

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i grunnskolelærerutdanning 1-7 med fordypning i spesialpedagogikk

M1GLU 1-7

MAI 2022

«Vi venter oftest så lenge som mulig for at ungene skal få bli så modne som mulig.»

- Avvikling av vedtak i overgangen fra barnehage til skole.

En kvalitativ intervjustudie om barnehagelærere, lærere og PP-rådgiveres erfaringer med spesialpedagogiske vedtak i overgangen barnehage til skole.

«We usually wait as long as possible to give the children a chance to mature.»

-Discontinuation of decisions in the transition from kindergarten to school.

A qualitative interview study on kindergarten teachers, teachers and PP advisers' experiences with special educational decisions in the transition from kindergarten to school.

30 sp oppgave

Tonje Linnes Solberg

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Sammendrag

Denne masteroppgaven har som formål å undersøke barnehagelærere, lærere og PP-rådgiveres erfaringer med håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Utdanningsdirektoratet (2021) presenterer tall som viser en kraftig reduksjon i antall vedtak fra siste året i barnehagen til 1. trinn. Det foreligger ingen absolutte årsaksforklaringer til reduksjonen, men i utdanningsfeltet florerer det av mulige bidragsytere. Problemstillingen for prosjektet er;

Hvilke erfaringer har barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere med at andelen spesialpedagogiske vedtak avvikes i overgangen fra barnehage til 1. trinn?

Undersøkelsene gjøres gjennom kvalitative intervjuer av tre barnehagelærere, tre lærere og to PP-rådgivere. Teorien og datamaterialet er utviklet fra et hermeneutisk ståsted, der prosessen har pendlet mellom datainnsamling, teorisøk og analyse. For å belyse problemstillingen er teorien som presenteres både tilknyttet barnehage, skole og PP-tjenesten. Teorikapitlet gir et helhetsbilde på spesialpedagogiske vedtak i barnehage og skole, både når det gjelder sentralt lovverk, samarbeid mellom institusjonene og den spesialpedagogiske tiltakskjeden.

Datamaterialet er analysert tematisk, og resultatene presenteres gjennom tre hovedtemaer. Funnene viser at samtlige informanter erfarer at spesialpedagogiske vedtak som ikke er basert på diagnoser eller funksjonsnedsettelse avvikes i overgangen til skole. Bidragsyterne til avvikling av spesialpedagogiske vedtak erfarer av informantene å være skolens økonomiske og pedagogiske rammer, rektors ønske om minimalt med vedtak på 1. trinn og skolens lovverk. Basert på denne undersøkelsen ser det altså ut til at det er en forventning både fra skoleledelsen og PP-tjenesten at skolen skal kunne ivareta et større mangfold av elever innenfor rammene av ordinær opplæring.

Nøkkelord: *Spesialpedagogisk hjelp, overgang, kontinuitet, samarbeid, spesialundervisning, PP-tjenesten*

Abstract

The purpose of this master's thesis is to investigate kindergarten teachers, teachers and PP advisers' experiences with handling special educational decisions in the transition from kindergarten to school. The Directorate of Education (2021) presents figures that show a significant decrease in the number of decisions from the last year in kindergarten to the 1st grade. There are no absolute explanations for the reduction, but in the field of education, there are plenty of possible contributors. The research question is;

What experiences do kindergarten teachers, teacher and PP advisers have with the proportion of special education decisions being phased out in the transition from kindergarten to 1st grade?

The surveys are conducted through qualitative interviews of three kindergarten teachers, three teachers and two PP advisers. The theory and data material have been developed from a hermeneutic point of view, where the process has oscillated between data collection, theory search and analysis. To shed light on the research question, the theory presented is associated with kindergarten, school and the PP service. The theory chapter provides an overall picture of special education decisions in kindergarten and school, both in terms of central legislation, cooperation between the institutions and the special education chain of measures. The data material is analyzed thematically, and the results are presented through three main themes. The findings show that all informants experience that special educational decisions that are not based on diagnoses or disabilities are phased out in the transition to school. The contributors to the discontinuation of decisions are experienced by the informants to be the school's financial and pedagogical framework, the principals' desire for a minimum of decisions in 1st grade and the school's legislation. Based on this survey, it thus appears that there is an expectation from both the school management and the PP service that the school will be able to take care of a greater diversity of children within the framework of ordinary education.

Keywords: *Special educational assistance, transition, continuity, cooperation, special education, PP service*

Forord

Jeg vil først og fremst rette en stor takk til informantene som tok seg tid til å delta i denne undersøkelsen, og delte av sin erfaringsrikdom. Dere har bidratt med en innsikt som etterlater meg bedre rustet til fremtidig arbeid i skolen.

Så vil jeg takke min veileder, Anita Lopez-Pedersen, som mesterlig har balansert pisk og gulrot gjennom et krevende semester. Du er en stor inspirasjon!

Jeg vil også få takke medstudentene mine som alltid har stilt opp for å utveksle ideer og bidra med støtte. Dere er fantastiske, og deres fremtidige elever er heldige som får så dedikerte lærere!

Til slutt vil jeg takke familien min. Først og fremst min uendelig tålmodige ektemann, Ole-Magnus, som har støttet meg gjennom disse fem årene. Takk for at du en vårdag i 2017 sa; Dette får du til! Og så vil jeg få takke barna mine, Kamilla og Kristoffer, for at dere har holdt ut med en mamma som «baaare gjør lekser hele tiden».

Endelig skal jeg ut i arbeid med elever!

Ski, mai 2022.

Tonje Linnes Solberg

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN OG FORMÅL MED UNDERSØKELSEN	1
1.2	PROBLEMSTILLING, FORSKNINGSSPØRSMÅL OG AVGRENSING	2
1.3	OPPGAVENS OPPBYGNING	3
2	TEORI	4
2.1	BARNEHAGEN	4
2.1.1	<i>Spesialpedagogisk hjelp</i>	5
2.1.2	<i>Vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp</i>	5
2.1.3	<i>Finansiering av spesialpedagogisk hjelp</i>	6
2.1.4	<i>Økende andel barn i barnehagen med spesialpedagogisk hjelp</i>	6
2.2	OVERGANG	8
2.2.1	<i>Fra barn til elev</i>	8
2.2.2	<i>Fem kategorier av overganger</i>	8
2.2.3	<i>Eksisterende undersøkelser på overgang fra barnehage til skole</i>	11
2.3	SAMARBEID BARNEHAGE, SKOLE OG PP-TJENESTEN	12
2.4	SKOLEN	13
2.4.1	<i>Tilpasset opplæring</i>	13
2.4.2	<i>Tall og oversikt fra Utdanningsdirektoratet</i>	17
2.5	OPPSUMMERING TEORIKAPITTEL	19
3	METODE	20
3.1	FORSKNINGSDESIGN	20
3.2	DATAINNSAMLING	21
3.2.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	21
3.2.2	<i>Begrensninger ved kvalitativt intervju som forskningsmetode</i>	21
3.3	TEMATISERING OG LITTERATURSØK	22
3.3.1	<i>Forberedelser til datainnsamling</i>	22
3.3.2	<i>Informantene</i>	24
3.3.3	<i>Intervjuguide</i>	24
3.3.4	<i>Pilotering</i>	25
3.3.5	<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	26
3.4	ANALYSE OG BEARBEIDING AV DATAMATERIALET	26
3.4.1	<i>Transkribering</i>	26
3.4.2	<i>Analyse</i>	27
3.4.3	<i>Tematisk analyse</i>	27

3.4.4	<i>Steg 1: Bli kjent med rådata</i>	28
3.4.5	<i>Steg 2: Lage koder</i>	28
3.4.6	<i>Steg 3: Utarbeide temaer</i>	29
3.5	KVALITETSVURDERINGER	30
3.5.1	<i>Validitet</i>	30
3.5.2	<i>Reliabilitet</i>	33
3.5.3	<i>Forskerrollen og forforståelse</i>	33
3.6	FORSKNINGSETISKE REFLEKSJONER	34
3.6.1	<i>Retten til selvbestemmelse og autonomi</i>	35
3.6.2	<i>Respekt for informantens privatliv</i>	35
3.6.3	<i>Ansvar for å unngå skade</i>	35
4	FUNN	37
4.1	INFORMANTENE	38
4.2	OVERGANGSMØTER OG INFORMASJONSUTVEKSLING	39
4.2.1	<i>Barnehagelærere om overgangsmøter og informasjonsutveksling</i>	39
4.2.2	<i>Lærere om overgangsmøter og informasjonsutveksling</i>	40
4.2.3	<i>PP-rådgivere om overgangsmøter og informasjonsutveksling</i>	41
4.2.4	<i>Oppsummering: Overgangsmøter og informasjonsutveksling</i>	42
4.3	VEDTAKSHÅNDTERING- ROLLE OG VURDERING	43
4.3.1	<i>Barnehagelærere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering</i>	43
4.3.2	<i>Lærere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering</i>	44
4.3.3	<i>PP-rådgivere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering</i>	45
4.4	OPPSUMMERING: VEDTAKSHÅNDTERING- ROLLE OG VURDERING	47
4.5	ERFARTE KONSEKVENSER OG BIDRAGSFAKTORER TIL AVVIKLING AV VEDTAK OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE	48
4.5.1	<i>Barnehagelærere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole</i>	48
4.5.2	<i>Lærere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole</i>	49
4.5.3	<i>PP-rådgivere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole</i>	50
4.6	OPPSUMMERING: ERFARTE KONSEKVENSER OG BIDRAGSFAKTORER TIL AVVIKLING AV VEDTAK OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE	52
4.7	OPPSUMMERING AV RESULTATER	52
4.7.1	<i>Tilpasset opplæring og skolekvalitet</i>	52
4.7.2	<i>Kontaktlærers marginalisering i overgangen</i>	53
4.7.3	<i>Økonomiske rammer</i>	53

4.7.4	<i>Foresattes råderett</i>	54
5	DISKUSJON	55
5.1	OVERGANGSMØTER OG INFORMASJONSUTVEKSLING.....	55
5.1.1	<i>Samarbeid</i>	55
5.1.2	<i>Informasjonsutveksling</i>	56
5.1.3	<i>Informasjonsformidling mellom aktørene</i>	57
5.2	VEDTAKSHÅNDTERING- ROLLE OG VURDERING.....	58
5.2.1	<i>Overgangen fra Barnehageloven til Opplæringsloven</i>	58
5.2.2	<i>Foresattes betydning</i>	59
5.2.3	<i>Diagnose som portåpner</i>	59
5.3	KONSEKVENSER OG BIDRAGSAKTØRER TIL AVVIKLING AV VEDTAK OM SPESIALPEDAGOGISK HJELP I OVERGANGEN BARNEHAGE TIL SKOLE.....	60
5.3.1	<i>Pedagognormen</i>	61
5.3.2	<i>Tilpasset opplæring</i>	61
5.4	KVALITETSVURDERINGER.....	62
5.4.1	<i>Begrensninger ved undersøkelsen</i>	63
5.5	OPPSUMMERING DISKUSJON.....	63
6	AVSLUTNING	65
6.1	IMPLIKASJONER FOR FREMTIDIG FORSKNING.....	66
6.2	IMPLIKASJONER FOR PRAKSIS.....	67
6.3	AVSLUTTENDE REFLEKSJON.....	68
	LITTERATUR	70
	VEDLEGG	78
	VEDLEGG 1: RISIKOANALYSE SKJEMA.....	78
	VEDLEGG 2: TILRÅDING FRA NSD.....	80
	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV.....	83
	VEDLEGG 4: INTERVJUGUIDE BARNEHAGELÆRER.....	87
	VEDLEGG 5: INTERVJUGUIDE LÆRER.....	89
	VEDLEGG 6: INTERVJUGUIDE PP-RÅDGIVER.....	91

1 Innledning

1.1 Bakgrunn og formål med undersøkelsen

I 2020 hadde 6.4 % av femåringene i barnehagen vedtak om spesialpedagogisk hjelp, mens andelen elever med spesialundervisning på 1. trinn var på 3.5% (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 6). Av 4 135 femåringer som fikk spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, begynte altså 2 000 av disse på 1. trinn samme høst uten spesialpedagogisk vedtak. Overgangen fra barnehage til skole er en stor omstilling i barnets liv som kan preges av sterke følelser og stress (Griebel & Niesel, 1997, s.1). Skolestart innebærer dessuten en diskontinuitet av både fysisk og relasjonell art (Broström, 2016, s. 132). I tillegg til å finne sin identitet innenfor nye rammer og omgivelser, samt danne nye relasjoner til voksne og medelever, må eleven også prestere faglig (Ackesjö, 2015, s. 2; Broström, 2016, s. 132). Overgangen fra barnehage til skole har derfor blitt en utdanningspolitisk utfordring. Denne utfordringen har de siste årene blitt formalisert ved at ansvar for overgangen har blitt forankret i Opplæringsloven og i Rammeplan for SFO (Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen, 2020; Opplæringslova, 1998).

Utilstrekkelig kommunikasjon mellom barnehage og skole hevdes av flere som mulig bidragsyter til at spesialpedagogiske vedtak avvikles i overgangen til skolen (Lillejord et al., 2015; Scheving & Egeberg, 2015; Wickett, 2016). Utdanningsdirektoratet trekker på sin side fram at behandlingstiden fra bekymring til vedtak er omfattende, og at foresattes ønske om en ny og uavhengig vurdering av sitt barn på skolen kan bidra til at vedtak avvikles (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Meld. St. 18 (2010-2011) krever dessuten at skolen kartlegger og prøver ut tiltak innenfor den ordinære undervisningen før PP-tjenesten kobles inn. Dette innebærer at skolen utsettes for krysspess mellom plikten til å gi elever likeverdig, tilpasset opplæring fra første skoledag, og det å innfri styringsmaktens krav om utprøving og dokumentasjon. Enkelte kritiserer dette krysspisset som en vente-og-se-holdning som går hånd i hånd med en prøv-ut-alt i klasserommet-forventning, som kan medføre at elever får den hjelpen de trenger for sent (Hausstätter, 2009). For å avhjelpe dette ble det i 2018 vedtatt at skolen skal tilby intensiv opplæring for elever som viser tegn til vansker på 1.-4. trinn (Innst. 290 L (2017-2018)). En slik pålagt plikt signaliserer både en forventning til, og en tro

på, at skolen skal kunne ivareta og inkludere et større mangfold elever uten vedtak om spesialundervisning på 1.-4. trinn.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og avgrensning

Tallene fra GSI (Grunnskolen Informasjonssystem) og Utdanningsspeilet (2021) danner fundamentet for dette forskningsprosjektet for å utforske hvordan spesialpedagogiske vedtak håndteres i overgangen fra barnehage til skole. Oversikten fra GSI viser at mange vedtak avvikles i overgangen til skolen, men tallene sier ingen ting om hva som ligger i avgjørelsen om at et barn er fungerende nok til å klare seg uten spesialpedagogisk støtte i skolesammenheng. Dette er aktuelt på grunnlag av det forskning så langt sier om barns opplevelse av overganger, nemlig at kvalitativt dårlige overganger der barnet ikke opplever sammenheng kan føre til utvikling av vansker, og senere frafall i skolen (Ackesjö, 2015; Scheving & Egeberg, 2015; Wilder & Lillvist, 2017; Wollcheid, 2010). Denne undersøkelsen har derfor som formål å få innsikt i hvilke erfaringer barnehagepedagoger, lærere og PP-rådgivere har når det gjelder vurdering og håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen til skolen. Problemstillingen har følgende formulering;

Hvilke erfaringer har personalet i barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere med at andelen spesialpedagogiske vedtak avvikles i overgangen fra barnehage til 1. trinn?

For å utforske problemstillingen er følgende forskningsspørsmål utformet;

- 1. Hvilke vedtak erfarer barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere blir avviklet i overgangen fra barnehage til skole?*
- 2. Hvilke vurderinger opplever barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere ligger i avgjørelsen om vedtak avsluttes eller videreføres?*
- 3. Hvordan vurderer barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere, på bakgrunn av sin yrkeserfaring, tallene som presenteres i Utdanningsspeilet (2021)?*

Undersøkelsen er avgrenset til å se på spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Overgang blir i denne oppgaven forstått som den prosessen som begynner det siste året i barnehagen til barnet blir elev på skolen. Undersøkelsen avgrenses til å basere seg på erfaringene til barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere. Andre aktører som eleven selv, foresatte og øvrig hjelpeapparat er derfor utelatt fra denne undersøkelsen.

1.3 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. Kapittel 2 gir en oversikt over utvalgt teori for å belyse problemstillingen. Først presenteres teori tilknyttet barnehagen, med hovedvekt på spesialpedagogisk hjelp, sakkyndighetsarbeid, finansiering av spesialpedagogisk hjelp og tall fra Utdanningsdirektoratet. Deretter redegjøres det for teori tilknyttet overgang fra barnehage til skole, med vekt på kontinuitetsprinsipper, forskning og samarbeid mellom instansene. Til slutt i teorikapitlet presenteres teori tilknyttet skolen, med vekt på skolens plikter, elevers rettigheter, sakkyndighetsarbeid og tall fra utdanningsdirektoratet.

I kapittel 3 redegjøres det for metoden i forskningsprosjektet. Først presenteres oppgavens forskningsdesign, og deretter redegjøres det for datainnsamlingen og de valg og vurderinger som er gjort underveis. Videre beskrives undersøkelsens forberedelser, både når det gjelder arbeid med intervjuguidene og rekruttering av informanter. Deretter skal jeg vise hvordan datamaterialet er bearbeidet og analysert, og til sist redegjør jeg for validitet, reliabilitet og forskningsetiske hensyn.

I kapittel 4 introduseres først informantene før funnene presenteres tematisk.

I kapittel 5 diskuteres funnene tematisk opp mot teorien. Deretter redegjøres det for kvalitetsvurderinger og begrensninger ved undersøkelsen.

I kapittel 6 oppsummeres undersøkelsen, og til slutt presenteres implikasjoner for forskning og praksis.

2 Teori

I dette kapitlet presenteres relevant teori for å undersøke erfaringene barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere har med håndtering av vedtak i overgangen fra barnehage til skole. For å belyse problemstillingen skal jeg først se nærmere på barnehagen som institusjon, og hvordan samarbeidet med PP-tjenesten foregår. Deretter blir teori og forskning på overganger presentert for å gi et bilde på hva dette innebærer for barnehage og skole. Sentralt i teorien om overganger er de grep som gjøres for å sikre en god overgang for alle barn fra barnehage til skole, spesielt samarbeidet mellom institusjonene. Til slutt i kapitlet redegjør jeg for skolen som institusjon, og samarbeid med PP-tjenesten. Jeg skal se på pliktene skolen har i forbindelse med begynneropplæring spesielt, og elevrettigheter og skolens plikter generelt. Teorien er utvalgt på grunnlag av nøkkelbegreper i problemstillingen og forskningsspørsmålene; barnehage, skole, PP-tjenesten, spesialpedagogiske vedtak og overgang.

2.1 Barnehagen

Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017) formidler en helhetsfilosofi om barnet, der utvikling skal tilrettelegges gjennom anerkjennelse og ivaretagelse av barndommens egenverdi. Parallelt med denne filosofien hevdes det fra noen hold at barnehagen i økende grad har blitt utpekt som en strategisk viktig institusjon for å forebygge vansker (Arnesen & Simonsen, 2011, s. 116). Barnehagens forebyggende funksjon blir også uttrykt i flere Stortingsmeldinger gjennom begrepet tidlig innsats (Meld. St. 18 (2010-2011); Meld. St. 19 (2015-2016)), og som et bidrag til dette skal barnehagen sørge for at alle barn får oppleve seg betydningsfulle for fellesskapet. Det siste året i barnehagen starter arbeidet med å sikre en god overgang til skolen, og Barnehageloven pålegger samarbeid med skolen i overgangsprosessen (Barnehageloven, 2005, §2a). Barnehagen skal sørge for at barna opplever sammenheng mellom institusjonene, og bidra til at de får med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som skal gi et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen (Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). Det siste året i barnehagen blir derfor barna introdusert for aktiviteter som bidrar til utvikling av kunnskap og ferdigheter som det forventes at de skal kunne mestre i skolesammenheng (Broström, 2002, s.

9). Barn som i løpet av barnehageårene blir vurdert av barnehagen til å avvike fra normal utvikling kan ha behov for spesialpedagogisk hjelp (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.1 Spesialpedagogisk hjelp

Barn under opplæringspliktig alder som har fysiske, kognitive eller sosiale utfordringer kan ha rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, §31). En forutsetning for å få innvilget spesialpedagogisk hjelp er at barnehagen selv ikke besitter nødvendige ressurser eller kompetanse for å gi barnet et likeverdig utviklings- og aktivitetstilbud (Meld. St. 19 (2015-2016)). Likeverdighet i barnehagetilbudet innebærer både fysisk tilrettelegging ved behov, og barnets muligheter til å delta i det sosiale læringsfellesskapet på lik linje med andre barn. Arbeidet med det spesialpedagogiske tilbudet er på statlig nivå et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet som legger føringer for ønskede virkninger av hjelpen som gis. Det er så opp til kommunene å legge til rette for at barnehagene innfrir føringene nedlagt av departementene (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.2 Vurdering av behov for spesialpedagogisk hjelp

Pedagogisk-psykologisk tjeneste er organisert på kommunalt eller fylkeskommunalt nivå, og tjenestens mandat er regulert i Barnehageloven §33 (Barnehageloven, 2005). PP-tjenesten har både system- og individrettede arbeidsoppgaver. På systemnivå skal tjenesten hjelpe barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. På individnivå skal tjenesten utarbeide sakkyndige vurderinger for enkeltbarn som av ulike årsaker kan ha behov for ekstra hjelp og støtte. Vurderingene gjøres på grunnlag av skjønn, og skal alltid ha barnets behov som rettesnor. Dette betyr at det ikke er en eventuell funksjonsnedsettelse eller diagnose som danner grunnlaget for vurderingene, men det enkelte barnets behov uavhengig eventuell tilrettelegging i barnehagen (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015, s. 4). I sakkyndighetsarbeidet skal også PP-tjenesten vurdere om den enkelte barnehage har tilstrekkelige ressurser og kompetanse for å avhjelpe det enkelte barnets behov (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det er deretter kommunen, som fatter enkeltvedtaket, som bestemmer om hjelpen skal gis i barnehagen eller et annet sted. Vurderingene skal ta utgangspunkt i hvilket behov barnet har, og hvordan dette behovet kan imøtekommes på best mulig måte. Spesialpedagogisk hjelp skal avhjelpe vansker tidlig, ruste barnet til skolestart og

slik bidra til barnets utvikling og læring. Eksempler som oppgis i Veilederen
Spesialpedagogisk hjelp er støtte til språklig, sosial eller motorisk utvikling som er
grunnleggende for alle barns trivsel og helhetlige utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2017).

2.1.3 Finansiering av spesialpedagogisk hjelp

Finansieringen av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen endret seg i 2011 fra at ressursene kom fra statlige øremerkede midler til å bli innlemmet i rammetilskuddet (Lund & Skjeggstad, 2017). Dette betyr at de utgiftene som kreves for tilrettelegging og forebygging av vansker hovedsakelig går ut fra barnehagens normalbudsjett. Vedtak om spesialpedagogisk hjelp utløser ekstra ressurser fra kommunen som kommer som et tillegg til rammebudsjettet, og etter denne endringen har antall henvisninger til PP-tjenesten steget i barnehagen (Meld. St. 19 (2015-2016); NOU 2012:1, 2012). Dette kan indikere at bortfallet av øremerkede midler til forebygging og styrking av tilbudet i barnehagen har ført til en endring av henvisningspraksis (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015, s. 4). Dette understøttes blant annet av at en økende andel barn med mild funksjonsnedsettelse mottar spesialpedagogisk hjelp etter omleggingen (Meld. St. 19 (2015-2016), s. 56).

2.1.4 Økende andel barn i barnehagen med spesialpedagogisk hjelp

Andelen av barn med spesialpedagogisk hjelp har hatt en jevn økning de siste årene (se tabell 1), og andelen varierer mellom kommuner. Dette kan indikere at spesialpedagogisk hjelp blir brukt og tolket forskjellig (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Først og fremst er det den økte barnehagedekningen i Norge som medfører at antallet barn i barnehagen stadig øker (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015). Det blir også hevdet at de ansatte i barnehagen er flinkere til å søke råd og støtte fra hjelpeapparatet, og terskelen for å melde fra fremstår som lavere i barnehagen enn i skolen (Jelstad, 2020). Andre trekker fram at større pedagogtetthet, økt kompetanse blant ansatte og arbeid med tidlig innsats i barnehagen gjør det enklere å oppdage barn som trenger ekstra hjelp (Cameron et al., 2011; Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015). PP-tjenesten har ingen lovfestede føringer for registrering av vansketyper i barnehagen (Cameron et al., 2011, s. 70). Gjennom undersøkelsen til Cameron et al. (2011) blir det derimot antydnet at språkvansker og psykososiale vansker ser ut til å være de hyppigste årsakene til at barnehagen søker sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten

(Cameron et al., 2011, s. 42). Dette kan ses i sammenheng med omlegging av barnehagens finansieringsmodell der de statlige øremerkede midlene for tilrettelegging og støtte ble innlemmet i barnehagens rammetilskudd (Lund & Skjeggstad, 2017). Ressurser for å avhjelpe språkvansker og psykososiale vansker må nå hentes inn ved hjelp av vedtak om spesialpedagogisk hjelp (Meld. St. 19 (2015-2016)).

Tabell 1:

Andel barn i barnehage (0-6 år) med spesialpedagogisk hjelp. Tall hentet fra Utdanningsdirektoratet (2021a).

	2016	2017	2018	2019	2020
Alle barnehager	2.9%	3.1%	3.2%	3.3%	3.4%
Private	2.4%	2.5%	2.7%	2.7%	2.8%
Kommunale	3.5%	3.6%	3.7%	3.9%	4.0%

I 2020 hadde 6.4% av femåringene i barnehagen vedtak, hvilket utgjør 4 135 barn. På våren før skolestart ble disse barna og deres vedtak vurdert av PP-tjenesten i samråd med barnehagepedagog, skolen og foresatte. Disse vurderingene resulterte i 2020 til at 2 135 vedtak ble tilrådt på nytt, mens 2 000 vedtak ble avvirket i overgangen til skole (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

2.2 Overgang

Overgang innebærer en endring av identitet, roller og relasjoner (Griebel & Niesel, 1997, s. 1), og kan være av en horisontal eller vertikal art (Broström, 2009, s. 24-25). Horisontale overganger er den daglige forflytningen barnet opplever, eksempelvis fra hjem til skole og skole til SFO. De vertikale overgangene er de større og mer varige forflytningene, som overgangen fra barnehage til skole. Det er den vertikale overgangen fra barnehage til skole som regnes som den mest omfattende og krevende overgangen i et barns liv (Broström, 2009, s. 24-25), og er gjerne forbundet med sterke følelser og stress (Griebel & Niesel, 1997, s. 1). I det påfølgende delkapitlet vil det presenteres teori på hva som må tas hensyn til for å sikre en god overgang fra barnehage til skole.

2.2.1 Fra barn til elev

Overgangen fra barnehage til skole innebærer mange forandringer for et barn, spesielt det å få en ny identitet som elev (Broström, 2009, s. 25), samt å gå fra å være eldst i barnehagen til å være yngst på skolen (Redi et al., 2018, s. 133). På skolen møter eleven nye regler og rutiner, og må lære seg ferdigheter som oppgaveløsning og spørsmålsbesvaring. I tillegg må barnet ha mentale forutsetninger som bevissthet om, og vilje til, egen læring (Broström, 2016, s. 133). Dagene i barnehagen består for barnet i stor grad av frilek, med korte avbrekk med spising eller forflytning ut og inn. På skolen møter barnet som elev en mer strukturert hverdag, der aktivitetene som foregår i stor grad er lærerstyrt, og et middel for å nå Læreplanens kompetansemål. På skolen stilles det derfor krav til at eleven har evne til konsentrasjon og klarer å følge beskjeder. Som elev må barnet også være følelsesmessig sterkt slik at det selv klarer å håndtere mindre konflikter uten å be om hjelp (Broström, 2016, s. 128). Forventninger til å kunne vente på tur og lytte til andre er også krav som gjør seg mer gjeldende i møtet med skolehverdagen (Broström, 2016, s. 128-129). For å mestre møtet med nye krav og forventninger er det viktig at barnet som elev får oppleve likhetstrekk med barnehagen.

2.2.2 Fem kategorier av overganger

Kontinuitet og diskontinuitet er begreper som kan brukes om barns erfaringer i overgangen fra barnehage til skole. Slike erfaringer kan inndeles i fem kategorier; fysisk kontinuitet,

sosial kontinuitet, filosofisk kontinuitet, kommunikasjonsmessig kontinuitet og kontinuitet i barnets vurdering av barnehage og skole (Broström, 2009).

2.2.2.1 Fysisk kontinuitet

Fysisk kontinuitet innebærer for det første at det fysiske miljøet i barnehage og skole er svært forskjellig. For det andre er tilgangen på voksne også svært ulikt. Der det i barnehagen er en lovfestet voksentetthet på én ansatt per seks barn (Barnehageloven, 2005, §26), er normen på 1.-4. trinn femten elever per lærer (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14A-1). Både det fysiske miljøet og tilgangen på voksne er mulige bidragsyttere til at elever opplever diskontinuitet mellom institusjonene.

2.2.2.2 Sosial kontinuitet

Sosial kontinuitet innebærer at barnet går fra å være barnehagebarn til elev, noe som medfører en endring av identitet i møte med et nytt sosialt nettverk. Som elev må barnet finne sin identitet med nye barn og voksne, og danne nye relasjoner og vennskap. En slik sosial overgang kan gjøre eleven spesiell sårbar dersom den opplever manglende nærhet i relasjon med de voksne. Et fravær av trygge og gode relasjoner til voksenpersoner kan bidra til utvikling av symptomer på språkvansker og atferdsproblemer (Brandlistuen et al., 2015, s. 38, 52, 57). Dette kan oppleves som brudd i allerede eksisterende kameratreasjoner (Ackesjö, 2015, s. 2), og bidra til å redusere opplevelsen av sammenheng mellom barnehage og skole.

2.2.2.3 Filosofisk kontinuitet

Den filosofiske kontinuiteten innebærer at forventningene til barnet endres som følge av skifte av lovverk. Barnehageloven og tilhørende forskrift legger sterke føringer for pedagogene, og hvordan de skal tilrettelegge for barns utvikling og mestring (Barnehageloven, 2005; Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver, 2017). I Fagfornyelsen (2020) er fokuset større på hva elevene skal oppnå og mestre gjennom kompetansemål. Overgangen byr derfor på en endring av synet på individet; fra et barn som skal hjelpes til mestring og utvikling i barnehagen, til en elev som skal oppnå kompetanse og ferdigheter i skolen. Dette er et skifte fra å se barnet som et subjekt innenfor barnehagens pedagogiske rammer, til å se eleven som et objekt på vei mot pedagogiske mål (Broström, 2016, s. 132).

2.2.2.4 Kommunikasjonsmessig kontinuitet

Den kommunikasjonsmessige kontinuiteten innebærer at kvaliteten på kommunikasjon mellom hjemmet og institusjonene er ulik. Der barnehagelæreren er i kontakt med foresatte daglig, er lærerens kontakt med foresatte begrenset til telefon, utviklingsamtaler og foreldremøter. Broström (2016) hevder kommunikasjonen mellom foreldre, barnehagelærere, og lærere er så godt som fraværende. Barnehagelærere og lærere har manglende kjennskap til hverandres daglige virke, og preges også i stor grad av misoppfatninger rundt hverandres mandat og kompetanse (Broström, 2009, s. 26). En mangel på kunnskap om hverandres tradisjoner, mandat og arbeidsmåter kan bidra til å svekke samarbeidet mellom institusjonene (Hogsnes & Moser, 2014), og slik bidra til barnets opplevelse av diskontinuitet.

2.2.2.5 Kontinuitet i barnets vurdering av barnehage og skole

Det siste kontinuitetsprinsippet er kontinuitet i barnets vurdering av barnehage og skole. Barn opplever i stor grad barnehagen som et sted med høy grad av frihet, mye bevegelse og lek med venner (Broström, 2016, s. 131). Forventningene til skolen er å gjøre lekser, oppføre seg pent og sitte stille (Broström, 2009, s. 26). Dette innebærer at mindre frihet og bevegelse på skolen kan bidra til opplevelse av diskontinuitet.

Kontinuitetsprinsippene presentert faller innunder det Niesel og Griebel (2007, s. 25-26) omtaler som co-constructive approach til overgangen fra barnehage til skole. Dette innebærer et samarbeid mellom alle involverte instanser i overgangen for å sørge for at elevene ser og opplever sammenheng mellom barnehage og skole. Dette betyr ikke at skolen skal være helt lik barnehagen, for diskontinuitet markerer også at barnet blir eldre og skal begynne sin formelle utdanning som elev. Diskontinuitet i seg selv trenger derfor ikke å være problematisk, men det er viktig å vite når og hvordan manglende kontinuitet mellom barnehage og skole skaper utfordringer for elevene (Hogsnes & Moser, 2014). God overgang fra barnehage til skole kjennetegnes oppsummert som positive relasjoner mellom involverte aktører, at rutinene er godt planlagt, og at overgangsprosessen baseres på gjensidig kommunikasjon mellom de involverte (Dockett & Perry, 2007, s. 16-17). Som elev må barnet selv erfare kontinuitet mellom institusjonene, slik at det opplever sammenheng og likhetstrekk med barnehagen (Ackesjö, 2015; Niesel & Griebel, 2007). Overgangen fra barnehage til skole handler altså om å tilrettelegge for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar den enkelte elevens

behov, der skolen bygger videre på det fundamentet barnehagen har lagt (Utdanningsdirektoratet, 2015).

2.2.3 Eksisterende undersøkelser på overgang fra barnehage til skole

Overgangen til skole er en stor begivenhet i barnets liv, og det finnes mye forskning på området, for eksempel Balduzzi et al. (2019); Fagerholt et al. (2020); Hogsnes og Moser (2014); Krakouer et al. (2017); Lillejord et al. (2018). Et gjentakende funn i undersøkelsene er at tett samarbeid mellom barnehage, skole, foresatte og øvrig hjelpeapparat bidrar til kvalitativt gode overganger (Hogsnes & Moser, 2014; Krakouer et al., 2017; Lillejord et al., 2018). Pedagoger i barnehage, skole, PP-tjenesten og foresatte sitter med ulike oppfatninger og inntrykk av enkeltbarnet, og god dialog mellom lærere og barnehagelærere kan bidra til et bredere og skarpere blikk for eleven (Schneider & Kipp, 2015, s. 44-45). Slikt tverrprofesjonelt samarbeid fører også til at lærere og barnehagelærere blir bedre kjent med hverandres praksiser og vurderinger (Schneider & Kipp, 2015, s. 44-45). Det kan se ut til at jo flere overgangsaktiviteter som brukes for å forsterke relasjonen mellom barnet, familien, barnehagen og skolen, dess bedre blir kvaliteten på overgangen fra barnehage til skole (Ahtola et al., 2011).

Til tross for at tett samarbeid og dialog mellom pedagoger fra de ulike institusjonene er vist essensielt for gode overganger, er det gjort gjentakende funn på at kommunikasjon og samarbeid svikter (Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2018). 84% av landets barnehager opplyser at de kartlegger blant annet barnas norskkunnskaper før skolestart (Fagerholt et al., 2020), og mangel på kommunikasjon mellom instansene medfører at verdifull informasjon ikke overføres til skolen (Wilder & Lillvist, 2017, s. 72). Manglende kommunikasjon mellom institusjonene i overgangen kan få konsekvenser for eleven ved at den opplever for stor grad av filosofisk og kommunikasjonsmessig diskontinuitet i overgangen til skolen (Broström, 2009, s. 25). En manglende opplevelse av sammenheng mellom barnehage og skole kan medføre utfordringer (Ackesjö, 2015), der eleven løper risiko for urolighet og motivasjonsvansker (Scheving & Egeberg, 2015) som kan bidra til at læring og utvikling stopper opp (Wilder & Lillvist, 2017, s. 72). Det må derfor finne sted et samarbeid mellom barnehage og skole som sørger for en sammenheng i arbeidsmåter og

pedagogisk filosofi slik at skolen bygger videre på de prosessene eleven er vant med fra barnehagen (Lillejord et al., 2015, s. 53).

2.3 Samarbeid barnehage, skole og PP-tjenesten

Høsten 2018 ble det innført en lovfestet plikt for skolene om å samarbeide med barnehagene om overgangen til skole og SFO (Lillejord et al., 2018, s. 5). Barnehageloven fastslår at barnehagen skal samarbeide med skolen for barnets beste i overgangsprosessen (Barnehageloven, 2005). Det er skoleeier som skal arrangere samarbeidet, utarbeide overgangsplaner og involvere barnehageeier i dette arbeidet (Lillejord et al., 2018, s. 5). Det er altså en gjensidig plikt for samarbeidet, men skoleeier skal legge føringene. Når det gjelder informasjonsflyt i overgangen har ikke barnehagen plikt til å informere skolen om hvert enkelt barn (Meld. St. 16 (2006-2007)), og slik informasjon krever samtykke fra foresatte (Barnehageloven, 2005, §2a). Det oppfordres derimot til at barnehagen fremlegger dokumentasjon på hva det enkelte barnet kan og mestrer, og hva det trenger særskilt støtte til (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 20). Wilder og Lillvist (2017) har imidlertid funnet at barnehagelærere og lærere har et noe ulikt syn på hva som anses som nødvendig informasjon om enkeltbarn. Elevenes sosioemosjonelle ferdigheter kan se ut til å rangere høyest over informasjon om enkeltelever lærere ønsker fra barnehagen (Pirskanen et al., 2019; Wilder & Lillvist, 2017).

Barnehage og skole som institusjoner har forskjellige syn på både praksis, barndom og det enkelte barnet (Dunlop, 2017, s. 265). Undersøkelser finner derfor at et tett samarbeid mellom barnehage, skole og øvrig hjelpeapparat, med anerkjennelse av hverandres kyndighet og kompetanse, er essensielt for å sikre gode overganger (Dunlop, 2017, s. 265; Krakouer et al., 2017; Wilder & Lillvist, 2017, s. 72). For de barna som mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen blir skoleledelsen involvert før skolestart for å delta i vurderingene om det foreligger et behov for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2017). I vurderingen ser deltakerne på barnets behov og skoletilbudet som foreligger, og PP-rådgiver bidrar med råd og veiledning. Dersom det vurderes at barnet vil kunne trenge spesialundervisning på skolen vil PP-rådgiver gjøre en ny sakkyndig vurdering rettet mot barnets behov og skoletilbudet

som foreligger (Utdanningsdirektoratet, 2017). I Meld. St. 18 (2010-2011) blir dette samarbeidet før skolestart beskrevet som essensielt for kvaliteten på overgangen.

2.4 Skolen

På skolen skal alle elever, uavhengig forutsetninger, få likeverdige muligheter til læring og utvikling i et raust og støttende læringsmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2020). I dette delkapitlet skal det redegjøres for plikter og føringer skolen har for å bidra til likeverdig opplæring for alle. Avslutningsvis omtales spesialundervisningens finansiering, og det presenteres mulige bidragsyttere til hvorfor andelen elever som mottar spesialundervisning på 1. trinn er svært lav sammenlignet med siste året i barnehagen.

2.4.1 Tilpasset opplæring

Prinsippet om tilpasset opplæring er nedfelt i skolens formålsparagraf 1-3, og stiller krav til at opplæringen skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998).

Tilpasset opplæring innebærer å tilrettelegge undervisningen med variasjon, ressurser, læringsarenaer og aktiviteter. I lovformuleringen understrekes det at tilpasset opplæring ikke er noen individuell rett, men en plikt for skolen som skal gjennomsyre alle pedagogiske aktiviteter. Ytterligere hjelp, støtte og tilpasninger finnes i andre mer spissede former for tilpasset opplæring, som intensiv opplæring, særskilt språkopplæring og spesialundervisning (Opplæringslova, 1998).

2.4.1.1 Intensiv opplæring

Etter tilråding fra Kunnskapsdepartementet ble det fra 1. august 2018 plikt for skolen å tilby intensiv opplæring for elever på 1. til 4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller regning (Prop. 52 L (2017-2018), s. 10-11, 16). Forslaget ble fremmet på bakgrunn av store kommunale ulikheter hva angår andel elever med spesialundervisning og organisering av denne undervisningen. Departementet mener dette bunner i ulik tolkning og praktisering av tilpasset opplæring. Som et resultat av dette er det ulik praksis for hvor grensa settes for spesialundervisning (Innst. 290 L (2017-2018)). Intensiv opplæring inngår da som en del av det ordinære opplæringstilbudet, og har ikke som hensikt å føre til en sakkyndig

vurdering og vedtak, men skal være en kortvarig og målrettet intervensjon for å styrke ferdigheter og hindre at vansker får utvikle seg (Prop. 52 L (2017-2018), s. 19). Det legges ingen føringer for hvordan den intensive opplæringen skal organiseres, og dette må vurderes ved hver skole med tanke på den enkelte elevens behov (Prop. 52 L (2017-2018), s. 17-18).

2.4.1.2 Særskilt språkopplæring

Særskilt språkopplæring er en rettighet for elever i grunnskolen som har et annet morsmål enn norsk og samisk, og som for en periode trenger ekstra opplæring i norsk for å kunne følge ordinær undervisning (Opplæringslova, 1998, §2-8). Elever som vurderes til å ha behov for særskilt språkopplæring kan også ha rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. I 2020-2021 fikk 8 % av elevene på 1.-4. trinn særskilt norskopplæring, og andelen varierer fra kommune til kommune (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Særskilt språkopplæring krever et enkeltvedtak, men regnes ikke innunder spesialundervisning og er derfor å se på som en form for tilpasset opplæring (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022). Nasjonalt senter for Flerkulturell Opplæring (NAFO) opplyser også om at plikten til å gi særskilt språkopplæring varierer mellom kommuner, og der det i noen tilfeller gis særskilt språkopplæring som et lavterskeltilbud krever tilbudet i andre tilfeller enkeltvedtak. Dette skyldes ifølge NAFO kommunestørrelse, skolestørrelse og lærerkompetanse (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022).

2.4.1.3 Spesialundervisning

Spesialundervisning er et individrettet tiltak regulert i Opplæringsloven §5-1 første ledd, og er en rett som utløses dersom den enkelte elev ikke har, eller ikke kan få, et tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen (Opplæringslova, 1998). Spesialundervisning er en rettighet som skal sikre elever med særskilte behov likeverdig opplæring, altså at de får tilnærmet like muligheter som andre til å nå de målene som er satt innenfor det ordinære opplæringstilbudet (Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 7). Prosessen mot å få vedtak går igjennom seks faser, kalt en tiltakskjede (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 239), der den første fasen er bekymringsfasen. For å vurdere om en elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen må skolen kartlegge hva den ordinære opplæringen består i, og vurdere hva som vil være et tilfredsstillende utbytte for eleven. Videre forventes det, blant annet uttrykt i Meld. St. 18 (2010-2011), at skolen skal kartlegge eleven, og evaluere det ordinære

opplæringstilbudet for å se om dette kan tilpasses slik at det møter elevens behov på en tilfredsstillende måte. Justeringer av det ordinære opplæringstilbudet kan bestå av en rekke organisatoriske eller pedagogiske differensieringstiltak, og kan bidra til at omfanget av spesialundervisning reduseres eller at behovet faller bort (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Skolen skal også vurdere eleven både objektivt, der læringsutbyttet sammenlignes med jevnaldrende, og subjektivt, der elevens individuelle forutsetninger tas i betraktning. På bakgrunn av vurdering av undervisning og elev vurderer så skolen om det er nødvendig å ta saken videre til neste fase. I tilmeldingsfasen meldes eleven til PP-tjenesten for utredning og sakkyndig vurdering (Meld. St. 18 (2010-2011)). Henvising til PP-tjenesten gjøres av rektor, og krever foreldrenes samtykke. En sakkyndig vurdering utformes i utrednings- og tilrådningsfasen, og er en rådgivende uttalelse fra PP-tjenesten som detaljert skal beskrive hva som er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Den sakkyndige vurderingen er ikke juridisk bindende for skolen, men skal brukes som et grunnlag for avgjørelsen for om det skal fattes vedtak om spesialundervisning i fase 4, vedtaksfasen. Eventuelle avvik fra tilrådingen må dokumenteres, og skolen må redegjøre for hvordan de skal sørge for at eleven får et likeverdig opplæringstilbud innenfor rammene av den ordinære undervisningen (§ 5-3 Sakkyndig vurdering). Myndighet til denne avgjørelsen ligger i utgangspunktet på skoleeier, men er oftest delegert til ledelsen på den enkelte skole (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Dersom det fattes vedtak om spesialundervisning vil det i fase 5, planlegging- og gjennomføringsfasen, utarbeides og gjennomføres en individuell opplæringsplan. I fase 6, vurderingsfasen, vil det gjennomføres en evaluering av de tiltakene og den spesialundervisningen som er gjennomført for å sikre at eleven får likeverdig opplæring og tilstrekkelig utbytte av undervisningen (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 242). Det foreligger ingen regulering av varigheten til en sakkyndig vurdering i Opplæringsloven, og dette må PP-tjenesten eksplisitt redegjøre for i sin vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2014, 6.3). Vedtaket bygges hele tiden videre på allerede eksisterende dokumentasjon fra alle faser i prosessen, både når det gjelder tilrettelegging i bekymringsfasen og eventuell spesialundervisning som er gitt (Nilsen & Herlofsen, 2019, s. 236).

2.4.1.4 Finansiering av spesialundervisning

Ifølge § 13-10 i Opplæringsloven er det kommunen som har ansvaret for at kravene i Opplæringsloven og forskrifter til denne blir oppfylt (Opplæringslova, 1998). Hver kommune utøver sin ressursfordeling innenfor et handlingsrom der de selv definerer hva som er nødvendige ressurser, både materielle og faglige, for at skolene skal kunne oppfylle disse kravene. Hvordan ressursene fordeles avhenger av ressursfordelingsmodellen den enkelte kommune benytter (Lund, 2014). Noen ressursfordelingsmodeller er komplekse, og prøver å kombinere et fast grunnbeløp med mer aktivitetsbaserte kriterier. Det vil si at det utløses ekstra ressurser til skolen for hvert vedtak i tillegg til at ressurser til spesialundervisning ligger innenfor normalbudsjettet. Andre kommuner har enklere ressursfordelingsmodeller der alle tilgjengelige økonomiske ressurser er bygd inn i normalbudsjettet. Med andre ord må utgifter knyttet til vedtak og spesialundervisning finansieres lokalt. Dette innebærer at skoler i ulike kommuner kan ha ulik rammefinansiering basert på elevsammensetning, kommunestørrelse og politisk prioritering (Lund, 2014).

Fordelingen av ressurser mellom spesialundervisning og ordinær undervisning kan oppleves som et dilemma for skoleledelsen ved at ulike rettigheter og behov må avveies (Mathiesen & Vedøy, 2012). Enkeltvedtak innebærer at ressurser bindes opp til enkeltelever, og kan bidra til mindre fleksibilitet i bemanningen ved den enkelte skole (Bliksvær et al., 2017, s. 41). Dette innebærer at ulike skoler har forskjellige måter å operasjonalisere den juridiske rettigheten til spesialundervisning på, hvilket kan påvirke hvor stor andel av ressursene som benyttes til nettopp dette (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 109-110). Organiseringen av rettigheten til spesialundervisning avhenger også av den enkelte skoles forståelse av hva spesialundervisning faktisk er (Wendelborg, Caspersen & Kongsvik, 2015, s. 114). Denne forståelsen av spesialundervisning vil være med på å bestemme hvor skolen setter grensene for hva som er intensiv opplæring innenfor det ordinære undervisningstilbudet, og hva som er spesialundervisning. Dette betyr at det i enkelte kommuner vil foreligge et tilpasset tilbud innenfor det ordinære undervisningstilbudet, der det i andre kommuner ville ført til enkeltvedtak og spesialundervisning (Wendelborg, Caspersen & Kongsvik, 2015, s. 114).

2.4.2 Tall og oversikt fra Utdanningsdirektoratet

Tall fra Utdanningsdirektoratet viser en trend av økende andel vedtak om spesialpedagogisk hjelp blant barnehagebarn fra 1-5 år (tabell 2), og i grunnskolen fra 1.-10. trinn (tabell 3) (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Dette innebærer at andelen spesialpedagogiske vedtak øker med alder gjennom hele barnehagetiden, for så å halveres i overgangen til 1. trinn. Deretter stiger andelen spesialundervisning igjen, og på 4. trinn er andelen elever med spesialpedagogiske vedtak oppe på samme nivå som siste året i barnehagen.

Tabell 2:

Andel barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen fordelt på alder (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

	0-1 år	2 år	3 år	4 år	5 år	6 år	Totalt
Nasjonalt	0.3 %	1.1 %	2.9 %	4.7 %	6.4 %	80.8 %	3.4 %

Tabell 3:

Andel elever som får spesialundervisning i grunnskolen fordelt på trinn (Utdanningsdirektoratet, 2021b)

Trinn	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
Andel	3.5 %	4.2 %	5.2 %	6.8 %	8.1 %	9.1 %	10.4 %

Gjennom tallene presentert av Utdanningsdirektoratet får man kun informasjon om hvor mange barn og elever som har spesialpedagogiske vedtak, og PP-tjenesten har ingen overordnede retningslinjer for oversiktsføring av vansketyper og vedtak (Cameron et al., 2011; Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015). Det finnes imidlertid undersøkelser og rapporter som presenterer ulike perspektiver på hva som kan ligge bak at andelen spesialpedagogiske vedtak øker med alder (Bliksvær et al., 2017; Cameron et al., 2011; Haug, 2017; Mathiesen & Vedøy, 2012; Nordahl, 2012; Nordahl et al., 2009).

2.4.2.1 Ulike perspektiver på tallene presentert av GSI

En bidragsyter til at andelen spesialpedagogiske vedtak øker med alder kan være at barn med minoritetsbakgrunn og barn fra lavinntekstfamilier er eldre når de begynner i barnehagen (Wollcheid, 2010, s. 41). Senere barnehagestart kan få implikasjoner for språkutvikling, spesielt for barn med andre morsmål enn norsk, da de kommer senere i gang med å utvikle andrespråket i samhandling med jevnaldrende (Øzerk, 2017, s. 135). I skolesammenheng hevdes det at byråkratiske prosesser som tar mye tid og krever mye dokumentasjon er en bidragsyter til økningen av spesialpedagogiske vedtak (Nordahl et al., 2018).

Behandlingstiden fra tilmelding til tilråding varierer dessuten mye fra kommune til kommune, fra 1 måned til 6 måneder (Cameron et al., 2011, s. 37). Dette innebærer at det kan ta betydelig tid før en elev faktisk får vedtak om spesialundervisning, når det i tillegg er krav til at skolen selv skal kartlegge, prøve å tilpasse og vurdere elevens utbytte av den ordinære undervisningen før tilmelding til PP-tjenesten (Meld. St. 18 (2010-2011)).

Økonomiske forhold som hvordan vedtak skal finansieres innenfor skolens normalbudsjett er også en faktor som kan påvirke tallene (Hausstätter, 2009, s. 29). Enkeltvedtak binder opp ressurser på enkeltelever som ellers kunne vært benyttet til styrking av den ordinære undervisningen, og vedtak om spesialundervisning kan derfor redusere skolens handlefrihet til å styre den totale ressursinnsatsen (Bliksvær et al., 2017, s. 41). Ressursmangel ved den enkelte skole kan dreie seg om både økonomi og personal, og kan bidra til å svekke den ordinære undervisningen som videre kan føre til en økning i vedtak om spesialundervisning (Bliksvær et al., 2017, s. 35-37). Det pekes også på psykologiske perspektiver som legitimerer en vente og se-holdning sammen med manglende kunnskaper om tidlig intervensjon som fører til at tiltak settes inn for sent (Hausstätter, 2009; Meld. St. 16 (2006-2007)). Manglende kunnskap om tidlig intervensjon faller innunder skolens praksis og kvalitet, der lav kvalitet på undervisningen og dårlig læringsmiljø hevdes kan henge sammen med høy andel av enkeltvedtak (Nordahl et al., 2009, s. 97-98). I tillegg har et økt samfunnsmessig søkelys på diagnoser og individuelle rettigheter bidratt til økt press på skolen fra foresatte der de stiller krav om spesialundervisning (Bliksvær et al., 2017, s. 36). På samfunnsnivå stilles det også større krav til elevresultater og læringsutbytte som følge av Læreplanens kompetansemål. Dette kan føre til at flere elever trenger mer støtte i form av spesialundervisning oppover i skoleløpet etter hvert som kompetansemålene blir mer komplekse (Bliksvær et al., 2017, s. 40; Mathiesen & Vedøy, 2012, s. 33).

Som vist her er det mange perspektiver på hva som kan bidra til at tallene fra GSI fremstår slik de gjør. Det finnes imidlertid ingen absolutte årsaksforklaringer til hvorfor andelen spesialpedagogiske vedtak øker med alder.

2.5 Oppsummering teorikapittel

Dette kapitlet har redegjort for PP-tjenestens rolle og funksjon overfor skole og barnehage, og hvilke implikasjoner overgang fra barnehage til skole kan ha for det enkelte barnet. Det foreligger lovfestet plikt for barnehage og skole om å samarbeide i overgangen slik at alle barn opplever sammenheng mellom arenaene (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5). Barnets opplevelse av sammenheng mellom institusjonene vil påvirke hvordan barnet som elev finner seg til rette i skolehverdagen, og en overgang som erfares som trygg vil bedre tilrettelegge for kontinuitet i læring og utvikling (Broström, 2016). Finansiering av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skjer på ulik måte avhengig av hvilken ressursfordelingsmodell kommunen bruker (Lund, 2014). Allikevel er det slik at barnehagene får utløst ekstra ressurser i de sakene som fører til enkeltvedtak (Lund & Skjeggstad, 2017). Utover dette finansieres alt tilretteleggings- og forebyggingsarbeid innenfor institusjonenes normalbudsjett. Forskningsfeltet bidrar med ulike perspektiver på økningen av spesialpedagogiske vedtak gjennom skoleløpet, for eksempel; lav kvalitet på ordinær opplæring (Nordahl et al., 2009), manglende kunnskap om tidlig intervensjon (Hausstätter, 2009), økt søkelys på kompetansemål og læringsutbytte (Mathiesen & Vedøy, 2012), økonomiske forhold i skolen (Bliksvær et al., 2017; Hausstätter, 2009) og økt samfunnsmessig søkelys på diagnoser og individuelle rettigheter (Bliksvær et al., 2017). Dette er allikevel bare et utdrag av mange ulike perspektiver, og det foreligger ingen absolutt årsaksforklaring på hvorfor tallene fra Utdanningsdirektoratet (2021) fremstår slik de gjør.

3 Metode

I dette kapitlet redegjøres det for prosessen bak undersøkelsen og metodevalg. Hensikten er å gjøre forskningen transparent, og på denne måten skape troverdighet gjennom å legge til rette for etterprøvbarehet. Innledningsvis presenteres det vitenskapsteoretiske grunnlaget for undersøkelsen, og deretter beskrives valg av metode som drøftes opp mot hvordan valgt metode passer til studiens formål. Til slutt vil det beskrives hvilke kvalitetsvurderinger som er gjort, begrensninger ved metoden og forskningsetiske vurderinger.

3.1 Forskningsdesign

Dette prosjektet søker å belyse informantenes erfaringer med avvikling av vedtak i overgangen fra barnehage til skole, og få fram erfaringsnyanser blant ansatte i barnehage, skole og PP-tjenesten. Denne undersøkelsens fundament er en sosialkonstruktivistisk forståelse av at mennesker sammen konstruerer den sosiale virkeligheten rundt seg, og at virkeligheten derfor er foranderlig og samfunnsskapt (Tjora, 2018, s. 32-33). En kvalitativ forskningstilnærming er fleksibel ved at den tillater en viss grad av spontanitet og tilpasning i interaksjonen mellom forsker og informant (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17-18). I denne studien innebærer dette muligheten til å gå i dybden av de erfaringene informantene har med håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen til skole. Det overordnede målet i kvalitativ forskning er å utvikle forståelse for områder knyttet til informanter og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). I denne undersøkelsen innebærer dette å belyse og forstå informantenes erfaringer på grunnlag av deres yrkes- og erfaringsbakgrunn. Tilnærmingen til empiri og teori vil i denne undersøkelsen være hermeneutisk av natur. Det som kjennetegner hermeneutikk, er å se deler og helhet i en vekslende sirkel (Krogh, 2014). Ved å betrakte empirien i sine bestanddeler, for deretter å se på teori søker studien å få en helhetlig forståelse av informantenes erfaringer rundt avvikling av vedtak i overgang fra barnehage til skole.

3.2 Datainnsamling

Denne undersøkelsen er eksplorativ i sitt vesen, har en hermeneutisk tilnærming, og søker å hente frem subjektive betraktninger og erfaringer hos informantene gjennom kvalitative, semistrukturerte intervjuer (Høgheim, 2020, s. 130). Gjennom dialog er det derfor et mål å få innblikk i de erfaringene hver informant har når det gjelder håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Samtale som forskningsmetode er drevet av et ønske om å få fram subjektive forståelser av verden, og avdekke individuelle meninger og erfaringer om et tema (Dalen, 2011, s. 15). Et semistrukturert livsverdensintervju må derfor forstås ut ifra informantens perspektiver, og da spesielt deres fortolkninger og meninger rundt problemstillingen som undersøkes (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). I denne undersøkelsen innebærer det at jeg gjennom samtaler med informantene vil kunne avdekke forskjeller og likheter i deres erfaringer med avvikling av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Det kvalitative forskningsintervjuet er egnet til eksplorerende forskning ettersom samtalen er fleksibel og gjør det mulig å samle inn mye og detaljert informasjon fra ulike informanter. Det foreligger ingen data på samfunnsnivå som kan forklare hva som ligger bak avviklingen av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Derfor ble kvalitative intervjuer med sentrale yrkesutøvere i overgangen vurdert som en god metode for å få innsikt i hva som ligger i avgjørelsene for om vedtak avvikles eller videreføres til skolen.

3.2.2 Begrensninger ved kvalitativt intervju som forskningsmetode

Et grunnleggende trekk ved kvalitative intervjuer er at kunnskapen konstrueres i dialogisk samspill mellom informant og forsker der kunnskapen som skapes er relasjonell og kontekstuell (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72, 83). Dette får implikasjoner for objektivitet ved at man som forsker kommer tett på informantene, og en nær relasjon kan påvirke responsene. Relasjonen mellom informant og forsker er ikke repliserbar, og vil følgelig få konsekvenser for etterprøvbarehet ved at forskjellige intervjuere vil få ulikt datamateriale. Dette har igjen implikasjoner for dataenes reliabilitet, og hvorvidt de konklusjoner som trekkes kan generaliseres til å gjelde andre grupper i andre kontekster (Kvale & Brinkmann,

2015, s. 72-74). Kvalitative intervjuer begrenser seg dessuten til å fremskaffe fylldig og beskrivende informasjon fra et begrenset utvalg (Dalen, 2011). Resultatene vil derfor ikke representere bredde, men dybdekunnskap om informantenes erfaringer med spesialpedagogiske vedtak i overgang fra barnehage til skole. En annen begrensning er informantene selv, og deres mulige selvsensur som følge av frykt for gjenkjennelse eller følelse av å måtte svare riktig (Dalen, 2011, s. 19).

3.3 Tematisering og litteratursøk

Tematisering og litteratursøk i oppstarten av en undersøkelse består av innhenting av kunnskap om emnet som skal undersøkes gjennom å få innblikk i eksisterende teorier og forskning (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 139-140). I oppstarten av dette prosjektet ble det gjort omfattende litteratursøk, og det ble funnet mye mange undersøkelser på vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, overgang til skole og spesialundervisning i skolen. Det ble ikke funnet kvalitative forskningsprosjekter som tar for seg både barnehage, skole og PP-tjenesten i undersøkelsen av vedtakshåndtering i overganger i de søkene som ble gjort i forbindelse med denne studien. Derfor ble det under tematiseringsprosessen klart at en utfordring med dette forskningsprosjektet ville bli å konstruere en bru mellom allerede eksisterende teori og forskning til de funn denne studien resulterer i. Dette er forsøkt gjort gjennom å presentere teori og forskning avgrenset til hvert meningsbærende begrep i problemstillingen; barnehage, skole, PP-tjenesten, spesialpedagogiske vedtak (spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning) og overgang. I tillegg ble det valgt ut teori som viser sammenhengen mellom barnehage, skole og PP-tjenesten, og sammenhengen mellom tilpasset opplæring, intensiv opplæring, særskilt språkopplæring og spesialundervisning.

3.3.1 Forberedelser til datainnsamling

Det sosialkonstruktivistiske bakteppet for studien er at mennesker har forskjellig oppfatning av det som undersøkes. Dette innebærer en aksept av at ethvert fenomen er dynamisk ettersom mennesket selv er foranderlig i sine tanker, holdninger og livssituasjon (Tjora, 2018, s. 32). Dette hadde implikasjoner for forberedelsene til datainnsamlingen. For det første måtte det vurderes flere informantgrupper for å få hevet blikket til systemnivå for å få et mer

helhetlig bilde. For det andre måtte det tas spesielle hensyn i utarbeidelsen av intervjuguiden for å ivareta de ulike yrkesgruppens mandat og rolle. For det tredje ble det vurdert hvordan rekrutteringen skulle foregå for å sikre et mest mulig variert utvalg. Og for det fjerde ble det satt opp et risikoanalyse- skjema (vedlegg 1), for å synliggjøre ulike hendelser og konsekvenser i forkant av, under og etter intervjuene som kunne få implikasjoner for undersøkelsen. I det følgende skal jeg redegjøre for de vurderinger og hensyn som ble tatt i forberedelsene til datainnsamlingen.

3.3.1.1 Vurdering av utvalg

Studiens problemstilling, der den søker etter erfaringer fra ulike yrkesgrupper, fordrer flere grupper informanter. I utgangspunktet var problemstillingen mer åpen, og etterspurte erfaringer fra sentrale aktører i overgangen fra barnehage til skole. Under tematiseringen og forarbeidet ble det klart at det var nødvendig med en avgrensning, og sentrale aktører ble erstattet av barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere. Disse tre yrkesgruppene ble valgt for å få fram kompletterende erfaringer rundt vedtakshåndtering i overgangen barnehage til skole (Dalen, 2011, s. 50-52). Tanken er at målgruppene vil ha ulike erfaringer og perspektiver som kan bidra til å belyse problemstillingen. I tillegg til ulikheter ble det også forventet at det vil være enkelte felles oppfatninger som følge av det tverrprofesjonelle samarbeidet i overgangen. Før prosessen med rekruttering startet ble prosjektet meldt til NSD, og tilrådd der (se vedlegg 2).

3.3.1.2 Utvalg

I denne undersøkelsen ble det valgt å ha tre målgrupper; barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere, da disse tre yrkesgruppene er sentrale i overgangen fra barnehage til skole. Utvalget ble gjort kriteriebasert, noe som innebærer at informantene oppfyller et sett med kriterier som på forhånd er satt som nødvendig for å delta i prosjektet (Dalen, 2011, s. 47-49). Følgende tre kriterier ble utformet;

- 1) Erfaring fra overgangen mellom barnehage og 1. trinn.
- 2) Kjennskap til overgangsrutiner og samarbeid.
- 3) Kunnskap om prosessen rundt sakkyndighetsvurdering.

3.3.1.3 Rekruttering

I utgangspunktet var ønsket å rekruttere fem informanter i hver yrkesgruppe. Informasjon om undersøkelsen og forespørsel etter informanter ble sendt til ledere i seks barnehager, fem skoler og to PPT-kontorer, ettersom formelle ledere kan fungere som døråpnere til praksisfeltet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Det lyktes ikke å rekruttere informanter på denne måten. I en tid preget av pandemi er det forståelig at utdanningsfeltet er svært presset, og terskelen høy for å prioritere bistand med rekruttering. Derfor tok jeg direkte kontakt med to barnehagelærere og en lærer som allerede var kjente fra før. Veileder og medstudenter bidro med å sette meg i kontakt med en barnehagelærer, to lærere og to PP-rådgivere. Totalt ble det intervjuet tre barnehagelærere, tre lærere og to PP-rådgivere i denne undersøkelsen.

3.3.2 Informantene

Informantene i denne undersøkelsen kommer fra fire ulike kommuner med varierende størrelse, og har alle erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Identiteten til deltakerne er anonymisert ved at de har fått en kode der første bokstav indikerer hvilken institusjon de representerer (L= lærer, B= barnehage, P= PP-tjenesten). Mer utfyllende informasjon om informantene legges til grunn i analysedelen av undersøkelsen i kapittel 4: Funn.

3.3.3 Intervjuguide

Tidlig i tematiseringen ble det bestemt å utarbeide en intervjuguide for hver av de tre yrkesgruppene barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere (Vedlegg 4, 5 og 6). Dette fordi informantenes ulike rolle og yrkesbakgrunn gir en forventning til at de vil ha ulikt grunnlag for erfaringer med spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Først og fremst vil informantene ha ulikt syn på både praksis og det enkelte barnet (Dunlop, 2017, s. 265). Dessuten vil PP-rådgiverne med sitt mandat om å bistå både barnehage og skole i tilretteleggings- og utviklingsarbeid kunne bidra med et blikk som både fanger barnehagen og skolen. Intervjuguidene ble delt inn i tre overordnede temaer, og spørsmålene ble formulert på bakgrunn av problemstilling og forskningsspørsmål.

Tema 1: Overgang og informasjonsutveksling er ment å få fram erfaringene med samarbeid på tvers av instansene, og for å se hva slags informasjon som formidles mellom partene og hvordan dette gjøres. Informasjonsflyt ble vurdert som sentralt da tilgangen på informasjon kan være med å forme aktørenes forståelse av temaet som undersøkes.

Tema 2: Barnet- spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning tar for seg hvordan vurderinger av barnets fungering foregår, hva som ligger til grunn for avgjørelser som tas og hvordan ulike stemmer vektlegges i avgjørelsene. Videre tar dette temaet også tak i aktørenes erfaringer rundt hvilke vedtak som avsluttes i barnehagen, hvilke som tilrådes på nytt og hvordan systemet for samarbeid rundt barn både med og uten vedtak oppleves.

I Tema 3: Refleksjon rundt tallene presentert av Utdanningsdirektoratet (2021), får informantene se tallene for spesialpedagogiske vedtak slik de er presentert i tabell 2 og tabell 3. Ved å vise til konkrete forskningsresultater og be informantene uttale seg om dem kan man få fram utfyllende informasjon om meninger og synspunkter (Dalen, 2011, s. 28). Tema 3 viste seg nyttig for de informantene som generelt ga korte og lite utfyllende svar, ettersom den enkelte fikk noe fysisk å snakke rundt.

I hvert av temaene ble det også utarbeidet mulige oppfølgingsspørsmål for å få dybde i svarene. I tillegg tillater fleksibiliteten ved semistrukturerte kvalitative intervjuer at forskeren gjennom dialogen kan stille oppfølgingsspørsmål utover de som allerede er utarbeidet i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-47). Disse oppfølgingsspørsmålene ble senere nedtegnet i transkripsjonene.

3.3.4 Pilotering

I forkant av intervjuene ble det gjort to prøveintervjuer for å sikre kvaliteten på spørsmålene og sammenheng og flyt i intervjuguiden. Kvalitetskriteriene var at spørsmålene skulle være klare og utvetydige, samt åpne og lettfattelige for å optimalisere datamaterialet (Dalen, 2011, s. 27). Ett prøveintervju (lærer) ble gjennomført fysisk og ett (barnehagelærer) ble gjennomført digitalt for å være sikker på at lydkvaliteten på opptakene ble god, og at spørsmålene tydelig kunne formidles på begge plattformer. Intervjuguiden for PP-tjenesten ble ikke pilotert, først og fremst fordi jeg ikke hadde tilgang på testpersoner som hadde grunnlag for å svare på spørsmålene. Prøveintervjuene ble tatt opp med UiO sin diktafonapp

og lastet opp til Nettskjema for å sikre funksjonalitet og opptakskvalitet. Etter gjennomhøring av prøveintervjuene ble det gjort enkelte justeringer. Noen spørsmål ble funnet overflødige, og det ble gitt tilbakemelding om at informantene må gis mer betenkningstid før jeg kommer med oppfølgingsspørsmål eller forklarer spørsmålet ytterligere. Betenkningstid er viktig fordi informanten blir bedt om å besvare noe som vedkommende fra før av ikke har reflektert over (Dalen, 2011, s. 33). I tillegg til å få kvalitetssikret ulike sider ved intervjuguidene og det tekniske oppsettet, var det en god erfaring å få øve meg som intervjuer. Jeg ble godt kjent med spørsmålene og mulige oppfølgingsspørsmål, hvilket bidro til at jeg unngikk opplesing i intervjusituasjonen.

3.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Det var i utgangspunktet ønskelig å gjennomføre intervjuene fysisk da det er enklere å sikre kvalitet på opptak og oppfatte informantens kroppsspråk gjennom et fysisk møte. Etersom studien ble gjennomført under en pandemi fikk samtlige informanter valget om de ville gjennomføre fysisk eller via zoom. Av de åtte informantene som ble rekruttert valgte to fysisk gjennomføring og seks digitalt. For å sikre lyd kvaliteten på de digitale intervjuene ble informantene oppfordret til å sitte uforstyrret på et kontor. Intervjuene tok i gjennomsnitt 30 minutter å gjennomføre. Her medregnes ikke introduksjon av prosjektet og eventuelle spørsmål informantene hadde i forkant.

3.4 Analyse og bearbeiding av datamaterialet

3.4.1 Transkribering

Intervjuene ble tatt opp som lydfiler hvilket gjorde det mulig å pause, sette ned hastighet og høre gjennom flere ganger. Alle intervjuene ble transkribert i størst mulig grad opp mot det informanten sa, men ordgjentakelser ble sløyfet og nølende responser ble erstattet med annoteringen *nøler*. Samtlige intervjuer ble transkribert samme dag de ble gjennomført for å ha selve intervjusituasjonen ferskt i minnet. Lyd kvaliteten på opptakene var stort sett god, og det lettet arbeidet med transkriberingen.

3.4.2 Analyse

I kvalitative metoder vektlegges forståelse, noe som krever en fortolkning av datamaterialet (Tjora, 2018, s. 12). Transkripsjon og dataanalyse påvirkes av forskerens forforståelse og valg av teorier og hypoteser, altså den rammen fortolkningen skjer innenfor (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Analyse av kvalitative data vil derfor være tett forbundet til selve intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72), og det er en fordel at intervjuer selv står for analysene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 39). Ettersom kvalitative forskningsintervjuer er fleksible, og kan føre til omfattende og gjerne svært varierende datamateriale ble det valgt tematisk analyse som analysemetode. I denne undersøkelsen tilsvarte transkripsjonene omkring 18 000 ord. For å vekte de tre informantgruppene likt ble det vurdert at tematisk analyse ville ivareta dette best. I tillegg kan tematisk analyse begrense min egen innflytelse på datamaterialet ved at analysen dreier seg om hva informantene sier, og ikke hvilken mening jeg som forsker trekker ut av datamaterialet som en helhet.

3.4.3 Tematisk analyse

Tematisk analyse er en analysemetode som søker å identifisere, analysere og rapportere mønstre i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006, s. 6). Grunnlaget for den tematiske analysen legges i utarbeidelsen av intervjuguiden ved at forskeren velger ut temaer relevante for å belyse problemstillingen. Det er ikke dermed sagt at temaene i intervjuguiden blir de samme som temaene i analysen. Tematisk analyse er derfor en fleksibel analyseform som stiller krav til at forskeren under analyseprosessen er åpen for å oppdage nye områder i datamaterialet, og justere temaene deretter (Dalen, 2011, s. 69-71). Flexibiliteten krever også at forskeren evner å ta reflekterte vurderinger og valg i analyseprosessen (Braun & Clarke, 2006, s. 10-11). En av disse vurderingene er hvor høy frekvensen av et meningsbærende element (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101) må være for at det skal vurderes som et tema, og dette vil være med på å bestemme hvor tyngden av analysen vil sentreres (Dalen, 2011, s. 69-70). I tillegg må det vurderes hvorvidt det meningsbærende elementet er med på å belyse problemstillingen (Braun & Clarke, 2006, s. 10-11). I denne studien ble spørsmålene i intervjuguidene utformet innenfor tre overordnede tema som fremstod som relevante for problemstillingen, samt for å skape en struktur på tvers av intervjuguidene. Ettersom denne undersøkelsen søker etter erfaringer fra tre yrkesgrupper var fleksibiliteten i tematisk analyse en fordel ved at det holder mulighetene åpne for andre områder som kan være relevant å se nærmere på. For dette

prosjektets del innebar dette en mulighet til å jobbe refleksivt og vekselvis med teori og analyse etter hvert som det dukket opp relevante meningsbærende elementer i datamaterialet.

3.4.4 Steg 1: Bli kjent med rådata

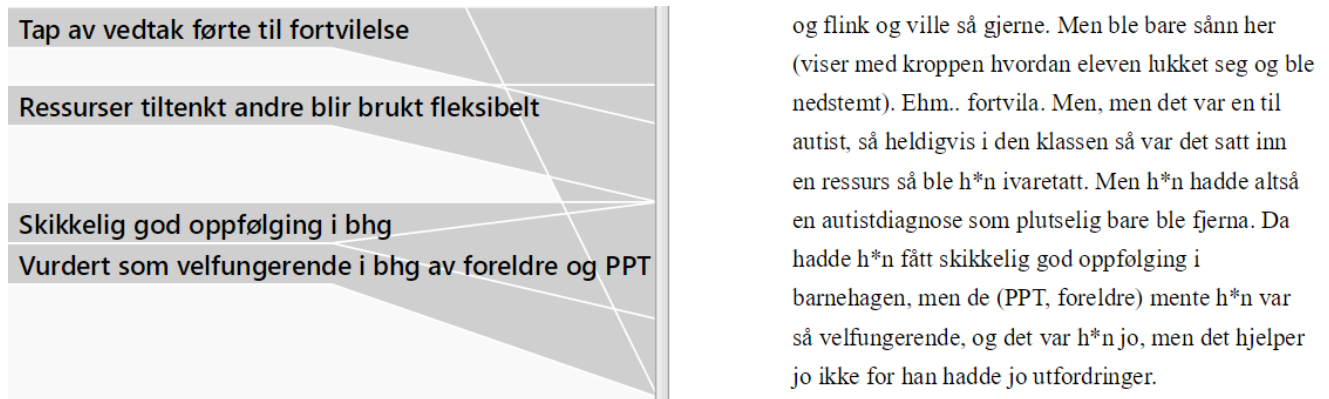
Det første steget i analyseprosessen er å gjøre seg godt kjent med rådataene. For å holde mest mulig kontakt med den faktiske intervjusituasjonen ble intervjuene i sin helhet hørt igjennom to ganger etter at første transkripsjon var utført. Dette kan bidra til å forhindre fragmentering av analysen som følge av for stor distanse mellom den faktiske intervjusituasjonen og transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 218). Notatene jeg tok under intervjuene ble så innarbeidet i transkripsjonene med notasjonen (egen anm.). Formålet var å bevare transkripsjonene så tett opptil intervjusituasjonen som mulig.

3.4.5 Steg 2: Lage koder

For å ivareta datamaterialets særegenhet og informantenes stemme i form av begrepsbruk og sjargong, ble kodingen utført induktivt i kodingsprogrammet HyperRESEARCH. Hensikten med koding er å avgrense og senere organisere meningsbærende informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 101). En induktiv empirinær koding innebærer å kraftig redusere omfanget av datamaterialet uten at innholdet går tapt (Tjora, 2018, s. 37). Det betyr at kodene i seg selv gjengir innholdet i intervjuet. En god kode kjennetegnes av at den er et resultat av det faktiske transkripsjonsmaterialet, at den ikke kunne vært satt opp på forhånd og at den gjenspeiler det konkrete innholdet i et tekstutdrag (Tjora, 2018, s. 45-46). Første trinn i kodingen var å gå igjennom hver transkripsjon i sin helhet, og lage koder fortløpende. Kodene opprettet på første transkripsjon ble benyttet videre på neste transkripsjon og så videre, men det kom hele tiden til nye koder ettersom transkripsjonene hadde variasjon i innholdet. Denne måten å kode på ga svært mange koder, og ettersom tilnærmingen er induktiv vil det si at kodene er uavhengig problemstillingen. Dette vil si at mange koder ble vurdert irrelevant for problemstillingen, og derfor forkastet. Datamaterialet som består av 8 transkripsjoner, ga et kodesett på 169 koder. I figur 1 viser jeg hvordan lengre tekstutdrag fortettes i meningsbærende koder.

Figur 1:

Eksempel på koding i HyperRESEARCH. Meningsfortattede koder i margin som viser til tekstutdraget det baserer seg på.



3.4.6 Steg 3: Utarbeide temaer

Kodene i seg selv er ikke egnet til sortering av data, men er ment å empirinært gjengi innholdet i transkripsjonene (Tjora, 2018, s. 45). Det er derfor nødvendig å gruppere kodene tematisk for å kunne forme en struktur for analysen. Under arbeidet med intervjuguidene ble strukturen nøye vurdert slik at innholdet i størst mulig grad skulle holde seg innenfor tre overordnede temaer. Dette ble gjort for å lette arbeidet med gruppering. Allikevel ble enkelte koder flyttet fra temaet det stod under i transkripsjonen over til et annet. Dette ble gjort ettersom kodegrupperingen utføres induktivt, og skal behandles slik at de kodene som har innbyrdes tematisk sammenheng grupperes sammen (Tjora, 2018, s. 49-50).

Kodegrupperingen ble gjennomført ved at kodene ble lagt inn i et Excel-skjema, fargekodet etter hvordan, og om, de var relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålet, og til sist sortert ut ifra innhold. Første gruppering av datamaterialet resulterte i seks kodegrupper. Da kodegruppene ble tematisk smale ble det valgt å slå disse sammen, og det endelige resultatet ble tre kodegrupper.

1. Overgangsmøter og informasjonsutveksling
2. Vedtakshåndtering- rolle og vurdering
3. Konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

3.5 Kvalitetsvurderinger

Med utgangspunkt i kvalitetsvurderinger kan man bedømme om forskningsresultater er pålitelige og troverdige. I kvalitativ forskning ligger en stor utfordring i selve grunnforutsetningen for forskningen; nemlig at mennesket konstruerer sin sosiale virkelighet og tilfører egne meninger til sine erfaringer (Dalen, 2011, s. 91-92). Intervjudataene vil derfor gjenspeile hver enkelt informants subjektive oppfatning og erfaring med overgangen fra barnehage til skole. Kvalitetssikring i en kvalitativ intervjustudie begynner allerede i utformingen av intervjuguiden. Kvalitetskriterier er blant annet at spørsmålene som stilles er korte og presise, og legger til rette for spontane og relevante responser fra informantene (Dalen, 2011, s. 27). Dette stiller krav til at intervjuer er godt kjent med emnet som undersøkes, og i stand til å verifisere sine fortolkninger mens intervjuet pågår (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 175). Kvalitetsvurderinger dreier seg også i kvalitativ forskning om validitet og reliabilitet, som kort fortalt sier noe om i hvilken grad man har grunnlag for å trekke de slutningene man gjør i en undersøkelse.

3.5.1 Validitet

Validitet i kvalitativ forskning hevdes å være relativ ettersom forståelse avhenger av subjektet (Maxwell, 1992, s. 4). Dette betyr at validitet ikke er en iboende kvalitet ved metoden som benyttes, men kan knyttes opp mot hvordan ulike komponenter ved studien håndteres av forskeren (Maxwell, 1992, s. 4). For å styrke validiteten i kvalitativ forskning er det derfor nødvendig å eksplisitt gjøre rede for forskerens tilknytning til det som undersøkes. Dette gjør det mulig for leseren å selv vurdere kritisk hvilken grad forskerens tilknytning har påvirket tolkningen av resultatene (Dalen, 2011, s. 94). Det er fem kategorier av validitet som berører kvalitativ forskning, hvorav fire er vurdert som relevant for denne undersøkelsen; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliseringsvaliditet (Maxwell, 1992, s. 6-13).

3.5.1.1 Deskriptiv validitet

Deskriptiv validitet handler om hvordan forskeren forholder seg til dataene når det gjelder innsamling og bearbeidelse. Dataene skal få tale for seg selv uten at forskeren ilegger dem en annen mening, eller trekker konklusjoner som går utover meningsinnholdet i det informantene faktisk sier (Maxwell, 1992, s. 6). Den deskriptive validiteten i dette studiet er forsøkt styrket

ved refleksjoner over egen forskerrolle, og personlige meninger rundt håndtering av vedtak i overgangen barnehage- skole. Intervjuguidene i dette prosjektet ble gjennomarbeidet flere ganger, og deretter pilotert og revidert for å sikre verdinøytrale og åpne spørsmål (Dalen, 2011, s. 27). Validiteten i datamaterialet kan videre styrkes ved å stille kvalitativt gode spørsmål som gir informantene anledning til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser uten at de blir ledet i en bestemt retning. Datamaterialet i kvalitative intervjuer må være fyldig ettersom det er informantenes egne ord og fortellinger som står i sentrum for senere tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 97). Valget av tematisk analyse har dessuten gjort at jeg har gått induktivt inn i datamaterialet noe som bidrar til at informantenes utsagn får tale for seg selv. Jeg har også benyttet programmet HyperResearch i kodingsarbeidet. Bruk av slike kodingsprogrammer kan bidra til å gjøre analyseprosessen mer transparent, og setter forskeren i stand til å sjekke eget datamateriale hvilket er med på å sikre validiteten (Dalen, 2011, s. 97).

3.5.1.2 Tolkningsvaliditet

Tolkningsvaliditet innebærer at handlinger må tolkes ut ifra informantenes forståelsesramme; de verdier, holdninger og intensjoner den enkelte har (Maxwell, 1992, s. 8). Tolkningen må derfor gå utover øyeblikksbildet, og valideres i relasjon til en videre helhetsforståelse (Dalen, 2011, s. 98). Ved å søke etter utsagnenes bakenforliggende mening må det utøves varsomhet ettersom det er en risiko for at informantene ilegges andre meninger enn de faktisk har. Under analysearbeidet bør derfor også utsagn sees i relasjon til øvrige utsagn, samt i sammenheng med informantenes utdanningsbakgrunn og profesjonelle rolle (Dalen, 2011, s. 98). Dette innebærer både en distanse og en nærhet til informantene og datamaterialet. I denne undersøkelsen er tolkningsvaliditeten styrket gjennom å ha en hermeneutisk tilnærming til både teori og datamateriale. I tillegg er tolkningsvaliditeten styrket gjennom ordrett transkripsjon og empirinær koding (Tjora, 2018, s. 38). Dette kan bidra til at meningsinnholdet i informantenes utsagn blir tolket rett. Tolkningsvaliditeten er også forsøkt styrket ved at jeg har hørt igjennom lydfilene flere ganger, og kontrollert transkripsjonene opp mot disse.

3.5.1.3 Teoretisk validitet

Teoretisk validitet krever at det er sammenheng i de begrepene det blir redegjort for, funnene som presenteres og forskerens tolkning av dette (Maxwell, 1992, s. 10). Dette stiller krav til gjennomsiktighet i hvordan trinnene fra koding, kodegruppering og abstrahering foregår, slik at leseren kan følge prosessen. Gjennom å redegjøre for de analytiske grepene og redskapene som er anvendt i undersøkelsen vil materialet bli stilt til rådighet for drøfting (Dalen, 2011, s. 99). Prosjektets teoretiske validitet er forsøkt styrket ved å inkludere teori som er relevant både fra et barnehageperspektiv og skoleperspektiv. Den utvalgte teorien er kvalitetssikret ved at artiklene som er brukt enten er fagfellevurdert, gjort på oppdrag av Utdanningsdirektoratet/Kunnskapsdepartementet, eller har blitt publisert i internasjonale tidsskrift. I tillegg har jeg vurdert den metodiske kvaliteten til studiene jeg har sett på, og hvordan kvaliteten fremstår ut fra metodekapitlet og referanselista til de aktuelle studiene. Jeg har dessuten redegjort for hvordan programmet HyperResearch er benyttet i kodingsarbeidet, hvordan kodegrupperingen er utført, og hvilke valg som er tatt i denne prosessen. Det er forsøkt etter beste evne å ilegge hver enkelt informant like mye plass i analysen for å unngå eliteskjevhet (Dalen, 2011, s. 99). Dette har også den induktive behandlingen av datamaterialet og den hermeneutiske tilnærming til prosjektet som helhet vært med på å begrense.

3.5.1.4 Generaliseringsvaliditet

Generaliseringsvaliditet handler om forskningens relevans utover de informantene som inngår i undersøkelsen (Tjora, 2018, s. 79). I kvalitativ forskning vil det ikke være gyldig å generalisere utover utvalget, men funnene kan bidra til å øke forståelsen for et fenomen også når det gjelder andre grupper. Allikevel skal det utøves forsiktighet i generaliseringer basert på datamateriale kulminert fra intervjuer ettersom forholdet mellom intervjuer og informant kan påvirke informasjonen som frembringes (Maxwell, 1992, s. 13). Utvalget i denne undersøkelsen er ikke stor nok til å kunne generaliseres til yrkesgrupper i helhet. Dette ble spesielt tydelig gjennom empirien som viser erfaringsforskjeller ikke bare mellom yrkesgruppene, men også innad i informantgruppene, spesielt i de tilfellene der informantene arbeidet i forskjellige kommuner. I denne undersøkelsen var det heller ikke et formål å generalisere funnene, men snarere få en innsikt i de subjektive erfaringene barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere besitter.

3.5.2 Reliabilitet

Reliabilitet har med funnenes pålitelighet og konsistens å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 250). Pålitelighet vurderes ut fra hvilke data som brukes, måten dataene er samlet inn på og hvordan dataene er bearbeidet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). I forskningstradisjonell sammenheng er reliabilitet knyttet til forskningens etterprøvbarehet, altså at andre forskere kan gjenta undersøkelsene og få det samme resultatet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 250). I en kvalitativ studie er det utfordrende å stille et krav til etterprøvbarehet ettersom dataene oppstår i et samspill mellom informant og forsker. Dette samspillet er dynamisk og situasjonsbetinget, og kan gjøre det vanskelig å etterprøve resultatene (Dalen, 2011, s. 93). I kvalitativ forskning blir det derfor viktig å beskrive alle steg ved prosessen slik at forskningen blir transparent. Dette kan bidra til at andre forskere kan få et blikk på det aktuelle prosjektet som ligger tett opp til synet til den opprinnelige forskeren (Dalen, 2011, s. 93). I en intervjuundersøkelse kan påliteligheten styrkes gjennom å tydelig redegjøre for hvilken informasjon som stammer fra datagenerering og hva som er forskerens egne analyser (Tjora, 2018, s. 83). Dette medfører at det i denne undersøkelsen er trinnvis redegjort for hvordan dataene er samlet inn, og hvordan analysene er gjennomført. Det er dessuten jobbet for å forhindre eliteskjevhet i bearbeidingen av datamaterialet slik at hver enkelt informants stemme blir representert i funnene. I tillegg er intervjuguidene lagt ved undersøkelsen slik at spørsmålene empirien stammer fra er tilgjengelig for leser (Se vedlegg 4, 5 og 6). Under intervjuene ble empiriens reliabilitet styrket ved at jeg stilte ledende oppfølgingsspørsmål der informantens responser kunne fremstå tvetydige (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 183). På denne måten kontrollerte jeg min kontekstuelle fortolkning under intervjusituasjonen, noe som kan bidra til å forhindre feiltolkning av datamaterialet ved analysearbeidet.

3.5.3 Forskerrollen og forforståelse

Validitet i kvalitative metoder avhenger i stor grad av hvordan forskerrollen håndteres (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176). Et intervju er i seg selv en sosial situasjon som medfører et forhold mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Bevissthet om dette forholdet er nødvendig da det kan påvirke informantens handlinger og uttalelser, og intervjuet kunne i andre sammenhenger og med en annen intervjuer forløpt seg annerledes (Maxwell, 1992, s. 13). Forskeren går dessuten inn i et prosjekt med teoretisk kunnskap og

holdninger, hvilket gir et subjektivt syn på det prosjektet skal undersøke (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 22). Det er derfor nødvendig at man i kvalitative undersøkelser etterstreber å være objektiv om subjektivitet ved å ha et metablikk på egen forforståelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 247). Ettersom det sosiale i stor grad styrer interaksjonen, og i neste omgang hvilke data man samler stiller dette krav til intervjuerens ferdigheter og kontekstuelle personlige vurderinger med tanke på hvordan spørsmålene stilles (Brinkmann & Kvale, 2015, s. 84). Det å la informantene få snakke helt ut rundt et spørsmål kan gi grunnlag for større objektivitet i analysene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 248). Dette fordi empirien vil bestå av tykke beskrivelser som gir et godt grunnlag for en tematisk analyse i etterkant.

I innledningen av dette masterprosjektet, var min forforståelse for håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole ensidig. Fra før har jeg kun erfaring fra arbeid i skolen, og dermed et lærerblikk på den foreliggende problemstillingen. Dette lærersynet medførte en forutinntatthet om at økonomi og ressurser ved skolen alene var bidragsytende til at så mange spesialpedagogiske vedtak avvikles i overgangen til skolen. For å kompensere for egen forutinntatthet ble intervjuguidene gjennomarbeidet mange ganger for å ikke la egne holdninger påvirke spørsmålene. Det var veldig viktig at informantene fikk si det de selv mente basert på egne erfaringer. I intervjusituasjonen forsøkte jeg dessuten i størst mulig grad å forholde meg nøytral til informantenes responser, og tok meg tid til å formulere oppfølgingsspørsmålene slik at de ikke ble verdiladet. På denne måten forsøkte jeg å gi rom til flere perspektiver.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Forskningsetiske refleksjoner er overveielser som begynner samtidig som startskuddet for prosjektet går. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utviklet retningslinjer som forskningsprosjekter skal ta hensyn til. Disse hensynene kan deles inn i; informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41-42; Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016).

3.6.1 Retten til selvbestemmelse og autonomi

I kvalitative undersøkelser skal forskeren ivareta informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Dette innebærer å sørge for at informantene opplyses om frivillighet, mulighet til å trekke seg fra undersøkelsen og et grunnlag for å gi et informert samtykke. I denne undersøkelsen ble informantene ved rekrutteringen tilsendt et informasjonsskriv (se vedlegg 3) om prosjektets formål, og om hva det ville innebære å delta i undersøkelsen. Dette gjorde at informantene kunne gi et informert samtykke til deltakelse. Intervjuene ble deretter gjennomført på informantenes premisser, og de ble informert om at det fram til prosjektets avslutning var mulig trekke seg uten konsekvenser.

3.6.2 Respekt for informantens privatliv

Respekt for informantenes privatliv innebærer at informantene selv bestemmer hva de ønsker å dele av informasjon, samt forskerens ivaretagelse av konfidensialitet og anonymisering (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). I dette prosjektet ble det tidlig utarbeidet et skjema for risikoanalyse (se vedlegg 1) der sentrale aspekter for å ivareta konfidensialitet, personvern og øvrig sikkerhet ble vurdert. Deretter ble prosjektet meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (vedlegg 2), og etter prosjektet ble tilrådd kunne intervjuene gjennomføres. I forkant av intervjuene fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv med samtykkeerklæring (se vedlegg 3). Komponentene i informasjonsskrivet ble gjentatt muntlig før hvert intervju for å sikre at informanten var bevisst hva vedkommende samtykket til. Informantene fikk i tillegg informasjon om at det ikke ble lagret kontaktinformasjon eller opplysninger som kunne kobles til datamaterialet, og at lydfilene ligger trygt lagret på UiO Nettskjema. For å sikre anonymitet ble det benyttet en kode i stedet for navn. Kjønn var ikke av relevans for datamaterialet, så dette ble også fjernet.

3.6.3 Ansvar for å unngå skade

Forskeres ansvar for å unngå skade innebærer at forskeren forhindrer at deltakelse i undersøkelsen oppleves som belastende for informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 41). Informantene i denne undersøkelsen er profesjonelle yrkesutøvere som deltar for å dele av sine erfaringer med håndtering av spesialpedagogiske vedtak i overgang fra

barnehage til skole. Det ble allikevel gjort nøye overveielser i utformingen av intervjuguiden for å minimere risikoen for at informantene kom med personsensitiv informasjon om seg selv og eventuell tredjepart.

4 Funn

I dette kapitlet blir det først gitt en kort introduksjon av informantene i utvalget. Deretter redegjøres det for de funnene som er vurdert relevante opp mot problemstillingens søk etter informantenes erfaringer med avvikling av vedtak overgangen barnehage til skole. Først presenteres funnene fra temaet overgangsmøter og informasjonsutveksling. Deretter presenteres funnene under temaet vedtakshåndtering- rolle og vurdering. Til sist presenteres funnene i temaet erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole. For hvert tema presenteres først informantgruppene hver for seg, for så å kulminere i en oppsummering for alle tre informantgruppene. Etter temaene er presentert samles funnene fra disse i en felles oppsummering av analysen.

4.1 Informantene

I tabell 4 presenteres informantene i utvalget med informasjon om utdanning, erfaringsbakgrunn og nåværende stillingsbeskrivelse.

Tabell 4: Presentasjon av informantene i studien

Informant	Utdanningsbakgrunn	Yrkeserfaring	Nåværende rolle
L1	Adjunkt med opprykk i matematikk og norsk.	30 år	Kontaktlærer
L2	Barnehagelærer, master i spesialpedagogikk med logopedifordypning.	8 år	Kontaktlærer
L3	Adjunkt med opprykk i spesialpedagogikk.	20 år	Spesialpedagogisk koordinator (tidligere kontaktlærer)
B1	Barnehagelærer, veiledningspedagogikk.	17 år	Barnehagelærer og praksislærer
B2	Bachelor i barnevernspedagogikk, barnehagelærer.	13 år	Pedagogisk leder
B3	Barnehagelærer med videreutdanning innen ledelse. I gang med master i spesialpedagogikk.	25 år	Spesialpedagog
P1	Bachelor i pedagogikk, master i spesialpedagogikk.	2.5 år	PP-rådgiver
P2	Barnehagelærer, master i spesialpedagogikk, veiledningspedagogikk og supplerende og alternativ kommunikasjon	23 år	Spesialpedagog

Note: L1= Lærer 1, L2= Lærer 2, L3= Lærer 3, B1= Barnehagelærer 1, B2= Barnehagelærer 2, B3= Barnehagelærer 3, P1= PP-rådgiver 1, P2= PP-rådgiver 2

Informantene i denne undersøkelsen har alle høy utdanning, og den kombinerte yrkeserfaringen er nærmere 140 årsverk.

4.2 Overgangsmøter og informasjonsutveksling

4.2.1 Barnehagelærere om overgangsmøter og informasjonsutveksling

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen opplever alle å delta på overgangsmøter. B1 og B3 erfarer å ha overgangsmøter for alle barn, mens B2 erfarer utelukkende å ha overgangsmøter for barn som skal ha spesialpedagogiske vedtak videre. Barnehagelærerne erfarer alle at skoleledelsen deltar på overgangsmøtene.

Felles for barnehagelærerne i undersøkelsen er at de erfarer overgangsskjemaene som viktige, og at det nedlegges mye tid til utfylling av overgangsskjemaene. B1 opplyser at det er skolen som stiller med overgangsskjemaet som deretter barnehagelærer fyller ut i samarbeid med foresatte. To av informantene har erfaring med at foresatte ønsker å utelate informasjon.

«Mange vil at vi skal sende over alt. At her skal de som skal jobbe med barnet få vite alt, hele bakgrunnen og alt som er jobbet med. Men så andre foreldre er mer ... sånn at barnet skal få begynne litt mer på scratch. Og da er det ikke så mye opplysninger som blir sendt over.» B2

«Jeg har foreldremøte med de foreldrene det gjelder, og der skal man fylle ut all informasjon man føler er relevant for skolen å vite slik at 1. klasselærerne kan forberede seg på hva slags barn det er som skal komme. Jeg forteller (foreldrene egen.anm.) at det er viktig at vi er helt ærlige her, og åpne om ditt barn har noen problemer» B1

B2 og B3 erfarer at utfordringer som går på atferd eller sosial kompetanse er den hyppigst forekommende opplysningen foresatte ønsker å utelate fra overgangsskjemaet. Informasjon om et barn har hatt spesialpedagogisk vedtak i barnehagen oppgis ifølge B2 kun dersom foresatte uttrykker ønske om dette. Barnehagelærerne erfarer foresatte som en betydelig påvirkningskraft på hvilken informasjon som oversendes skolen.

4.2.2 Lærere om overgangsmøter og informasjonsutveksling

Lærerne i denne undersøkelsen opplever at overgangsmøter og overgangsskjemaer er noe ledelsen håndterer, og informasjonen fra overgangsskjemaene brukes hovedsakelig til inndeling av klasser. Unntaket erfares å være når det gjelder elever som har omfattende vedtak. Da erfarer lærerne å bli involvert tidlig i overgangen. L2 opplyser, basert på sin tidligere rolle som barnehagelærer, at hen ble overrasket over hvor lite overgangsskjemaene blir benyttet i skolen.

«For jeg som førskolelærer la jo masse arbeid i det, og her havna det bare i en bunke. Det overraska meg veldig.» L2

Samtlige lærere oppgir at de har tilgang på overgangsskjema på alle elever. To av informantene opplever tilgangen på overgangsskjemaet som begrenset da de må via rektor for å få innsyn i elevmappene. Dette innebærer at L1 og L2 sjeldent leser overgangsskjemaene, og kun i tilfeller der elever viser tegn til vansker.

På L3 sin skole er overgangsskjemaene digitalisert, og informasjon i forbindelse med overgang oppleves av L3 som lett tilgjengelig. L3 opplyser at overgangsskjemaene blir brukt mye for de elevene som har utfordringer, men som ikke har spesialpedagogisk vedtak.

Både L1 og L2 erfarer sjeldent at det oppgis informasjon om eleven har hatt spesialpedagogisk vedtak i barnehagen i overgangsskjemaene. L1 og L2 oppgir at denne informasjonen gjerne kommer muntlig om de kontakter foresatte. Både L1 og L2 erfarer samtykkekrav som en barriere for kontakt og samarbeid med barnehagen.

«Jeg kan ikke bare ta en telefon til barnehagen uten at jeg har lov av foreldrene. Jeg må spørre foreldrene om jeg får lov til å ringe barnehagen for å spørre om det har vært tiltak, opplevde dere det her med denne ungen, hva gjorde dere da. Det kan ikke jeg bare gjøre uten videre.» L1

Lærerne i utvalget erfarer at barnehagebarnas besøksdag på skolen er den eneste sjansen de har for å stifte kjennskap med barn og barnehagelærer. L1 opplyser at klassene sjeldent er ferdig inndelt på besøksdagen, så det er ikke klart hvilke av barna som vil gå samme klasse.

4.2.3 PP-rådgivere om overgangsmøter og informasjonsutveksling

Begge PP-rådgiverne i denne undersøkelsen oppgir at de opplever samarbeidet med barnehage og skole som godt, og at samarbeidet er en forutsetning for en god overgang. P1, som har erfaring fra flere ulike PP-kontorer, erfarer ulikheter mellom kommuner, og at det i mindre kommuner er tettere samarbeid når det gjelder barn med spesialpedagogiske vedtak.

Begge PP-rådgiverne forfekter at kontaktlærere må involveres mer i overgangsprosessen, og at kontaktlærer bør delta på overgangsmøtene før skolestart. P2 trekker fram at hen erfarer manglende informasjonsflyt mellom skolens ledelse og kontaktlærere, og at viktig informasjon som formidles på overgangsmøtene ikke når fram til kontaktlærer. P2 hevder også at lærere får for lite informasjon om den vurderingen som ligger til grunn for at et barn ikke har med seg vedtak inn i skolen.

«Helt i starten er det jo gjerne inspektør, eller den som er ansvarlig for spesialundervisning på skolen som er med i overgangsmøter. Også må man jo få med seg den koblinga over til de som skal være nærmest barnet da. Når den tid kommer. Og der kan det fort glippe.» P2

Dette innebærer at PP-rådgiverne erfarer at viktig informasjon går tapt dersom den fra skoleledelsen som deltar på overgangsmøtene ikke formidler dette på en adekvat måte til kontaktlærer. Dette erfares av P1 som spesielt utfordrende i de tilfellene der foresatte i tillegg ønsker å begrense den informasjonen som oversendes skolen.

«Det er foreldrene som bestemmer egentlig, om hva som skal fortelles og ... Foreldrene har en sterk stemme, tenker jeg, på vegne av barnet sitt.» P1

Begge PP-rådgiverne erfarer foresatte som innehavere av en nøkkelrolle når det gjelder informasjonsflyt mellom institusjonene. PP-rådgiverne erfarer at foresatte har siste ordet, og at informasjon som i utgangspunktet kunne vært relevant for skolen å ha opplysninger om kan gå tapt.

4.2.4 Oppsummering: Overgangsmøter og informasjonsutveksling

Oppsummert opplever to av lærerinformantene at sen klasseinndeling og foresatte skaper de to største utfordringene i informasjonsflyten. L3 opplever ingen utfordringer med informasjonsflyt. Også to av barnehagelærerne nevner foresatte som en utfordring i informasjonsutvekslingsarbeidet. PP-rådgiverne nevner også den sene klasseinndelingen og foresatte som utfordringer i dette arbeidet, og er erfarer at kontaktlærere er for lite inkludert i samarbeidet i overgangsprosessen. Dette innebærer en felles erfaring på tvers av informantgruppene at kontaktlærer i for liten grad involveres i overgangsprosessen fra barnehage til skole. I tillegg erfarer flere informanter at kommunikasjonen innad i skolen er sårbar, og at skoleledelsen tidvis svikter i formidling av viktig informasjon om enkeltelever til kontaktlærer.

4.3 Vedtakshåndtering- rolle og vurdering

4.3.1 Barnehagelærere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering

Barnehagelærerne i denne undersøkelsen erfarer at de deltar aktivt i vurderingene av spesialpedagogiske vedtak i samarbeid med PP-tjenesten og skole. Barnehagelærerne erfarer at de ikke blir opplyst om utfallet av vurderingene PP-tjenesten gjør, og barnehagelærerne kan derfor ikke si noe om hvilken grad deres stemme får uttelling i vurderingene.

«Det er jo et samarbeid med foreldre og PPT. Vi blir hørt, og vi sitter i møte med alle instanser. (...) Så er det jo vanskelig å vite hvor mye vektlagt stemmen blir da.» B2

B3 erfarer at rektorer ved skoler ønsker færrest mulig vedtak ved skolestart, og at de fleste vedtak avvikles med mindre de baseres på diagnose eller funksjonshemming. B3 har dessuten erfaring med at barn får nye vedtak dersom de skal begynne på store skoler.

«Vedtakene jeg har hatt ofte, eller jobba med som styrer, det er jo små barn ikke sant. Det blir sånne diffuse vedtak. De har utfordringer litt her og litt der. Det er så vanskelig å forutsi hva slags type læring i skolen som vil bli ... mer utfordrende for dem enn for majoritetsgruppa da.» B3

Med majoritetsgruppa mener her informanten de barna som ikke har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og heller ikke har spesialundervisning i skolen. Dette innebærer at barnehagelærerne opplever vedtakene i barnehagen som lite spesifikke, og begrunner dette med at barna er små, og at ung alder gjør det vanskelig å vurdere om det er vansker til stede.

«Og hvis man tenker tilbake så har det jo vært en del barn man tenker; her er det et eller annet. Og så ser man kanskje oppover i skolen at det har kommet noen

diagnoser på barnet. Svak autisme, aspergers. Man vet det er noe som skurrer da. (...). Det er vanskelig når de er så små.» B2

Dette innebærer erfaring med at små barn er vanskelig å diagnostisere, og at spesialpedagogisk hjelp blir satt inn for å få en voksen mer tett på slik at det kan følges opp bedre. Allikevel erfares det, slik som B2 beskriver, at barn går igjennom barnehagetiden uten spesialpedagogisk hjelp fordi barnehagelærer ikke klarer å lage en tydelig beskrivelse av barnets utfordringer. En slik beskrivelse, inkludert forsøk på tilrettelegging fra barnehagens side opplyses å være nødvendig for å søke tilråding hos PP-tjenesten. Både B2 og B3 har erfaring med barn som har hatt vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men som har fått dette avvirket før skolestart. Av de barna som begynner på skolen uten vedtak har B2 og B3 erfart at flere utover skoleløpet får en diagnose som medfører vedtak om spesialundervisning.

4.3.2 Lærere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering

Lærerne i utvalget erfarer liten grad av deltakelse i barns overgangsprosess fra barnehage til skole. Dette innebærer at lærerne i denne undersøkelsen har begrenset grunnlag for å svare på hvordan vurderingene av spesialpedagogiske vedtak i overgangen foregår. Lærerne opplyser at de har oppstartsmøter i planleggingsuken før skolestart der skoleledelsen formidler informasjon om klassene som helhet, og informerer om de elevene som skal ha spesialundervisning. Dette innebærer informasjon om hvilke barnehager elevene kommer fra, hva de har jobbet med den siste tiden i barnehagen og om kontaktlærerne må forberede seg på elever med assistent.

L3 erfarer i sin nåværende rolle som spesialpedagogisk koordinator at skolen hen arbeider ved har mye kompetanse innen lese- skrivevansker og språkvansker. L3 opplever derfor at skolen selv klarer å ivareta mye som det i barnehagen har vært spesialpedagogisk vedtak på.

«Vi har ikke noe lyst til at barn skal komme med vedtak med mindre de har en diagnose eller syndrom eller noe sånt (...) Sånn i utgangspunktet så er skolen

veldig forskjellig fra barnehagen. Og vi har veldig lyst til å på en måte se litt selv hvordan vi vil gjøre det.» L3

Dette innebærer at L3 sine erfaringer er at skolens ressursteam sørger for å tilrettelegge for en god overgang for elever som får avviklet sitt vedtak før skolestart. L3 erfarer muligheter for å ivareta et mangfold av elever i den ordinære opplæringen gjennom språkgrupper og intensiv opplæring. Denne erfaringen deles ikke av L1 og L2.

«Jeg hadde en elev som hadde 15 timer i uka (spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, egen anm). Hen hadde i utgangspunktet ingenting, for man skulle vente og se. (...) Eleven først og fremst er det veldig brutalt for. De er jo vant med å ha en voksen med seg. Så det er jo et kjempesjokk. Det har jeg opplevd flere ganger.» L2

L1 og L2 erfarer at elever som får avviklet sitt spesialpedagogiske vedtak i overgangen til skolen er spesielt sårbare, og har et behov for voksenkontakt som kontaktlærer ikke klarer å dekke. Dette erfares at skaper frustrasjon både for kontaktlærer og elevene det gjelder.

4.3.3 PP-rådgivere om vedtakshåndtering- rolle og vurdering

Vurderingen av hvorvidt et spesialpedagogisk vedtak avvikles eller videreføres avhenger ifølge PP-rådgiverne i utvalget ikke bare av barnet, men også kvaliteten på det foreliggende skoletilbudet.

«Det er jo mye barnets forutsetninger da, som vi ser gjennom de observasjoner og kartlegginger vi gjør. Og så er det på en måte hvordan vi (i PPT, egen anm.) spår det kan håndteres i skolen» P1

Dette vil si at det ikke er barnets behov i barnehagen alene som vurderes når det gjelder avvikling eller videreføring av vedtak. PP-rådgiverne må i vurderingsarbeidet forsøke å

forutsi hvordan barnets behov vil se ut i en skolekontekst. Dette innebærer ifølge P2 antall vedtak som allerede er fattet på 1. trinn, skolens grunnbemanning og trinnressurser i tillegg til elevens læringsforutsetninger. P2 hevder at vurderinger som gjøres om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen ikke kan sammenlignes med vurderingene rundt spesialundervisning i skolen.

«Altså, det en større list på spesialundervisning enn det er på spesialpedagogisk hjelp. Det er veldig sjeldent store vedtak overføres til skolen.» P2

Informanten begrunner dette med at skolen reguleres av et helt annet lovverk, ressurser og organisering enn barnehagen. PP-rådgiverne i utvalget erfarer at skolen kan ivareta mye gjennom tilpasset opplæring, og at nivået på undervisningen kan legges lavt slik at de aller fleste barn klarer å henge med de første årene. P2 trekker på den andre siden fram at kvaliteten på den ordinære opplæringen varierer fra skole til skole, og at dette påvirker hvordan vurderingen om en elev trenger spesialundervisning foregår. Likeverdighet i forhold til medelever og læringsutbytte blir også nevnt som sentralt i vurderingene ved at vedtaket skal gi likeverdig opplæring.

«Man kan ikke bare overføre et vedtak fra barnehagen til skolen. Vi venter oftest så lenge som mulig fordi at ungene skal få bli så modne som mulig. Så er det ulik praksis, som sagt, i noen kommuner. Sånn at det er ikke likt alle steder for å si det sånn. I forhold til hvordan man tolker det (Opplæringsloven, egen.anm.). Noen steder begynner man på skolen uten vedtak og så gjør PPT en sakkyndig vurdering i løpet av det første halve året.» P2

P2 har altså erfaring med at PP-tjenesten velger å vente med å tilråde nytt vedtak for å se hvordan skolen klarer å ivareta elevens behov. Dette innebærer både at vedtak ikke tilrådes på nytt før skolestart, og at store vedtak om spesialpedagogisk hjelp blir tilrådet som mindre

vedtak om spesialundervisning i skolen. Samtidig understreker P2 at barn er spesielt sårbare i overgangen fra barnehage til skole.

PP-rådgiverne erfarer også at barnehagens ressurser er lite fleksible, og den enkelte barnehages organisering og ressurser påvirker PP-rådgivernes eventuelle tilråding av spesialpedagogisk hjelp. De samme erfaringene har PP-rådgiverne om skolen der deres vurdering av skolekvaliteten har sterk innvirkning på om vedtak tilrådes på nytt. PP-rådgiverne erfarer å vurdere den enkelte skoles interne systemer for intensiv opplæring, særskilt språkopplæring og andre generelle tiltak som ligger innunder den ordinære opplæringen når de utarbeider den sakkyndige vurderingen.

PP-rådgiverne erfarer at barnehagelærerne blir hørt i vurderingene, men foresattes ønsker og forventninger blir i større grad vektlagt. Begge PP-rådgiverne er tydelige på at PP-tjenestens stemme er avgjørende i vurderingen om vedtak tilrådes på nytt før skolestart, men at foresatte har siste ord i alle saker.

4.4 Oppsummering: Vedtakshåndtering- rolle og vurdering

Oppsummert erfarer lærerinformantene seg ekskludert fra deler av overgangsprosessen, og savner bedre informasjon om hver enkelt elev. Dette til tross for at de har tilgang på overgangsskjemaer som ifølge barnehagelærerne i utvalget inneholder ufullende informasjon. Barnehagelærerne og PP-rådgiverne opplever i all hovedsak overgangsprosessen i seg selv som god, og oppgir at stemmene til barnehagelærer, skole (rektor, inspektør eller spesialpedagogisk koordinator), og foresatte blir hørt i vurderingene. Samtlige informanter er klare på at foreldrenes stemme er tungtveiende i avgjørelser rundt spesialpedagogiske vedtak. Der lærerne og barnehagelærerne opplever avvikling av vedtak som et tap for det enkelte barnet, trekker PP-rådgiverne fram skolens fleksible organisering av ressurser som muligheter der man slipper å binde opp ressurser på enkeltbarn. Dette innebærer et grunnleggende ulikt syn på hvordan barnet best mulig blir ivaretatt i overgangen, og understreker lærernes erfaring med å i liten grad være en del av overgangsprosessen.

4.5 Erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

4.5.1 Barnehagelærere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

Barnehagelærerne erfarer at avvikling av vedtak bidrar til en usikker overgang for det enkelte barnet. B3 forfekter at utsatt skolestart bør vurderes for flere barn, da hen har erfaringer med å overføre barn som hen mener ikke er modne for skolen.

B2 erfarer behandlingstiden fra bekymring til utredning som lang, og at de i barnehagen må prøve å tilrettelegge innenfor ordinære rammer før saker meldes til PP-tjenesten. Både B1 og B2 opplever de økonomiske og personalmessige rammene i barnehagen som stramme, og derfor tillater liten fleksibilitet til oppfølging og tilrettelegging for enkeltbarn.

Barnehagelærerne i utvalget mener mer kunne vært ivaretatt uten vedtak med mer fleksible personalressurser som de kunne disponert til oppfølging og tilrettelegging.

B3 erfarer at vedtakene det siste året i barnehagen i stor grad dreier seg om å gjøre barna skoleklare, og at det først når barnet er seks år at vansker og utfordringer kan skilles fra ulikt utviklingstempo.

«Det at det øker så mye det gjør på slutten av barnehagetiden er jo at ... at da begynner man å bli bekymra. Vi ser at de ikke utvikler seg helt som ønska. Så tenker vi at man må legge inn et støt i barnehagen for å se om vi får løfta de opp.»

B3

Majoriteten av den spesialpedagogiske hjelpen som gis det siste året i barnehagen erfares av barnehagelærerne i utvalget å være basert på atferdsvansker og språkvansker.

Det er en felles oppfatning blant barnehagelærerne at vedtak som har utspring i sammensatte vansker, funksjonshemning og komplekse atferdsvansker blir fattet på nytt før skolestart. Alle andre spesialpedagogiske vedtak avvikles før skolestart.

4.5.2 Lærere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

Hovedoppfatningen blant lærerne er at avviklede vedtak er et tap for eleven som kan føre til frustrasjon og atferdsutfordringer. L2 erfarer at elever med små vedtak raskt får de utvidet, og både L1 og L2 har erfaring med å ta imot elever som de umiddelbart registrerer trenger mer støtte enn ordinær undervisning kan gi. L1 og L2 trekker også fram dokumentasjonsplikten, og at systemet tar for lang tid fra de starter å samle dokumentasjon, til innmelding og sakkyndig vurdering.

«Jeg tenker det er veldig mange elever som kommer mye dårligere ut enn de trenger, fordi dem får en dårlig start. Det må på en måte gå galt, og så må man starte på nytt.» L2

L3 formidler i kontrast til dette at rammene ved skolen gjør de fleste vedtak på 1. trinn overflødig. Dette skyldes ifølge L3 gruppetiltak, intensiv opplæring, og at de har assistent i tillegg til to lærere i hver klasse.

«Vi prøver å ha veldig gode systemer da, så vi slipper å binde opp ressurser på en spesiell elev.» L3

Dette innebærer at det er ulike oppfatninger av i hvilken grad skolen er rustet til å ivareta de elevene som har utfordringer som ikke resulterer i vedtak. Skolens økonomi blir også trukket fram av lærerinformantene. Der L1 og L2 erfarer skolens økonomistyring som hemmende, opplever L3 de økonomiske rammene i skolen som fleksible med potensiale for stort handlingsrom. Rektors ønske om færrest mulig vedtak ved skolestart blir erfart av samtlige av

lærerne i utvalget. Lærernes erfaringer består i at vedtak fører til oppbinding av ressurser som ellers kunne vært brukt mer fleksibelt. L1 har spesielt erfaring med at assistenter som i utgangspunktet er ment å bistå i den ordinære undervisningen blir satt på enkeltelever.

«(...) da tar dem den assistentressursen fra den klassen, så slår man sammen noe her, fordi at et barn med enkeltvedtak må, skal, ivaretas, og da mister alle andre ... Da må de andre bare gi slipp på det de hadde ekstra.» L1

L1 og L2 mener både økonomi og skolepolitikken er bidragsytende til at andelen spesialundervisning øker i takt med alder. L3 erfarer på sin side at manglende kompetanse til å fange opp vansker er innvirkende. L3 erfarer at spesifikke fagvansker og lettere psykisk utviklingshemning er noe som ofte oppdages på mellomtrinnet. Lærerne erfarer også høyere kompetansemål som innvirkende på at stadig flere elever får vedtak om spesialundervisning oppover trinnene. Lærerinformantene erfarer at spesialpedagogiske vedtak som går på atferd og språk avvikles før skolestart, og at vedtak som baseres på sammensatte vansker, diagnoser og funksjonshemning tilrådes på nytt.

4.5.3 PP-rådgivere om erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

PP-rådgiverne erfarer at barnehage og skole er svært ulike systemer, og at overgangen til skole er et naturlig stoppested for mange spesialpedagogiske vedtak. P2 erfarer at økningen av vedtak siste året i barnehagen henger sammen med mer organiserte aktiviteter.

«Det er gjerne mange henvisninger det siste året før skolen, hvor man ser at, oj, her henger ikke de barna med når man for eksempel har skolestartgrupper eller andre typer forberedelser til overgangen. Og da går selvfølgelig vedtaksstatistikken (andelen barn med spesialpedagogisk hjelp, egen anm.) opp for da blir de meldt til PP-tjenesten, de får vedtak, og skal få tidlig hjelp til å gjøre seg klar til skolestart.» P2

P2 forklarer at de fleste vedtak om spesialpedagogisk hjelp til språk i barnehagen avvikes i overgangen da dette behovet møtes av særskilt språkopplæring i skolen.

«Også er det dessverre sånn at det finnes god opplæring og dårlig opplæring. Så vi har jo tilfeller der det er skolepåførte vansker. Altså at de har ramla av for lenge sida, men det er ikke oppdaga.» P2

P1 opplever skolens ressurser som fleksible, og mener dette bidrar til at mange spesialpedagogiske vedtak blir overflødige i skolekontekst. PP-rådgiverne i utvalget erfarer økningen av spesialpedagogiske vedtak delvis som en følge av økende vanskegrad oppover skoleløpet. P2 understreker også at skolen blir mer ensidig i undervisningsformene etter hvert som elevene blir eldre, og at elever som i større grad lærer taktilt og visuelt da faller fra. P1 og P2 erfarer også at mange elever har kompensierende ferdigheter på de laveste trinnene som etter hvert ikke lenger strekker til.

«Det er flere barn vi på en måte har tenkt at de første åra kan ivaretas innenfor tilpassa opplæring og det ordinære, for da er ikke kompetansemålene så høye ennå. (...) Og så er vi innimellom klar over at det kan komme litt lenger ut. For da har eleven plutselig ikke utbytte av det tilbudet som foreligger.» P2

Dette innebærer at PP-rådgiveren vurderer kompetansemålene opp til 4. trinn som så lave at mange elever kan nå disse selv om de på mellomtrinnet kan få behov for spesialundervisning. PP-rådgivernes erfaring er altså at skolen gjennom tilpasset opplæring kan ivareta mange av de elevene som i barnehagen ville fått spesialpedagogisk hjelp.

4.6 Oppsummering: Erfarte konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen fra barnehage til skole

Oppsummert erfarer informantene at økonomiske rammer, pedagogiske ressurser ved skolen, intensiv og tilpasset opplæring, særskilt språkopplæring og foresatte er faktorer som bidrar til at tallene fremstår slik de gjør. Barnehagelærerne trekker fram større pedagogtetthet som gir tettere oppfølging, det å vente på modning og skoleklargjøring som spesielle trekk ved barnehagen som gir økende antall vedtak fra 0-6 år. Det trekkes også fram at det er enklere å oppdage vansker i mindre grupper. Både lærerne og PP-rådgiverne ser økningen i vedtak som en effekt av økte kompetansemål. Oppfatningen er hovedsakelig at skolen klarer å tilrettelegge godt på 1. trinn og fram til et visst punkt, og derfra mister noen elever læringsutbyttet. Dette punktet ble ikke tydelig definert av informantene. Mulige årsaker til tap av læringsutbyttet oppgis å kunne være mindre variasjon i undervisningen fra skolens side, høyere kompetansemål som medfører at kompensierende ferdigheter faller til kort, og manglende kompetanse blant lærere til å fange opp elever med vansker.

4.7 Oppsummering av resultater

4.7.1 Tilpasset opplæring og skolekvalitet

PP-rådgiverne erfarer primært at lovverket i skolen er en sterk bidragsyter til avvikling av spesialpedagogiske vedtak. Det er skolens plikt til å gi hver enkelt elev tilpasset opplæring, intensiv opplæring og særskilt språkopplæring som hevdes å dekke de behovene mange barn i barnehagen har spesialpedagogisk vedtak på. PP-rådgiverne har også erfaring med at kvaliteten ved den enkelte skole påvirker hvorvidt et barn får vedtak videre eller ikke. Dette indikerer at PP-tjenestens vurdering av skoletilbudet som foreligger på den enkelte skole kan bidra til hvorvidt vedtak avvikles eller videreføres. PP-rådgiverne peker deretter på at vanskegraden av kompetansemålene på trinnene 1.-4. muliggjør tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen for de aller fleste elever. Samtidig erfarer PP-rådgiverne i dette utvalget at barn som får avviklet sitt spesialpedagogiske vedtak før skolestart, kan få behov for spesialundervisning senere. Lærerne i utvalget erfarer derimot at behovet for

spesialundervisning melder seg raskt på 1. trinn, hvorpå de i denne bekymringen retrospektivt oppdager at elevene det gjelder har hatt spesialpedagogisk vedtak i barnehagen.

4.7.2 Kontaktlærers marginalisering i overgangen

Felles for lærerne i dette utvalget er erfaringen med i stor grad å være ekskludert fra overgangsprosessen. PP-rådgiverne og barnehagelærerne i undersøkelsen erfarer også kontaktlærerne som tilsidesatt, og at dette kan føre til at vesentlig informasjon fra overgangsmøtene ikke når fram til kontaktlærer som er elevens nærmeste på skolen. Erfaringene er delte både mellom og innad i informantgruppene. På den ene siden er erfaringen at det ordinære skoletilbudet er, eller bør være, kvalitativt godt nok til å ivareta mange av de elevene som har hatt spesialpedagogisk vedtak i barnehagen. Unntaket oppgis å være elever med diagnoser og funksjonshemninger. På den andre siden erfares det mye frustrasjon rundt avviklede vedtak som omtales som et tap av trygghet for barnet i overgangen. Både barnehagelærerne og lærerne i dette utvalget er av den oppfatning at vedtak automatisk bør følge over til skolen fram til jul på 1. trinn. Majoriteten av informantene erfarer at skoleledelsen har et ønske om færrest mulig spesialpedagogiske vedtak ved skolestart. Informantene oppgir at vedtak fører til oppbinding av ressurser som ellers kunne vært benyttet for å styrke det ordinære undervisningstilbudet. Dette kan ses opp mot erfaringene til samtlige informanter med at alle vedtak som ikke baserer seg på en diagnose eller funksjonshemning blir avviklet før skolestart.

4.7.3 Økonomiske rammer

Økonomiske rammer og ressurser blir trukket fram av samtlige informanter. Barnehagelærere og PP-rådgiverne i denne undersøkelsen opplever barnehagens rammer som rigide, og at det er lite fleksibilitet for intern tilrettelegging. Erfaringene er altså at vedtak om spesialpedagogisk hjelp blir brukt for å få inn ekstra ressurser til tilrettelegging og oppfølging av enkeltbarn. PP-rådgiverne oppgir skolens ressursrammer som fleksible og oppfatter dette som positivt. To av lærerne erfarer også skolens personalressurser som fleksible, men erfarer at denne fleksibiliteten gjør at ressursene til det ordinære tilbudet bindes opp på enkeltelever. Dette hevder lærerne går utover kvaliteten på den ordinære undervisningen ved at det er liten forutsigbarhet i bemanningen på 1.-4. trinn.

4.7.4 Foresattes råderett

Alle tre informantgruppene i denne undersøkelsen erfarer foresatte som nøkkelpersoner i vedtakshåndtering og informasjonsflyt. Det oppgis at ressurssterke foresatte som setter seg inn i systemet og sitt barns rettigheter oftere får gjennomslag for at deres barn får vedtak videre i overgangen fra barnehage til skole. Samtidig har også samtlige informantgrupper erfaring med at foresatte ønsker å utelate informasjon fra overgangsskjemaene, og at de kan være til hinder for viktig informasjonsflyt mellom barnehage og skole. Det er samtykkekravet som både av lærerne og barnehagelærerne trekkes fram som en kommunikasjonsbarriere mellom barnehage og skole.

5 Diskusjon

I denne undersøkelsen har jeg undersøkt hvilke erfaringer personalet i barnehage, skole og PP-tjenesten har med at andelen spesialpedagogiske vedtak reduseres i overgangen fra barnehage til 1. trinn. Gjennom undersøkelsen har jeg også undersøkt forskningsspørsmålene som søker å finne ut hvilke vedtak informantene erfarer avvikles i overgangen, og hva som ligger i vurderingene om vedtak avsluttes eller tilrådes på nytt. Jeg har gjennomført semistrukturerte kvalitative intervjuer med åtte informanter, og har utført en tematisk analyse som resulterte i tre hovedtemaer. I dette kapitlet vil hvert av hovedtemaene drøftes på grunnlag av teori og forskning presentert i kapittel 2, og empirien slik den fremkommer av den tematiske analysen. Temaene diskuteres i rekkefølgen; Overgangsmøter og informasjonsutveksling, vedtakshåndtering- rolle og vurdering, og til sist, konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen barnehage til skole. Avslutningsvis i kapitlet skal jeg redegjøre for kvalitetsvurderinger og begrensninger ved undersøkelsen.

5.1 Overgangsmøter og informasjonsutveksling

Et hovedfunn i dette temaet er samtlige informantgruppers erfaring med at kontaktlærer involveres for lite i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Til tross for dette erfarer informantene at informasjonsutvekslingen er god. Selv om det ikke er en lovfestet plikt for barnehagen å overføre informasjon om hvert enkeltbarn, erfarer informantene i denne undersøkelsen at alle elever får med seg et overgangsskjema (Meld. St. 16 (2006-2007)). Barnehagelærerne i utvalget opplyser at de nedlegger mye arbeid i overgangsskjemaene, og sluttproduktet er et resultat av samarbeid mellom både barnet selv, barnehagelærer, foresatte og eventuelt øvrig hjelpeapparat.

5.1.1 Samarbeid

En eller to utvalgte fra skolens ledelse er til stede ved overgangsmøtene, og sikrer dermed plikten til samarbeid slik den fremkommer i §13-5 i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Spørsmålet som reises av informantene er derimot om skoleledelsen klarer å ivareta informasjonen som utveksles under overgangsmøtene på en måte som kommer eleven til gode

gjennom kontaktlærer. PP-rådgiverne i utvalget ytrer sin tvil, og erfarer informasjonsflyten mellom skolens ledelse og kontaktlærer fort kan glippe. Barnehagelærerne på sin side stiller også spørsmålsteget ved hvorfor den som skal være nærmest eleven i skolehverdagen gjøres avhengig av indirekte informasjon fra skoleledelsen. Lærerne i undersøkelsen erfarer at de hovedsakelig får elever som er godt forberedt til skolestart, og at de gjennom planmøtene i august får den mest nødvendige informasjonen. Der barnehagelærerne i utvalget ser på barnets sosiale fungering og læringsforutsetninger som viktigst, er det informasjon av helsemessig art som anses viktigst av lærerne. Sosial fungering og læringsforutsetninger er noe lærerne hevder de best finner ut av selv ved å bli kjent med elevene. Dette funnet er ikke kompatibelt med undersøkelsen til Pirskanen et al. (2019), som finner at det nettopp er barnets sosioemosjonelle fungering lærerne i deres undersøkelse ønsker informasjon om fra barnehagen. Lærernes ønske om å bli kjent med eleven uten forutinntatthet kan på den ene siden hevdes å være positivt, ved at alle elever møtes av kontaktlærer på samme måte. På den andre siden risikerer lærerne å gå glipp av barnehagelærernes mangeårige erfaringer, og de drar ikke nytte av profesjonsekspertisen barnehagelærerne har om enkeltbarn (Dunlop, 2017, s. 265). Dette kan bidra til diskontinuitet i barnets overgang til skolen (Broström, 2009, s. 25) ved at kontaktlærer selv må bli kjent med elevens fungering både sosialt og kognitivt, i stedet for å bygge videre på barnehagens profesjonsekspertise (Lillejord et al., 2015, s. 53).

5.1.2 Informasjonsutveksling

Informasjonen i overgangsskjemaene, og fra overgangsmøtene, kan bidra til kontinuitet mellom læring i barnehage og læring i skole ved at skolen bygger videre på den kunnskapen og de ferdighetene elevene har med seg fra barnehagen (Broström, 2009, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 14; Lillejord et al., 2015, s. 53). Ved å overse denne informasjonen kan elever havne i risiko for at læringen stopper opp ved skolestart ved at det tar tid før kontaktlærer blir godt nok kjent med den enkelte til å kunne gi adekvat tilpasset opplæring (Wilder & Lillvist, 2017, s. 69). Ettersom tilpasset opplæring er et lovfestet prinsipp i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-3), kan det diskuteres hvorvidt lærernes utenforskap i overgangsprosessen fører til at prinsippet ikke etterfølges slik det fremstår i Opplæringsloven (Opplæringslova, 1998). Lærerne i dette utvalget har tvetydige erfaringer knyttet til temaet overgangsmøter og informasjonsutveksling. På den ene siden oppgir lærerne at de ønsker å delta mer i prosessen, mens på den andre siden opplyser lærerne

at de selv vil bli kjent med barnegruppa, og derfor i liten grad benytter seg av overgangsskjemaene. Det er skoleeier som legger føringene for samarbeidet mellom barnehage og skole (Meld. St. 16 (2006-2007)). Spørsmålet som da reises er om føringene for samarbeid i større grad bør inkludere kontaktlærer for å ivareta og videreføre kunnskapen som er akkumulert gjennom mange år i barnehagen.

5.1.3 Informasjonsformidling mellom aktørene

Blant informantene i denne undersøkelsen er erfaringene altså, med unntaket av kontaktlærers involvering, at samarbeidet mellom institusjonene er tett og fruktbart. Det som derimot trekkes fram av samtlige informanter er foresattes stemme og myndighet i hvilken informasjon som overføres fra barnehagen til skolen. Informasjon om enkeltbarn krever samtykke fra foresatte (Barnehageloven, 2005, § 2a), og alle informantene i denne undersøkelsen har erfaring med foresatte som ønsker å begrense informasjon som videreformidles skolen. Slik informasjon kan blant annet være om en elev har hatt et spesialpedagogisk vedtak i barnehagen som ikke tilrådes videre på skolen. Dette innebærer med andre ord at informasjon om enkeltbarns utfordringer og vansker i barnehagekonteksten ikke kommer skolen til kjenne. Kjennskap til vedtakets natur og eventuelle tilrettelegginger fra barnehagens side går tapt, og kan bidra til en diskontinuitet for barnet i overgangen (Broström, 2009, s. 25). Lærerinformantene har erfaring med elever som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen har større utfordringer med å finne seg til rette i skolen. Dette er interessant ettersom Krakouer et al. (2017) i sin undersøkelse finner at de barna som får videreført sitt spesialpedagogiske vedtak ofte trenger mer støtte i overgangen til skole. Symptomer på manglende støtte i overgangen erfares av lærerinformantene å være et umettelig behov for voksenkontakt og utvikling av uro og atferdsvansker. Basert på empirien i denne undersøkelsen kan det derfor virke som at barn som får avvirket sitt vedtak er spesielt sårbare i overgangen til skole. I møte med andre forventninger til atferd og læring i skolen (Broström, 2016, s. 128-129) kan sårbare elever utvikle urolighet og motivasjonsvansker (Scheving & Egeberg, 2015, s. 10).

5.2 Vedtakshåndtering- rolle og vurdering

Erfaringene blant informantene er at PP-tjenesten sammen med foresatte og skoleledelsen spiller hovedrollen når det gjelder vurdering av spesialpedagogiske vedtak i overgangen barnehage til skole. PP-rådgiverne i utvalget erfarer at de vurderer barnets fungering sammen med foresattes ønsker og forventninger til fremtidig skolegang. Denne informasjonen erfarer PP-rådgiverne i utvalget blir brukt når de vurderer kvaliteten på skoletilbudet som foreligger. Dette innebærer at PP-rådgiveren som står for vurderingen må ha god kjennskap til den aktuelle skolens ressurser og muligheter for tilrettelegging (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Begge PP-rådgiverne erfarer at det både er ulikheter mellom skoler og mellom kommuner når det gjelder kvaliteten av undervisningstilbudet. Slik sett kan det ved en skole foreligge et tilpasset tilbud innenfor den ordinære opplæringen, og ved en annen skole vil det kreve enkeltvedtak og spesialundervisning for at eleven skal kunne få tilfredsstillende læringsutbytte (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015, ss. 113-114).

5.2.1 Overgangen fra Barnehageloven til Opplæringsloven

Skiftet av lovverk fra Barnehageloven (2005) til Opplæringslova (1998) erfares av PP-rådgiverne at medfører en høyere terskel for å få spesialpedagogiske vedtak. Dette skyldes ifølge PP-rådgiverne i utvalget først og fremst fleksibiliteten i skolens ressurser, men også § 1-4 om intensiv opplæring og § 2-8 om særskilt språkopplæring (Opplæringslova, 1998). Intensiv opplæring og særskilt språkopplæring er spissede tilbud innenfor det ordinære opplæringstilbudet som PP-rådgiverne erfarer ivaretar mye av det elever har hatt spesialpedagogisk vedtak på i barnehagen (Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring, 2022; Prop. 52 L (2017-2018), s. 19). Dette er sammenfallende med andre undersøkelser som finner at språk- og kommunikasjonsvansker er det hyppigst forekommende kjennetegnet ved barn som har spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015, s. 178). PP-rådgiverne i utvalget omtaler vurderingsprosessen i forkant av skolestart som et forsøk på å forutsi hvordan barnet vil fungere i skolen. Dette indikerer en uvisshet, som kan ses opp mot PP-rådgivernes erfaring med at det ikke foreligger faste rutiner i PP-tjenesten for hvordan spesialpedagogiske vedtak skal håndteres i overgangen fra barnehage til skole (Cameron et al., 2011, s. 70). PP-rådgiverne i utvalget oppgir de får saker der de avgjør å vente med ny tilråding fordi det vurderes at eleven kan ivaretas de første årene innenfor det ordinære opplæringstilbudet. PP-rådgiverne har med andre ord erfaring med at PP-tjenesten

venter og ser an elevens fungering i skolen før det eventuelt tilrådes spesialundervisning (Hausstätter, 2009, s. 29).

5.2.2 Foresattes betydning

Samtlige informanter i denne undersøkelsen erfarer at foresatte har siste ordet når det gjelder sine barn, og opplever at tilråding og omfang av vedtak i stor grad påvirkes av foresattes kjennskap til lovverket. Alle beslutninger som påvirker barnehage- eller skoletilbudet krever samtykke og samarbeid med foresatte (Barnehageloven, 2005, §32; Opplæringslova, 1998, §5-4). Et spørsmål som da reises er i hvor stor grad foresattes ferdigheter til å hevde sitt barns rettigheter får uttelling på hvor mange vedtak som avvikles i overgangen til skolen.

Undersøkelser har funnet at foresatte erfarer de blir for lite inkludert i overgangsprosessen fra barnehage til skole for sine barn (Lillejord et al., 2015, s. 30), og generelt erfarer de har for lite kjennskap til lovverket i både i barnehage og i skole (Wildenger & McIntyre, 2011, s. 395). Både PP-rådgiverne og barnehagelærerne i denne undersøkelsen erfarer at foresattes stemme er tungtveiende i avgjørelsen om det skal gjøres en ny sakkyndig vurdering før skolestart. Dette er i tråd med de føringene som legges i veilederne for spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning som understreker at foresattes stemme skal bli hørt i alle saker som angår sitt barns utdanningsløp (Utdanningsdirektoratet, 2014, 2017). Flere av informantene i undersøkelsen har erfaring med saker der barnet først blir vurdert som fungerende nok i skolen uten spesialpedagogisk vedtak, men der foresatte har fått gjennomslag for videreføring av vedtaket som spesialundervisning allikevel. Dette kan også gå andre veien, noe som betyr at til tross for at barnehagelærers og PP-trådgivers vurderinger tilsier at barnet bør utredes på nytt, så kan foresatte stanse dette.

5.2.3 Diagnose som portåpner

Både barnehagelærerne, lærerne og PP-rådgiverne i utvalget har erfaring med at skoleledelsen ønsker færrest mulig vedtak ved skolestart. Dette er et interessant funn med tanke på at det er ledelsen som har ansvar for tilrettelegging av gode overganger (Lillejord et al., 2018), og rektors holdninger og engasjement er sentralt her (Scheving & Egeberg, 2015, s. 15). Det kan altså se ut til at skolelederne har en større tiltro til skolens evne til å tilrettelegge for et større mangfold enn det lærerne i denne undersøkelsen har. Vedtakene informantene erfarer

videreføres som spesialundervisning er basert på diagnoser eller funksjonshemninger, mens vedtak på grunnlag av språk, sosial fungering og atferd erfares avsluttet i barnehagen. Undersøkelsen til Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al. (2015) indikerer at språk-, kommunikasjon- og atferdsvansker er de hyppigst forekommende kjennetegnene på barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Slik sett kan diagnoser oppfattes som portåpnere til hjelpeapparatet ved at det lettere utløser rettigheter og ressurser til eleven. Informantene beskriver at diffuse vedtak i barnehagen ikke gir godt nok grunnlag for at det tilrådes spesialundervisning i skolen. Dette kan knyttes opp til kravene som stilles til kartlegging av eleven, og evaluering av skoletilbudet som kreves før tilmelding til PP-tjenesten (Meld. St. 18 (2010-2011)). Vedtak om spesialpedagogisk hjelp erfares med andre ord i stor grad som et skoleforberedende virkemiddel, og uten diagnose er porten lukket. Da er det opp til skolen å følge med på de elevene som får sitt vedtak avvirket, og dette kan by på utfordringer blant annet i de tilfellene der foresatte begrenser oversendelse av informasjon fra barnehagen. Det kan virke som at normalitetsforståelsen i skolen medfører en forventning til at visse utfordringer kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen (Hausstätter, 2009, s. 35).

5.3 Konsekvenser og bidragsfaktorer til avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgangen barnehage til skole.

Informantene i denne undersøkelsen erfarer først og fremst økonomiske rammer og pedagogressurser som avgjørende faktor for at vedtak avvirket i overgangen fra barnehage til skole. Kommunenes ressursfordelingsmodeller ser derfor ut til å være en direkte påvirkning på hvordan spesialpedagogiske vedtak håndteres ved skolene (Lund, 2014). Der PP-rådgiverne i utvalget ser ut til å ha inngående kjennskap til institusjonenes ressurser, kommer barnehagelærere og lærere med mer diffuse erfaringer som kan minne mer om antakelser om bidragsyttere til at vedtak avvirket. Spesielt lærernes begrensede innsikt i skolens økonomistyring virker å bidra til mye frustrasjon over skoleledelsens prioriteringer når det gjelder spesialundervisning og ressurser. Lærerne i dette utvalget ser utelukkende på avvikling av vedtak som en tapt ressurs både for seg selv og for elevene. Det kan med andre ord se ut til at de går glipp av helhetsbildet, som inkluderer ulikhet både i praksis og lovverket mellom barnehage og skole.

5.3.1 Pedagognormen

Der barnehagelærerne og PP-rådgiverne erfarer skolens personalressurser som fleksible, sitter lærerne med en annen erfaring. Pedagognormen i skolen er på 1.-4. trinn femten elever per lærer, men loven gir ingen føringer for hvordan pedagogene skal telles (Forskrift til opplæringslova, 2006, §14A-1). Dette betyr at skolen selv bestemmer om lærerne er tilknyttet klasse, slik som en informant opplever ved sin skole der de opererer med to kontaktlærere og en assistent per klasse. Eller slik to andre lærerinformanter erfarer det, at lærerne ansatt på 1.-4., foruten kontaktlærerne, inngår i en pott som brukes fleksibelt der det er behov. Måten skoleledelsen velger å oppfylle pedagognormen på ser ut til å påvirke lærernes erfaringer i ulike retninger. Der en lærerinformant fremstår som fornøyd med sin skoles organisering av personalressurser, erfarer de to andre lærerinformantene at deres skoler har en organisering som fort fører til tap av ressurser til den ordinære undervisningen (Bliksvær et al., 2017, s. 41).

5.3.2 Tilpasset opplæring

PP-rådgiverne erfarer at mange spesialpedagogiske vedtak ikke tilrådes på nytt inn i skolen på grunn av skolens plikt til å gi alle elever tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). PP-rådgiverne hevder at tilpasset opplæring ivaretar et større spenn av læringsforutsetninger enn det barnehagen evner å ivareta uten vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Under tilpasset opplæring trekker PP-rådgiverne spesielt fram intensiv opplæring og særskilt språkopplæring som to pedagogiske tilbud som ivaretar mange elever som trenger ekstra hjelp og støtte (Opplæringslova, 1998, §§ 1-3, 1-4, 2-6). PP-rådgiverne erfarer allikevel at enkelte barn som får sitt vedtak avvirket i overgangen til skolen får tilråding på nytt utover skoleløpet. En økende andel spesialpedagogiske vedtak kan ifølge informantene derfor være at de elevene som i barnehagen fikk ekstra støtte etter hvert mister læringsutbyttet på skolen. Dette er en bidragsfaktor som ytres også fra andre hold, og som betegnes som en vente-og-se-holdning (Hausstätter, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Der PP-rådgiverne og en lærerinformant erfarer at overgangen til skole er et naturlig stoppested for en grundig vurdering og avvikling av mange vedtak, ser resten av informantene dette som en bidragsyter til at antall spesialpedagogiske vedtak øker jevnt fra 1.-4. trinn

(Utdanningsdirektoratet, 2021b). Lærerne og barnehagelærerne i denne undersøkelsen trekker også fram at prosessen mot å få spesialpedagogiske vedtak er omfattende, og tar mye tid (Reiling & Wendelborg, 2015, s. 31). I begge institusjoner foreligger det strenge krav om at barn som vekker bekymring skal kartlegges, og at tiltak skal prøves ut innenfor det ordinære tilbudet før PP-tjenesten kobles inn (Meld. St. 18 (2010-2011); Utdanningsdirektoratet, 2017).

5.4 Kvalitetsvurderinger

Undersøkelser som baserer seg på empiri hentet gjennom kvalitative intervjuer har mange mulige feilkilder. Ettersom forskeren selv er forskningsinstrumentet, hvilket fordrer ekspertise både på det som undersøkes og på mellommenneskelig relasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 176), så er jeg selv en mulig feilkilde. Min uerfarenhet når det gjelder intervju som metode og tematisk analyse, kan ha bidratt til feilaktig tolkning av empirien, eller at informantene er ilagt andre meninger enn de har (Dalen, 2011, s. 97-99). Min nærhet og forforståelse er også grunnlag for feilkilder, hvilket kan betraktes som et solidaritetsproblem (Dalen, 2011, s. 20). Erfaringene jeg har fått gjennom arbeid i skolen kan ha bidratt til at jeg har gått inn i disse undersøkelsene med et tankesett som har påvirket både innhenting og bearbeidelsen av datamaterialet (Dalen, 2011, s. 97-99). Relasjonen til informantene og min forforståelse vil også kunne påvirke tolkning av datamaterialet, og hva jeg velger å presentere av funn. Mitt kroppsspråk, toneleie og dialog i intervjusituasjonen kan ha formidlet egne holdninger til spørsmålene, noe som kan ha påvirket informantenes svar (Drageset & Ellingsen, 2010, s. 333). Uerfarenhet og forforståelse kan med andre ord få implikasjoner for de slutningene jeg trekker fra undersøkelsen, og dermed svekke validiteten.

Informantens responser i dette utvalget er dessuten av varierende kvalitet. Dette kan føre til at enkelte informanter i mindre grad blir brukt for å få fram poenger i analysen, som kan føre til en eliteskjevhet (Dalen, 2011, s. 99). Dessuten kan måten informantene er rekruttert på, gjennom medstudenter og allerede eksisterende bekjenskaper, være med på å svekke validiteten på undersøkelsen. Relasjonen mellom informant og forsker kan påvirke datamaterialet som frembringes, og følgelig få implikasjoner for empiriens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 72). Spørsmålet som reises er hvorvidt problemstillingen studien søker å belyse kunne vært bedre undersøkt ved valg av en metode som kunne omfattet et betydelig større utvalg. Et stort sannsynlighetsutvalg ville styrket generaliseringsvaliditeten, ved at

utvalget ville være representativt for populasjonen barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere (Kleven, 2007, s. 161).

5.4.1 Begrensninger ved undersøkelsen

Drøftingen i denne oppgaven baserer seg på empiri innhentet fra kvalitative intervjuer med åtte informanter fra tre ulike yrkesgrupper. Dette innebærer at det er få representanter fra henholdsvis barnehage, skole og PP-tjenesten, og et lite, kriteriebasert utvalg vil ikke føre til noe metningspunkt av empiriske data. Resultatene fra undersøkelsen gir med andre ord kun en dybdeinnsikt i utvalgets erfaringer, og funnene er slik sett ikke representativt for yrkesgruppene som helhet. Informantene i denne undersøkelsen representerer kun fire kommuner, og det er derfor sannsynlig at informanter fra andre kommuner kunne bidratt med andre erfaringer.

Overgangen fra barnehage til skole involverer dessuten flere sentrale aktører enn det denne undersøkelsen inkluderer. Først og fremst er manglende representasjon av foresatte en betydelig begrensning. Gjennom empirien er det tydelig at foresatte spiller en signifikant rolle i overgangen fra barnehage til skole. Foresatte er dessuten i mange tilfeller de eneste voksne som følger barnet i hele overgangsprosessen, og foresatte som informanter kunne bidratt med erfaringer med både PP-tjenesten, barnehagen og skolen. Manglende inkludering av foresatte i undersøkelsen er derfor en begrensning ved undersøkelsen.

5.5 Oppsummering diskusjon

Samarbeidet mellom barnehage, skole og PP-tjenesten slik det er pliktfestet i lovverket (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5) erfares av barnehagelærer og PP-rådgivere som fungerende. Allikevel trekkes kontaktlærers fravær i overgangsprosessen som bekymringsfullt fra flere informanter. Et sentralt funn i denne undersøkelsen er kontaktlærers begrensede involvering i overgangsprosessen. Som vist i teorikapitlet er anerkjennelse av den andre institusjonens profesjonelle rolle og dialog i samarbeidet viktige forutsetninger for å sikre at barn opplever kontinuitet i overgangen til skolen (Broström, 2009; Hogsnes & Moser, 2014; Schneider & Kipp, 2015). Blant informantene i dette utvalget erfarer ingen at kontaktlærer deltar i kunnskapsutvekslingen, og det ytres bekymring rundt hvorvidt

barnehagelærernes mangeårige erfaring kommer barnet til gode som elev på skolen. Kontaktlærers perifer rolle i overgangsprosessen kan med andre ord bidra til at elevene i større grad enn nødvendig opplever diskontinuitet i overgangen til skolen. Videre kan manglende sammenheng mellom barnehage og skole bidra til at eleven utvikler urolighet og motivasjonsvansker, som kan bane vei for mer graverende vansker senere (Brandlistuen et al., 2015; Scheving & Egeberg, 2015).

Informantgruppene er unisone når det gjelder erfaringene med at spesialpedagogiske vedtak fra barnehagen som baseres på språk, atferd og sosial fungering avvikles i overgangen til skolen. Disse vedtakene er av en art som enten beskrives av informantene som diffuse (sosial fungering, atferd), eller som PP-rådgiverne hevder kan ivaretas innenfor den ordinære undervisningen gjennom tilpasset opplæring. Dette betyr at alle vedtak som ikke baserer seg på diagnoser erfarer avviklet av informantene. Det som omtales som diffuse vedtak av informantene er i andre undersøkelser funnet å være de mest frekvente kjennetegnene på barn med spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015).

Barnehagelærerne stiller seg kritiske til at så mange barn får avviklet sitt vedtak i overgangen til skolen. Lærerne på sin side erfarer at barn som får avviklet eller redusert sitt vedtak i overgangen får større utfordringer med å tilpasse seg skolehverdagen. Lærerne erfarer altså avviklingen av vedtak i overgangen til skolen som et tap for eleven som bidrar til en mer utrygg skolestart enn nødvendig. PP-rådgiverne erfarer på sin side at skoletilbudet i de fleste tilfeller er godt nok til å ivareta de barna som får sitt vedtak avviklet i overgangen. Dette til tross for at PP-rådgiverne i flere saker nærmest forventer at skolen på et senere tidspunkt henviser eleven til PP-tjenesten.

6 Avslutning

I dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvilke erfaringer barnehagelærere, lærere og PP-rådgivere har med avvikling av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Undersøkelsene er gjort gjennom kvalitative intervjuer med åtte informanter, og datamaterialet er analysert tematisk. Erfaringene blant de tre yrkesgruppene har mange likhetstrekk, spesielt erfaringen med at alle spesialpedagogiske vedtak som ikke er basert på diagnose eller funksjonshemming avvikles før skolestart. Diagnoser fungerer altså som portåpnere til hjelpeapparatet (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015, s.178), noe som også kan ha sammenheng med et økt samfunnsmessig søkelys på diagnoser (Bliksvær et al., 2017, s. 36). Vedtakene som baserer seg på atferd og språk blir dermed avviklet i overgangen til skolen, til tross for at PP-rådgiverne i utvalget nærmest forventer at elevene henvises på nytt til PP-tjenesten senere i grunnskolen. Dette indikerer at de elevene som har det informantene i undersøkelsen omtaler som diffuse vedtak i barnehagen er de som blir utsatt for den vente-og-se holdningen som fra flere hold blir kritisert (Hausstätter, 2009; Jelstad, 2020; Meld. St. 16 (2006-2007)).

Et annet fellestrekk i erfaringene er kontaktlærers fravær i overgangsprosessen, noe alle informantene vurderer som uheldig for barnets opplevelse av overgangen. For at barn skal oppleve sammenheng mellom barnehage og skole, og få en vellykket overgang, er det nødvendig med gode relasjoner. Ikke bare innenfor institusjonen barnet på gitt tidspunkt befinner seg, men også mellom institusjonene (Brandlistuen et al., 2015, s. 52; Lillejord et al., 2015, s. 61).

Felles for informantene er også erfaringen med at rektorer ønsker færrest mulig vedtak ved skolestart. Dette kan være en indikasjon på at skoleledelsen har et ønske om å ikke binde opp ressurser på enkeltelever (Bliksvær et al., 2017, s. 41). Et siste erfaringsmessig fellestrekk blant informantene er foresattes tungtveiende stemme i både vurderingene rundt spesialpedagogiske vedtak, og informasjonen som utveksles mellom institusjonene. Foresatte blir både trukket fram som forkjempere for sine barns rettigheter, men også som en flaskehals for informasjonsutvekslingen mellom barnehage og skole. Slik sett erfarer informantene

samtykkekravet slik det kommer frem av Barnehageloven (2005, §2a) som en kommunikasjonsbarriere mellom barnehagen og skolen.

Når det gjelder forskningsspørsmålet om hvilke vurderinger som erfares at ligger i avgjørelsen for om spesialpedagogiske vedtak avvikles eller videreføres, er erfaringene sprikende. Først og fremst ser det ut til at både barnehagelærerne og lærerne i undersøkelsen har begrenset innsyn i hva PP-tjenesten vektlegger i vurderingene. Basert på denne undersøkelsen ser det derfor ut til at institusjonene har svært ulik oppfatning av både sin egen, og hverandres pedagogiske rammer og ressurser (Lillejord et al., 2015). Dette funnet er sammenfallende med andre undersøkelser (Balduzzi et al., 2019; Hogsnes & Moser, 2014; Lillejord et al., 2018), som også finner at yrkesgruppene mangler forståelse og innsikt i hverandres institusjonelle praksis. Det er nettopp de pedagogiske rammene og ressursene ved skolen PP-rådgiverne i utvalget erfarer er mest utslagsgivende i vurderingene av spesialpedagogiske vedtak (Meld. St. 18 (2010-2011)). PP-rådgiverne erfarer begge at utfallet av vurderingene i stor grad avhenger av kvaliteten på skoletilbudet som foreligger. Dette innebærer at en elev kan få vedtak om spesialundervisning ved en skole, men ikke ved en annen.

6.1 Implikasjoner for fremtidig forskning

Det finnes mye forskning på overganger for barn med og uten spesialpedagogiske behov, for eksempel Ahtola et al. (2011); Balduzzi et al., (2019); Hogsnes og Moser (2014); Lillejord et al. (2015); Niesel og Griebel (2007). Derimot finnes det lite forskning på overganger for de barna som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men som får dette tilbudet avviklet i overgangen til skolen. Hvordan opplever disse barna overgangen til skolen? Opplever disse barna og deres foresatte overgangen kvalitativt ulikt andre? Undersøkelser viser at barn med vedtak i overgangen er mer sårbare enn andre barn, og har mer komplekse støttebehov (Krakouer et al., 2017). Gjelder dette også de barna som har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, men som ikke får det videre?

Den gjennomgående trenden i undersøkelsene på overgang fra barnehage til skole er at institusjonene gjennom samarbeid må tilrettelegge for at barn opplever adekvat sammenheng

mellom sine opplevelser og erfaringer i barnehagen og skolehverdagen (Ackesjö, 2015). Det ville vært nyttig med longitudinelle studier som følger barn som får vedtak avviklet i overgangen til skolen for å undersøke om de på et senere tidspunkt får behov for spesialundervisning. Spesielt ettersom PP-tjenesten ikke har standarder eller rutiner for registrering av vansker (Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa et al., 2015), så vil det være et viktig bidrag til forskningsfeltet å se om det er sammenheng mellom vansker i barnehagen og de vanskene som senere tilkommer i skolen.

Til slutt ser det også ut til at det trengs mer forskning på foresattes opplevelser og erfaringer med overganger, spesielt hvordan deres rolle påvirker hvilket skoletilbud deres barn får. I samfunnet er det et stadig økende rettighetsfokus, og Bliksvær et al. (2017) finner i sin undersøkelse at foresatte i økende grad stiller krav til spesialundervisning. Foresattes rolle i vurderingene av det spesialpedagogiske tilbudet ble trukket fram av samtlige informanter i denne undersøkelsen. Det ville derfor være interessant å undersøke vektingen av foresattes stemme i vurderingen av om det spesialpedagogiske tilbudet skal fortsettes i skolen. Det ville dessuten vært et nyttig bidrag å undersøke i hvilken grad foresattes evne til å hevde sitt barns rettigheter faktisk påvirker utfallet av PP-rådgivers vurderinger.

6.2 Implikasjoner for praksis

Den vertikale overgangen fra barnehage til skole er stor, og oppleves av det gjennomsnittlige barnet som krevende og sårbart (Broström, 2009, s. 24-25; Griebel & Niesel, 1997, s. 1).

Lærerinformantene i denne undersøkelsen erfarer at elever som får avviklet sitt spesialpedagogiske vedtak i overgangen til skole er mer sårbare enn andre. Krakouer et al. (2017) påpeker i sitt litteraturreview at barn som har spesialpedagogiske vedtak har ekstra støttebehov i overgangen til skole. Lærerne i undersøkelsen erfarer at avviklingen av vedtak er et tap som medfører risiko for at eleven utvikler motivasjon- og atferdsvansker ved at de ikke finner seg til rette i skolekonteksten. Dette kan antyde at også de barna som får avviklet sitt vedtak i overgangen fra barnehage til skole har ekstra støttebehov.

Fra denne undersøkelsen ser det dessuten ut til at både PP-rådgivere og barnehagelærere anser skolens evne til tilrettelegging innenfor det ordinære opplæringstilbudet som bedre enn det

lærerinformantene erfarer. Det er derfor verdt å spørre seg om dette skyldes manglende kommunikasjon mellom PP-tjenesten, skoleledelse og den enkelte kontaktlærer. Samtlige informanter i undersøkelsen erfarer kontaktlærer som ekskludert fra overgangsprosessen, og informasjon om skolestarterne blir overlevert gjennom planmøter med skoleledelsen og lærerne ved skoleårets oppstart. Flere av informantene i denne undersøkelsen har dessuten erfaring med at denne videreformidlingen av informasjon fra PP-rådgiver og barnehagelærer til kontaktlærer kan være mangelfull. Viktig informasjon kan derfor gå tapt i overgangen fra barnehage til skole (Wilder & Lillvist, 2017, s. 72), hvilket kan medføre opplevelse av stor grad av diskontinuitet for barnet (Broström, 2009, s. 25) ved at kontaktlærer ikke evner å bygge sin undervisning på de prosessene som er påbegynt i barnehagen (Lillejord et al., 2015, s. 53).

Det kan se ut til at skolen har en jobb å gjøre når det gjelder kontaktlærers rolle i overgangsprosessen fra barnehage til skole. Først og fremst ved å gi rom for dialog mellom barnehagelærer og kontaktlærer. En god dialog mellom barnets nærmeste pedagoger vil kunne bidra til å kvalitetssikre arbeidet med å tilrettelegge for kontinuitet i læringsprosesser mellom barnehage og skole (Hogsnes & Moser, 2014; Krakouer et al., 2017; Schneider & Kipp, 2015, s. 44-45). Deretter vil det også være fordelaktig om kontaktlærerne får innsyn i vurderingsgrunlaget til de barna som får avvirket sitt vedtak slik at de får en forståelse for fundamentet til avgjørelsen som er gjort.

6.3 Avsluttende refleksjon

Dette masterprosjektet har undersøkt barnehagelærere, lærere og PP-rådgiveres erfaringer med avvikling av spesialpedagogiske vedtak i overgangen fra barnehage til skole. Til tross for at samarbeid om overganger er lovfestet (Barnehageloven, 2005, §2a; Opplæringslova, 1998, §13-5), så er den manglende innsikten i hverandres arbeidsmåter, vurderinger og pedagogiske praksis påfallende blant informantene i denne undersøkelsen. Dette ser ut til å skape frustrasjon spesielt for lærerinformantene som opplever seg ekskludert fra overgangsprosessen. Forskning finner at kvaliteten på overgangen til skole får implikasjoner for elevenes læring og utvikling (Balduzzi et al., 2019; Hogsnes og Moser, 2014; Lillejord et al., 2015); Niesel og Griebel, 2007). Når mangel på nærhet i relasjon til en voksen kan bidra til

at elever får symptomer på språkvansker og atferdsproblemer i skolen (Brandlistuen et al., 2015), vil det da være fordelaktig å få på plass rutiner som sikrer kontaktlærers inkludering i overgangsprosessen. På denne måten kan kontaktlærere få en relasjon til sine kommende elever, og står bedre rustet til å gi tilpasset opplæring til hver og en fra første skoledag. Den nye femårige mastergraden for grunnskolelærere som gikk av stabelen i 2017 har integrert praksis i barnehage. Dette er et steg i riktig retning for å gi fremtidige lærere forståelse for barnehagens pedagogiske praksis og den hverdagen eleven er vant med når den begynner på skolen.

Litteratur

- Ackesjö, H. (2015). Den komplexa väven: Att organisera för barns övergångar till och från förskoleklass. *Nordisk Barnehageforskning*, 11(4), 1-16.
<https://doi.org/10.7577/nbf.1323>
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early childhood research quarterly*, 26(3), 295-302.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.12.002>
- Arnesen, A.-L. & Simonsen, E. (2011). Spesialpedagogikk – merkevare I epistemisk drift? Refleksjoner I et barnehageperspektiv. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(2), 115-128.
<https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.18261/ISSN1504-2987-2011-02-04>
- Balduzzi, L., Lazzari, A., Van Laere, K., Boudry, C., Režek, M., Mlinar, M. & McKinnon, E. (2019). Literature Review on Transitions across Early Childhood and Compulsory School Settings in Europe. 24. http://amsacta.unibo.it/6210/1/01_LITERATURE-REVIEW.pdf
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64#KAPITTEL_1
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.-C. & Korneliussen, T. (2017). Læreres forståelser av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), 27-44. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>
- Brandlistuen, R. E., Helland, S. S., Evensen, L., Schjølberg, S., Tambs, K., Aase, H. & Wang, M. V. (2015). *Sårbare barn i barnehagen- betydningen av kvalitet* (rapport 2015:2). Folkehelseinstituttet.
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2015/sarbare-barn-i-barnehagen---betydningen-av-kvalitet-pdf.pdf>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Broström, S. (2002). Kontinuitet og helhet i overgangen fra børnehage til skole. *Barn*, 20(1), 7-22. <https://www.ntnu.no/ojs/index.php/BARN/issue/view/413>

- Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, (2), 24-28.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/F%C3%B8rste%20steg%20202009.pdf>
- Broström, S. (2016). Fra børnehage til skole: fra barn til elev. I (s. 117-141).
- Cameron, D. L., Kovac, V. B. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen* (Skriftserien nr. 155e). U. i. Agder.
<https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/135079/155e.pdf?sequence=1>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016, 04.12.2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Dockett, S. & Perry, B. (2007). *Transitions to school-perceptions, expectations, experiences*. Iniversity of New South Wales Press Ltd.
- Drageset, S. & Ellingsen, S. (2010). Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju. *Sykepleien forskning*, (04), 332-335.
https://www.researchgate.net/publication/269683470_A_skape_data_fra_kvalitativt_forskningsintervju
- Dunlop, A.-W. (2017). Transitions as a tool for change. I N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Red.), *Pedagogies of educational transitions* (s. 257-274). Springer.
- Fagerholt, R. A., Myhr, A., Naper, L. R. & Løe, I. (2020). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019* (TFoU-rapport 2020:1). Trøndelag Forskning og Utvikling.
<https://www.udir.no/contentassets/f0371753ee3f448ba7219046082f7df6/sporsmal-til-barnehage-norge-20192.pdf>
- Forskrift om Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-04-24-487>
- Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen. (2020). *Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen* (FOR-2021-05-31-1825). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/LTI/forskrift/2021-05-31-1825>

- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/*#KAPITTEL_18
- Griebel, W. & Niesel, R. (1997). From Family to Kindergarten 1 : A Common Experience in a Transition Perspective.
- Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, (14), 20-31. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/127593>
- Hausstätter, R. S. (2009). Ingen sto igjen – men hvor løp de hen?. *Spesialpedagogikk*, (05), 28-37. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%205%202009.pdf>
- Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24. <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/92/92>
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.
- Innst. 290 L (2017-2018). *Innstilling fra utdannings-og forskningskomiteen om Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)* Kunnskapsdepartementet. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2017-2018/inns-201718-290l/?all=true>
- Jelstad, J. (2020). Nesten dobbelt så mange barn får ekstra støtte i barnehagen som i første klasse. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/skole-spesialpedagog-spesialpedagogikk/nesten-dobbelt-sa-mange-barn-far-ekstra-stotte-i-barnehagen-som-i-forste-klasse/251743>
- Kleven, T. A. (2007). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? - Spørsmålet om ytre validitet. I T. A. Kleven (Red.), (s. 159-175). Akademika.
- Krakouer, J., Mitchell, P., Trevitt, J. & Kochanoff, A. (2017). Early years transitions: supporting children and families at risk of experiencing vulnerability: rapid literature review. https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=early_childhood_misc

- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk- om å forstå og fortolke* (2. utg.). Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst- samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del- verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lillejord, S., Børte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr, T. (2015). Tiltak med positiv innvirkning på barns overgang fra barnehage til skole: En systematisk kunnskapsoversikt. <https://dev.uis.no/sites/default/files/inline-images/crDsipqXpLLDkozltSaCMrPmiubYkdg315jr8hMLBZgjQr3T4M.pdf>
- Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: Lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø - En forskningskartlegging*. Kunnskapssenter for utdanning.
- Lund, E. (2014, 28.01.2014). *Skoleeiers finansiering av grunnsopplæringen. Kriteriemodeller og betydningen av tillitsvalgtes medbestemmelse*. Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2014/skoleeiers-finansiering-av-grunnsoppleringen.-kriteriemodeller-og-betydningen-av-tillitsvalgtes-medbestemmelse/>
- Lund, E. & Skjeggstad, O. G. (2017). *Spesialpedagogisk hjelp før opplæringspliktig alder* (Faktaark 11/2017). Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/publikasjoner/2017/spesialpedagogisk-hjelp-for-opplæringspliktig-alder/>
- Mathiesen, I. H. & Vedøy, G. (2012). *Spesialundervisning- drivere og dilemma* (IRIS-2012/017). <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/bitstream/handle/11250/2631831/IRIS%202012-017%20Spesialundervisning.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62, 279-300.
- Meld. St. 16 (2006-2007). *... og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>

- Meld. St. 18 (2010-2011). *Læring og fellesskap*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 19 (2015-2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*.
 Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/cae152ecc6f9450a819ae2a9896d7cf5/no/pdfs/stm201520160019000dddpdfs.pdf>
- Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring. (2022). *Særskilt språkopplæring*. OsloMet.
<https://nafo.oslomet.no/grunnskole/saerskilt-sprakopplaering/>
- Niesel, R. & Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction IA.-W. Dunlop & H. Fabian (Red.), *Informing transitions in the early years* (s. 21-32). Open University Press.
- Nilsen, S. & Herlofsen, C. (2019). Spesialundervisningens tiltakskjede. I E. Befring, K.-A. B. næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 218-248). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordahl, T. (2012). Elever som mislykkes i skolen. I T. Nordahl (Red.), *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen* (s. 11-31). Gyldendal Akademisk.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av kunnskapsløftet* (2). Høgskolen i Hedmark. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf
- Nordahl, T., Mausethagen, S. & Kostøl, A. (2009). *Skoler med liten og stor forekomst av atferdsproblemer* (3-2009). H. i. Hedmark. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/133860/rapp03_2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste— Ny lovgivning for barnehagene*.
 Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2012-1/id669113/?ch=1>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_12
- Pirskanen, H., Jokinen, K., Karhinen-Soppi, A., Notko, M., Lämsä, T., Otani, M., Meil, G., Romero-Balsas, P. & Rogero-García, J. (2019). Children's Emotions in Educational Settings: Teacher Perceptions from Australia, China, Finland, Japan and Spain. *Early*

- Childhood Education Journal*, 47(4), 417-426. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00944-6>
- Prop. 52 L (2017-2018). *Endringer i opplæringslova, friskolelova og folkehøgskolelova (plikt til å tilby intensiv opplæring og plikt til fleirfagleg samarbeid m.m.)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-52-l-20172018/id2594304/>
- Redi, C. R., Fasting, R. B. & Sundar, P. R. (2018). Å begynne uten å begynne fra begynnelsen. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 133-144). Cappelen Damm Akademisk.
- Reiling, R. B. & Wendelborg, C. (2015). *Barn med særlige behov i barnehagen* (Delrapport av "Undersøkelse av tilbudet til barn emd særlige behov under opplæringspliktig alder"). NTNU samfunnsforskning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2364754/Delrapport+Barn+med+s%C3%A6rskilt+behov+i+barnehager+WEB.pdf?sequence=3>
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, (04), 4-14. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%204%202015.pdf>
- Schneider, A. & Kipp, K. H. (2015). Professional growth through collaboration between kindergarten and elementary school teachers. *Teaching and teacher education*, 52, 37-46. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15001201?casa_token=bPvYZVVThJkAAAAA:CCf4nTbrdMGqzfbIn9SmwhCHJ1vJz-r5msdksfQpyM85-WDdY_qeCZ6s_-YmzkJZmdtpkDAO
- Tjora, A. (2018). *Viten skapt- kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*. Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning* (2021). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Utdanningsspeilet 2021* (2021). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningsspeilet/utdanningsspeilet-2021/>
- Wendelborg, C., Caspersen, J., Kittelsaa, A.M., Svendsen, S., Haugset, A.S., Kongsvik, T., Reiling, R.B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning.
https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/barnehagetilbudet_til_barn_med_sarlige_behov.pdf
- Wendelborg, C., Caspersen, J. & Kongsvik, T. (2015). *Mot et større mangfold? Systemrettet arbeid og tilpasset opplæring i kommuner med lavt omfang av spesialundervisning* (Rapport 2015 Mangfold og inkludering). NTNU Samfunnsforskning.
<https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2360087/Kartlegging+av+systemretta+praksis+WEB.pdf?sequence=3>
- Wickett, K. L. (2016). *Beliefs and Relationships during Children's Transition to School: Parents, Practitioners and Teachers* [Plymouth Institute of Education Plymouth University].
<https://pearl.plymouth.ac.uk/bitstream/handle/10026.1/5177/2016Wickett730887EdD.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Wildenger, L. K. & McIntyre, L. L. (2011). Family Concerns and Involvement During Kindergarten Transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387-396.
<https://doi.org/10.1007/s10826-010-9403-6>
- Wilder, J. & Lillvist, A. (2017). Collaboration in Transitions from Preschool : Young Children with Intellectual Disabilities. I N. Ballam, B. Perry & A. Garpelin (Red.), *Pedagogies of educational transitions* (Bd. 16, s. 59-76). Springer.
- Wollcheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst- tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA Rapport 12/2010). Norsk

institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5009/4129_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
Øzerk, K. (2017). *Tospråklig oppvekst og læring*. Cappelen Damm Akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Risikoanalyse skjema

Instrument / objekt	Hendelse	Årsak	Konsekvens	Tiltak
Mobil-telefon	Batterisvikt	Manglende opplading.	Får ikke gjennomført opptak.	Være påpasselig med fulladet mobil før intervju. Ha med powerbank.
	Mistet mobil	Tyveri, tap.	Får ikke gjennomført opptak. Uvedkommende får mulig adgang til lydfiler.	Sørge for tilgang på alternativ mobil. Appen logges av etter bruk for å forhindre at uvedkommende har adgang til lydfiler. Avtale nytt intervju.
Diktafon-app	Miste tilgang til nett	Mangle mobildata, ustabil nettsamband på lokasjon.	Får ikke lagret lydopptak gjennom app til ekstern lagring. Kan ikke gjennomføre intervju med opptak.	Undersøke nettilgang på forhånd, sørg for 4G tilgang og nok mobildata.
	Softwaresvikt	Appen fungerer ikke grunnet feil på programvare (app).	Får ikke gjennomført intervju.	På forhånd teste appen- ta opp og gå inn for å lytte fra den eksterne lagringstjenesten.
	Dårlig lyd kvalitet	Dårlig plassering av mobiltelefon i intervjusituasjon, bakgrunnsstøy, dårlig mikrofon på mobil.	Dårlige lydfiler gir fare for tapte data og feiltranskripsjon.	På forhånd teste appen- ta opp og gå inn for å lytte fra den eksterne lagringstjenesten, også på lokasjonen for intervjuet.
Informant	Brudd på personvern/taushetsplikt	Informanten glemmer seg og oppgir data som kan føre til identifisering av tredjepersoner, eller sensitiv	Opptak kan ikke lagres og må slettes umiddelbart, brudd på personvern.	Sørge for at intervjuguiden ikke åpner for denne type informasjon, minne informanten i

		informasjon om seg selv.	Intervjuet må startes på nytt.	forkant av intervjuet på at personsensitiv informasjon samt informasjon som kan føre til identifisering av barn/elever ikke må forekomme.
Lokasjon	Forstyrrelser	Forstyrrende elementer i intervjusituasjonen som telefoner, andre ansatte som banker på/kommer inn.	Lydforstyrrelser i opptak, avbrudd av intervjusituasjonen, tap av informasjon som følge av brudd på «flyt», tapt tid.	Sørge for at intervjuet gjennomføres på et sted med minimal risiko for forstyrrelser. Henge opp lapp på døra om at intervju pågår.
Skriftlige notater	Mistet notater	Tap av håndskrevne notater tatt under intervju.	Data på avveie, utenforstående får tilgang på data.	Sørge for at håndskrevne notater gjøres på en måte som ikke kan kobles til informanten. Notatene må lagres på forsvarlig måte.

Vedlegg 2: Tilråding fra NSD



Referansenummer

646056

Prosjekttittel

Avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgang fra barnehage til skole

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier /
Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anita Lopez-Pedersen, Anita.Lopez-Pedersen@oslomet.no, tlf: +4791830469

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tonje Linnes Solberg, s318454@oslomet.no, tlf: 40107969

Prosjektperiode

01.01.2022 - 16.05.2022

Vurdering (1)

12.01.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så lenge den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 12.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 16.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

TAUSHETSPLIKT <https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61a491be-708c-46b7-b5fc-1ef377ce07bf> 1/2

28.04.2022, 13:38

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Informantene i prosjektet er førskolelærere i barnehage, pedagoger i skole og rådgivere i PPT, og har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at dere minner informantene om dette i forbindelse med intervjuene.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

UiO Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Ved eventuell bruk av andre databehandlere (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Silje
Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgang fra barnehage til skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke erfaringer sentrale aktører i overgangen barnehage - skole har med vedtak som avsluttes ved skolestart.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Andelen som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen øker fra 0,3 prosent blant barn under 2 år, til

6,4 prosent blant 5-åringene. Til sammenligning får 3,5 prosent av elevene på 1. trinn spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020). Formålet med studien er å undersøke hvilke erfaringer aktører i barnehage, skole og PPT har som kan være med å belyse hva som ligger til grunn for denne statistikken. Studien tar også sikte på å undersøke hvilke erfaringer aktørene har med avvikling og eventuelt overføring av spesialpedagogiske vedtak i overgangen barnehage-skole.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er invitert til å delta i studien fordi du arbeider i enten barnehage, skole eller PPT, og har erfaring med overgangen barnehage - skole, tidlig intervensjon og spesialpedagogiske vedtak.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet skal det gjennomføres individuelle intervjuer med ansatte i barnehage, skole og PPT. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter å gjennomføre, og vil dreie seg om dine arbeidsoppgaver, erfaringer, vurderinger og kjennskap til overgangen barnehage - skole. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker, og jeg vil notere litt underveis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi årsak. Alle opplysninger og data innhentet fra deg vil da bli slettet. Det vil ikke få negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller dersom du senere skulle velge å trekke deltakelsen din.

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om og fra deg vil kun benyttes til formålene opplyst i dette skrivet. Informasjon og data behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Lydopptakene lagres på en kryptert server, og vil raskt etter intervjuet bli transkribert og anonymisert. Dette skjer ved at navn og kontaktopplysninger kodes og lagres adskilt fra øvrige data. Det vil ikke bli publisert personsensitive opplysninger i forbindelse med prosjektet utover hvilken institusjon dataene stammer fra og hvilken erfaring og utdanningsbakgrunn informanten har. Det er kun veileder ved OsloMet, Anita Lopez-Pedersen og student; Tonje Linnes Solberg, som tilgang til informasjon og opplysningene som samles inn i dette prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Lydopptakene slettes så snart dataene er transkribert. Ved prosjektets avslutning, 16.05.22, vil også den kodede kontaktinformasjonen slettes sammen med lyd- og transkripsjonsfilene.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- mulighet til å høre på lydfilen fra intervjuet med deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan du finne ut mer?

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

Tonje Linnes Solberg (student): s318454@oslomet.no, 40 10 79 69

Anita Lopez-Pedersen (veileder): Anita.Lopez-Pedersen@oslomet.no, 91 83 04 69

Ingrid S. Jacobsen (personvernombud): personvernombud@oslomet.no, 67 23 55 34

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Anita Lopez- Pedersen
(Veileder)

Tonje Linnes Solberg
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Avvikling av vedtak om spesialpedagogisk hjelp i overgang fra barnehage til skole», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg har blitt gjort kjent med at alle opplysninger om meg behandles konfidensielt, og alle data blir anonymisert. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, mai 2022

Signatur deltaker

Kilde:

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>

Vedlegg 4: Intervjuguide barnehagelærer

Barnehagepedagogers erfaringer med vedtak i overgangen barnehage-skole.

Introduksjon

- Presentasjon av intervjuer
- Informasjon om prosjektets formål, og hensikt med intervjuet
- Informasjon om taushetsplikt og anonymisering
- Samtykkegjennomgang- mulighet for å trekke seg og innsyn i innsamlet data
- Påpeke informantens taushetsplikt og at barn/elever ikke skal nevnes på en måte som gjør at de kan identifiseres

Innledende spørsmål

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet i barnehagen, og hva er din rolle nå?
- Kan du fortelle litt om din erfaring med barn som får vedtak i barnehagen?

Tema 1: Overgang og informasjonsutveksling

- Hvilke rutiner har dere for overgang til skole når det gjelder elever med vedtak om spesialpedagogisk hjelp?
- Kan du fortelle litt om hvilken type informasjon utveksles og hvordan dette foregår?
- Overføres informasjon om at barnet har hatt spesialpedagogisk hjelp dersom vedtak ikke videreføres til skolen?
- Kan du fortelle litt om rutinene dere har for førskolebarna i forbindelse med overgangen?

Tema 2: Barnet- spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

- Hvordan vurderer dere om vedtak avsluttes eller videreføres til skolen?
- Hvilke vedtak oppfatter du, etter din erfaring, følger barnet inn i skolen?

- Hvilke vedtak erfarer du avsluttes?
- Hvilke begrunnelser og hvordan foregår diskusjonene, etter din erfaring, når det vurderes hvorvidt vedtak videreføres til å gjelde spesialundervisning i skolen?
- Hva slags system har dere for samarbeid med skolen?

Tema 3: Refleksjoner rundt tallene fra GSI

Fra UDIR: Andelen som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, øker fra 0,3 prosent blant barn under 2 år, til 6,4 prosent blant 5-åringene. Til sammenligning får 3,5 prosent av elevene på 1. trinn spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

- Hvilke tanker får du når du ser disse tallene, altså tallene på andel vedtak som ikke blir med over i skolen?
- Hva tror du, basert på din erfaring, at reduksjonen av vedtak mellom førskole og 1. trinn kan skyldes?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe jeg ikke har spurt om som du mener jeg burde ha spurt om?
 - Hvordan opplevde du intervjuet?
 - Opplevde du spørsmålene som forståelige?
 - Føler du at jeg har oppfattet deg rett?
-
- Takke for at vedkommende stilte til intervju

Referanse

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>

Vedlegg 5: Intervjuguide lærer

Læreres erfaringer med vedtak i overgangen barnehage-skole.

Introduksjon

- Presentasjon av intervjuer
- Informasjon om prosjektets formål, og hensikt med intervjuet
- Informasjon om taushetsplikt og anonymisering
- Samtykkegjennomgang- mulighet for å trekke seg og innsyn i innsamlet data
- Påpeke informantens taushetsplikt og at barn/elever ikke skal nevnes på en måte som gjør at de kan identifiseres
- Innledende spørsmål
- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet i skolen, og hva er din rolle nå?
- Kan du fortelle litt om din erfaring med elever som kommer til skolen uten vedtak og som får det etter hvert?

Tema 1: Overgang og informasjonsutveksling

- Hvilke rutiner har dere for overgangen fra barnehage til skolen?
- Hvordan er rutinene for de barna som kommer til skolen med vedtak?
- Kan du fortelle litt om hva slags informasjon som utveksles og hvordan dette foregår?
- I hvilken grad opplever du at skolen får informasjon om at barnet har hatt spesialpedagogisk hjelp i barnehagen dersom vedtak ikke videreføres?
- Får skolen vite om barnet har/ har hatt eventuelle utfordringer som ikke har utløst spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?

Tema 2: Barnet- spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

- Hvordan involveres skolen i beslutningen om hvorvidt vedtak videreføres fra barnehagen?
- Hvilke vedtak, etter din erfaring, følger barnet inn i skolen?
- Hvilke vedtak, etter din erfaring, oppfatter du avsluttes?
- Hvilke begrunnelser erfarer du ligger til grunn for at vedtak avsluttes?

Tema 3: Refleksjoner rundt tallene fra GSI

Fra UDIR: Andelen som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, øker fra 0,3 prosent blant barn under 2 år, til 6,4 prosent blant 5-åringene. Til sammenligning får 3,5 prosent av elevene på 1. trinn spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

- Hvilke tanker får du når du ser disse tallene, altså tallene om andel vedtak som ikke blir med over i skolen?
- Hva tror du, basert på din erfaring, kan være bidragsyttere til at nærmere halvparten av alle spesialpedagogiske vedtak avvikles i overgang til skolen?

Avsluttende spørsmål

- Er det noe jeg ikke har spurt om som du mener jeg burde ha spurt om?
 - Hvordan opplevde du intervjuet?
 - Opplevde du spørsmålene som forståelige?
 - Føler du at jeg har oppfattet deg rett?
-
- Takke for at informanten stilte til intervju

Referanse

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>

Vedlegg 6: Intervjuguide PP-rådgiver

PP-rådgiveres erfaringer med vedtak i overgangen barnehage-skole.

Introduksjon

- Presentasjon av intervjuer
- Informasjon om prosjektets formål, og hensikt med intervjuet
- Informasjon om taushetsplikt og anonymisering
- Samtykkegjennomgang- mulighet for å trekke seg og innsyn i innsamlet data
- Påpeke informantens taushetsplikt og at barn/elever ikke skal nevnes på en måte som gjør at de kan identifiseres

Innledende spørsmål

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som PP-rådgiver?

Tema 1: Overgang og informasjonsutveksling

- Hva tenker du er viktig for å få til en god overgang barnehage til skole?
- Kan du beskrive PP-tjenestens rolle i overgangen for barn med vedtak?
- Hvilken type informasjon utveksles og hvordan?
- Overføres informasjon om at barnet har hatt spesialpedagogisk hjelp dersom vedtak ikke videreføres?

Tema 2: Barnet- spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

PP-rådgiveres erfaringer med spesialpedagogiske vedtak i overgangen barnehage til skole.

- På hvilken måte jobber PPT inn mot skole og barnehage når det gjelder vedtak?
- Hvordan vil du beskrive PPTs rolle i hvorvidt vedtak avsluttes eller videreføres til skolen?

- Hvordan vurderes det om vedtak avsluttes eller videreføres til skolen?
- Har du erfaringer med at elever som får avvirket sitt vedtak om spesialpedagogisk hjelp før skolestart blir meldt til PPT på nytt i skolen?
- Hvis ja: Erfarer du at meldingen berører de samme utfordringene som i barnehagen?
- Hvilke vedtak oppfatter, etter din erfaring, følger barnet inn i skolen?
- Hvilke vedtak oppfatter du, etter din erfaring, avsluttes?
- Hvilke begrunnelser erfarer du ligger til grunn for at vedtak avsluttes?

Tema 3: Refleksjoner rundt tallene fra GSI

Fra UDIR: Andelen som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, øker fra 0,3 prosent blant barn under 2 år, til 6,4 prosent blant 5-åringene. Til sammenligning får 3,5 prosent av elevene på 1. trinn spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Hvilke tanker får du når du ser disse tallene, altså tallene på andel vedtak som ikke blir med over i skolen?

Hva tror du, basert på din erfaring, kan være mulige forklaringer til nedgangen i vedtak?

Avsluttende spørsmål

Er det noe jeg ikke har spurt om som du mener jeg burde ha spurt om?

Hvordan opplevde du intervjuet?

Opplevde du spørsmålene som forståelige?

Føler du at jeg har oppfattet deg rett?

Takke for at informanten stilte til intervju

Referanse

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/utdanningspeilet-2020/del-1/grunnskole/#spesialundervisning-i-grunnskolen>