som farger alt vi ser» (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 153) og min forforståelse av denne undersøkelsen tema var avgjørende for hvorfor jeg valgte å fordype meg i dette, hvordan jeg gikk frem for å finne de svarene jeg ønsket, tolkningen og hvordan jeg vektla de funnene jeg fant. Videre sier Røkenes og Hanssen (2012, s. 14-15) at det er våre egne erfaringer, følelser og tanker som gjør at vi forstår andre mennesker. Forforståelsen har vi med oss i møte med andre mennesker og gjennom en samtale med andre får vi også et innblikk i den andres forståelse av fenomenet. Dette møtet bidrar også til at en kan endre sin egen forforståelse av fenomenet eller mennesket du møter.

Min forforståelse rundt undersøkelsens tema har som sagt hatt betydning for hvordan jeg gikk frem for å innhente opplysninger og datamateriell. Mine spørsmål i intervjuguiden var påvirket av min forforståelse, men samtidig var dette et semistrukturert gruppeintervju som ga rom for andre spørsmål og vinklinger ut fra den samtalen som oppstod i gruppa. Når en skal forske på et fenomen bestemmer man seg ofte på forhånd hva en ønsker å vite mer om og lager punkter med spørsmål i for eksempel et spørreskjema noe også jeg hadde gjort meg opp en formening om på forhånd. Gjennom prosessen med gruppeintervjuene samt tolkning og analyse av funnene mine har også min forforståelse av fenomenet endret seg noe. Jeg har reflektert over min egen forståelse av temaet og hvordan jeg tidligere har tenkt rundt dette. Jeg har tidligere gjennom min egen erfaring som pedagog i barnehage nærmest bare hatt innblikk i den ene siden, men etter å ha gjennomført denne undersøkelsen har jeg også fått innblikk i hvordan pedagogene i skolen ser på temaet. Møtet med 1. klassepedagogene har gitt meg ny kunnskap, erfaring og opplevelse som igjen har bidratt til endring av min forforståelse og virkelighetsoppfattelse rundt overgangen mellom barnehage og skole. Som Kvarv (2014, s. 137) sier vil forforståelsen i de aller fleste tilfeller endre seg underveis i en prosess som en slik undersøkelse som dette arter seg. Dette viser i mitt tilfelle at denne kvalitative undersøkelsen har vært en læringsprosess som har økt mine kunnskaper rundt temaet overgang mellom barnehage og skole, noe jeg ser på som en styrke for undersøkelsen.

3.3 Kvalitativt intervju som forskningsmetode

Intervju er den metoden som er mest utbredt innenfor kvalitativ forskning og gjennom intervjuet forsøker forskeren å forstå et fenomen eller verden gjennom informantenes opplevelser og erfaringer. Forskningsintervjuet er basert på både dagligdagse samtaler og profesjonelle samtaler hvor det utveksles synspunkter om et fenomen mellom to personer (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21- 22). Gjennom å innhente kunnskap gjennom intervju vil kunnskapen i undersøkelsen baseres på subjektivitet noe som også henger sammen med en fenomenologisk tenkning som denne oppgaven er basert på.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å gjennomføre gruppeintervju, også kalt fokusgrupper. Gjennom denne formen for intervju samles empirisk data om et gitt tema i en utvalgt gruppe mennesker (Halkier, 2015, s. 133). En fokusgruppe består vanligvis mellom seks til ti personer, men på grunn av denne undersøkelsens størrelse har jeg benyttet meg av to grupper

med tre personer i hver gruppe. Intervjuet beskrives som «ikke styrt», hvor poenget er å få frem ulike synspunkter rundt temaet som er lagt frem. Det er viktig at forskeren har en opptreden som skaper rom for åpenhet og villighet til å dele motstridende synspunkter når temaet legges frem og samtalen mellom deltakerne kan starte. Det er ikke noe mål i seg selv at denne samtalen skal føre til en enighet eller løsninger mellom deltakerne, men at det skal komme frem forskjellige synspunkter som belyser saken (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 162).

Som et grunnlag for gruppeintervjuet valgte jeg å benytte meg av et semistrukturert intervju hvor jeg på forhånd lagde meg en intervjuguide med aktuelle spørsmål rundt temaet mitt. Det som kjennetegner et semistrukturert intervju er at det brukes når dagligdagse temaer skal belyses ut fra informantens eget perspektiv slik at en innhenter meninger og erfaringer om temaet. Intervjuet ligner en vanlig daglig samtale, men har et formål på lik linje som et profesjonelt intervju, og med at det er semistrukturert betyr det at har hverken et åpent eller lukket spørreskjema. Intervjuet gjennomføres på bakgrunn av en intervjuguide som hjelper til å holde fokus på temaet og hjelper til med aktuelle spørsmål. I etterkant transkriberes intervjuet for påfølgende analysearbeid (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 47).

Ett gruppeintervju transkriberes på samme måte som et dybdeintervju, men til forskjell vil en i transkripsjonene i et gruppeintervju få frem individuelle utsagn, gruppeutsagn og dialoger i gruppa. Dersom en i analysen trekker frem hvordan gruppa samhandler vil dette bidra til å gi en økt verdi til denne type metode for å innhente data (Tjora, 2017, s. 125). Jeg erfarte de to gruppene jeg intervjuet som noe forskjellig når det gjaldt å komme godt i gang, holde flyt i samtalen og følge opp med spørsmål eller kommentarer til det som ble sagt. Årsaken til dette kan muligens ligge hos meg og min manglende erfaring som moderator og det å gjennomføre intervju, samtidig som jeg intervjuet to grupper med ulikt fagfelt hvor av den ene tilhørte mitt eget fag. Til tross for at intervjuene artet seg noe forskjellig mener jeg at jeg totalt sett fikk et supplerende datamateriell.

3.4 Gjennomføring av undersøkelsen

3.4.1 Utvalg av informanter

I kvalitative undersøkelser er det i motsetning til kvantitative undersøkelser ikke vanlig å trekke et tilfeldig utvalg informanter. Hensikten med en kvalitativ undersøkelse er ikke å

foreta en statistisk generalisering, men å innhente mest mulig kunnskap om det aktuelle fenomenet. På grunnlag av dette blir en strategisk utvelgelse naturlig, hvor forskeren tenker nøye igjennom hvilken målgruppe som er aktuell for å innhente nødvendig data for så velge ut personer herfra til å delta i undersøkelsen (Johannesen et al., 2011, s. 106). På bakgrunn av min problemstilling hvor jeg vil se nærmere på samarbeid ved overgang fra barnehage til skole sett fra pedagogenes perspektiv ønsket jeg å intervju barnehagelærer og grunnskolelærer i 1. klasse. Siden dette er et utvalg av pedagoger fra de to institusjonene som har erfaring rundt temaet kan man si at utvalget er strategisk, og dermed vil jeg ha store forutsetninger til å innhente data til å kunne besvare min problemstilling.

Utvalget i min undersøkelse består av tre lærere i 1. klasse og tre barnehagelærere som alle jobber tett opp mot skolestartene, og for å komme i kontakt med mine informanter tok jeg selv direkte kontakt med 1. klasse lærerne i skolen da jeg viste at disse lærerne hadde god erfaring med å være lærer i 1. klasse. For å forsikre meg at dette var i orden for den involverte skolen snakket jeg med inspektør ved skolen som godkjente at jeg brukte informanter fra denne skolen. Kontakten med barnehagelærerne ble opprettet ved at jeg selv tok direkte kontakt med en av dem da jeg kjente til at vedkommende jobbet med en gruppe med bare skolestartere. De to andre fikk jeg kontakt med etter å ha snakket med enhetsleder ved den aktuelle barnehagen, hvor hun valgte ut to stykker hvor den ene jobber med skolestartere og den andre er involvert gjennom arbeid med «skoleklubb» i barnehagen. Skole og barnehagene som informantene har tilhørighet til ligger i en mellomstor by et sted i Øst-Norge. Skolen er en barneskole med ca. 400 elever på 1-7 års trinn og ca. 50 ansatte. Utvalget består også av to barnehager hvor den ene er en privat barnehage og den andre er en kommunal barnehage, begge med ca. 100 barn hver og henholdsvis ca. 30 og 40 ansatte.

Alle informantene fikk utdelt informasjonsskriv angående undersøkelsen på forhånd slik at de fikk tid til å lese igjennom og tenke over om de ønsket å stille som informanter uten å føle seg presset til noe. Med dette skrevet fulgte også godkjenningsskjema som de hadde med seg ferdig signert når de møtte til intervju.

Når det kommer til antall informanter til en undersøkelse er det ifølge Postholm (2005, s. 43) ulike meninger om hvor mange som er nødvendig å intervju. I mindre prosjekter kan det være hensiktsmessig å velge så lavt som ned til tre personer med hensyn til prosjektets størrelse og tidsomfang. Med tre informanter kan det for forskeren være enklere å finne en felles essens eller sentrale opplevelser som danner en fellesnevner eller kjernen i

informantens opplevelser om fenomenet som undersøkes. I mitt prosjekt ble det satt et tak på til sammen seks informanter noe som var nødvendig med tanke på at jeg gjennomførte gruppeintervju med tre informanter i hver gruppe. Å velge små grupper i et gruppeintervju har ulike fordeler, dette kan være som at det er enklere for hver deltaker å få tatt ordet, enklere å åpne seg for de andre og enklere å få frem detaljer og personlige erfaringer. Ulemper med «minigrupper» kan være at det kommer frem begrenset informasjon og vanskelig å få i gang en diskusjon (Johannesen et al., 2011, s. 105). Min erfaring med dette er at jeg syntes mine to grupper fungerte godt sammen og hvor de hadde god utveksling av erfaringer og opplevelser rundt temaet.

3.4.2 Gjennomføring av intervjuene

Jeg kontaktet mine informanter for å avtale tid for intervju via epost med den ene gruppa og ved direkte kontakt med den andre. Intervjuene ble gjennomført i februar 2018 hvor det ene fant sted i et klasserom etter endt skoledag og det andre på et møterom på et av byens bibliotek. Mitt første intervju var ment som et prøveintervju, men siden jeg opplevde dette som vellykket på grunn av god informasjon fra informantene valgte jeg å la det stå som et ordinært intervju. Møtene hvor intervjuene skulle finne sted startet med at jeg mottok samtykkeskjemaet fra deltakerne og deretter litt «løs» prat rundt min bakgrunn og undersøkelsens tema. Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene for å forsikre meg at jeg fikk med meg alt som ble formidlet fra informantene. Med bruk av lydopptaker kunne også jeg konsentrere meg om å deltakerne mens de snakket sammen og sørge for at samtalen holdt seg i gang samtidig som jeg kunne be om en utdypning av svaret der jeg mente det kunne være behov. Før jeg satte opptakeren på forhørte jeg meg om informantene syntes dette var greit, noe jeg også hadde informert om i brevet om forespørsel til deltakelse i prosjektet. Jeg informerte også hva som kom til å skje med lydopptakene for at de skulle føle seg sikre på at dette ikke var informasjon som kunne komme på avveie (Tjora, 2017, s. 166). Min opplevelse var at mine informanter virket interessert i det å delta og gå også uttrykk for at de mente temaet var viktig å ta opp og belyse nærmere. I følge Kvale og Brinkmann (2012, s. 141) er de første minuttene avgjørende for et intervju hvor det er viktig at det skapes en god kontakt mellom informant og intervjuer for å skape trygghet slik at det blir lettere å snakke og dele sine erfaringer, og hvor intervjuer viser oppmerksomhet gjennom å lytte, vise forståelse og respekt for det informanten forteller.

Gruppeintervju har ifølge Befring (2015, s. 76) som hensikt å «samle en gruppe som inviteres til meningsutveksling om et angitt tema, med tanke på å få fram både *samlende* og *motstridende oppfatninger*». Denne formen for intervju kan gi store mengder informasjon rundt et gitt tema med en samtale som er styrt av egendynamikk gjennom at informantene følger opp hverandres innspill. Denne metoden er godt egnet dersom en ønsker informasjon om kollektive praksiser som for eksempel skjer i barnehage eller skole. Ved å samle disse aktørene til et gruppeintervju kan man som forsker få frem hvordan aktørene samhandler. Det er derimot som forsker skal være observant på er dersom noen føler at dette kan bli vanskelig og noen får problemer med eller ikke ønsker å delta i samtalen eller svare på spørsmål. Da vil det være naturlig å be om et individuelt intervju (Repstad, 2004, s. 99).

Gjennomføring av gruppeintervju har tidligere vært mye brukt i markedsføring, men har i den senere tid også stadig økt i bruk også i akademisk samfunnsforskning. Denne modellen for gjennomføring av intervju kan bringe med seg noen fordeler ved at det kan være en tidsbesparende løsning dersom en ønsker informasjon rundt et tema som viser harmløse forhold. En annen side ved denne metoden er at den kan avdekke reelle forhold dersom informantene er fortrolige i, her kan holdninger og meninger lettere komme frem enn i individuelle intervju (Repstad, 2004, s. 98-99). I gjennomføringen av mine gruppeintervju klarte jeg å få frem denne type holdninger og følelser rundt noen av informantenes syn anerkjennelse av sin profesjon.

Gruppeintervju blir ifølge litteraturen beskrevet gjennom tre modeller hvor den første er en løs modell med få, åpne og brede spørsmål for å starte intervjuet, den andre modellen er stram med spesifikke spørsmål og til slutt, traktmodellen som er en kombinasjon av åpne spørsmål i starten og mot slutten kommer det mer styrte og spesifikke spørsmål (Halkier, 2015, s. 139). Jeg landet på traktmodellen i mine gruppeintervju, siden jeg startet med litt løse spørsmål som dreide seg om bakgrunn, stillinger og generelle tanker rundt overgangen mellom barnehage og skole. I den siste delen av intervjuet spurte jeg litt mer spesifikke spørsmål for å sikre meg at jeg fikk den opplysningen og de svarene jeg var på jakt etter. Traktmodellen er den mest anvendte metoden innen gruppeintervju, og gjennom en åpen start for senere i intervjuet stramme inn styringen vil man gi rom for at deltakernes egne perspektiver samtidig som forskeren får mulighet til å belyse sin egen interesse for forskningen (Halkier, 2015, s. 140). Intervjuerens, eller moderator som intervjueren omtales som i et gruppeintervju, har en litt annen rolle enn de som gjennomfører individuelle kvalitative intervjuer. Moderatorens rolle er å fremtre som en profesjonell lytter samtidig

som han er oppmerksom på å skape et sosialt rom for samhandling som er preget av oppmerksomhet, åpenhet og fleksibilitet (Halkier, 2015, s. 141). Dette følte jeg at jeg lyktes nokså bra med under mine intervjuer, da alle mine informanter deltok virket til å være trygge på omgivelsene som resulterte i aktiv deltakelse i samtalene, og hvor jeg lyttet på hva de hadde å si samtidig som jeg fulgte opp med oppfølgingsspørsmål eller nye spørsmål som førte til nye refleksjoner blant informantene.

I etterkant av gruppeintervjuene kontaktet jeg to av informantene igjen for å forhøre meg om de kunne være behjelpelig å stille i et dybdeintervju, noe de sa seg villige til. Dette var en barnehagelærer og en 1.klasselærer. Hensikten med et dybdeintervju er å skape en fri samtale med åpne spørsmål som gir mulighet for å gå i dybden rundt det spesifikke forskningstemaet. Målet er å skape en avslappet stemning hvor informanten har god tid til å reflektere over sine erfaringer og meninger rundt det aktuelle temaet og spørsmålene (Tjora, 2017, s. 113-114).

For å gjøre belastningen mindre for mine informanter med tanke på tidsbruk ved å stille til intervju avtalte jeg med dem at dette kunne vi gjennomføre via e-post. Jeg sendte over de spørsmålene jeg ønsket de skulle gå i dybden på og sa de kunne sende svarene tilbake på e-post til meg. På denne måten kunne informantene sitte for seg selv og bruke tid på refleksjon rundt spørsmålene. Hvor utfyllende svarene som gjennomføres via e-postintervjuer vil være avhengig hvor fortrolig informanten er med å uttrykke seg skriftlig. E-post intervju er en mellomting mellom det å uttrykke seg muntlig og via brev med en formalitet som er en blanding av formell og uformell, og denne metoden er hensiktsmessig å benytte for å innhente supplerende opplysninger etter for eksempel et gruppeintervju som jeg hadde (Repstad, 2004, s. 98). I følge Tjora (2017, s. 171-173) kan det å intervju via e-post være praktisk spesielt om en har informanter spredt over et stort geografisk område og det er vanskelig å kunne møte alle sammen. Et annet argument for bruk av intervju over e-post er dersom informantene er engasjert i temaet de skal besvare. Utfyllende svar, som også jeg fikk tilbake viser at spørsmålene trigger interesse og engasjement til å svare. Fordelen ved at jeg benyttet meg av e-post til gjennomføring av dybdeintervjuene var av den grunn som Repstad (2004, s. 97) sier en tidsbesparende metode. En annen fordel sånn tidsmessig var at jeg unngikk å bruke mer tid til transkribering siden dette kom i ferdig tekst tilbake til meg. Ulempen med å gjennomføre dybdeintervjuet på denne måten er at en som forsker ikke vil ha muligheten til å fange opp informasjon som kan vise seg gjennom kroppsspråk og at

refleksjonen rundt spørsmålene kan bli betydelig kortere enn om en intervjuer ansikt til ansikt.

I oppgavens analysedel vil det være gruppeintervjuene som blir vektlagt som primærdata, mens de individuelle intervjuene som ble gjort via e-post vil ha en sekundær plass. De individuelle intervjuene vil jeg bruke til å belyse momenter som kommer frem i gruppeintervjuene.

3.4.3 Transkribering

Arbeidet med å omforme intervjuet fra tale til tekst er det som omtales som transkripsjon. Dette kan sees på som en krevende prosess da det talte språk innehar elementer som kroppsspråk, ulike stemmeføringer og setninger som ikke er tydelig markert med punktum som markerer start og slutt. Disse elementene er vanskelig å få tydelig frem i det skrevne språket, men kan i noen forskningssammenhenger være viktig å få frem i transkripsjonen. Arbeidet med transkripsjonen bør gjennomføres av vedkommende som har utført intervjuene siden denne personen har hørt ordlyden i intervjuet. For å få frem dette er det også viktig at en transkriberer så raskt som mulig etter endt intervju da en har dette friskt i minne og husker hva som ble sagt (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 34). Tjora (2017, s. 175) poengterer også viktighetene med at transkripsjonen utføres av intervjueren selv da en på denne måten ikke vil miste viktig informasjon gjennom omformingen fra tale til tekst. Transkribert tekst som leses av noen som selv deltok i intervjuet vil føre vedkommende tilbake til situasjonen og en kan huske tilbake til ulike uttrykk og kroppsspråk som kan være avgjørende for tolkningen.

Jeg valgte å transkribere begge mine gruppeintervju i sin helhet til tross for at dette var en krevende jobb, men jeg ser på det som en styrke i forhold til oppgavens validitet. Tilsammen ble det transkribert 44 sider datamateriale. En annen grunn til at jeg valgte å transkribere begge intervjuene i sin helhet var at jeg så på dette som viktig for den videre analysedelen da jeg på forhånd syntes det var vanskelig å se hva som var de viktigste temaene og synspunkter på forhånd. Gjennom en mer detaljert transkribering klarte jeg å se hva som ble viktig for min undersøkelse og besvarelse av oppgaven (Tjora, 2017, s. 173-174).

Kvale og Brinkmann (2012, s. 188-189) sier at datamateriell som struktureres i en tekstform blir mer oversiktlig og dermed bedre egnet for videre analyse, noe som var avgjørende for valget jeg tok med å transkribere alt. Ved å benytte båndopptaker under intervjuene ga dette

meg mulighet til igjen og igjen gå tilbake og lytte på det som ble sagt gjennom både ordbruk, tonefall, pauser og så videre (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). På denne måten klarte jeg å på best mulig måte å få skrevet ned det som kom frem gjennom intervjuene. Det jeg opplevde som mest krevende i denne prosessen var at det i et gruppeintervju lett kan bli situasjoner hvor informantene kan komme til å snakke i munnen på hverandre eller at setninger overlappet hverandre. Her var det avgjørende at jeg hadde intervjuene på båndopptaker slik at jeg kunne gå tilbake for å prøve å skille ut hva som ble sagt, noe jeg syntes jeg klarte i de aller fleste tilfellene.

Intervjuene er skrevet mest mulig ordrett, men jeg har valgt å skrive i bokmålsform og dermed utelatt dialektord. En hovedregel er ifølge Tjora (2017, s. 174) å transkribere på enten bokmål eller nynorsk og eventuelt ta med dialektord der det kan ha betydning for analyseprosessen. I min undersøkelse var det ikke nødvendig å fremheve noen dialektord så dermed valgte jeg å skrive disse i bokmålsform. Tjora (2017, s. 174) sier videre at det å normalisere teksten i bokmåls- eller nynorsk form kan man lettere anonymisere sine informanter enn om en presenterer utsagn på dialekt.

Jeg har så hørt gjennom intervjuene flere ganger slik at jeg har rettet opp det som jeg eventuelt hadde skrevet feil eller ikke klart å fange opp. Det er brukt punktumrekker for å markere pauser mellom ord og setninger, skrevet ned småord som markere sukk, tenkepauser eller at informantene er enige i det de andre sier, dette for at jeg lettere skal kunne tolke meningen bak i etterkant. Steder der det oppstod latter har jeg skrevet ned i parenteser i teksten. Alle informantene er anonymisert i form av tallkoder og navn på skoler, barnehager og andre personer som ble nevnt er kodet for å forhindre at disse blir identifisert.

3.4.4 Analyseprosess

Når en benytter seg av en fenomenologisk forskningsdesign er det vanlig å analysere meningsinnholdet i datamaterialet, altså det som informantene forsøker å fortelle gjennom sine svar. Datamaterialet blir lest og fortolket av forskeren som på denne måten forsøker å forstå informantens tanker og meninger om fenomenet (Johannessen et al., 2011, s. 173).

Det første jeg gjorde i analyseprosessen var å høre igjennom intervjuene fra lydopptakeren og deretter transkribere dem i sin helhet. Deretter var det å lese gjennom det skrevne

materialet, både det som jeg hadde transkribert, men også svarene jeg hadde fått via e-post. Dette dannet grunnlaget for de kategoriene jeg valgte meg ut og hva som her fremsto som viktig for informantene. I denne fasen hvor jeg har bearbeidet mitt datamateriale gjennom transkribering og lesing har jeg forholdt meg til det hermeneutiske fortolkningsprinsippet som omhandler den hermeneutiske sirkelen og måten en jobber gjennom teksten som helhet og i deler i en frem- og tilbake prosess (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 216). Som Postholm (2005, s. 105) sier er hensikten med å plukke datamaterialet fra hverandre, for deretter å analysere, er å skape en dypere og mer helhetlig forståelse av det fenomenet som undersøkes.

Gjennom dette arbeidet har jeg trukket ut det jeg finner som viktig i forhold til min problemstilling og forskningsspørsmål. Disse funnene valgte jeg som nevnt tidligere å kategorisere og kode med ulike farger slik at jeg lettere kunne organisere og systematisere informasjonen som ga meningsfull informasjon rundt det gitte fenomenet. Etter at datamaterialet var kodet var det også lettere å se likheter, fellestrekk, utsagn og lignende mellom barnehagelærerne og 1. klasse lærerne (Johannessen et al., 2011, s. 174-177). Hensikten med å kode sitt datamateriell, og som også var nyttig i mitt arbeid med å kategorisere funnene, er å dra ut essensen, redusere mengden og til sist sette i gang arbeidet med å finne frem til nye tanker og ideer rundt emnet (Tjora, 2017, s. 197).

3.5 Validitet og reliabilitet

For å indikere for kvalitet i kvalitativ forskning benyttes de tre kriteriene validitet, reliabilitet og generalisering. En annen kvalitetsindikator er oppgavens transparens, som innebærer åpne beskrivelser av hvordan oppgaven er gjennomført, begrunnelse for valg som er gjort, rekruttering av deltakere og eventuelle problemer som har oppstått. På denne måten kan leserne kan få et godt innblikk i forskningen og dens funn slik at de kan ta stilling til undersøkelsens kvalitet (Tjora, 2017, s. 231-232 og 248)

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 23-24) sier validiteten i en undersøkelse noe om det er samsvar mellom fenomenet som undersøkes og de dataene som innhentes. Dersom de dataene som er innhentet representerer det fenomenet som undersøkes kan man si at en har en god validitet i undersøkelsen. Reliabiliteten viser til undersøkelsens nøyaktighet gjennom å vise til de dataene som benyttes, hvordan de er innhentet og bearbeidelse av de i etterkant. Reliabiliteten i en undersøkelse kan også testes gjennom å undersøke samme

fenomen på samme gruppe med noen ukers mellomrom eller at flere forskere undersøker samme fenomen. Dersom en gjennom disse testene viser samme resultat tyder det på at undersøkelsen har høy reliabilitet.

Jeg har i denne undersøkelsen forsøkt å sikre validitet gjennom ulike måter, og disse er det Befring (2015, s. 55) omtaler som deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet og teoretisk validitet. På bakgrunn av at det i kvalitativ metode er forskeren selv som er hovedinstrumentet for å innhente og tolke data kan dette påvirke validiteten til datamaterialet. Dette kan skje fordi forskeren bringer med seg egne forventninger og forutinntatte oppfatninger om fenomenet, og ved transkribering og videre arbeid med teksten må forskeren forsøke å forstå fenomenet ut fra informantens perspektiv. I dette arbeidet vil det være viktig at forskeren skiller mellom det som er informantenes utsagn og tolkninger og hva som er forskerens egne tolkninger av disse. Min forforståelse og kjennskap til barnehagen og overgangen fra barnehage til skole kan i dette arbeidet føre med seg både ulemper og fordeler, noe som gjør meg bevisst på måten jeg stiller spørsmål rundt temaet og mine tolkninger av svarene som kommer. Som Befring (2015, s. 111) sier inneholder forforståelsen både faglig erfaringer og fordommer som vil være avgjørende for å kunne skape en økende innsikt og en helhetlig forståelse av fenomenet som undersøkes. Det jeg sitter igjen med av erfaringer etter intervjuene er blandet med svar som bekrefter min forforståelse, men også svar som står i kontrast til mine erfaringer. Dette vil være viktig å ta med videre når funnene skal analyseres og tolkes.

Jeg har også forsøkt å sikre undersøkelsens validitet gjennom å koble mine funn opp mot teori som har en relevans og sammenheng til fenomenet som undersøkes. Til slutt vil jeg også trekke frem hvordan jeg i oppgaven har beskrevet og reflektert over hvordan intervjuene i undersøkelsen har blitt gjennomført.

Når det kommer til en undersøkelses reliabilitet har jeg forsøkt å gjøre oppgaven så transparent som mulig gjennom en fyldig beskrivelse av og refleksjoner rundt selve forskningsprosessen noe som igjen styrker oppgavens reliabilitet. Jeg har begrunnet mitt valg av metode, beskrevet utvalget av mine informanter, hvordan disse ble rekruttert og hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg har også beskrevet og begrunnet mitt arbeid med transkriberingen av intervjuene. Alt dette er gjort som en begrunnelse for å forsøke å besvare min problemstilling og at undersøkelsen skal fremstå som en troverdig forskningsmetodisk dokumentasjon (Befring 2015, s. 56). Det å gjøre forskningen så transparent som mulig er et

av de viktigste kravene innenfor all forskning. Oppgavens validitet og reliabilitet dreiser seg om hvilke valg som tas gjennom undersøkelsens gjennomførelse, mens transparens dreier seg om hvordan disse valgene blir formidlet underveis i rapporten. Transparens krever at man registrerer valg en tar, endringer og andre ting som skjer i prosessen samtidig som leserne av får et innblikk i undersøkelsens empiri og gjennomføring av analysen. Jeg har i denne oppgaven valgt å gjøre empiri og analyse transparent ved å gjengi sitater fra informantene når jeg presenterer funn og drøfter disse opp mot oppgavens teoretiske fundament (Tjora, 2017, s. 248-249).

I følge Postholm (2005, s. 131) er den kunnskapen som en tilegner seg gjennom kvalitativ forskning forbundet med et bestemt sted og et bestemt tidspunkt, men det betyr ikke at denne kunnskapen ikke kan gjelde i andre relevante sammenhenger og settinger. Kvale og Brinkmann (2012, s. 265) sier at generalisering forteller noe om kvaliteten på intervjuundersøkelsen og om kunnskapen som kommer frem her kan overføres til andre relevante situasjoner. De skiller også mellom tre ulike former for generalisering og hvor jeg vil trekke frem den analytiske formen som sier noe om hvorvidt funnene fra en aktuell studie kan benyttes til å vise vei i andre lignende situasjoner. Denne generaliseringen er bygget på en analyse av de likhetene og forskjellene som forekommer i de to aktuelle situasjonene. Analytisk generalisering basert på intervju kan gjøres uavhengig av hvilken utvelgelsesmodell eller analysemodell som er valgt. Forutsetningen for at en kan benytte seg av analytisk generalisering er at beskrivelsen av prosessen under intervjuene og hvem som intervjues viser høy kvalitet. Dette vil da være avgjørende for leseren ved vurdering om resultatene kan generaliseres og overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 266-269).

3.6 Etiske refleksjoner

«Kvalitativ forskning innebærer å utforske menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting» (Postholm, 2005, s. 142). Videre sier Postholm at det kvalitative forskningsarbeidet kjennetegnes av et nært forhold mellom forskeren og hans informanter hvor det oppfordres til at forskeren inntar en rolle og deltakelse som er på lik linje med informantene og hvor alle behandles med respekt. Gjennom hele forskningsløpet, fra start til rapporten foreligger, bør en sikre seg at de etiske prinsipper og passende forskning følger hverandre hånd i hånd.

I forkant av denne studien sendte jeg inn et meldeskjema til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) hvor jeg søkte om godkjenning til å gjennomføre prosjektet mitt (se vedlegg). I etterkant av prosjektets godkjenning ble det sendt ut informasjonsbrev til informantene med den hensikt å sikre at et av forskningsetikkens grunnleggende prinsipper i form av fritt og informert samtykke ble overholdt. I dette brevet informerte jeg om prosjektets formål, gjennomføring av forskningsarbeidet og at det var frivillig å delta samt at informantene selv kunne trekke seg fra studien uten noen videre forklaring. Hensikten med dette var å informere informantene om hva de sa seg enige til å delta i. Det å gi informantene fullstendig informasjon som sier noe om forskningens formål og hvilke krav som stilles til forskeren er noe som skal ligge til grunn i fenomenologisk forskning. Det er også viktig at informantene er informert om at alle opplysninger behandles konfidensielt, datamaterialet anonymiseres og at all informasjon blir lagret forsvarlig og slettet når studien opphører (Postholm, 2005, s. 146; Befring, 2015, s. 31-32). Ved å anonymisere mine informanter med nummer og ikke nevne navn på kommune, barnehager og skoler har jeg etter beste evne forsøkt å beskytte deltakerne og forhindre at informasjonen som kom fram i studien kunne spores tilbake til deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 90-91).

Hensikten med undersøkelsen er å samle inn data som kan besvare oppgavens problemstilling og dette må skje i en balansegang som både tar hensyn til prosjektet, men også informantene. Forskeren må ta hensyn til og reflektere over mulige konsekvenser av studien ved å vurdere om eventuelle negative konsekvenser for informantene og den gruppen de representerer veier opp mot det å oppnå ny kunnskap om det angitte fenomenet (Postholm, 2005, s. 147-148; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 91).

I dette prosjektet var formålet å se på erfaringene pedagogene i 1. klasse og i barnehage har med samarbeidet ved overgang barnehage til skole for barn med spesielle behov. De mulige negative konsekvensene i denne sammenhengen kan være at det kommer frem opplysninger som står i kontrast til det som de ulike instansenes ledelse og kommune står for. Dette omtaler Postholm (2005, s. 49) som en solidaritetskonflikt, hvor noen uttrykker meninger eller følelser overfor sin arbeidsplass. I et slikt tilfelle vil det være svært viktig å tenke nøye igjennom hva som bør og skal formidles videre i studien.

Jeg vil her poengtere at mine informanter fremsto som svært dedikerte i sitt arbeid og uttrykte klare og tydelige meninger som de hadde rundt temaet etter flere års erfaringer på

feltet uten at dette nødvendigvis skulle oppfattes som noe negativt. Gjennom å delta i et forskningsprosjekt vil deltakerne ifølge Postholm (2005, s. 149) få en følelse av å være nyttige, samtidig som det gjør det mulig å reflektere over seg selv og sin praksis. Formålet er muligens ikke å endre praksis, men å få i gang refleksjoner rundt temaet som kan påvirke og utvikle praksisen i retningen av noe bedre.

4. Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn fra gruppeintervjuene og dybdeintervjuene av barnehagelærerne og 1. klasse lærerne. Det er i hovedsak funnene fra gruppeintervjuene som er benyttet i analysedelen. Jeg har supplert med funn fra dybdeintervjuene for å markere informantenes syn eller mening rundt aktuelt tema. Gjennom mine spørsmål har jeg fått et innblikk i det jeg ønsket å undersøke, og jeg vil her presentere ulike utsagn og sitater med påfølgende drøfting i forhold til teori som er omhandlet i kapittel 2. Datamaterialet som presenteres her er informantenes egne tanker, meninger og erfaringer rundt samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole. Alle sitater er gjengitt så nøyaktig som mulig slik informantene har uttalt dem, og der jeg har utelatt deler av setningen har jeg markert dette med gjentakende punktum etter hverandre. Det er gjort for å tydeligere få frem det jeg ønsker å belyse. Noen steder i kapittelet vil enkelte sitat bli gjentatt flere steder, og det er gjort av den grunn at jeg ser det hensiktsmessig for oppgaven og for å kunne belyse de aktuelle funnene i både kategorien samarbeid og solidarisk anerkjennelse. Drøftingen er gjort fortløpende etter presentasjon av data.

Funnene mine er delt inn i kategoriene: *samarbeid*, og *solidarisk anerkjennelse*. Under disse kategoriene har jeg igjen delt inn i flere delkapitler for å tydeliggjøre mine funn og hva jeg har vektlagt i undersøkelsen.

4.1 Samarbeid

Jeg har gjennom denne oppgaven ønsket å få et innblikk i hvordan pedagogene opplever og erfarer samarbeidet mellom barnehage og skole i forbindelsen med overgangen. Jeg har forsøkt å få frem hvordan samarbeidet arter seg sett fra barnehage og skole og gjennom rutiner fra kommunen, hva de ser på som samarbeid, og hva som er viktig samarbeid. Ønsket om å kaste lys på disse perspektivene er på bakgrunn av at forskning viser at en vellykket overgang er basert på et godt samarbeid mellom institusjonene bestående av et nettverk av gode relasjoner. Funnene fra spørsmålene mine rundt dette temaet viser at det er ulike erfaringer hos barnehagelærerne og hos 1. klasse lærerne.

4.1.1 Opplevelse av samarbeid

Jeg startet intervjuene med spørsmål om hvem som hadde ansvaret for overgangen i barnehagen og skolen og svarene der viste at det er forskjell på ansvarsfordelingen mellom barnehage og skole. I barnehagen er det pedagogene selv og ikke ledelsen ved styrer/daglig leder som har ansvaret.

«Hos oss er det spesialpedagog som har hovedkontakten med skolen og så er det vi som er pedagogiske ledere og barnehagelærere» (barnehagelærer 2).

«Det er vi som blir direktelinja liksom mellom skolen og barnehagen...» (barnehagelærer 1).

Barnehagelærerne opplever at de deltar i et samarbeid, dette ser vi hos den ene av barnehagelærerne som i gruppeintervjuet var opptatt av hvordan barnehagelærerne blir direktelinjen mellom barnehagen og skolen. Dette kommer fram som en oppfølging av barnehagelærer 2 sitt svar om at overgangen er deres ansvarsområde sammen med eventuelle spesialpedagoger som er involvert der det er barn med spesielle behov. Dette står i kontrast til hva lærerne i grunnskolen opplever. Som svar på spørsmålet om hvem som har ansvaret for overgangen i skolen la lærer 1 vekt på hvordan samarbeidet først og fremst er et ledelsesansvar og ikke et læreransvar. På bakgrunn av dette opplever ikke lærerne at det er et samarbeid med barnehagen.

«Alt samarbeid ligger hos ledelsen» (lærer 1).

«Vi kan bli bedt med på et slikt overgangsmøte på våren...ja to ganger har jeg blitt bedt med på møte på våren, hvor barnehage, skolen og foreldrene har møttes. PPT og BUP de var også med» (lærer 3).

«Dette er bare hvor det er barn med spesielle behov» (lærer 1).

Lærerne opplever ikke etter at det er klart at de skal ha 1.klasse ved nytt skoleår at de har noen påvirkning på det samarbeidet som eksisterer mellom barnehagen og skolen. I tilfeller hvor det skal begynne barn med spesielle behov på skolen hender det seg at de er med på samarbeidsmøter på vårparten, ut over dette deltar de ikke i samarbeidet. Lærerne uttrykker at de kunne tenke seg å delta i et nærere samarbeid med barnehagen.

«Det skulle virkelig ønske vi kunne» (lærer 1).

Lærerne forteller også at det gjennom vårparten kommer barnehager innom for å leke i skolegården, men at disse besøkene ikke er avtalte på forhånd slik at det kan avsettes tid eller anledning til å kunne hilse på barna. Hadde det vært et etablert samarbeid her kunne det lettere vært gjort avtaler slik at barna som kommer på besøk til skolen også kunne besøkt en 1. klasse eller den aktuelle læreren. Dette sier lærerne hadde vært spesielt fint de gangene barnehagen kommer på besøk med barn som er ekstra utrygge og trenger ekstra tid på å tilvenne seg ny plass. Som lærer 1 sier er det synd at det i slike tilfeller avtales og opprettes kontakt.

«For hadde jeg fått beskjed så kunne jeg sagt at du står på gruppa mi, du skal være i klassen min, slik at vi kunne sagt hei og litt sånn» (lærer 1).

Ut over dette ser de førskolebarna en dag på våren, på førskoledagen. Tidligere var det avsatt to slike dager for skolestarterne, men nå er dette kortet ned til en dag. På denne dagen er det avklart hvem som skal være kontaktlærer og da møter de den elevgruppen de er tiltenk fra høsten. Dette er ofte en foreløpig gruppe hvor det kan skje justeringer hvis gruppene er veldig forskjellige. Denne inndelingen og justering er det skolens ledelse som står for, og har som intensjon å skape så jevne grupper som mulig.

«Det er ikke vi som deler, det er det også skolens ledelse som gjør. Vi får ferdig delt i grupper» (lærer 1).

«...ingen innvirkning» (lærer 1).

«bare sier ifra om vi kjenner noen slik at vi slipper å ha kjente» (lærer 3)

«Det er det eneste» (lærer 1).

Disse utsagnene forteller at det er ulik praksis på hvem som har ansvaret for samarbeidet i barnehage og skole. I barnehagen er det pedagogene selv i samarbeid med spesialpedagog som har ansvaret for samarbeidet med skolen, mens i skolen er det ledelsen som er ansvarlig. I skolen involveres pedagogene ved behov i samarbeidsmøter når det starter elever med spesielle behov. Et samarbeid skal ifølge teorien være et arbeid mot et felles mål, og i dette arbeidet deltar mennesker med forskjellige kunnskaper, erfaringer, holdninger og ferdigheter. Akkurat slik vil et samarbeid mellom barnehage og skole fungere, og hvor de

sammen skal jobbe mot et felles mål som vil være å sikre gode overganger ved skolestart. Det er nettopp denne ulikheten som sammen skal bidra til et gjensidig og fruktbart samarbeid hvor alle partene kan komme med innspill til diskusjon og vurdering, og som til slutt skal lede frem til en bestemmelse eller konklusjon (Ravn, 1995, s. 204-205).

At skolen velger å bruke ledelsen som en samarbeidspartner ved informasjonsoverføringer kan ha årsaker i hvordan dette skal kunne løses rent praktisk. Ved oppstart til nytt skoleår vil det nok være sannsynlig at skolene må forholde seg til mange forskjellige barnehager. Det kan medføre utfordringer med logistikken dersom alle skolene skulle sende sine lærere rundt om til mange barnehager i forbindelse med overgangsmøter. Når det er sagt er det ikke nødvendigvis en umulig oppgave å løse, men det krever stor vilje, pågangsmot, kreativitet og prioriteringer fra de involverte for å kunne gjennomføres. Her vil det være avgjørende at det settes av tid slik at det kan opprettes et samarbeid mellom pedagogene i barnehagen og i skolen hvor de for eksempel kan planlegge felles læringsinnhold og planlegge felles foreldremøter. Gjennom et møte og samarbeid med barnehagelærerne vil lærerne også få mulighet til å møte barna før de starter på skolen. Avsatt tid er nettopp det som er avgjørende om en kan lykkes i et samarbeid eller ikke og dette må rektorer ved skolene løfte frem hos sine pedagoger slik at det skapes en kultur for samarbeid (Aukland, 2013, s. 319). I mine funn gjennom intervju på 1. klasselærerne kom det som sagt frem at de ønsker et samarbeid med barnehagen og pedagogene der, men som i dag ikke eksisterer.

«Det er jo ikke det at vi ikke har tid, vi får bare ikke tid» (lærer 2).

4.1.2 Informasjonsutveksling

Lærerne i 1. klasse fremhevet gjennom intervjuet at de ønsket å delta mer i samarbeidet med barnehagen ved overgangen, og de hadde også noen tanker om hvordan dette eventuelt kunne løses. De ønsker å delta sammen med ledelsen på møter hvor det utveksles informasjon om de barna som skal starte på skolen slik at de også hører gitt informasjon, stille spørsmål og samtidig bygge en relasjon til barnehagen. De ser for seg at 1. klasse teamet kunne sammen med ledelsen besøkt barnehagene før førskoledagene slik at de også kunne fått hilst på barna på forhånd samtidig som de får direkte informasjon fra pedagogisk leder.

«Så kunne vi ha møtt sikkert pedagogisk leder da som kunne ha sittet og tatt overlevering med teamet og en fra ledelsen tilstede. Det er da ikke for råflott det, tenker det hadde vært en god investering» (lærer 3).

Det å gjennomføre informasjonsoverførselen fra barnehagen med både 1.klasse teamet og skolens ledelse tilstede ser lærerne på som spesielt viktig der det er barn med spesielle behov som skal starte i skolen. De sier også at det muligens hadde vært lettere å fange «gråsonerbarna» dersom informasjonen deles med flere, og dermed lettere kunne tilpasset overgangen og skolestart på best mulig måte.

«...flere som hører på og stiller relevante spørsmål til den i barnehagen» (lærer 3).

Lærerne ser også for seg at et samarbeid kan etableres på ulike arenaer gjennom hele året før barnehagen leverer barn fra seg til skolen.

«Jeg tenker at kanskje de som skal jobbe på førstetrinn da på høsten kunne brukt en planleggingsdag til det» (lærer 2).

«Eller ressurs tiden vår» (lærer 1).

«Kanskje hilst på barna der de er og snakket med de voksne etterpå» (lærer 3).

«Altså, det har jeg gjort en gang i tiden, for mange år siden...da var det kanskje noen med spesielle behov. Da fikk jeg lov å reise til en barnehage og da så jeg noen av de barna jeg skulle ha i klassen og så pratet jeg med noen som jobbet i barnehagen om et spesielt barn, men det kunne jo vært fint å så bare gjort det med hele gruppa og så eventuelt hatt med en fra ledelsen også, eller at, jeg vet ikke, eller bare de lærerne som skal ha første klasse gjorde den jobben selv, jeg vet ikke jeg» (lærer 3).

Jeg tolker disse utsagnene slik at det å opprette et samarbeid med barnehagen og pedagogene der er noe lærerne i skolen kunne ønske de hadde fått til slik at de kunne danne seg et bilde av de barna som skal begynne på skole samtidig som de erverver seg kunnskap om barnehagens arbeidsinnhold.

Ved å etablere et samarbeid mellom barnehagelærerne og lærerne i grunnskolen hvor de møtes og dermed får kjennskap til hverandres arbeidsfelt, gjennomgår felles læringsinnhold og forhånds avklarer målsetninger i forbindelse med skolestart vil være av viktig betydning.

Dette fordi en ved overførselen av informasjonen redusere sjansen for de utfordringer som kan oppstå på bakgrunn av at pedagogene i barnehage og skole vektlegger forskjellige sider ved barnet. Dersom et slikt samarbeid ikke er tilstede vil det være særlig viktig at informasjonen som deles er av den karakter at det ikke skaper forutinntatte holdninger hos lærerne. Hensiktsmessig informasjon kan da være opplevelser barnet har hatt i barnehagen og hva de har jobbet med gjennom barnehagetiden, deretter informasjon som er rettet mot lek, læring og utvikling. Hensikten med slik informasjonsoverføring er å sikre at skolestarten blir så god som mulig ved at den kommende lærer til barnet får nok informasjon om barnets utvikling (Aukland, 2013, s. 314-317).

På spørsmål til barnehagelærerne om hvilke tanker de gjør seg om at det kun er skolens ledelse som mottar informasjonen fra dem og ikke pedagogene selv svarer de at dette er sannsynligvis et resultat på at kabalen om hvilke lærere som skal ha hvem enda ikke er klargjort. Til tross for at jeg tolker det slik at de har forståelse for at situasjonen er slik, har de også et ønske om direkte kontakt med kommende 1. klasselærere tilstede, slik at de får dele den informasjonen de ser på som viktig for barnet direkte til den som skal overta ansvaret.

«Det er jo nettopp derfor den informasjonen på en måte ikke kommer ut til lærerne da for det er ikke rette personen som kommer på besøk» (barnehagelærer 3).

«Da har du mistet mye, den informasjonen som først blir gitt til deg skal videre til enda en» (barnehagelærer 2).

Barnehagelærerne sier at de er av den oppfatning at mye av informasjonen som er gitt om barna trolig forsvinner på veien. En mister mye informasjon fordi den skal gjennom flere ledd, og på bakgrunn av dette opplever de at skolen ringer utpå høsten for igjen innhente opplysninger om enkelte barn.

«Da går det en del tapt tid for de ungene» (barnehagelærer 1).

«...så ønskesituasjonen er at det er lærerne som skal ha ungene som vi er i dialog med» (barnehagelærer 2).

Jeg tolker disse utsagnene fra pedagogene i både barnehage og skole at det er ønske at det skal settes av tid og mulighet for samarbeid på tvers av instansene. Lærerne ønsker deltakelse i samarbeidet og barnehagelærerne ønsker lærerne i skolen mer på banen. Et

fagforum er noe begge parter nevner som en mulig arena hvor de kan dele erfaringer, kunnskap og delta i faglige diskusjoner med hverandre.

«...finne en kanal mellom skole og barnehage...jeg tror vi har mye å lære av hverandre...» (barnehagelærer 3).

«Må først få noen gode treffpunkter, arenaer hvor vi, hvor også pedagogene blir involvert...» (lærer 3).

Aukland (2013, s. 298) sier at et godt samarbeid mellom barnehage og skole er mer enn tilrettelegging for å lykkes med en god overgang. Samarbeid er også viktig for å legge til rette for arenaer hvor pedagogene fra de ulike instansene kan møtes for å etablere tiltak som øker pedagogenes kompetanse og sammen danne felles faglige og sosiale kompetansemål for barna. Samarbeid som er preget av engasjement fra ulike profesjoner er det Glavin og Erdal (2013) omtaler som er tverrfaglig samarbeid. Her deltar de ulike yrkesgruppene, som i dette tilfellet er barnehagelærere og grunnskole lærere, sammen og jobber mot et felles mål samtidig som de tilegner seg nyttig kunnskap om hverandres arbeidsfelt (s. 29-30). Et slikt tverrfaglig samarbeid ser pedagogene på som viktig for at de kan gjøre overgangen best mulig for alle barn, inkludert de med spesielle behov.

Gjennom dybdeintervjuene med både barnehagelærer og grunnskolelærer spurte jeg om hva de tenkte som viktig i et samarbeid med hverandre ut fra deres egne erfaringer.

«Jeg tror det kunne vært nyttig å vært litt bedre kjent med hva den andre gjør, barnehage/skole, med tanke på forventninger til hva de har lært, og med tanke på veien videre. Forutsigbarhet er viktig for de små, og med mer kunnskap om hverandres «arena» ville vi kunne lagt opp løpet mer gjenkjennbart for de små» (lærer 2).

«Det er viktig med et godt samarbeid for at alle barn skal få best mulig start på skolen. Det er viktig at skolen vet hvilke barn som kommer til skolen og legger til rette, spesielt for barn med spesielle behov, men også for barn som er utrygge, og for de stille barna» (barnehagelærer 3).

4.1.3 Kjennskap til hverandres arenaer

Kjennskap til hverandres ulike arenaer som lærer 2 sier er en viktig brikke for å skape en vellykket overgang som er basert på en sammenheng mellom det barn har erfart i barnehagen og det de opplever når de kommer i skolen. Barnehagelærer 3 bekrefter svaret fra lærer 2 gjennom sitt svar at dersom en har kjennskap til hverandre er det enklere å skape en sammenheng som vil gjøre overgangen bedre og tryggere. Sammenhengen er en forutsetning for at barn skal kunne nyttiggjøre seg den kunnskap, erfaring og holdninger de har ervervet seg gjennom mange år i barnehage. Derfor er det viktig at kommunene oppretter en arena der barnehagelærerne og grunnskolelærerne kan møtes og opprette et faglig samarbeid hvor intensjonen er å jobbe mot et mål som skaper sammenheng mellom barnehagen og skolen. Det å skape en sammenheng er noe som omhandler alle barn som skal starte på skolen, men det vil være viktig at det rettes et særlig blikk rettet mot de barna som har spesielle behov. De vil ha ekstra stort behov for å ha en overgang som forutsigbar og med kjente elementer med fra barnehagen (Aukland, 2013, s. 297). Aukland sier videre at barn med spesielle behov trenger i særlig grad en overgang og skolestart som preget av støtte, kompenserende tiltak, forutsigbarhet, trygghet og sammenheng (Aukland, 2013, s. 310).

En annen faktor som bidrar til økt sammenheng er at det foregår overgangsaktiviteter mellom barnehagen og skolen, gjerne hele det siste barnehageåret. De aller fleste barnehager har ulike skoleforberedende tiltak gjennom barnas siste barnehageår. Om dette arbeidet hadde blitt supplert med deltakelse fra skolens side hvor for eksempel barnehagebarna kunne kommet til skolen med jevne mellomrom og bruke et klasserom til ulike aktiviteter hadde det vært enda mer betydningsfullt. Da får barnehagebarna møte barn som er i skolen, kanskje noen de kjenner fra før og har gått i samme barnehage og samtidig bli kjent med skolens lokaler. Et slikt samarbeid vil styrke barnets forutsetninger til å bli klar for skolen samtidig som barnehagen forlates med en god følelse (Aukland, 2013, s. 304-305).

På spørsmål til mine informanter om hvilket samarbeid rundt overgangsaktivitetene de så på som viktige var de alle enige om at besøk til skolen er viktig. Også det å ha mulighet til et samarbeid som kunne resultere i at barnehagen også kunne komme inn i timene og se hva som skjer der er også noe både barnehagelærere og lærerne benevner

«...kanskje hvis man hadde startet da i august da, at man med jevne mellomrom hadde vært innom skolen for å...» (barnehagelærer 3).

«...hatt en skoletime liksom» (barnehagelærer 1).

«I alle fall fint at de kommer og leker i skolegården...og at de har mulighet til også å komme inn å se på et klasserom kanskje...» (lærer 3).

«Kanskje komme og spise sammen» (lærer 2).

«Bli kjent i skolegården» (barnehagelærer 2).

Det å kunne opprette et felles turmål der 1. klasse elever og barnehagens 5 åringer kunne møttes gjennom året var også et forslag som kom fra både barnehage og skole. De så dette som en aktuell overgangsaktivitet som de kunne klare å gjennomføre.

«Så er det fint å kunne møtes på en tur også...» (lærer 1).

«...at vi har en felles turplass» (barnehagelærer 3).

Det å styrke samarbeidet mellom barnehage og skole er som nevnt viktig for å gjøre overgangen så bra som mulig, men samtidig er det viktig å ta hensyn til at barnehagen fortsatt skal ivareta sin egenart. Skolen er en institusjon med lang tradisjon, og som også vil være mektig sammenlignet med barnehagen. Dersom barnehagen i for stor grad tilpasser seg skolen og dens forventninger vil barnehagens mandat og egenart trues og komme i andre rekke. Her er det avgjørende at samarbeidet etableres med den hensikt i at barnehagens egenart fortsatt blir ivaretatt. Selv om det er klare fordeler med gode læringssammenhenger mellom barnehage og skole, er det viktig at barnehagen ikke bare tar høyde for å bli en ren skoleforberedende institusjon for at barna skal lykkes i skolegangen. Barnehagen må fortsatt stå inne for sitt sosiokulturelle grunnsyn med fokus på omsorg, variert erfaring, lek og aktivitetsbasert læring (Aukland, 2013, s. 312). Det å bevare barnehagens egenart poengteres også gjennom stortingsmelding 19, *Tid for lek og læring* (Kunnskapsdepartementet, 2015-2016, s. 53). Her sies det at et styrket samarbeid mellom barnehage og skole må forankres på en slik måte det fortsatt bevarer barnehagens egenart. Dette kan gjøres gjennom aktiviteter som er basert på lek og mangfold. Det at institusjonene er ulike er ikke et problem i seg selv så lenge aktørene er av den oppfatningen at hver av profesjonenes kompetanse og erfaringer satt sammen i et tverrfaglig samarbeid kan gi utslag for best mulig forutsetninger for barn i deres overgang fra barnehage til skole.

4.1.4 Blikk for barn med spesielle behov

Som tidligere nevnt må det ved overgang mellom barnehage og skole rettes et ekstra blikk mot barn med spesielle behov. Som et utgangspunkt skal dette samarbeidet ha de samme prinsipper når det gjelder forutsetninger, mål og midler som alle andre barn. Det som er særlig viktig å ta hensyn til i slike tilfeller er at det etableres et nært og velfungerende samarbeid som resulterer i at de eventuelle tiltak som er nødvendige for å kunne ivareta barnets trygghet og forutsigbarhet ved skolestart. Tidlig oppstart av dette samarbeidet er også viktig siden det kan by på utfordringer på grunn av mange involverte aktører. Det skal gjerne skrives nye sakkyndige vurderinger i forbindelse med overgangen og eventuelle fagrapporter skal evalueres slik at alt er på plass til skolestart. Barnehagen og barnehagelærerne bør ha en sentral plass i dette samarbeidet, sammen med skole, foreldre og PPT, og det er viktig at skolen viser initiativ slik at det kan tilrettelegges på best mulig måte for at barnet kan nyttiggjøre seg opplæringsstilbudet ved skolen (Aukland, 2013, s. 310-311).

To av barnehagelærerne som jeg intervjuet hadde erfaring med barn med multihandikap og hvor de hadde erfart et godt samarbeid med skolen dette barnet skulle starte på. Dette var en skole med en enhet for barn med særskilte behov og samarbeidet bestod av besøk til den aktuelle skolen en dag i uken hvor de deltok på samlinger med spesialgruppen og ellers kunne bruke aktuelle rom på enheten for å gjøre dette barnet trygg i forbindelse med skolestart. Dette samarbeidet hadde en varighet hele det siste barnehageåret, noe barnehagelærerne antyder var tilstrekkelig. Et slikt samarbeid er det veilederen *Fra eldst til yngst* (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 22) påpeker at samarbeidet rundt barn med spesielle behov bør arte seg. I de tilfeller hvor det er slike spesielle behov som er av den grad at det er nødvendig med særlig god tid for tilrettelegging antyder veilederen at samarbeidet bør starte så lenge som tre til fire år før skolestart. I tillegg til tidlig oppstart av planlegging vil det også være ekstra hensiktsmessig om det opprettes en egen ansvarsgruppe som har ansvaret for dette samarbeidet for å sikre overgangen på best mulig måte. Slik barnehagelærerne her forteller om hvordan samarbeidet viste seg å være i dette tilfellet med barn med multihandikap, tyder på at betydningen av et slik samarbeid er forankret hos både barnehagen og skolen som skulle motta det aktuelle barnet. At dette i tillegg er en skole som har en egen enhet for barn med spesielle behov kan også ha en medvirkende årsak til at dette samarbeidet fungerer godt og har en god forankring blant pedagogene på skolen og i barnehagene som de samarbeider med.

Ut fra svarene til barnehagelærerne tolket jeg det slik at de var fornøyd med hvordan samarbeidet rundt barn som de omtaler innenfor paragrafen arter seg i kommunen, men ikke de barna som kan være vanskelig å fange opp, men samtidig har behov for noe ekstra.

«Jeg føler på en måte at disse med paragrafen, dem blir ivaretatt, men disse i gråsonen...» (barnehagelærer 2).

En av 1. klasse lærer informantene mine har dette året en klasse bestående av flere elever med spesielle behov. Hun synes at de rutine som skolen har rundt overgangen har fungert fint i henhold til disse elevene.

«Ja, jeg føler de er blitt ivaretatt nå, ikke alltid gjort det, men denne runden føler jeg at jeg har fått den informasjonen jeg trenger og de har vært tilgjengelig hvis jeg har hatt noe mere» (lærer 3).

«...vært ressurspersoner på skolen for å kurse personalet i disse diagnosene» (lærer 3).

«Men det føler jeg ikke forrige gang...Der var det fullstendig mangel på informasjon» (lærer 2).

Ut fra disse svarene og samtalen mellom lærerne hvor de reflekterer over det faktum at det har fungert denne gangen, og at lærer 3 er fornøyd med informasjon, undres de over om dette kan ha noe med at det er en mer konkret diagnose som foreligger.

«Er mere konkret, fysisk. Mye mer konkret, mye mer håndgripelig» (lærer 1).

«Enn andre «feil»» (lærer 2).

Lærerne sier at erfaringsmessig er det ikke nødvendigvis der det foreligger medisinske og konkrete tilfeller, men at det er i de diffuse og tvilende tilfeller det skjer svikt, og at rutine ikke er gode nok. Dette er i samsvar med det barnehagelærerne erfarer, de barna som er innenfor paragrafen og har en individuell opplærings plan (IOP) blir som oftest ivaretatt, men vanskeligere i de tilfeller som er mer en gråsoner og det ikke foreligger en klar diagnose.

Dette ble så videre fulgt opp med spørsmål om pedagogene syntes det generelt ble avsatt nok tid til samarbeid rundt overgangen. Svarene på dette viser at både barnehagelærerne og 1. klasse lærerne generelt synes det er satt av for liten tid til samarbeid.

«Min personlige mening er at det ikke settes av nok tid til samarbeid»
(barnehagelærer 3).

«Jeg har aldri opplevd det....Jeg har aldri vært i sånne formøter på våren som jeg kan huske» (lærer 1).

«Jeg vet at ledelsen gjør det vel, starter tidlig planlegging...hos han ene hos deg (henvender seg til lærer 3) var det gjennomtenkt fra høsten av og det året brukte de til å tilrettelegge og ordne» (lærer 2).

«Men du fikk vel ikke komme inn i bildet før på tampen (henvender seg til lærer 3)» (lærer 2).

«Nei, jeg ble først spurt om jeg kunne ta på meg det å ha disse elevene og så fikk jeg, jo det var tre slike møter på vårparten. Jeg innbiller meg i mai-juni, hvor det var informasjon da fra barnehage og foreldrene til skolen» (lærer 3).

Disse utsagnene fra lærerne blir også videre utdypet og forsterket gjennom svaret fra lærer 2 i dybdeintervjuet hvor jeg spurte om dagens samarbeid var tilstrekkelig for å kunne tilpasse opplæringen så raskt som mulig ved skolestart.

«Slik jeg ser det hadde det vært fint å visst litt mer om hvilke utfordringer de ulike elevene har, og hva de trenger slik at jeg kan tilrettelegge best mulig for dem. Da tenker jeg spesielt hvis det er noen med spesielle behov» (lærer 2).

4.1.5 Kommunens rutiner for overgang

Det poengteres også gjennom dybdeintervjuet av barnehagelærer 3 at graden av samarbeid kan variere fra skole til skole, og barnehage til barnehage og at ansvaret ligger hos begge instansene, men at så lenge det ikke finnes en tydeligere plan fra kommunen enn den som allerede foreligger blir samarbeidet for vagt og dårlig. Handlingsplanen fra informantenes kommune om overgangen fra barnehage til skole omhandler de forventninger skolen har til barnehagen om hva de skal lære barna det siste året om blant annet sosial kompetanse, tall, mengde, bokstaver og leseforståelse. Planen har også et årshjul som skal sikre en god overgang i forbindelse med samarbeidsmøter, foreldremøter, forberedelser og så videre. Videre er det ønsket at barna besøker skolen oftere gjennom året enn de besøkene som

allerede er nedfelt i planen, men dette er ikke noe organiser opplegg og helt opp til hver enkelt barnehage.

Kommunenes grad av samarbeid og hvordan det blir gjennomført vil være avhengig av hvordan dette er forankret i de kommunale planene og hvilket syn ledelsen har av på samarbeidet. For at dette skal fungere og lykkes med må det foreligge et ønske og behov for et samarbeid og de beste forutsetninger for å lykkes er dersom samarbeidet er nedfelt i kommunens planer, god forankring hos ledelsen, har gode rutiner og aktører som ser betydningen av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2013, s. 27). Jeg tolker som tidligere nevnt svarene fra mine informanter i den retningen at de ønsker et tydeligere og tettere samarbeid mellom barnehagen og skolen, der også de blir involvert. Dette på bakgrunn av at de ser betydningen av å kunne delta for å sikre en bedre overgang for barna. Informantene etterlyser også at det er tydeligere retningslinjer fra kommunen om hva samarbeidet skal omhandle og kommer inn på bruken av skjema som kan være hjelpelig for å sikre at relevante opplysninger blir gitt. Dette ville også ha medvirket til at overgangsprosessen i kommunen hadde blitt gjennomført likt uansett hvilken barnehage eller skole det er snakk om. Som informantene påpeker skal det ikke ha noe å si hvilken skole du kommer til og uansett hvilken barnehage barna kommer fra skal de voksne forholde seg til de samme punktene i et skjema. På denne måten blir det heller ikke så lett å tolke svarene ut fra din egen forståelse av informasjonen og det kommer frem mer nøytral informasjon. I følge teorien kan det være problematisk å utarbeide skjemaer som sier noe om enkeltbarns måloppnåelse siden rammeplanen for barnehagen sier at barn ikke skal vurderes opp mot faste kriterier. Derimot menes det at informasjonsoverføring i form av dialog og samtale gir et mer nyanser bilde av barna (Aukland, 2013, s. 315).

«...tror et skjema ville lettet det, i kombinasjon med møte» (lærer 1).

«Men det er rart at vi ikke i (kommunens navn) skolene gjør likt da, både på skolen og i barnehagen, at vi ikke har like skjemaer, like punkter som skal overleveres til skolen og at skolene møter barnehagen på samme måte. At vi ikke får det til» (lærer 3).

«Det er veldig overraskende for det snakkes om at vi skal ha det samme grunnlag med periodeplanene våre nå, for de skal ikke merke om du flytter mellom skolene innad i kommunen. For det skal være så likt som mulig, ikke merke noe forskjell fra

skole til skole. Og det skal liksom ligge som grunnprinsipp... så er det rart at det ikke er det samme med overgangen barnehage skole at det bare er helt opp til hver skole og finne på noe eller bare gjøre noe, eller bare holde fast i de rutine en har hatt i alle de år» (lærer 1).

Det informantene ønsker seg er et skjema som kan være en mal for overføringsmøtene slik at disse møtene blir mest mulig like. Et skjema som skolen og barnehagen samarbeider om slik at skolen er innforstått med hva barnehagen ønsker å gi fra seg og barnehagen er innforstått med hva skole ønsker informasjon om. De rutine som eksisterer i dag er ikke gode nok sier både barnehagelærerne og 1. klasse lærerne. Noe svikter på veien og i særlig grad når det kommer til slike gråsonetilfeller. I tilfeller hvor det er medisinske årsaker opplever de at samarbeid og informasjon blir sett på som ufarlig, mens at det blir mer diffust når det innebærer mer psykiske områder. Da blir viktig informasjon dyttet til side og en skal ikke snakke om det er følelsen informantene sitter med.

«Hvordan skal du kunne møte det barnet når du ikke vet?» (lærer 1).

«For meg akkurat nå på de helt spesielle elevene så tror jeg vi har bedre rutiner enn for gråsoneelever, de faller veldig igjennom. Det er kanskje først og fremst der vi har behov for forbedring» (lærer 3).

4.1.6 Kommunikasjon

1. klasse lærerne forteller videre at når de overleverer elever til storskolen er det pedagogene selv som foretar informasjonsoverførselen uten at ledelsen er tilstede. De poengterer her hvordan informasjonen kommer direkte til de som skal overta elevene noe de synes er positivt siden det ikke blir et mellomledd som naturlig nok har sin måte å tolke informasjonen på før den sendes videre. Jeg tolker ut fra disse utsagnene at det muligens her det skjer en svikt i informasjonsflyten og da skjer det som barnehagelærerne sier at skolen ringer i senhøstes for igjen få informasjon om enkelte barn.

«Det er jo nettopp derfor den informasjonen på en måte ikke kommer ut til lærerne da for det er ikke rette personen som kommer på besøk» (barnehagelærer 3).

«Det stopper på feil person....og da ringer 3 og 4 mann meg i oktober/november» (barnehagelærer 1).

Det å sitte sammen, pedagogene i barnehage og skolen er det som 1.klasselærerne synes som mangler i det samarbeidet som eksisterer i dag. De sier at ved flere ganger ved skolestart har møtt på utfordringer som gjør at de undrer seg over hvor informasjonen sviktet. Hvor de så spør seg om hvor ble informasjonen borte og om det overhode var noen informasjon fra barnehagens side.

«Så blir vi mistroiske» (lærer 3)

«Ja for vi kommuniserer jo ikke, ikke sant. Samarbeider ikke og kommuniserer ikke, da blir det jo sånn» (lærer 1).

Det er ikke mulig å få til et samarbeid mellom parter dersom de ikke kommuniserer med hverandre, noe som bekreftes fra teorien til Glavin og Erdal (2013). De sier at «Kommunikasjon er essensen i alt samarbeid» (s. 66). At pedagogene i skolen sitter med den erfaringen av å ikke kommunisere med pedagogene i barnehagen og at det oppstår situasjoner som fører til mistro het rundt hverandre bekrefter at det ikke er et samarbeid mellom disse profesjonene.

God kommunikasjon kjennetegnes blant annet at det er samsvar mellom det som formidles og det budskapet som oppfattes (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 241), og ut fra de svarene jeg har fått fra mine informanter kan det tyde på at noe svikter i denne kommunikasjonen. Svarene viser at barnehagelærerne har oppfattelsen av at den informasjonen de formidler ikke blir tatt nok på alvor, og dermed så må skolen igjen ta kontakt utpå høsten for igjen høre hva som egentlig ble formidlet. Samtidig som 1. klasselærerne som får sin informasjon via skolens ledelse undrer seg over hvor informasjonen sviktet eller ble borte, eller om det overhode har vært noe informasjon fra barnehagen. Dersom det i slike tilfeller hadde vært fastsatte rutiner og eventuelle skjemaer som partene hadde å forholde seg til kunne slike misforståelser og svikt i informasjonsflytene muligens vært unngått. Resultatet hadde da vært at skolen på forhånd tydelig har formidlet hva de ønsker informasjon om og barnehagen hva de ønsker å formidle til skolen slik også informantene hentydet.

«Og så bør det være et skjema som skole og barnehage samarbeider om, sånn at skole er innforstått med hva barnehagen ønsker å gi fra seg og barnehage innforstått med hva skolen ønsker opplysninger om» (lærer 1).

På denne måten kunne det blitt mer samsvar mellom det som formidles og hva som oppfattes i informasjonsoverføringen mellom barnehage og skole. Tydeligere retningslinjer og godt forankrede planer i forbindelse med overgangen kunne muligens føre til at det ikke oppstår uklare og motsatte forventninger til hverandres yrkesroller og dermed også vanskeligheter i kommunikasjonen mellom partene. For å forhindre at det oppstår kommunikasjonsvansker må de ulike profesjonene opptre tydelig samtidig som de formidler sine forventninger til både sin egen rolle, men også den andres rolle. Resultatet av dette vil da bli en økt forståelse for hverandre og hvorfor en handler slik en gjør og dermed justeres forventningene en har til hverandre slik at misforståelser og frustrasjon unngås. Gjensidige forventninger til hverandre gir bedre forutsetninger til å tilpasse seg til situasjonen som i dette tilfellet er informasjonsoverføring i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole. Denne tilpasningen omtales som rolleflexibilitet (Røkenes & Hanssen, 2012, s. 244).

Kommunikasjon omhandler også ifølge Røkenes og Hanssen (2012, s. 241-242) i å balansere informativ og mellommenneskelig kommunikasjon som både ivaretar verdien i samhandlingen og formidlingen av budskapet. Dersom en klarer å få disse to kommunikasjonsmåtene til å møtes og fylle hverandre vil en oppnå gode forutsetninger for en vellykket kommunikasjon. Kommunikasjon som kjennetegnes av en relasjon mellom partene som er preget av tillit, trygghet og følelse av kontakt mellom de som deltar vil gjøre det enklere å utveksle informasjon og samtidig forstå hverandres meninger. Slik jeg tolker informantene gjennom intervjuene, mener de at et tett samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole hvor de opparbeider seg kunnskap og forståelser for hverandres fagfelt gi gode muligheter for at den kan etableres god kommunikasjon som er basert på tillit og et anerkjennende forhold overfor hverandre. Tillit mellom de ulike profesjonene er ensbetydende med at det eksisterer tillit til hverandres fagområder, noe som også vil forhindre at det oppstår uenigheter rundt den situasjonen en samarbeider om. Tillit skapes gjennom verdier som er basert på respekt, åpenhet og ærlighet og som gjør at en opplever å føle seg anerkjent for den kompetanse en innehar og ønsker å formidle videre gjennom samarbeidsmøter mellom barnehage og skole (Glavin og Erdal, 2013, s. 46).

4.2 Solidarisk anerkjennelse

Anerkjennelse dreier seg om at man som menneske blir sett på som den man er, samtidig som en ser andre mennesker for det dem er. Ser man dette i en yrkesrelatert sammenheng,

som for eksempel mellom barnehagelærere og lærere i grunnskolen, dreier anerkjennelsen seg om prosesser hvor mennesker møtes og påvirker hverandre (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 22).

I denne oppgaven har jeg også ønsket å se nærmere på hvordan anerkjennelse kan sees i lys av samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole. Når mennesket anerkjennes for den kunnskap og ferdigheter en som besitter skjer det innenfor det Axel Honneth omtaler for den solidariske sfæren. Eksempler på dette kan være at innenfor sitt yrkesliv opplever å ros for sin innsats og engasjement (Honneth, 2008, s. 130; Pettersen & Simonsen, 2010, s. 24). For å lykkes i et samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole som ikke er preget av spenninger forårsaket av asymmetriske relasjoner mellom instansene og ulike arbeidsmetoder er det viktig at det etableres arenaer hvor en kan opparbeide seg kunnskap og gjensidig forståelse for hverandres fagfelt. På denne måten kan man skape forståelse for hvorfor barnehagen jobber slik den gjør og skolen igjen på sin måte og at de sammen kan jobbe mot et felles mål.

4.2.1 Opplevelsen av å bli sett

På bakgrunn av intervjumaterialet går det fram at det er barnehagelærerne som mest kjenner på følelsen av å ikke bli anerkjent for den jobben de gjør og at de føler at de ikke blir anerkjent på samme måte som lærerne i grunnskolen. På spørsmål i dybdeintervjuet av barnehagelærer på hva som kjennetegner et godt samarbeid kommer det frem at de ønsker et sterkere samarbeid som er basert på gjensidig forståelse av hverandre og som kommer barna til gode.

«Godt samarbeid er felles forståelse av hva som er best for barna. Gjensidig utveksling av forventninger. Anerkjenne hverandres arbeid. Møte hverandre til felles forum, kurs ol. Se hverandres hverdag/lære av hverandre» (barnehagelærer 3).

Det kommer frem at barnehagelærerne ønsker å vite mer om hvordan skolehverdagen arter seg slik at de kan forberede barna på best mulig måte til skolestart, samtidig som de ønsker at skolen skal få kunnskaper om barnehagen og det arbeidet som legges ned der. De mener at dersom en klarer å få til et slik gjensidig samarbeid skulle det være et godt utgangspunkt for et bedre og nærere samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole. Om dette lykkes vil også pedagogenes syn på hverandre og deres arbeidsmetoder endre seg. Kunnskap om

hverandre vil være avgjørende for å bygge opp en god relasjon basert på gjensidig forståelse og anerkjennelse.

Lærerne i skolen gir uttrykk for at de ikke kjenner til virksomheten i barnehagen og hvordan barnehagen jobber med barna frem mot skolestart.

«Det har vi ikke peiling på» (lærer 1).

De sier at de ser jo at barnehage jobber med ulike faglige aktiviteter som det å rime, klappe stavelser, tall og bokstaver. Det kan de se resultater av, men ikke noe om hvilke mål eller eventuell kartlegging som barnehagen benytter seg av eller jobber etter. Samtidig uttrykker de at det faglige er av mindre betydning og at de ser på det å skape trivsel og trygghet som det aller viktigste. Er dette på plass vil det faglige komme på plass etter hvert.

Slik samarbeidet mellom barnehage og skole arter seg i dag med at det er ledelsen fra skolen som deltar i samarbeidet og mottar informasjon fra barnehagen vil det ikke etableres en relasjon mellom pedagogene. Dermed vil heller ikke lærerne i grunnskolen ha de beste forutsetningene til å kunne opparbeide seg erfaringer eller kunnskaper som kan øke deres anerkjennelse overfor barnehagelærernes virksomhet. Jeg tolker det slik ut fra mine funn at lærerne ønsker at det hadde vært et samarbeid mellom dem og barnehagelærerne, men at dette ikke har vært satt på dagsorden eller avsatt tid eller ressurser til. Som det kommer frem i teorien er det kommunens ledelse som har ansvaret for at det settes i gang tid og tiltak som gir kompetanse rundt tverrfaglig samarbeid for aktørene som jobber med barn og unge (Glavin & Erdal, 2013, s. 40). Dersom det gjennom skolens ledelse settes av tid til at det kan opprettes et samarbeid mellom pedagogene i skolen og barnehagen vil det føre til en økt sjans for en vellykket overgang. Et slik samarbeid vil også ha positivt resultat for å bygge en felles forståelse og kultur mellom de ulike instansene (Aukland, 2013, s. 319). Samarbeid kan ofte være en arena for misforståelser, mistillit og urealistiske forventninger dersom det ikke på forhånd er avklart og med gode retningslinjer for hva det skal inneholde (Ravn, 1995, s. 204). Jeg tolker gjennom mine funn at slik samarbeidet eksisterer i dag oppstår det blant annet mistillit på bakgrunn av at alle parter ikke får anledning til å delta. Dersom en derimot klarer å etablere et samarbeid mellom barnehage og skole som bygger en bro mellom instansene basert på en felles forståelse og kultur tenker jeg også at sjansen for å føle seg mindre anerkjent muligens vil svekkes og partene kan se på hverandre som mer likestilte. I et slikt tilfelle kan profesjonene kjenne på at de alle blir sett på som verdifulle

fordi de blir anerkjent for den prestasjon og erfaringer som nettopp de innehar og ikke den andre (Honneth, 2008, s. 134). En slik solidarisk anerkjennelse, som igjen vil gi økt selvverd gjør at du føler deg som et likeverdig medlem av fellesskapet, som i denne forbindelsen vil være hvordan relasjonen mellom barnehagelærerne og 1. klasselærerne oppleves (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 24).

«Det hadde kanskje gjort noe med liksom hva vi tenker om hverandre...» (lærer 3).

«Kjenne på at vi er kollegaer» (lærer 2).

«Ja at vi jobber litt for det samme, og at vi, ikke for at vi ikke har respekt altså, men kanskje hjulpet litt» (lærer 1).

Det lærerne sier her er at et samarbeid kunne bidratt i hvordan pedagogene tenker om hverandre og da i særlig grad hvordan de tenker overfor barnehagelærerne. Når en står i en relasjon til andre mennesker er gjensidig respekt et av de viktigste grunnleggende verdiene. Dette er en forutsetning for at det skal skapes rom for å både være enig og uenig i det en samarbeider om. Det å vise respekt overfor andre gjennom å anerkjenne og respektere et annet syn på saken enn en selv har gjør noe med selvrespekten til den andre parten. Resultatet av dette vil da bli at en dermed våger en å vise at en nødvendigvis ikke er enig i en sak. Forskjellig syn på en sak og uenigheter som fører til gode refleksjoner og diskusjoner kan derimot være positivt for et samarbeid. At en tenker forskjellig eller har ulikt syn på en sak er noe en kan la seg inspirere av og derav får et samarbeid som er mer fruktbart. Ulikhetene må sees på som en styrke ikke som en trussel eller hindring i samarbeidet, det å se andres perspektiv og reflektere over disse kan vise vei mot ny kunnskap og erfaring (Glavin & Erdal, 2013, s. 38-39). Ravn (1995, s. 204- 205) sier også at et fruktbart samarbeid er ensbetydende med summen av alle de ulikhetene som aktørene i samarbeidet bringer med seg. Bygger dette samarbeidet i tillegg på gjensidighet og gode avklaringer kan man også unngå det resultatet av samarbeidet fører med seg misforståelse, mistillit og urealistiske forventninger.

4.2.2 Relasjon til hverandre

Lærerne sier videre at dersom de hadde hatt en relasjon til barnehagelærerne og kunnskap om deres fagområde ville det vært lettere for dem å tenke at barnehagen virkelig har gjort det de kunne når de mottar barn i 1. klasse som sliter med enten mindre eller større ting.

Samtidig sier de også at en slik gjensidig respektbasert samarbeid ville gjort det lettere for dem å videreføre det allerede trygge og gjenkjennbare fra barnehagen ved skolestart. Med økt kunnskap om barnehagen kunne de fortsatt der barnehagen stanset og dermed øke sjansene for at barna opplever en skolestart som gir en god selvfølelse og motivasjon, noe som også er av stor betydning for de barna som har ekstra behov av ulik art.

«Og så tenker jeg at jeg vet for lite hva som foregår i barnehagen, alle vet hva som foregår i skolen, for alle har gått på skolen, sånn at jeg føler kanskje veldig spesielt at vi kunne ha behov for å kunne være på besøk i barnehagen for rett og slett se hva som foregår og se hva de er vant til. Hvis det er tenkt at vi skal ta ungene til tredje og ned igjen hver gang så hadde det vært nyttig. Jeg har ikke vært i en barnehage i kommunen på 25 år kanskje, ikke sant. Så det hadde vært nyttig, absolutt» (lærer 1).

Dette utsagnet forteller at det er liten eller ingen direkte relasjon mellom barnehagen og skolen hvor det er naturlig at pedagogene kjenner til de ulike fagområdene. Hospitering eller enkle besøk i barnehagen og skolen kan gjøre pedagogene oppmerksom på hverandres virksomhet og økt forståelse for hverandres virksomhet.

Videre sier de at dersom det hadde vært et samarbeid hvor de besøkte barnehagene i tillegg til faglige relasjoner til barnehagelærerne utenom, ville dette føre til større sjanse for å videreføre metoder og kunnskaper som barna allerede kjenner til.

«...også fordi at det alltid er trygt og godt for barnet om du begynner med noe som de kjenner fra før. Så visst vi fikk litt kunnskap om hvordan og hva de hadde jobbet med kunne vi liksom startet der» (lærer 1).

Læreren som deltok på dybdeintervju poengterer også hvorfor det hadde vært nyttig med et nærere samarbeid med barnehagen for å kunne skape forutsigbarhet for barna samtidig som kunnskap om hverandres arena vil bidra til en sammenheng mellom barnehagen og skolen.

«Jeg tror det hadde vært nyttig å bli bedre kjent med hva den andre gjør, barnehage/skole, med tanke på forventninger til hva de har lært, og med tanke på veien videre» (lærer 2).

Barnehagelærerne på sin side sier også at de tror at et tettere samarbeid med gode diskurser med pedagogene i skolen ville gjøre noe med hvilket syn skolen har på det arbeidet som legges ned i barnehagen.

Gjennom dybdeintervjuet med barnehagelæreren tolker jeg svaret slik at det er et tydelig ønske om at barnehagelærerne må mer frem i lyset og anerkjennes for den jobben de utfører.

Lekende læring må mer på banen og ikke anses som det går utover lærerens profesjon. Jeg mener at alle barneskoler bør ha førskolelærer på 1 og 2 trinn nettopp for å få inn lekende læring» (barnehagelærer 3).

Videre i dybdeintervjuet kommer følgende frem:

«Vi i barnehagen må bli flinkere til å øke vår profesjon, være tydeligere i møte med skolen og vise at vi ikke bare «passer barn», men at vi er en del av utdanningsløpet. Skal vi heve skolenivået i Norge må barnehagen på banen, det er her alt starter» (barnehagelærer 3).

Som Skoglund sier (2012, s. 205) har pedagoger et særlig ansvar for å utvise anerkjennelse solidaritet i sin praksis. Her sikter hun i hovedsak til forholdet mellom foreldre og pedagoger i barnehage, men dette kan like gjerne være aktuelt overfor et samarbeid mellom barnehagelærere og grunnskolelærere. Hun skriver videre at skal dette være mulig å gjennomføre er en avhengig av at de involverte aktørene verdsetter hverandres ansvar, oppgaver og kunnskap. Alle parter må vise interesse for som i dette tilfellet å skape et godt samarbeid ved overgangen mellom barnehage og skole. Dette samarbeidet må også foregå under likeverdige vilkår som et resultat av at en via en solidarisk anerkjennelse verdsetter hverandres kompetanse og erfaring (Skoglund, 2012, s. 207). Åmot og Skoglund (2012, s. 27) sier også at relasjoner som er forbundet med asymmetri vil ha økt sjanse for at det kan forekomme krenkelser av den parten som sees på som den svake, noe en muligens kan se i forholdet mellom barnehagelærerne og lærerne i mine funn. Skolen er ifølge Aukland (2013, s. 312) «en tung og mektig institusjon med lange tradisjoner» noe som igjen kan dytte barnehagens mandat i bakgrunnen. En kan ut fra dette undre seg over om dette er en medvirkende årsak eller har en påvirkende kraft til at barnehagelærerne føler seg mindre verdt i forhold til lærerne og føler dermed at de ikke blir anerkjent for den jobben de gjør. Gjennom mine funn tolker jeg det slik at likeverdig vilkår gjennom solidarisk anerkjennelse ikke er noe pedagogene føler er gjenkjennbart, og da spesielt sett fra barnehagelærernes side.

Dette handler nødvendigvis ikke om at partene ikke anerkjenner hverandre eller verdsetter den jobben som gjøres enten i barnehage eller skole, men muligens som et resultat av manglende samarbeid og erfaringer rundt dette som fører med seg uvitenhet om hverandres kompetanse og praksis. Dette fører da til at barnehagelærerne sitter igjen med følelsen av å ikke bli verdsatt for den jobben de gjør, og disse følelsene kan vi se komme til uttrykk i intervjuet med barnehagelærerne. På spørsmål om barnehagelærerne følte at det eksisterende samarbeidet mellom barnehage og skole bygger på et likeverdig partnerskap hvor hverandres særtrekk blir opprettholdt kom følgende svar frem.

«Akkurat det med profesjon ...for vi har jo ikke blitt sett på som, altså vi er ikke så mye verdt da» (barnehagelærer 2).

«Nei vi er ikke så mye verdt» (barnehagelærer 1).

«Som barnehagelærer eller pedagogisk leder så er du ikke så mye verdt når ungene kommer inn i skolen, da er ikke vårt kompetansefelt så viktig...føler jeg da» (barnehagelærer 3).

Disse utsagnene viser at barnehagelærerne er samstemte på at de ikke føler seg verdsatt opp mot skolen. Jeg tolker det dit hen at dette nødvendigvis ikke trenger å relateres til pedagogene i skolen av den grunn at det i dagens samarbeid ikke eksisterer noe samarbeid mellom dem. Derimot kan det manglende samarbeidet muligens gjøre utslag i form av denne type følelser.

Honneth (2008, s. 140) sier at dersom mennesket ikke opplever bekreftelser som svarer til det de selv har forventet og krenkelsens omfang blir deretter kan dette føre til «at personens identitet bryter sammen». I dette tilfellet her hvor barnehagelærerne ikke føler seg anerkjent nok i forhold til den jobben de utfører vil nok ikke dette være av en så alvorlig grad av krenkelse at det skader deres identitet, men at den krenkelsen de føler er tilstrekkelig til at følelsene rundt sin egen profesjon som barnehagelærere utspiller seg.

I følge Honneth er det å bli anerkjent i den solidariske sfæren ensbetydende med at du blir respektert for de særegenheter en innehar, som i dette tilfellet den kompetanse, erfaring og bidrag som barnehagelærerne ønsker å bidra med i samarbeidet mellom barnehage og skole. Barnehagelærernes bidrag har stor betydning ved overgangen, på lik linje som også skolen har og begge disse sider må anerkjennes og verdsettes. Den følelsen barnehagelærerne gir

uttrykk av at de er i besittelse av, følelsen av å ikke være verdt noe og at de ikke er så viktig vil resultere i det Honneth omtaler som krenkelse som et resultat av at de har en degradering i status i forhold til lærerne i skolen (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 29).

Når en opplever krenkelse i den solidariske sfæren handler dette om manglende anseelse, nedvurdering eller degradering av status og dette er noe som påvirker mennesket. Når mennesket har erfaringer med anerkjennelse utvikles ens selvrespekt og moralitet, og dermed også forståelsen av hvorfor det er viktig å kjempe for anerkjennelse. Dette er det Honneth omtaler som den moralske grammatikk og som skal vise veien ut av krenkelsen. Den moralske grammatikken kan beskrives som menneskelig kommunikasjon og er menneskets evne til å finne veien ut av krenkelsen. Når denne grammatikken brytes vil mennesket reagere som et resultat av at alle har en medfødt sensitivitet for krenkelser og dermed kan gjenkjenne hva som er rett eller galt. Kjennskap til anerkjennelsens språk vil gjøre det mulig for mennesket å benytte seg av den moralske grammatikken for å sørge for anerkjennelse for å løse eventuelle konflikter som ligger til grunne (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 20; Åmot & Skogen, 2012, s. 22). Barnehagelærernes erfaringer av anerkjennelse og evne til moralsk grammatikk fører til at de kjenner på følelsen av å ikke bli verdsatt i sitt samarbeid med skolen, og at dette er et forhold de ikke ønsker.

Når det er sagt tolker jeg også svarene fra 1. klasselærerne i den retning at de ønsker et samarbeid med barnehagen og pedagogene der. De sier at de ønsker seg et samarbeid ved overgangen hvor de også, gjerne sammen med ledelsen kan reise ut til barnehagene og delta i informasjonsoverføringen med pedagogisk leder. Dette ser de på som en god investering for både samarbeidet og ikke minst i forbindelse med å innhente informasjon om barna som gjør at de kan ta imot og tilrettelegge på best mulig måte allerede fra første skoledag.

«Tenker at kanskje barnehagen også hadde syntes det hadde vært allright for da føler de at det er viktig at vi kommer....det er noe med å vise interesse og da» (lærer 2).

«...det bygger jo relasjon med barnehagen og skolen» (lærer 1).

Mine tolkninger av disse svarene sier noe om at et samarbeid er ønskelig, men det blir ikke satt av tid eller tilrettelagt for det. Et samarbeid basert på gjensidig respekt vil endre det asymmetriske forholdet som en i dag kan se tendenser til at eksisterer mellom barnehage og skole og deres pedagoger. Endringene fører til et symmetrisk forhold som kjennetegnes av at pedagogene ser på hverandre som gjensidige og de ulike ferdigheter og egenskaper de er i

besittelse av vil være betydningsfull for den prosessen som overgangen mellom barnehage og skole omhandler. Her vil pedagogenes erfaringer og kompetanse sammen bli verdifulle for å lykkes med en god overgang (Honneth, 2008, s. 138). Det må legges til rette for at ulikhetene mellom barnehagelærerne og lærerne i skolen. De muligheter og vilkår anerkjennelse kan bety for et samarbeid ved overgangen mellom barnehage og skole kan bare realiseres dersom en anerkjenner det mangfoldet med forskjellige verdier og egenskaper som de ulike pedagogene er i besittelse av (Åmot & Skoglund, 2012, s. 39).

Et symmetrisk samarbeid mellom barnehage og skole som involverer pedagogene er avgjørende for å sikre en best mulig overgang for barn med spesielle behov. En kan ikke lykkes dersom ikke en ser på hverandre som likeverdige og hvor de ulike kompetansene og arbeidsmåtene verdsettes og anerkjennes. I et slikt samarbeid vil begge yrkesgruppene oppleve å bli sett på som viktige ut fra deres innsats og engasjement for det arbeidet de utøver (Pettersen & Simonsen, 2010, s. 24). Honneth (2008, s. 138) sier at «Å verdsette hverandre symmetrisk betyr å betrakte hverandre gjensidig i lys av verdier som gjør at den andres ferdigheter og egenskaper kan fremtre som betydningsfulle for den felles praksisen». For et samarbeid mellom pedagogene i barnehage og skole hvor begge parter opplever gjensidig anerkjennelse vil ikke den ene parten vise passiv toleranse, men også involvere seg følelsesmessig i det som er særegent hos den andre. Et slikt samarbeid hvor partene sørger for at hverandres egenskaper kan komme frem vil resultere i at en når de felles mål som er satt. Der er nødvendig ikke slik at en eksakt kan sidestille hverandres kompetanse og bidrag, men en kan skape en symmetri i relasjonen ved at alle opplever at deres kunnskap, prestasjoner og ferdigheter er viktig for samfunnet som i denne sammenhengen er overgangen fra barnehage til skole for barn med spesielle behov.

5. Oppsummering og avsluttende kommentarer

Jeg har i denne undersøkelsen arbeidet ut fra følgende problemstilling «*Hvordan opplever pedagogene i barnehage og skole samarbeidet mellom institusjonene om skolestarten for barn med spesielle behov?*» Denne problemstillingen er besvart gjennom å undersøke hva pedagogene ser på som viktig samarbeid ved overgangen fra barnehage til skole, hvilke overgangsaktiviteter de ser på som viktige i samarbeidet og hvilke tanker de gjør seg angående kommunens rutiner ved overgangen for barn med spesielle behov. På bakgrunn av hva informantene ga av opplysninger har jeg også sett på hvordan dette samarbeidet mellom pedagogene i barnehage og skole kan sees i lys av solidarisk anerkjennelse.

Mitt opprinnelige fokus ved undersøkelsens oppstart var pedagogenes erfaring på samarbeidet ved skolestart for barn med spesielle behov. Samtidig som jeg har forsøkt å holde på dette fokuset gjennom oppgaven har det også vært naturlig å komme inn på samarbeid generelt mellom pedagogene i forbindelse med overgangen mellom barnehage og skole. Dette betyr ikke at det ikke er grunn til å rette fokuset på overgangen og skolestarten for barn med spesielle behov. Derimot tenker jeg at så lenge det i kommunene eksisterer en god forankret plan om hvordan overgangsprosessen bør gjennomføres, og hvor det i tillegg er etablert et samarbeid på tvers av institusjonene skal alt ligge til rette for gode forutsetninger for å lykkes med gode overganger. Dette gjelder da også for barn med spesielle behov.

Gjennom undersøkelsen kom det frem at pedagogene i barnehage og skole har ulike erfaringer når det gjelder samarbeidet ved overgangen. Barnehagelærerne opplever at de har hovedansvaret rundt samarbeidet med skolen, sammen med eventuelle spesialpedagoger hvor det er involvert barn med spesielle behov. 1. klasselærerne har en motsatt erfaring ved at de opplever samarbeidet som et rent ledelsesansvar, og hvor de kun i enkelte tilfeller blir involvert på vårparten i samarbeidsmøter rundt barn med spesielle behov. Ut over dette deltar ikke lærerne i samarbeidet med barnehagene og får tildelt klasser på våren til førskoledager som er sammensatt av skolens ledelse. Akkurat dette med å tidlig nok avgjøre hvem som skal ha ansvaret for nytt første klasse kull, kan være en av skolens utfordringer i forbindelse med å etablere et samarbeid rundt overgangsprosessen. Dermed blir det også vanskelig å etablere et samarbeid mellom pedagogene på tvers av institusjonene. Samtidig har også skolen, og da i regi av rektor, et ansvar for at det settes av tid og etableres arenaer for et tverrfaglig samarbeid med barnehagen. Undersøkelsen viser at pedagogene i skolen

sier at de har tid til et samarbeid, men at det ikke settes av tid til dette i fra skolens side. Avsatt tid til samarbeid er noe pedagogene i både barnehage og skole generelt sett ikke synes det er tilstrekkelig. Pedagogene i skolen erfarer nærmest ikke et samarbeid i det hele tatt mens pedagogene i barnehagen opplever samarbeid med skolen, men savner direktekontakt med lærerne. Pedagogene savner en arena der de kan møtes og tilegne seg kunnskaper om hverandres fagområder og arbeidsmetoder. Et slikt samarbeid vil gi klarhet i hvilke forventninger som forventes fra begge institusjonene i forbindelse med en overgang mellom barnehage og skole. I tillegg til arenaer hvor faglige temaer kan diskuteres og hvor felles mål og planer kan etableres vil det også være hensiktsmessig med overgangsaktiviteter mellom institusjonene hvor også barna er med. Her vil det dannes relasjoner blant både barn og voksne som kan komme skolestarten til nytte. Et slikt tett samarbeid ville også igjen ført til at det var både naturlig og hensiktsmessig at pedagogene selv stod for informasjonsoverførselen mellom institusjonene. Dette er noe som er ønsket fra begge sider, pedagogene ønsker selv å stå i direkte relasjon med hverandre.

Når det kommer til samarbeidet rundt barn med spesielle behov har pedagogene i barnehage naturlig nok mer erfaring enn pedagogene i skolen på grunn av utgangspunktet for samarbeidet som allerede foreligger. I de tilfeller hvor det er barn med store behov og individuelle opplæringsplaner har de erfaringer med at samarbeidet starter i god tid og de opplever det som tilstrekkelig. Barnehagen jobber i disse tilfellene nært sammen med spesialpedagog og besøker skoler som skal ta imot barna. Her har de særlig god erfaring fra samarbeid med skole med egen enhet for barn med store behov.

Pedagogene i skolen opplever at de i tilfeller hvor det starter barn på skolen med spesielle behov blir de som regel involvert i samarbeidet på vårparten. Dette er da snakk om samarbeidsmøter med barnehage, skole, foreldre og eventuelt PPT og BUP. Hvor vellykket dette arbeidet er synes de varierer noe. I forbindelse med skoleåret 2017/2018 og oppstarten her har pedagogene i skolen vært fornøyde, noe de trekker en konklusjon mot at kan være et resultat av at disse barna har klare diagnoser med konkrete behov for tilrettelegging. Det som derimot er utfordrende er i de tilfeller hvor det ikke foreligger noen diagnose, men hvor ting er uklart, men behov for tilrettelegging allikevel kan være nødvendig. Disse tilfellene benevner pedagogene i begge institusjonene som «gråsonebarna», og her føler de at mye svikter og at det er her det er behov for endringer i rutiner og samarbeid slik at det kan bli lettere å fange opp og oppdage hva problemene kan være.

Informantene poengterer også at de undrer seg over at det ikke eksisterer en mer fast rutine for overgangen fra kommunens side. De opplever det som litt tilfeldig og varierende hvordan de ulike barnehagene og skolene gjennomfører samarbeidet i forbindelse med overgangen. Her savner informantene tydelige rutiner i form av blant annet like skjemaer som fylles ut på forhånd som er lagd i et samarbeid mellom institusjonene slik at barnehagen vet hva de skal informere om og skolen vet hva barnehagen ser på som viktig informasjon. Om en bruker dette som en mal og medbringes til møter med informasjonsoverførsel hvor pedagogene og eventuelt skolens ledelse er tilstede, vil en kunne sikre at den informasjonen som er nødvendig kommer frem til de som skal overta og tilrettelegge videre utdanningsløp.

Studien hadde også til hensikt å se nærmere på hvordan dagens samarbeid mellom institusjonene kan påvirke den solidariske anerkjennelsen mellom partene. Det som viser seg ut fra svarene til informantene er at det i særlig grad er barnehagelærerne som føler at de ikke anerkjennes. De føler seg lite verdsatt for den jobben de utfører i barnehagen og sier de opplever at lærerne i skolen har en større verdi. Lærerne på sin side gir ikke direkte uttrykk for at de ikke anerkjenner barnehagelærerne og det arbeidet de gjør. Derimot kan de se ut som at deres manglende innsikt i hvordan barnehagehverdagen og de arbeidsmetoder som eksisterer der gjør noe med hvordan de tenker om hverandre. Begge parter gir uttrykk for at dersom det hadde vært etablert et samarbeid mellom pedagogene i de ulike institusjonene ville dette også ha styrket deres syn på hverandre og den jobben de utfører på hver sine arenaer. Som teorien sier er det nødvendigvis ikke ulikhetene i tradisjon og arbeidsmåte hos barnehage og skole som skaper utfordringer. Utfordringene skapes når det oppstår spenninger mellom aktørene. Sett i denne sammenhengen kan de spenningene forklares med det synet pedagogene har på hverandre som årsak av manglende kjennskap til hverandres arbeidsfelt.

Dette kan kort konkluderes med at dersom en skal lykkes i å skape en god og vellykket overgang mellom barnehage og skole for alle barn, inkludert de med spesielle behov vil det være av betydning å starte med å se på samarbeidet mellom instansene, hvor også pedagogene er involvert. Et samarbeid rundt overgangen er ikke en frivillig handling. Her er det avgjørende at kommunene kommer på banen og skaper klare retningslinjer for samarbeidet. Et samarbeid mellom barnehagelærere og grunnskolelærere må ha som hensikt å skape en felles pedagogisk plattform hvor både barnehagens og skolens egenart blir ivaretatt. Dette vil da føre til at det bygges en bro mellom barnehage og skole som igjen

skaper en god sammenheng for barna. Lykkes en med dette, lykkes man også med å skape en overgang basert på forutsigbarhet og sammenheng.

Det å skape en vellykket overgang mellom barnehage og skole er et viktig tema innenfor både politisk og som pedagogisk tema. Ifølge kunnskapsoversikten til Lillejord et al. (2015, s. 60) gir ikke den forskningen som er gjort på feltet noen direkte anbefalinger på hvilke tiltak i forbindelse med overgangen som har best effekt, men den sier noe om hva som bør ligge til grunn for at en skal kunne oppleve overgangen som vellykket. At det eksisterer et samarbeid mellom barnehage og skole hvor begge parter tar initiativ og som er fundamentert på likeverd og gjensidig forståelse av hverandres fagområde kan bidra til økt sjanse for en vellykket overgang.

Kunnskapsoversikten (Lillejord et al., 2015, s. 62) viser at det fortsatt er flere kunnskapshull og at det fortsatt gjenstår mye forskning på feltet, særlig sett i et aktørperspektiv. Det jeg ser på som aktuelle temaer å se nærmere på kan blant annet være er hvor mange barn er det som opplever en god overgang i forhold til de som opplever overgangen som problematisk. I denne forbindelsen hadde det også vært interessant å se nærmere på hvilke problemer som eventuelt oppleves som traumatisk ved overgangen. Hvilke forberedelser skole og barnehage ser på som avgjørende for å forberede barna til skolestart kunne også vært hensiktsmessig å se nærmere på. Det kunne også vært interessant å sett nærmere på hvordan minoritetsbarn og barn fra lavere sosioøkonomisk status takler overgangen.

Som en kan se er det mange sider ved overgangen fra barnehage til skole som kan være aktuelt å belyse. Jeg har i mitt prosjekt tatt for meg samarbeidet mellom pedagogene i de ulike institusjonene som også viser seg å være avgjørende for å lykkes med en god overgang. Samtidig ser man viktigheten ved å belyse temaet også fra et aktørperspektiv. Fokus og studier fra både et system- og et aktørperspektiv kan sammen gjøre overgangen fra barnehage til skole best mulig for alle barn.

6. Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2013). Children crossing borders: School visits as initial incorporation rites in transition to Preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3), s. 387-410
- Aukland, S. (2013). Overgangen barnehage-skole. I Ø. Kvello (red.), *Barnas barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (2.utg., s. 296-323). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Brenna, L.R. et al. (2010). *Med forskertrang og lekelyst*. (NOU 2010:8). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen.
- Broström, Stig. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg. Tidsskrift for førskolelærere*, 2, 24-28.
- Chan, W. L. (2012). Expectations for the transition from kindergarten to primary school amongst teacher, parents and children. *Early Child Development and Care*, 182(5), s. 639-664.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Oslo: Cappelen Akademisk
- Gadamer, H.-G. (2003). Om forståelsens sirkel. I H. Jordheim (Red.), *Forståelsens filosofi. Utvalgte hermeneutiske skrifter* (s. 33-44). Oslo: Cappelen
- Gilje, N. & Grimen, H. (2014). *Samhällsvetenskapernas förutsättningar*. Göteborg: Daidalos
- Glavin, K. & Erdal, B. (2013). *Tverrfaglig samarbeid i praksis. Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget

- Halkier, B. (2015) Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder* (1 utg. s. 133-152). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Hogsnes, H. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelser av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* Vol 7 nr. 6, 1-24
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1998). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). *Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole*. Kunnskapssenter for utdanning
- Kunnskapsdepartementet (2015-2016). Tid for lek og læring. (St.meld. nr.19, 2015-2016). Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. [Veileder f-4248]. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/veiledere/fra_eldst_til_yngst_veileder_fra_kd.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Pressemelding: *Bedre overgang fra barnehage til skole* [Pressemelding av 11.03.2016]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/bedre-overgang-fra-barnehage-til-skole/id2479560/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Innhold og oppgaver*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

-
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori-tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. 2 utg. Oslo: Novus Forlag
- Midtlyng, J. et al. (2009). *Med rett til læring*. (NOU 2009:18). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltningen.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pettersen, K.-S. & Simonsen, E. (2010). *Anerkjennelse og profesjon*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Postholm, M. B (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid - en begrepsudredning, 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). Oslo: Praxis.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk* (4), s 4-14.
- Sjøvik, P. (2007). Tiltak for barn med særskilte behov i et historisk perspektiv. I P. Sjøvik (Red.) *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i førskolelærerutdanningen* (2 utg. s. 17-33). Oslo: Universitetsforlaget

- Skoglund, R. I. (2012). Anerkjennende samarbeid mellom barnehage og foreldre – en solidarisk kamp for barnas beste. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 183-208). Oslo: Universitetsforlaget
- Skoglund, R. I. & Åmot, I. (2012). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I R. I. Skoglund & I. Åmot (Red.) *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole*. (s. 17-40). Oslo: Universitetsforlaget
- Skouteris, H., Watson, B. & Lum, J. (2012). Preschool children's transitions to formal schooling: The importance of collaboration between teachers, parents and children. *Australasian Journal of Early Childhood*, 37(4). s. 78-85)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S (2015). Intervjuet. Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.) *Kvalitative metoder* (1 utg, s.17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative metoder i praksis*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Prinsipp for opplæringa*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloeftet/prinsipper_1k06.pdf

Vedlegg 1



Thor-André

Skrefsrud 2418

ELVERUM

Vår dato: 08.02.2018 Vår ref: 58882 / 3 / STM Deres dato: Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.02.2018. Meldingen gjelder prosjektet:

58882 Samarbeid mellom pedagoger i barnehage og skole om overgangen for barn med spesielle behov

*Behandlingsansvarlig Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig Thor-André Skrefsrud
Student Bente Hind Stølan*

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- Høgskolen i Innlandet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjon må minst omfatte:

- at Høgskolen i Innlandet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til

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

- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- når prosjektet skal avsluttes og når personopplysningene skal

anonymiseres/slettes På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende

mal for [informasjonsskriv](#).

Forskningsetiske retningslinjer

Sett deg inn i [forskningsetiske retningslinjer](#).

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Gjelder dette ditt prosjekt?

Dersom du skal bruke databehandler

Dersom du skal bruke databehandler (ekstern transkriberingsassistent/spørreskjemaleverandør) må du inngå en databehandleravtale med vedkommende. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se [Datatilsynets veileder](#).

Hvis utvalget har taushetsplikt

Vi minner om at noen grupper (f.eks. opplærings- og helsepersonell/forvaltningsansatte) har [taushetsplikt](#). De kan derfor ikke gi deg identifiserende opplysninger om andre, med mindre de får samtykke fra den det gjelder.

Dersom du forsker på egen arbeidsplass

Vi minner om at når du [forsker på egen arbeidsplass](#) må du være bevisst din dobbeltrolle som både forsker og ansatt. Ved rekruttering er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltakelse ivaretas.

Se våre nettsider eller ta kontakt med oss dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Siri Tenden Myklebust

Kontaktperson: Siri Tenden Myklebust tlf: 55 58 22 68 / Siri.Myklebust@nsd.no

Vedlegg 2 a: Intervjuguide barnehage

INTERVJUGUIDE BARNEHAGE

Innledning:

- Hva er deres faglige bakgrunn?
- Kan dere kort beskrive hvilken stilling dere har i dag?

Generelt om overgang barnehage til skole:

Overgangen mellom barnehage og skole er ikke en enkelt hendelse, men en prosess. For noen barn kan denne overgangen oppleves som en utfordring og i verste fall som traumatisk. Dette kan særlig gjelde barn med spesielle behov. For å forhindre at denne overgangen føles slik er det viktig med samarbeid mellom pedagogene i institusjonene.

Kan dere fortelle hvordan barnehagen jobber med forberedelser til overgangen til skolen. Hvilke rutiner har dere i dette arbeidet?

Forslag til spørsmål:

- Hvem er det i barnehagen som har ansvaret for overgangen til skolen?
- Hvilke oppgaver har dere eventuelt i dette arbeidet?
- Er overgangen et tema som tas opp på personalmøter, teammøter, ledermøter og foreldremøter?
- Er det etablert et samarbeid med skolene som skal motta barn fra barnehagen? Hvem deltar eventuelt på disse?
- Eksisterer det noe overføringsskjema, og dekker eventuelt dette skjemaet alle de opplysninger dere ønsker å videreformidle til skolen?
- Hva ser dere på som viktige opplysninger som bør videreformidles? Hvorfor?
- Hva ser dere på som uviktig for skolen å få opplysninger om? Hvorfor?

Erfaring av samarbeidet ved overgangen:

Innledning: Det kommer fram av forskning på feltet at for å kunne gi barn en vellykket overgang fra barnehage til skole er det nødvendig at barna omgis av et nettverk av relasjoner. Disse relasjonene omfatter blant annet relasjoner og samarbeid mellom institusjonene. For å lykkes i denne overgangen må ansatte fra barnehage og skole ha et åpent og gjensidig

respektfullt samarbeid rundt sin kunnskap og arbeidsmetode. Det motsatte kan føre til spenninger og uenigheter, som igjen kan føre til at barna får en økt opplevelse av uro i overgangsprosessen.

Forslag til spørsmål:

- Er samarbeidet mellom barnehagen og skolen tydelig nedfelt i barnehagens årsplan? Kommer det eventuelt frem her hvilke intensjoner og rammer som ligger til grunn for samarbeidet?
- Settes det av nok tid til samarbeid og planlegging rundt overgangen?
- Hvordan kan en si at et samarbeid med skolen er viktig i overgangen? Hvilke erfaringer har dere herfra, positive og negative?
- Det samarbeidet som eksisterer i dag, ser dere på dette som tilstrekkelig for å legge til rette for en god overgang for barn med spesielle behov (med tanke på trygghet, uavbrutt læring og mestring)? Hva er eventuelle forbedrings potensiale?
- Foreligger det noen faste samarbeidsrutiner rundt barn med spesielle behov?
- Føler dere at samarbeidet mellom barnehage og skole bygger på et likeverdig partnerskap hvor hverandres særtrekk blir opprettholdt?
- Har dere som barnehagelærere nok kunnskap om virksomheten og arbeidsmetodene til lærerne til at dere kan forberede barna på en god måte for overgangen til skolen?
- Kan et tettere samarbeid med gode diskurser mellom pedagogene i barnehage og skole forhindre at det oppstår spenninger og misforståelser rundt hverandres virksomhet? Hvordan tenker dere at dette eventuelt vil komme barna til nytte?
- Hvordan kan en sette et tettere samarbeid mellom barnehage og skole på dagsorden? Og hvordan kan en tenke seg å løse et samarbeid med tanke på mange barnehager og skoler i kommunen?
- Det er dokumentert at det er den avgivende instansen (barnehagen) som viser mest motivert til samarbeid og som dertil tar størst initiativ til samarbeid. Hva tenker dere om dette? Er det gjenkjennbart?
- Hva mener dere kjennetegner et godt samarbeid?
- Hvilke overgangsaktiviteter og samarbeid ser dere på som viktige i overgangen? Begrunn gjerne dette, også opp mot barn med spesielle behov.
- Er det informasjon om barnet som dere tenker ikke er aktuelt å videreformidle til skolen? Begrunn hvorfor.

Avslutning:

Er det noe dere ønsker å tilføye? Noe vi ikke har snakket om eller noe dere ønsker å utdype mer?

Kan jeg eventuelt ta kontakt med dere igjen dersom jeg ser behov for et dybdeintervju med en av dere?

INTERVJUGUIDE SKOLE**Innledning:**

- Hva er deres faglige bakgrunn?
- Kan dere kort beskrive hvilken stilling dere har i dag?

Generelt om overgang barnehage til skole:

Overgangen mellom barnehage og skole er ikke en enkelt hendelse, men en prosess. For noen barn kan denne overgangen oppleves som en utfordring og i verste fall som traumatisk. Dette kan særlig gjelde barn med spesielle behov. For å forhindre at denne overgangen føles slik er det viktig med samarbeid mellom pedagogene i institusjonene.

Kan dere fortelle hvordan skolen jobber med forberedelser til skolestart for barn som kommer fra barnehagen. Hvilke rutiner har dere i dette arbeidet?

Forslag til spørsmål:

- Hvem har ansvaret for overgangsarbeidet ved skolen?
- Hvilke oppgaver har dere eventuelt i dette arbeidet?
- Er overgangen et tema som tas opp på personalmøter?
- Er det etablert et samarbeid med barnehagene i kommunen? Hvem deltar eventuelt på dette samarbeidet?
- Kjenner dere til hvordan barnehagens planer og arbeid for overgangen?
- Kjenner dere til eventuelle overførings skjema som benyttes av barnehagen?
- Hvordan brukes eventuelt disse skjemaene og dekker de eventuelt de opplysninger som er ønskelig og nødvendig om barna?
- Hva ser dere på som viktige opplysninger som bør formidles fra barnehagen til skolen? Hvorfor?
- Hva ser dere på som uviktig opplysninger som ikke bør eller trenger å formidles mellom barnehage og skole? Hvorfor?

Erfaring av samarbeidet ved overgangen:

Innledning: Det kommer fram av forskning på feltet at for å kunne gi barn en vellykket overgang fra barnehage til skole er det nødvendig at barna omgis av et nettverk av relasjoner. Disse relasjonene omfatter blant annet relasjoner og samarbeid mellom institusjonene. For å lykkes i denne overgangen må ansatte fra barnehage og skole ha et åpent og gjensidig respektfullt samarbeid rundt sin kunnskap og arbeidsmetode. Det motsatte kan føre til spenninger og uenigheter, som igjen kan føre til at barna får en økt opplevelse av uro i overgangsprosessen.

Forslag til spørsmål:

- Er samarbeidet mellom barnehagen og skolen tydelig nedfelt i skolens virksomhetsplan? Kommer det eventuelt frem her hvilke intensjoner og rammer som ligger til grunn for samarbeidet?
- Settes det av nok tid til samarbeid og planlegging rundt overgangen og skolestart?
- Foreligger det noen faste rutiner i samarbeidet rundt barn med spesielle behov? Hvordan blir eventuelt disse opplysningene formidlet til dere?
- Det samarbeidet som eksisterer i dag, ser dere på dette som tilstrekkelig for å legge til rette for en god overgang og tilpasset opplæring så raskt som mulig ved skolestart. Hva er eventuelle forbedrings potensiale?
- Føler dere at samarbeidet mellom barnehage og skole bygger på et likeverdig partnerskap hvor hverandres særtrekk blir opprettholdt?
- Har dere som lærer nok kunnskap om virksomheten og arbeidsmetodene til barnehagelærerne til at dere føler dere godt nok forberedt til å ta imot barna i skolen (bygge videre på den kunnskap og læring de allerede innehar)? Hva kan dere eventuelt gjøre i et samarbeid som gjør dere mer forberedt?
- Kan et tettere samarbeid med gode diskurser mellom pedagogene i barnehage og skole forhindre at det oppstår spenninger og misforståelser rundt hverandres virksomhet? Hvordan tenker dere at dette eventuelt vil komme barna til nytte?
- Hvordan kan en sette et tettere samarbeid mellom barnehage og skole på dagsorden? Og hvordan kan en tenke seg å løse et samarbeid med tanke på mange barnehager og skoler i kommunen?
- Det er dokumentert at det er den avgivende instansen (barnehagen) som viser mest motivert til samarbeid og som dertil tar størst initiativ til samarbeid. Hva tenker dere om dette? Er det gjenkjennbart?

- Hva mener dere kjennetegner et godt samarbeid?
- Hvordan kan en si at et samarbeid med barnehagen er viktig i overgangen? Hvilke erfaringer har dere herfra, positive og negative?
- Hvilke overgangsaktiviteter og samarbeid ser dere på som viktige i overgangen for å gi de en god start? Begrunn gjerne dette, også opp mot barn med spesielle behov.
- Er det informasjon om barnet som dere tenker ikke er aktuelt å videreformidle til skolen? Begrunn hvorfor.
- Sett i lys av dagens rutiner rundt overgangen, hvordan arter barnas første tid i skolen seg, spesielt med tanke på de med spesielle behov?

Avslutning:

Er det noe dere ønsker å tilføye? Noe vi ikke har snakket om eller noe dere ønsker å utdype mer?

Kan jeg eventuelt ta kontakt med dere igjen dersom jeg ser behov for et dybdeintervju med en av dere?

Vedlegg 3 a: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Mitt navn er Bente Hind Stølan og er student ved Høgskolen Innlandet. Jeg studerer master i tilpasset opplæring og har nå startet på min mastergradsoppgave. Min oppgave handler om hvordan barnehagelærer og lærere i grunnskolen samarbeider ved overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov. Formålet med oppgaven er å se på hvilke erfaringer pedagogene har med dette samarbeidet og hvilken påvirkning dette kan ha for skolestarten for barn med spesielle behov.

Jeg ønsker å intervju barnehagelærere og lærer i 1. klasse for å innhente informasjon om dette temaet. Intervjuene blir gjennomført som gruppeintervju, en gruppe med barnehagelærere og en gruppe med lærer fra 1.klasse. Det kan også bli nødvendig med dybdeintervju med noen av disse informantene. Intervjuene vil finne sted i februar 2018. Informasjonen jeg får vil bli registrert i form av lydopptak. Jeg vil gjøre oppmerksom på at jeg har taushetsplikt og all datainformasjon vil bli behandlet og oppbevart på en konfidensiell måte. Det vil kun være min veileder og meg selv som vil ha tilgang på dette datamaterialet. Prosjektet skal etter oppsatt plan avsluttes 15.mai 2018, og da vil all informasjon bli slettet.

Prosjektet er meldt til Personvern for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg vil understreke at det er frivillig å delta i studien og du står fritt til å trekke deg når som helst og uten noen begrunnelse.

Dersom du kan tenke deg å delta ønsker jeg at du skriver under på vedlagt samtykkeerklæring.

Dersom det skulle være noen spørsmål ta gjerne kontakt med meg på epost bentehs@gmail.com eller tlf. 92220282. Min veileder Thor-André Skrefsrud kan også svare på eventuelle spørsmål på epost thor.skrefsrud@inn.no

Håper på positiv tilbakemelding fra deg.

Med vennlig hilsen

Bente Hind Stølan

Vedlegg 3 b: Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om studien og sier meg villig til å delta.

Jeg stiller meg villig til å delta på gruppeintervju og eventuelt et dybdeintervju i etterkant. Jeg vet at den informasjonen som kommer frem her skal benyttes i en masteroppgave som omhandler hvordan barnehagelærer og lærere i grunnskolen samarbeider ved overgangen mellom barnehage og skole for barn med spesielle behov.

Jeg er informert om og har forstått at den informasjonen som studenten innhenter behandles konfidensielt. Det skrives ikke navn eller andre opplysninger i oppgaven som gjør at deltaker eller arbeidsplass kan gjenkjennes.

Jeg er innforstått med at jeg står fritt til å takke nei til å delta eller trekke meg fra studien uten å måtte begrunne dette.

Jeg samtykker til å delta i intervju

Dato/ signatur

.....

Telefon

.....