

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5021

Navn: Solfrid Namtvedt Nordvik
Kandidatnr: 538

Overgang fra barnehage til skole for barn
med Downs syndrom
Transition from kindergarten to school for
children with Down syndrome

Dato: 15.05.2023

Totalt antall sider: 92

Forord

To år på Nord universitet er nå avsluttet med innlevert masteroppgave i tilpasset opplæring. Det har vært en krevende prosess, men ikke minst utrolig spennende og lærerikt.

Jeg vil først og fremst takke informantene som tok kontakt med meg og satt av tid til å dele sine erfaringer. Uten deres deltakelse hadde det ikke blitt noen oppgave.

Jeg vil takke mine to veiledere Mona R. Rosenlund og Elin A. Vangstad som har gitt meg gode råd og innspill og gitt meg konstruktive tilbakemeldinger. Takk for god hjelp og støtte underveis i prosessen, og ikke minst i innspurten.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har støttet meg, hatt troen på meg og holdt motivasjonen min oppe.

Tusen takk alle sammen!

Levanger, mai 2023

Solfrid N. Nordvik

Sammendrag

Temaet for denne masteroppgaven er overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. En overgang fra barnehagen til skolen er en sensitiv periode i barnets og familiens liv og et godt samspill mellom de involverte partene vil få ekstra stor betydning. Overganger kan være sårbare for både barna og familien og de kan føle seg utrygg og usikker i møte med noe nytt og ukjent. For et barn med Downs syndrom vil et godt samarbeid i overgangen være særdeles viktig.

Problemstillingen for denne masteroppgaven har vært:

Hvordan erfarer foreldrene til barn med Downs syndrom overgangen fra barnehagen til skolen?

For å besvare oppgavens problemstilling har jeg gått for en kvalitativ tilnærming og videre brukt semistrukturert intervju som innsamlingsmetode. Gjennom samtaler med tre familier har jeg fått innsikt i deres erfaringer knyttet til overgangen.

I studiet kommer det fram at overgangen fra barnehagen til skolen er en stor prosess som er preget av mye usikkerhet og bekymringer. Erfaringene foreldrene sitter med er veldig forskjellig, noen opplever at det er et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen, mens andre opplever fraværende samarbeid. Det samme gjelder det tverrfaglige samarbeidet, noen av foreldrene har et godt team rundt seg og barnet og det blir tatt felles beslutninger til barnets beste. Mens andre foreldre føler seg alene i avgjørelsene og mer eller mindre overlatt til seg selv.

De foreldrene som opplever et godt samarbeid, føler seg trygg i overgangen mens for de som opplever lite samarbeid føler på usikkerhet og uforutsigbarhet. Det samme gjelder barna, de som fikk mulighet til å besøke skolen som en del av skoleforberedelsene, fikk en mer forutsigbar og trygg skolestart. Mens de som ikke fikk besøkt skolen brukte mye lengre tid på å slå seg til ro da de begynte på skolen.

Abstract

The topic of this master's thesis is the transition from kindergarten to school for children with Down syndrome. A transition from kindergarten to school is a sensitive period in the life of the child and the family, and a good interaction between the parents involved will be of extra importance. Transition can be vulnerable for both the children and the family, and they can feel unsafe and uncertain in the face of something new and unknown. For a child with Down's syndrome, good cooperation during the transition will be extremely important.

The problem for this master's thesis has been:

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

In order to answer the thesis problem, I have gone for a qualitative approach and further used semi-structured interviews as a collection method. Through conversations with three families, I have gained insight into their experiences related to the transition.

The study shows that the transition from kindergarten to school is a big process that is characterized by a lot of uncertainty and worries. The experiences of the parents are very different, some feel that there is good cooperation between the kindergarten and the school while others experience absent cooperation. The same applies to interdisciplinary collaboration, some of the parents have a good team around them and the child and joint decisions are made in the best interest of the child. While other parents feel alone in their decisions and more or less, left to themselves.

Those parents who experience good cooperation feel secure in the transition, while those who experience little cooperation feel insecurity and unpredictability. The same applies to the children, those who had the opportunity to visit the school as part of the school preparations, had a more predictable and safe start to school. While those who did not get to visit the school took much longer to settle down when they started school.

Innholdsfortegnelse

.....	0
Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
1.0 Innledning.....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema	6
1.2 Problemstilling	7
1.3 Oppgavens oppbygging.....	7
2.0 Teori	8
2.1 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell	8
Downs syndrom.....	9
2.2 Mikrosystem.....	10
2.3 Mesosystem.....	11
Overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning.....	11
Samarbeid.....	13
Foreldresamarbeidet	13
Tverrfaglig samarbeid	17
2.4 Eksosystemet.....	18
Tverretattlig samarbeid.....	19
2.5 Makrosystemet	20
2.6 Kronosystemet.....	20
2.7 Inkludering	20
3.0 Metode.....	23
3.1 Vitenskapsteoretisk betraktning	23
Hermeneutikk	24
3.2 Valg av metode.....	25
Kvalitativ tilnærming	25
Induktiv tilnærming.....	26
3.3 Intervju	27
3.4 Utvalg	29
Gjennomføring av intervju	30
Transkribering	33
3.5 Koding og kategorisering	34
3.6 Forskningsetikk	35
Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet.....	37
4.0 Funn.....	39
4.1 Organisering	39
4.2 Tilhørighet og trygghet.....	48
4.3 Kompetanse	53
4.4 Mestring og motivasjon.....	54
5.0 Drøfting	56
5.1 Planlegging av overgangen	56

5.2 Samarbeid og forberedelse i overgangen	59
Overføring av utstyr	62
5.3 Være en del av fellesskapet	63
5.4 Undervisning	66
5.5 Inkludering	68
6.0 Avsluttende refleksjoner	70
Litteraturliste	72
Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	79
Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring.....	84
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	88
Vedlegg 4: Utlysningstekst	90
Figur og tabell	91
Figur 1:	91
Figur 2:	91
Tabell 1:.....	91

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

I løpet av de tre årene jeg studerte for å bli barnehagelærer kan jeg huske at vi hadde relativt lite forelesninger og pensum knyttet til overgangen fra barnehagen til skolen. Det eneste opplegget jeg kan huske vi hadde var på andre året da vi skulle presentere kort for klassen hvordan praksisbarnehagene arbeidet for å forberede barna på overgangen. Jeg var utplassert i tre forskjellige barnehager og i alle barnehagene var jeg med de eldste barna altså førskolebarna. I to av barnehagene var det rene førskolegrupper, mens i den ene var det aldersblandet fra fire-seks år. Jeg opplevde at alle barnehagene praktiserte skoleforberedelsen på veldig forskjellige måter både i forhold til innhold og gjennomførelse. Dette er noe som har vært med på å øke min interesse for å skrive om overgangen fra barnehagen til skolen.

Temaet overgang fra barnehage til skole er noe jeg har hatt lyst til å forske på gjennom hele prosessen, men hvilken vinkling og problemstilling har stadig vært i utvikling. I begynnelsen av prosessen i vår hadde jeg tenkt meg ut å skrive om samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Der jeg ville undersøke hvordan skolene og barnehagene samarbeider og skaper sammenheng. Noen uker senere hadde jeg eksamen i inkludering der jeg skrev om barn med Downs syndrom og deres språkutvikling, samt viktigheten av at barnehagen har tilstrekkelig med ressurser. Jeg syntes det var veldig interessant å skrive om Downs syndrom og kunne godt tenkt meg å arbeide videre med det i et større prosjekt. I tillegg har jeg litt kjennskap til barn med Downs syndrom, da jeg gikk på barneskole med to gutter som hadde Downs syndrom. Selv om begge var 1-2 år eldre enn meg så gikk vi på skolefritidsordning (SFO) sammen.

Helsenorge (2020) formidler at det i Norge blir født 70-80 barn med Downs syndrom hvert år, dette er et tall som har vært noenlunde stabilt siden år 2000. Ettersom det er få barn som blir født med Downs syndrom og de er fordelt over hele Norge kan det indikere på at det kan ta lang tid før samme barnehage og skole får ett nytt barn med Downs syndrom. Det er derfor viktig at barnet får de tilretteleggingene de har behov for og at skolen og barnehagen har den kjennskapen til å kunne ivareta barnets behov.

Overgang fra barnehage til skole er et tema som stadig blir tatt opp i utdanningsblader, artikler, spesialpedagogikk blader osv. I tillegg finnes det lover og forskrifter der overgang fra barnehage til skole blir omtalt. Det står blant annet i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017a), Barnehageloven (2005), stortingsmeldinger o.l. I rammeplanen står det at barnehagen skal i

samarbeid med foreldre og skole legge til rette for at barna kan få en trygg og god overgang fra barnehage til skole og eventuelt skolefritidsordning (Kunnskapsdepartementet, 2017a).

1.2 Problemstilling

For denne masteroppgaven ønsker jeg å løfte fram foreldrenes erfaringer knyttet til overgangen og har dermed valgt følgende problemstilling:

«Hvordan erfarer foreldrene til barn med Downs syndrom overgangen fra barnehagen til skolen?»

Formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan foreldrene til barn med Downs syndrom erfarer overgangen fra barnehagen til skolen. Det vil innebære å hente erfaringer om foreldresamarbeidet i barnehagen, skolen og SFO, samt samarbeidet med andre instanser. Foreldrenes erfaringer med samarbeidet mellom barnehagen og skolen, barnehage og SFO, skole og SFO. I tillegg vil det innebære å hente inn erfaringer om skoleforberedende aktiviteter og om besøksdager eller bli kjent treff.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven består av seks kapitler, i første kapittel presenteres bakgrunn for valg av tema, problemstilling og formål med oppgaven. I kapittel to presenterer jeg relevant teori for oppgaven, i tillegg vil sentrale begreper i problemstillingen bli presentert. I kapittel tre blir metode presentert, jeg vil presentere mitt vitenskapsteoretisk ståsted, valg av metode, gjennomføring av forskningsprosjekt og etiske refleksjoner. I kapittel fire vil oppgavens funn bli presentert. I kapittel fem vil funnene bli drøftet opp mot teori fra kapittel to. I kapittel seks vil det være avsluttende refleksjon.

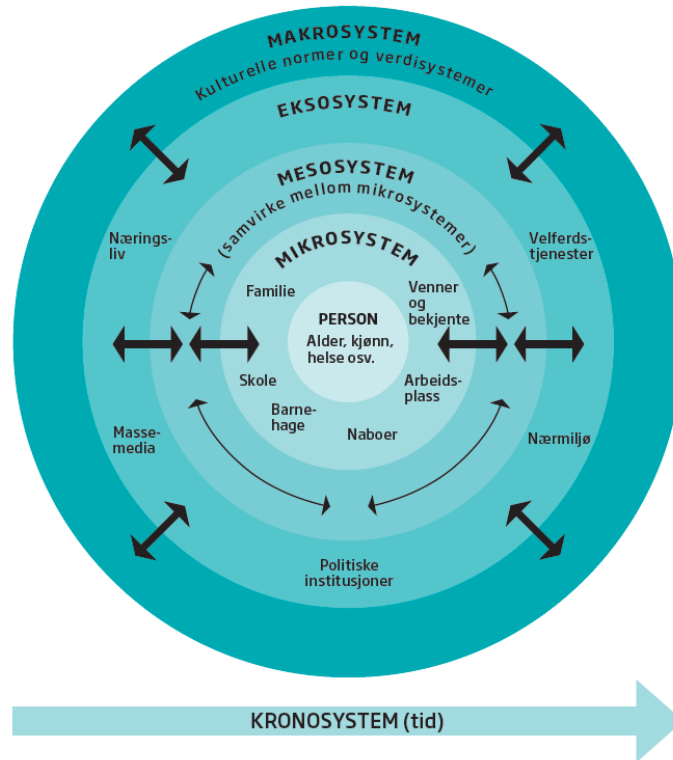
2.0 Teori

Med bakgrunn i problemstillingen min vil jeg i dette kapitlet redegjøre for to sentrale begreper, nemlig overgang fra barnehage til skole og Downs syndrom. Videre vil jeg redegjøre for Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og knytte de ulike nivåene opp mot barnet i overgangen fra barnehagen til skolen.

2.1 Bronfenbrenner utviklingsøkologiske modell

Bronfenbrenner (1979) utarbeidet en utviklingsøkologisk modell, som baserer seg på at det er en prosess med gjensidig samhandling mellom mennesker og miljøet. Modellen beskriver hvordan mennesket påvirker miljøet rundt seg og hvordan mennesket blir påvirket av miljøet rundt i ulike nivåer. Modellen består av fire nivåer det er mikrosystemet, mesosystemet, eksosystemet og makrosystemet. I tillegg er det et femte nivå, kronosystemet som ble lansert på slutten av 1980-tallet, Bronfenbrenner formidler at han helt fra starten har hatt en tidsforståelse i sin utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998, i Kvello, 2012, s. 71).

Et mikrosystem er ulike miljøer der barnet er i direkte samhandling gjennom ansikt-til-ansikt, det kan være hjemmet, barnehagen, nabolaget, skolen, idrettslag o.l. Dette er miljøer som barnet ferdes i daglig, og som barnet direkte påvirker og blir påvirket av. Et mesosystem er sammenhengene mellom to eller flere mikrosystemer som barnet deltar aktivt i. Det kan være hjemmet og barnehagen, barnehagen og skolen, nabolag og idrettslag o.l. Et eksosystem er miljøer som påvirker barnet uten at barnet deltar direkte i dem, men som likevel har en indirekte påvirkning på barnets utvikling. Noen eksempler kan være foreldrenes arbeidsplass, personalmøter, kommunestyre, møte i velforeningen, skoleklasse til en endre søsken o.l. Makrosystemet er de forholdene som preger samfunnet, det kan være kultur, tradisjoner, verdier, livssyn, religion, styringsdokumenter, lover o.l. (Bronfenbrenner, 1979). Kronosystemet brukes for å understreke at personer og miljøer utvikles og endres over tid, det kan være veivalg man tar, prosesser som mennesker går gjennom over tid o.l. (Bronfenbrenner & Morris, 1998, i Kvello, 2012, s. 71).



Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Downs syndrom

I den innerste kjernen i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell finner man barnet. I denne sammenhengen er det snakk om et barn med Downs syndrom. I vestlige land er Downs syndrom den hyppigste årsaken til utviklingshemming. Downs syndrom er en tilstand med psykisk utviklingshemning som skyldes en genfeil i kroppens celler slik at det er et ekstra kromosom 21. Dette resulterer i at personen har tre kromosom 21 i stedet for to. Downs syndrom forekommer ved sirka 1 av 1000 fødsler (Norsk helseinformatikk (NHI), 2022; Mæhle, 2018, s. 73; Store norske leksikon, 2021). Som det ble nevnt i innledningen blir det født 70-80 barn med Downs syndrom i Norge, tallene har vært noenlunde stabil siden år 2000 (Helsenorge, 2020).

Barn som blir født med Downs syndrom har et karakteristisk utseende, men det kan variere. Noen vanlige kjennetegn er at de har små ører, smale og skråttstilte øyeåpning, liten nese med flat neserot o.l. De er ofte kortvokste, har hyperfleksibile ledd og ofte lavere muskelspenning enn normalt (Store norske leksikon, 2021). Barn som blir født med Downs syndrom har høyere sannsynlighet for å utvikle ulike helseproblemer i løpet av livet. I tillegg til at de gjerne har noen medfødte medisinske forhold. Omtrent halvparten av alle barna med Downs syndrom har

medfødt hjertefeil, i tillegg til at de har nedsatt immunforsvar (Mæhle, 2018, s. 74-76). Videre er det en rekke medisinske forhold som kan forekomme i løpet av livet. Det kan være hørselstap, øyesykdommer, hormonforstyrrelser, tannsykdommer, overvekt og hudsykdommer (Mæhle, 2018, s. 75). Regionsenteret for habiliteringstjenesten for barn og unge (RHABU) (2017) tilføyer at barn med Downs syndrom også har andre medisinske og nevrologiske tilstander. Dette kan være atlantoaxial instabilitet eller økt bevegelsesutslag mellom de to øverste nakkevirvlene, tyroidea forstyrrelser eller skjoldbruskkjertelen, epilepsi, kreft (leukemi) og søvnforstyrrelser.

Mæhle (2018, s. 83) formidler at mennesker med Downs syndrom, i likhet med alle mennesker er avhengig av rutiner for at hverdagen skal gli lett og relativt friksjonsfritt. Mennesker med Downs syndrom har en tendens til å gjøre ferdig det de holder på med, før de begynner på en ny oppgave. Andre kan oppfatte det som stahet eller at de prøver å slippe unna, dersom man presser på kan det bli mye verre. Videre lærer de mer av det som folk gjør enn hva som blir sagt og gode vaner læres på samme måte som dårlige vaner, bare litt langsommere. Mæhle (2018, s. 83) understreker at en god læringsmodell er derfor viktig.

Utviklingshemming kan deles inn i ulike grader lett, moderat, alvorlig og dyp psykisk utviklingshemming.

Grad av psykisk utviklingshemming	IQ	Mental alder
Lett	69-50	9-12 år
Moderat	49-35	6-9 år
Alvorlig	34-20	3-6 år
Dyp	Under 20	Under 3 år

Tabell 1: Psykisk utviklingshemming (ICD-10)

2.2 Mikrosystem

De relasjonene som barnet har i de ulike mikromiljøene, har betydning for barnets utvikling. Dette kan knyttes til det Bronfenbrenner (1979, i Gunnestad, 2014, s. 54) formidler, nemlig at relasjonene i de ulike mikromiljøene har stor betydning for barnets trivsel og velvære. De miljøene som barnet ferdes i er med på å påvirke barnet, samtidig som barnets deltakelse er med på å påvirke miljøet. I dette systemet er barnet i direkte kontakt med f.eks. barnehagen, skolen, hjemmet o.l. Relasjonene barnet er i på skolen og i barnehagen kan være med andre

barn, barnehagelærer, pedagogiskleder, lærere, assistenter, spesialpedagoger miljøarbeidere, logoped, støttepedagoger og så videre (Bronfenbrenner, 1979).

Bronfenbrenner (1979) presenterer at byggesteinene i et mikrosystem består av tre elementer det er aktivitet, rolle og relasjoner. Disse er viktige sosialiseringsfaktorer i mikromiljøet, samspill i mikrosystemene er viktig for læring, oppdragelse og norm- og identitetsdannelse. Innenfor aktivitet finnes det ulike aktivitetstyper med utviklingspotensialet, to av de er aktiviteter som barnet klarer å utføre alene som lesing og leke alene. Det andre er aktiviteter som utføres i fellesskap. Det kan være å delta i skoleforberedende aktiviteter i førskolegruppen eller være med i undervisningen i klassen eller gruppen. Roller som barnet er i og etter hvert selv går inn i, det kan være når barnet går fra å være et barnehagebarn til å bli en elev i skolen. Barnet får nye kunnskaper, ferdigheter og holdninger, det barnet lærer i rollene tar man med seg inn i de nye rollene, hvor det danner basis for utvikling og ny læring. En relasjon består av minst to personer, når barnet er i samspill med andre som vet mer og kan mer enn barnet vil utviklingspotensialet være sentralt (Bø, 2018, s. 178- 180). Johannesen, Kokkersvold og Vedeler (2010, s. 91) formidler at de tre elementene bør ses på som sirkulære altså at de påvirker hverandre gjensidig. Dersom en aktivitet eller lek forandres, påvirker det deltakerens roller, noe som igjen påvirker relasjonene.

2.3 Mesosystem

Mesosystemet vil i overgangen representere relasjonen mellom mikromiljøene som barnehagen og hjemmet, skolen og hjemmet, SFO og hjemmet, barnehagen og skolen og så videre. Bronfenbrenner mener at disse relasjonene kan være like viktige for barna som det som skjer på hvert enkelt mikrosystem (Hogsnes, 2019, s. 15; Gunnestad, 2014, s. 55). Et godt samspill og god kontakt mellom de ulike mikromiljøene vil være avgjørende for å få til en god overgang for barnet. Et godt forhold mellom for eksempel hjemmet og barnehagen vil kunne ha en positiv virkning på barnet. Dette er i samsvar med det Bronfenbrenner (i Gunnestad, 2014, s 55) formidler.

Overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning

Vi kan beskrive overgang som et skifte der barnet går fra barnehagen og over til skolen. Det vil innebære rolleendring og det vil stilles andre krav og forventninger til barnet. I overgangen blir

også miljøet rundt barnet påvirket som f.eks. foreldre, venner og familie. Overgangen er en sensitiv periode og samspillet mellom partene vil få en ekstra stor betydning. Overganger kan være sårbare for både barna og familien. De kan føle seg utrygg og usikker i møte med noe nytt og ukjent. Det er viktig å erkjenne at en overgangsprosess er sårbar og kan støtte eller svekke et barns utvikling, selvbilde og livskompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2008; Statped, 2021; Aukland, 2013). Ifølge Aukland (2013, s. 298) omfatter overgangen fra barnehage til skole den perioden der barnet forlater barnehagen og starter i skolen. Overgangsfasen omfatter dermed bare noen måneder i seksåringens liv.

Kunnskapsdepartementet (2008) formidler at en god overgang fra barnehage til skole blant annet handler om at barnet får en god avslutning i barnehagen. Mange barnehager pleier å markere avslutningen med en form for fest. Barnet skal oppleve sammenheng og trygghet i overgangen, samt kunne føle seg trygg på skolen.

Samarbeid mellom barnehage og skole innebærer alle former for kontakt og samhandling mellom institusjonene. Det kan for eksempel være utforming av felles planer, gjennomføring av felles aktiviteter og felleskompetansetiltak for ansatte i barnehage og skole. Sammenheng mellom barnehage og skole handler om læringsinnholdet, mot en faglig sammenheng og progresjon i planer og innhold, gjerne fra fire- til åtteårsalderen (Aukland, 2013, s. 298).

Et godt faglig samarbeid i overgangen er særdeles viktig for barn med utviklingshemming, i tillegg vil det være nødvendig å starte forberedelsene tidlig. I overgangen går barnet og familien fra en trygg institusjon, der de har tilbrakt flere år og har etablert rutiner og gode relasjoner til de voksne. Og over til en ny og ukjent institusjon, dette kan føre til utrygghet eller usikkerhet. Det er viktig at barnet og foreldrene får bli kjent med det ukjente og få mulighet til å bli trygg. For å få til dette trengs det god tid. Hvor god tid før skolestarten man bør etablere kontakt er det ingen fasit for. I enkelte tilfeller bør det kanskje etableres kontakt mellom barnehagen og skolen opp til ett år i forveien (Engh, 2016, s. 92). For et barn som trenger særlig tilrettelegging vil det være ekstra viktig med et tett og godt samarbeid. Barna trenger i særlig grad å oppleve støttende og kompenserende tiltak, trygghet, sammenheng og forutsigbarhet. I tillegg er det viktig at skolen har gode planleggingsrutiner og innsatsrutiner. Mange kommuner har utviklet faste samarbeidsrutiner rundt barn som trenger særlig tilrettelegging (Aukland, 2013, s. 310)

I overgangen til skolen har eleven rett til å gå på den skolen som ligger nærmest der de bor, eller ved den skolen i nærmiljøet som de hører til. Elever med nedsatt funksjon har rett til å få gratis skyss uansett hvor langt vekk de bor. Denne retten har de gjennom alle klassetrinnene i grunnskolen. Dersom det er nødvendig, har de også krav på reisefølge og tilsyn før og etter undervisning samt SFO. I forhold til SFO skal kommunen ha et tilbud til alle mellom 1.-4 årstrinn og for barn med særskilt behov 1.-7 årstrinn (Opplæringslova, 1998, § 7-3, 7-4, 8-1 & 13-7). Ifølge opplæringslova (1998, §2-1) kan en søke om å få utsatt skoleåret med ett år dersom barnet har en sakkyndig vurdering som tilsier at det er behov for det.

Samarbeid

Ravn (1995, s. 204) beskriver samarbeid som et forhold mellom mennesker som er i respekt for hverandres forskjellige kunnskaper, ferdigheter, egenskaper og holdninger. Sammen arbeider de mot samme mål på grunnlag av en felles sum resurser. Samarbeidet skal være et likeverdig forhold mellom partene og skal være preget av gjensidig tillit og en felles ansvarsfølelse og beslutningstaking. Samarbeid handler altså om at flere arbeider sammen for å nå et felles mål. I denne sammenhengen handler det om samarbeid mot felles mål for barnets beste. Dette kan ses i sammenheng med det Barnekonvensjonen (1989, art, 3), Drugli og Nordahl (2021, s. 9), Glaser (2018), Helsedirektoratet (2023), Kunnskapsdepartementet (2017a) og Mørland (2022, s. 224) formidler, nemlig at barnets beste skal alltid være målet for samarbeidet. Videre formidler Helsedirektoratet (2023) at barn har rett til å bli hørt og at barnets medvirkning er nødvendig for å kunne vurdere hva som er til barnets beste. Dette samsvarer med Grunnloven (1814, §104). Det vil være aktuelt å se på ulike former for samarbeid, som foreldresamarbeidet i barnehagen, skolen og eventuelt skolefritidsordning. Samt samarbeidet mellom barnehagen og skolen og det tverrfaglige samarbeidet. Det kommer både til å bli nevnt generelle retningslinjer og rutiner som gjeldet for alle og som er spesielt utviklet for barn som har særskilte behov.

Foreldresamarbeidet

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og dannelse som grunnlag for allsidig utvikling (Barnehageloven, 2005, §1; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet skal alltid ha barnets beste som mål og begge partene har et felles ansvar for barnets trivsel og utvikling. Det er barnehagen sitt ansvar å etablere eller legge til rette for et godt foreldresamarbeid og god

dialog med foreldrene. Barnehagen skal møte foreldrene med en inviterende og åpen holdning og sørge for gode rutiner for samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2021, s. 27; Glaser, 2018, s. 81; Glaser, 2023, s. 108; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Et godt foreldresamarbeid og en god kommunikasjon mellom barnehagen og foreldrene. Vil være grunnleggende for barnets trivsel og utvikling. Et godt samarbeid handler om å sikre en god informasjonsflyt, en god dialog og gi foreldrene mulighet for medvirkning (Nordahl, 2007, i Glaser, 2018, s. 78, Glaser, 2023, s. 105). Drugli og Nordahl (2021) tilføyer at tillit og gjensidighet bidrar til å fremme et godt utgangspunkt for et positivt foreldresamarbeid.

Tillit er nødvendig for å etablere gode relasjoner, de ansatte kan imidlertid ikke kreve foreldrenes tillit. Dette er noe som kommer ved at foreldrene blir møtt med positiv holdning, åpenhet og respekt i kontakten rundt barnet. Foreldrenes tillit fremmes særlig når de opplever at de ansatte kjenner og bryr seg om barnet deres (Lawrence-Lightfoot, 2003, i Drugli & Nordahl, 2021, s. 27). Ved å involvere foreldrene i barnas opplevelser i barnehagen, kan det bidra til å fremme foreldrenes tillit. Ulike måter barnehagen kan involvere foreldrene er ved å vise bilder, fortelle praksisfortellinger, gi kort informasjon på SMS, mail eller samtale. Tillit bygger bro mellom ulikheter og gjør gjensidig dialog mulig (Drugli & Nordahl, 2021, s. 27). Gjensidighet handler om at foreldrene og de ansatte tar hverandre på alvor og at de lytter til hverandre. I tillegg skal det være likeverd mellom partene. Begge partene har kunnskaper om barnet som vil være nyttige for hverandre. Ved et godt samarbeid preget av partnerskap og gjensidighet vil det kunne bidra til at begge partene deler informasjon som er til nytte for barnet (Reedy & McGrath, 2010, i Drugli & Nordahl, 2021, s. 28).

I barnehagen har man både formelt og uformelt samarbeid. Det formelle samarbeidet omfatter planlagte møter som samarbeidsutvalg, foreldresamtaler, konferanser, foreldrekafe, dugnader, samtalegrupper, temakvelder osv. Det uformelle samarbeidet omfatter de ikke-planlagte møtene som oppstår ved f.eks. henting og levering og ikke-planlagte samtaler på foreldrekafe, dugnader og ulike arrangementer i barnehagen (Glaser, 2018, s. 78; Glaser, 2023, s. 105). Det daglige møte og dialogen med de ansatte er noe av det viktigste for mange foreldre. I tillegg bidrar det til utvikling av god kvalitet for det enkelte barn. Uformelt samarbeid er viktig for at foreldrene skal kunne bli kjent med barnehagens arbeid. Og gjennom samtaler kan personalet og foreldrene bli trygge på hverandre (Glaser, 2023, s. 105).

Forskning viser at selv om barn tilbringer mye av sin tid i barnehagen er det foreldrene som betyr mest for barnets utvikling (Friedman & Boyle, 2008, i Drugli & Nordahl, 2021, s. 17-18).

Når barn får oppleve sammen med foreldre vil det ha en dobbel så stor betydning for barnets utvikling enn det barnet opplever i barnehagen (Love, Harrison, Sagi-Schwartz, van Ijzendoorn & Ross, 2003, i Drugli & Nordahl, 2021, s. 18). Et godt foreldresamarbeid er derfor viktig. Barnehagen innflytelse blir også sterkere når foreldre og ansatte samarbeider og utfyller hverandre.

I tillegg til et godt samarbeid mellom barnehagen og foreldrene vil det også være viktig med et godt samarbeid mellom skolen og foreldre. Opplæringen i skolen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling (Opplæringslova, 1998, §1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017b). Det er foreldrene som har hovedansvaret for barnets utvikling og oppdragelse. Mens det er skolen som har ansvar for å ta initiativ og tilrettelegge for samarbeidet. Samt skal skolen holde kontakten med foreldrene gjennom opplæringsåret. Dette kan knyttes til det Bæck (2019, s. 24-25) og Kunnskapsdepartementet (2017b) formidler. Videre påpeker Bæck at for å være sikker på at skolen og foreldre holder regelmessig kontakt er skolen pålagt ved lov om å avholde foreldremøter og utviklingssamtaler for alle foreldre gjennom skoleåret (Bæck, 2019, s. 27-28).

Ettersom foreldrene har en sterk og aktiv rolle i skolen, vil et godt samarbeid være viktig. Nordahl (2015, s. 16) formidler at samarbeidet mellom hjemmet og skolen blir sett på som en forutsetning for å ivareta grunnleggende rettigheter for både foreldre og barn. For å få til et godt samarbeid må det være basert på likeverd og gjensidighet. Dette vil si at det ikke bare skal drives på skolens premisser. Det skal også dekke foreldrenes behov og ta utgangspunkt i foreldrenes situasjon. Dersom skolen og lærerne ikke legger til rette for et godt samarbeid, bryter det med intensjoner i lovverket (Nordahl, 2015, s. 16).

I likhet med barnehagen foregår også samarbeidet mellom skolen og hjemmet både på et formelt og uformelt plan. Når et nytt år starter opp arrangeres det foreldremøter på skolen. Skolen deler informasjon om blant annet daglige rutiner, timeplaner, praktiske ting i skolehverdagen, innholdet i den opplæringen som gis, og om hvordan foreldrene kan bidra i barnas skolegang. Det er veldig vanlig at foreldrekontaktene også får disponere litt tid til å snakke med foreldregruppen om det er ting de ønsker å ta opp (Bæck, 2019, s. 28). I tillegg skal det også gjennomføres minst to utviklingssamtaler i året. Det er vanlig at det blir holdt en på høsten og en på våren. Utviklingssamtalen skal være planlagt og strukturert, det finnes relativt detaljerte

krav om hva slags informasjon læreren bør utveksle og hvilke temaer som skal tas opp. Utviklingssamtaler er for mange foreldre den viktigste arenaen når det kommer til kontakt mellom hjemmet og skolen. Det er her partene har mulighet til å utveksle informasjon, bli kjent med hverandre og kommunisere om eleven (Bæck, 2019, s. 28-29). På et mer uformelt plan kan det være snakk om samarbeid eller kontakt gjennom ukeplaner, SMS, telefon, e-post, nettsider o.l. Fordelen ved å bruke slike kommunikasjonskanaler er at man kan ha mer regelmessig og hyppigere dialog og informasjonsutveksling enn det som foregår gjennom formelle møter (Nordahl, 2015, s. 31). Det formelle samarbeidet i barnehagen og på skolen kan knyttes til eksosystemet (Bronfenbrenner, 1979).

Når det kommer til tillit, har læreren et stort ansvar for å bygge opp en tillitsrelasjon mellom læreren og foreldrene. Tillit mellom partene kan åpne for trygg kommunikasjon og gjensidig respekt for hverandres ulike perspektiver og forskjellighet (Bæck, 2019, s. 75). Dialogen mellom skolen og hjemmet skal være basert på gjensidig respekt (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

SFO har ansvar for å legge til rette for god dialog og samarbeid med foreldrene. SFO skal samarbeide med skolen og hjemmet og med andre tjenesteytere dersom det er nødvendig for å gi barnet et helhetlig og samordnet tjenestetilbud. For å skape en best mulig helhet i hverdagen for barnet skal SFO samarbeide med skolen. For at de daglige overgangene skal bli gode må SFO samarbeide med skolen og hjemmet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Alle barn har rett til å medvirke i sin barnehagehverdag, de har rett til å uttrykke sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder barnet. Synspunktene til barnet skal vektlegges i samsvar med barnets alder, modenhet og forutsetning. Barnet skal få delta i planlegging og vurdering. Skolen skal gi elevene mulighet til å medvirke, de skal få erfare å bli lyttet til, ha innflytelse og påvirke det som gjelder dem. Elevene skal få mulighet til å medvirke i det daglige arbeidet i fagene (Barnehageloven, 2005, § 1 & 3; Barnekonvensjon, 1989, art. 12; Kunnskapsdepartementet, 2017a; Kunnskapsdepartementet 2017b). Samarbeidet mellom barnehagen og hjemmet og skolen og hjemmet skal sikre at foreldrene får medvirke i innholdet i barnehagen og i skolen. Medvirkning handler ikke om at foreldrene skal bestemme alene, men ha innflytelse på det som berører barnet (Glaser, 2023, s. 109; Nordahl, 2015, s. 28). Helsedirektoratet (2021) formidler at retten til å bestemme selv er et menneskerettslig prinsipp som handler om retten til å ta egne avgjørelser og bestemme over sitt eget liv. Barn og unge med utviklingshemming må få støtte til å lære og øve på å ta valg. Foreldrene bør i stor grad ha

bevissthet om å veilede og støtte barnet i å ta egne valg og beslutninger. I forhold til barn med utviklingshemming og rett til medvirkning i barnehagen og i skolen er det kanskje nødvendig at foreldrene er barnets stemme.

Barn som er under skolepliktig alder, har rett til spesialpedagogisk hjelp dersom de har behov for det. Dette gjelder uavhengig om barnet går i barnehagen eller ikke. Før barnehagestart har gjerne disse familiene forholdt seg til flere deler av det offentlige hjelpe- og støtteapparatet. Møtene kan både være preget av mistillit og manglende forståelse, men også av omsorg og høy fagkompetanse (Barnehageloven, 2005, § 31; Glaser, 2023, s. 174).

I overgangen til skolen vil et barn med Downs syndrom få ny sakkyndig vurdering fra PPT som grunnlag for skolen. Etter en ny vurdering bør fagrapporter oppdateres, samt bør det avklares hvem som har ansvaret for barnet i selve overgangsfasen og videre ved skole og SFO. Dersom barnet har støttepedagog, assistent eller miljøarbeider i barnehagen bør det tenkes på om vedkommende skal følge med over til skolen og SFO. For å sikre trygghet og sammenheng kan styrer og rektor ansette en person for å følge over det siste året før skolestart. Da er det fra årsskifte til årsskifte. Personen følger altså det siste halvåret i barnehagen og det første halvåret i skolen (Aukland, 2013, s. 310).

For foreldre til barn med særskilte behov vil det gjerne oppleves som mer krevende enn for andre foreldre og det bærer både uro og ansvar for sitt barns utvikling. God kontakt mellom foreldrene og skolen er en vesentlig støtte for foreldre. Dersom det er manglende eller dårlig kontakt med skolen kan det oppleves som en byrde. Hovedoppgaven til skolen og foreldrene er å hjelpe barnet med å mestre sitt liv, ut fra de forutsetningene barnet har. Dette gjelder også for barn med særskilte behov (Samnøy, 2015, s. 109). Dalland og Knutsen (2020, s. 42) formidler at skolen ofte har daglig samarbeid med foreldre til elever som strever. Samarbeidet kan foregå gjennom samtaler via mobil, e-post, på skolen eller hjemme.

Tverrfaglig samarbeid

For barn og unge med Downs syndrom vil det være behov for et tett samarbeid med flere forskjellige fagpersoner fra ulike fagfelt. Det kan for eksempel være, spesialpedagoger, lege, logopeder, fysioterapeuter, vernepleier, sosionom og så videre. Dette er for å sikre at barnet får de tilretteleggingene og de tiltakene de trenger for å kunne utvikle seg. De ulike fagpersonene sitter med hver sin kompetanse som vil være viktig ved utredning, planlegging, gjennomføring

og evaluering. Derfor vil det være behov for jevnlig møter der de ulike fagfeltene kan dele sin kunnskap og kompetanse med de andre. Og sammen komme fram til hva som vil være best for barnets utvikling. Dette står i samsvar med det Helsedirektoratet (2018) formidler nemlig at et tverrfaglig samarbeid forutsetter dialog og felles beslutningspunkter mellom personell fra ulike faggrupper og sammen med pasient, bruker og pårørende. I denne sammenhengen vil det være barnet og familien. Videre formidler Helsedirektoratet (2018) at alle faggruppene ikke må være til stede samtidig til enhver tid, men at de skal være samordnet for å sikre nødvendig informasjonsdeling slik at alle arbeider mot barnets mål.

2.4 Eksosystemet

I eksosystemet har man de miljøene som barnet ikke direkte deltar i. Det kan være foreldremøter, personalmøter, overføringsmøter, ansvarsgruppemøter, tverretattlig samarbeid, Statped, kompetansesenteret. For barn med Downs syndrom vil det være behov for ansvarsmøter slik at det til enhver tid skal være avklart hvem som har ansvaret for oppfølgingen av barnet i overgangen. I slike møter vil barnet sjeldent eller aldri være til stede, men innholdet og avgjørelsene i møtet vil ha betydning for barnets hverdag og utvikling. Dette kan kobles til måten Bronfenbrenner presenterer eksosystemet (Gunnestad, 2014, s. 55).

For barn med utviklingshemming som har behov for hjelp fra flere forskjellige fagmiljøer vil det være behov for å opprette en ansvarsgruppe for å samordne, utvikle og evaluere tiltakene sammen med foreldrene (Glavin & Erdal, 2018, s. 157-158; Glaser, 2023, s. 180). Kunnskapsdepartementet (2008) formidler at ansvarsgruppen bør ha ansvaret for å sikre overgangen og oppstarten. Det bør utarbeides en plan for overgangen og hvem som har ansvaret for hva, når og hvordan. Ansvarsgruppen bør også ha ansvaret for møte mellom barnehagen og skolen. Deltakerne i en ansvarsgruppe i tillegg til foreldrene, kan være representanter fra barnehagen, skolen, helsestasjonen, PPT, fysioterapitjenesten, habiliteringstjenesten osv. (Glavin & Erdal, 2018, s. 158).

For personer som har behov for langvarige og koordinerte tjenester, har rett på en individuell plan (IP). Det er kommunen som skal utarbeide IP i samarbeid med andre tjenesteytere for å bidra til et helhetlig tilbud for den enkelte (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 7-1). I følge helse- og omsorgstjenesteloven (2011, § 7-2) har brukere med behov for langvarige og koordinerte tjenester rett på en koordinator. Koordinatoren skal sørge for nødvendig oppfølging

av den enkelte brukeren, samt sikre samordning av tjenestetilbudet og fremdriften i arbeid med IP. Gunnestad (2011, i Torsteinson, 2021, 63) formidler at IP er en overordnet plan som tar utgangspunktet i virksomheten generelle planer, innhold og arbeidsformer. I tillegg skal det være mer spesifikke planer for arbeidet knyttet til enkelt barn. IP inneholder altså en generell del som er felles for hele barnegruppen og en spesifikk del som er tilknyttet det enkelte barnet. Utformingen av planen skal bidra til å fordele ansvar og oppgaver mellom fagpersoner, samt sikre helhet og progresjon i det pedagogiske arbeidet. Glaser (2023, s. 180) formidler at en koordinator skal støtte familier i å trekke i nødvendige tråer. Samt passe på at barnet får den støtten og hjelpen barnet trenger og har rett på. Det er en fordel om koordinatoren kjenner både foreldrene og barnet og har relativt hyppig kontakt med familien.

Statped står for statlig spesialpedagogisk tjeneste og er en statlig støttetjeneste for kommuner og fylkeskommuner. Statped tilbyr støtte til kommuner og fylkeskommuner så utdanningen til barn og unge med omfattende utfordringer følger barnehageloven og opplæringslova (Statped, 2023).

I Norge finnes det ni kompetansesentre for sjeldne diagnoser, kompetansesentrene skal gi deg informasjon om diagnoser og gi råd og veiledning. Kompetansesentrene skal gi et likeverdig, landsdekkende tilbud og er knyttet til spesialhelsetjenesten. I tillegg har kompetansetjenesten samarbeid med flere enheter for å styrke det faglige samarbeidet (Helsenorge, 2023). Ved senere referering til kompetansesenteret vil det være snakk om Frambu kompetansesenter for sjeldne diagnoser.

Tverretatlig samarbeid

Tverretatlig samarbeid handler om samarbeid mellom fagpersoner som tilhører ulike etater eller sektorer i kommunen. Fagpersonene fra de ulike etatene kommer sammen for å tilføre sin kompetanse i samarbeidet. Det vil si at flere fagpersoner med samme utdanning f.eks. spesialpedagog, logoped, miljøterapeut o.l. jobber sammen, men at de representerer ulike etater (Lauvås & Lauvås, 2004 & Glavin & Erdal, 2007, i Kringe, 2012, s. 33; Glavin & Erdal, 2018, s. 24). Haug (2022, s. 17) tilføyer at dette samarbeidet også er tverrfaglig der det involverer profesjonsutøvere med ulik utdanning. I forhold til overgangen fra barnehage til skole vil samarbeidet involvere barnet og familien sammen med fagpersoner fra kommunale etater. Det kan være barnehagen, skolen, PPT, helsetjenesten og sektorer som Statped, NAV,

kompetansesenteret o.l. De ulike etatene har som regel ulike lovverk og regelverk. Buli-Holmberg (2021, i Stokke & Lied, 2022, s. 118) formidler at siden de ulike etatene har ulike lovverk og system å forholde seg til kan det føre til utfordringer. I forskning fra Storbritannia kommer det fram faktorer som fremmer og hemmer samarbeidet om helhetlig tjeneste. Helhetlig virksomhet fremmes av klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon. Norsk forskning bekrefter i stor grad funnene fra Storbritannia (NOU, 2009: 22).

2.5 Makrosystemet

Makrosystemet handler om de forholdene som preger samfunnet, i dette systemet er barnet aldri til stede, men likevel har det stor påvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1979). I dette systemet kan man se de faktorene som preger alle de andre nivåene og forholdet mellom dem.

Det kan for eksempel være lover som barnehageloven, opplæringslova, privatskolelova og Helse- og omsorgstjenesteloven. Eller styringsdokumenter som stortingsmeldinger, Barnekonvensjonen, Norges offentlige utredning (NOU), Salamanca erklæringen og Kunnskapsdepartementet.

2.6 Kronosystemet

Kronosystemet brukes for å understreke at personer og miljøer utvikles og endres over tid, det kan være veivalg man tar, prosesser som mennesker går gjennom over tid o.l. Man kan si at det handler om tidsdimensjonen i livet ditt, og de hendelsene og endringene som skjer kan påvirke barnets utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998, i Kvello, 2012, s. 71).

2.7 Inkludering

I norske skoler har vi tre bærende prinsipper det er inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Prinsippet om inkluderende læringsmiljøer for alle elever er en av de mest sentrale verdiene. Inkludering handler om at skolen skal ha rom for alle elever, dette gjelder også for de elevene med særskilt sårbarhet. Likeverdsprinsippet handler om at alle elever skal få et likeverdig

opplæringstilbud uavhengig av individuelle forutsetninger. Tilpasset opplæring blir beskrevet som en pedagogisk nøkkel for å realisere måler om en inkluderende og likeverdig opplæring. Tilpasset opplæring er en rettighet som gjelder alle elever, videre er det er skille mellom tilpasset opplæring i ordinær opplæring og tilpasset opplæring i spesialundervisning (Nilsen, 2017, i Hølland, 2021, s. 10; Hølland, 2021, s. 14-15; Moen, 2021; Opplæringslova). Statped (2022a) tilføyer at inkludering handler om at barn skal gis mulighet til å kunne delta i det faglige og sosiale fellesskapet. I tillegg handler det om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet. Mangfold er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. Inkludering handler om at alle barn skal få delta i barnehagens og skolen læringsfellesskap. Alle skal ha en opplevelse av sosial tilhørighet, samt skal det pedagogiske tilbudet være tilpasset den enkelte behov og forutsetning. Slik at alle gis mulighet til menneskelig og faglig utvikling.

Qvortrup (2012, s. 5) presenterer tre dimensjoner når han snakker om inkludering. Den første er fysisk inkludering som er passivt, det handler om tilstedeværelse eller at barnet er til stede. Den sosiale inkluderingen er aktivt som vil si at barnet deltar i fellesskapet. Den siste er psykisk inkludering som er oppleve, det handler om barnet selv opplever å være inkludert eller være en del av fellesskapet. I forhold til fysisk inkludering kan det handle om hvordan uteområdet ser ut. Utformingen vil ha stor betydning for om barnet har en fysisk inkludering. For at en barnehage, skole og SFO skal være inkluderende, innebærer det at alle barna har lik tilgang til bygninger og uteområdet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Universell utforming vil si at barna har adgang til de stedene der jevnaldrende oppholder seg. Barnehagens og skolens bygninger og uteområde skal kunne brukes av alle, uavhengig av funksjonsevne. Sosial inkludering handler om at man deltar i det sosiale fellesskapet og opplever sosial tilhørighet sammen med jevnaldrende. Sosial inkludering i skolesammenheng kan handle om at skolen og læreren tilpasser undervisningen til elevgruppen, eller at læreren støtter og anerkjenner elevene og gi dem tilpassede tilbakemeldinger (Engsig, Næsby & Qvortrup, 2016, s. 10). Psykisk inkludering innebærer at barnet selv opplever å være inkludert i fellesskapet. Engsig, Næsby og Qvortrup (2016, s. 10-12) formidler at psykisk inkludering kan vises gjennom at barna viser glede og positive følelser, er med i lek, er i kontakt med andre, viser lyst til å delta i aktiviteter i og utenfor klassen o.l.

Hølland (2021, s. 63) formidler at for å finne ut om inkluderingen er vellykket, må man ta høyde for ekskluderende prosesser. I de vurderingene som blir tatt er det barnets beste som skal styre valgene våre. Det vil si at eventuelle valg av alternativ eller segregert opplæringstilbud ikke kan begrunnes i skolens behov for avlastning eller manglende rammebetingelser. Segregering

handler om at man bli holdt adskilt fra hverandre. På skolen kan det innebære at man blir plassert i en egen gruppe eller klasse adskilt fra resten av klassen eller skolen. Ved segregert undervisningsopplegg oppholder eleven seg fysisk utenfor klassefelleskapet. Det kan for eksempel være egen spesialgruppe med elever som har funksjonsnedsettelse som går på vanlig skole. Eller ved 1 til 1 undervisning og gruppeundervisning, opphold på spesialskole og kombinasjon av disse (Store norske leksikon, 2023; Statped, 2022b).

Å stigmatisere handler om at man gir et dårlig omdømme eller setter mindreverdighetsstempel på noen, altså stempler man en person som mindreverdig (Store norske leksikon, 2020). Goffman (1963, i Kvello, 2012, s. 43) har vært opptatt av å analysere stigmatiserende prosesser i sin teoriutvikling, prosessen starter ofte i det som betraktes som avvik i den dominerende kulturen. Som en reaksjon på avviket stempler samfunnet personer som de oppfatter har foretatt avvikende handlinger. Stigma fører til stigmatisering, å stigmatiseres handler om at man utstøtes fra det sosiale fellesskapet. For noen kan det være å søke avvikende miljøer for å sikre tilhørighet i et sosialt fellesskap.

I Salamanca erklæringen står det, i en inkluderende skole bør barn som har behov for spesialundervisning få den ekstra støtte de trenger for å sikre god opplæring (UNESCO, 1994). Elever som har rett til spesialundervisning på skolen, har rett til en individuell opplæringsplan (IOP). IOP skal inneholde mål og innhold i opplæringen, samt hvordan opplæringen skal gjennomføres. En gang i året skal skolen utarbeide en skriftlig oversikt over den opplæringen eleven har fått og en vurdering av utviklingen til eleven. Eleven skal vurderes ut fra målene som står i IOP, oversikten og vurderingen sendes til eleven eller foreldrene og til kommunen eller fylkeskommunen (Opplæringslova, 1998, § 5-5). Mål, innhold og arbeidsformer i IOP skal ta utgangspunktet i det enkelte barns behov, interesse og forutsetning (Torsteinson, 2021, s. 63). Barn under skolepliktig alder har rett til spesialpedagogisk hjelp. Men det er ikke lovfestet i barnehageloven eller i opplæringslova at barn under skolepliktig alder har rett til å få utarbeidet en individuell utviklingsplan (IUP). Det vil altså si at barnet ikke har rett til å få utarbeidet en IUP i barnehagen (Torsteinson, 2021, s. 63). NOU (2012: 1) formidler at utvalget mener det er viktig å beholde kravet til planlegging og vurdering for barn under opplæringspliktig alder. Utvalget foreslår altså en lovfestet plikt til å utarbeide IUP for alle barn som får spesialpedagogisk hjelp. Torsteinson (2021, s. 63) formidler at en IUP bør synliggjøre mål, forutsetninger, innhold og arbeidsformer. I tillegg bør det være halvårsvurdering av det spesialpedagogiske arbeidet og utviklingen til barnet.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg først presentere mitt vitenskapsteoretiske ståsted og deretter presentere valg av metode og gjennomføringen av forskningsprosessen. I den siste delen vil jeg trekke fram noen etiske refleksjoner rundt prosjektet, samt reflektere rundt kvaliteten.

3.1 Vitenskapsteoretisk betraktning

I mitt forskningsprosjekt har problemstillingen vært følgende:

«Hvordan erfarer foreldre til barn med Downs syndrom overgangen fra barnehagen til skolen?»

Mitt prosjekt hører til innenfor samfunnsvitenskap ettersom samfunnsforskning innebærer å studere mennesker som har egne meninger og oppfatninger om seg selv og andre. Skjervheim (1957/1976) formidler at en samfunnsforsker ikke bare er en tilskuer, forskeren er også en deltager i samfunnet. Forskere er deltakere på forskjellige måter. For det første lever de som regel selv i det samfunnet de studerer. Det andre er at forskeren ofte må kommunisere med menneskene de ønsker informasjon om eller fra. Den siste er at resultatene fra forskningen blir formidlet tilbake til samfunnet, og det kan igjen påvirke det fenomenet forskeren har studert (Skjervheim, 1957/1976, i Christoffersen, Johannessen & Tuft, 2021, s. 22).

Ontologi og epistemologi

Ontologi består av to greske ord, ontos som betyr det værende og logi som står for vitenskapen eller læren om noe. Ontologi handler om å uttale seg om verden, om hvordan ting faktisk er. Med andre ord kan vi si at ontologi er læren om det værende, om det som eksisterer. Det kan altså være teorier og spekulasjoner om hvordan verden er bygget opp, og hvordan den ser ut (Nyeng, 2012, s. 37). Krumsvik (2019, s. 51) beskriver ontologi som den oppfatningen vi har av virkeligheten. Dette prosjektet bygger på at det finnes flere enn bare en sannhet, det eksisterer altså flere realiteter eller mange virkeligheter (Blackman & Moon, 2014; Nilssen, 2012, s. 25). Flere mennesker kan altså oppleve samme situasjon eller hendelse, men på grunn av ulike interesser, forståelse og bakgrunn vil opplevelsen kunne være forskjellig.

Epistemologi består av to greske ord, episteme som betyr fornuft eller kunnskap og logi som betyr vitenskapen eller læren om noe, altså handler det om læren om kunnskap. Epistemologi også kjent som kunnskapsfilosofi, kan knyttes til det å uttale seg om hvordan verden fremstår. Når vi studerer den på en bestemt måte eller forsker på den med et bestemt teoretisk utgangspunkt (Nyeng, 2012, s. 37). Kunnskapsfilosofien har som mål å redegjøre for hva som utgjør gyldig erkjennelse av verden, og ikke avsløre hvordan verden egentlig ser ut. Epistemologi brukes i samfunnsforskningen om hvordan vi kan få kunnskap om verden, og om denne kunnskapens gyldighet (Tjora, 2021, s. 288). Gjennom møter mellom forskeren og forskningsdeltakeren blir kunnskap konstruert (Nilssen, 2012, s. 25). Gjennom dette forskningsprosjektet har jeg vært ute etter deltakerens oppfatninger og forståelse av verden og hvordan de tolker den.

Hermeneutikk

Hermeneutikk også kjent som fortolkningslære, baserer seg på at man går vekk fra vitenskap basert på rene erfaringsdata. Og over til at man ser på forskning og vitenskap som systematisk arbeid med fortolkning (Nyeng, 2012, s. 45). Datamaterialet som man samler inn i samfunnsvitenskapelig forskning er som oftest fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handling, ytringer og produksjon av tekst. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på flere måter. Derfor vil tolkning og forståelse være viktig for forskeren (Nilssen, 2012, s. 71-72).

I samfunnsforskning må forskeren forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Det vil altså si at forskeren må fortolke og forstå noe som allerede er fortolket av deltakerne. Giddens formidler at samfunnsvitenskap bygger på en dobbel hermeneutikk. På den ene siden må forskeren forholde seg til en verden som allerede er fortolket av de sosiale aktørene selv. Forskeren kan dermed ikke se bort fra de sosiale aktørenes beskrivelser og oppfatninger av seg selv og verden. På den andre siden skal det drives med forskning, og forskeren må derfor rekonstruere aktørenes fortolkninger innenfor et samfunnsvitenskapelig språk, ved hjelp av teoretiske begreper (Giddens i Gilje & Grimen, 1993, s. 146). Geertz skiller mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne begreper, erfaringsnære er aktørens beskrivelser og fortolkninger av seg selv og andre. Mens erfaringsfjerne blir brukt av en spesialist som skal beskrive og fortolke den delen av verden som hans spesialitet er opptatt av (Geertz i Gilje & Grimen, 1993, s. 146-147). Deltakerne i prosjektet har alle sine egne oppfatninger og beskrivelse av hvordan de opplevde overgangen fra barnehagen til skolen. Hver

av deltakerne har sine tolkninger av hvordan verden ser ut. Ved at jeg studerer deres opplevelser og erfaringer, tolker jeg en verden som allerede er tolket av deltakerne. Erfaringsnære begreper er de begrepene som deltakeren selv bruker i sin beskrivelse, mens erfaringsfjerne begreper er de begrepene jeg bruker. Et eksempel kan være at noen av deltakerne formidlet at de ønsket at deres barn skulle gå i spesialgruppe, ut fra dette var mine tolkninger at deltakerne ønsker at barna skulle gå i segregert gruppe.

Den hermeneutiske sirkelen handler om forbindelsen mellom det som skal fortolkes og den sammenhengen eller konteksten det fortolkes i. Vi kan si at fortolkningene stadig er i bevegelse mellom helhet og del, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse. Hvordan delen fortolkes er avhengig av hvordan helheten fortolkes og hvordan helheten fortolkes er avhengig av hvordan delen fortolkes (Gadamer, 2003, s. 33; Gilje & Grimen, 1993, s. 153). I forhold til mitt forskningsprosjekt har min forkunnskap og erfaringer med overgangen mellom barnehage og skole vært en viktig del for min forforståelse. Og som kunne vært med på å påvirke min fortolkning av forskningsdeltakerens uttalelser. Altså vil min tolkning av helheten av datamaterialet være avhengig av hvordan jeg har tolket deler av materialer og omvendt (Gadamer, 2003, s. 33; Nilssen, 2012, s. 73).

3.2 Valg av metode

Christoffersen, Johannessen og Tuft (2021, s. 34) formidler at å formulere en problemstilling er en viktig del av en undersøkelse som de øvrige prosedyrene må tilpasse seg. Når man har formulert en problemstilling vil den bestemme hvilken teori og forskningsmetode som bør velges. Man må finne fremgangsmåter og teorier som best mulig kan svare på problemstillingen og videre bidrar problemstillingen til å avgrense og gi retning til det videre arbeidet.

Kvalitativ tilnærming

Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning kan man skille mellom kvantitative og kvalitative metoder. Ved kvantitativ tilnærming er man opptatt av å samle inn data i form av tall og mengde, kjennetegn ved denne metoden er at den er lite fleksibel. Det er vanlig å bruke spørreskjema med faste svaralternativer, og alle deltakerne får de samme spørsmålene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 17; Jacobsen & Postholm, 2016, s. 41). Kvalitativ tilnærming er mer fleksibel, og man kan få mer detaljerte og utfyllende kunnskap eller

informasjon om det fenomenet som skal studeres. Kvalitative metoder er hensiktsmessig i de situasjonene der vi ønsker å forstå hvorfor mennesker tenker og handler som de gjør. Det er også hensiktsmessig der vi skal forske på eller undersøke fenomener vi ikke kjenner så godt til og som gjerne ikke er forsket så mye på (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 23). Denzin og Lincoln (2018) hevder at begrepet kvalitativ innebærer å fremheve prosesser og meninger som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens. Mens Repstad (2007) mener at kvalitativ handler om kvaliteten, altså til egenskapene eller karaktertrekkene ved de sosiale fenomener vi studerer (Denzin og Lincoln, 2018 & Repstad, 2007, i Thagaard, 2018, s. 15). Ut fra problemstillingen min har jeg valgt å gå for en kvalitativ metode og videre bruke kvalitativt intervju som innsamlingsmetode. Ettersom problemstillingen min tar utgangspunkt i foreldrenes erfaringer, vil det være aktuelt å gjennomføre intervju. Da kan jeg få fyldige og detaljerte beskrivelser av deltakerens opplevelser, erfaringer, tanker, o.l. knyttet til overgangen.

Induktiv tilnærming

Videre kan man skille mellom induktiv og deduktiv tilnærming, dedusere betyr å utlede, å slutte. Altså beveger vi oss fra teori til empiri, eller fra det generelle til det konkrete. Det vi gjør er å teste generelle påstander, teorier eller hypoteser ved hjelp av data. Å inducere betyr å føre inn i, man trekker slutninger fra det spesielle til det allmenne, vi beveger oss fra empiri til teori (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 30). Kvale og Brinkmann (2015, s. 71) presenterer to forskjellige metaforer for intervjueren, det er gruvearbeideren og den reisende. Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 30) presenterer den reisende som en eventyrer. Gruvearbeideren har en hypotese om at det finnes metall (kunnskap) skjult i fjellet, han mener det går an å hente opp metallet og ønsker å teste dette ut i praksis. Intervjueren graver frem metallet (datainnsamling), renser det (transkriberer eller sammenfatter), så blir metallet validert gjennom å bestemme renhetsgrad (validitet). Forskeren går fra en allmenn objektiv kunnskap om at metallet finnes, til den enkelte metallklumpen i hånden (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 31; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 71). Dette kalles deduksjon.

I forhold til mitt forskningsprosjekt har jeg en induktiv innfallsvinkel. Ettersom jeg sammenlikner meg med en eventyrer eller reisende som er på oppdagelsesreise, for å utforske ukjent territorium. På turen treffer forskeren mennesker, og gjennom dialog og samtaler samler han erindringer, historier og fortellinger (datainnsamling). Forskeren bruker seg selv når han forsøker å forstå fenomenet (fortolke), reisen kan føre til både selvinnsikt, ettertanke, refleksjon

og ny kunnskap om virkeligheten, sett gjennom øynene til menneskene forskeren møter (teori). Eventyreren tar med seg kunnskapen om virkeligheten hjem og det han tidligere har tatt for gitt, forsøker han å forstå og beskrive (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 31; Kvale og Brinkmann, 2015, s. 71). Dette kalles induksjon.

3.3 Intervju

Innenfor kvalitativ forskning er kvalitativt intervju den mest dominerende formen for datainnsamling. Ved å bruke kvalitativt intervju kan man få fyldige og detaljerte beskrivelser av det vi studerer. Metoden er også veldig fleksibel og kan brukes nesten overalt. De fleste intervjuene er ofte mer en samtale eller dialog mellom forsker og deltaker enn kun rene spørsmål og svar. Ved å bruke kvalitativt intervju gir jeg deltakerne mulighet til å kunne formulere setninger med sine egne ord. Det er vanlig at intervjuet blir tatt opp med en digital diktafon eller en annen form for lydopptaker. I tillegg til at intervjueren skriver notater underveis. Når vi bruker kvalitativt intervju ønsker man å få fyldige og detaljerte beskrivelser av deltakerens forståelse, erfaringer, oppfatninger, følelser, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til et fenomen. Dette kan sees i sammenheng med det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 105-106) formidler. I mitt forskningsprosjekt har jeg vært ute etter forskningsdeltakernes erfaringer, tanker og oppfatninger rundt overgangen fra barnehage til skole for deres barn med Downs syndrom. Dette er noe jeg har fått gjennom samtaler med forskningsdeltakerne, der de har fått delt sine erfaringer, ut fra deres perspektiv. Dette kan knyttes til det Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) formidler, nemlig at et kvalitativt forskningsintervju handler om å forstå sider ved forskningsdeltakernes dagligliv gjennom deres perspektiv. Under intervjuet kunne deltakerne snakke fritt om overganger og deres erfaringer, ved at jeg tok opp intervjuet kunne jeg ha min fulle oppmerksomhet rettet mot deltakerne.

Et kvalitativt intervju kan deles inn i ulike grader av strukturering. Det er strukturert intervju med faste svaralternativer, ustrukturert eller åpent intervju, semistrukturert eller delvis strukturert og strukturert intervju. Ved strukturert intervju med faste svaralternativer er det forskeren som krysser av for det riktige alternativet. Her kan forskeren tilføye alternativer dersom informanten svarer noe annet enn det som allerede er skrevet opp. I ustrukturert eller åpent intervju er det laget spørsmål rundt temaet, men det er ikke en bestemt rekkefølge på

spørsmålene. Intervjuet er mer en samtale og forskeren kan tilpasse spørsmålene etter situasjonen. Ved semistrukturert intervju tar man utgangspunkt i en overordnet intervjuguide, der spørsmål, tema og rekkefølge kan variere. Intervjueren kan bevege seg fram og tilbake. I et strukturert intervju er temaet, rekkefølgen og spørsmålene fastlagt. Dette gjør at forskeren vil ha mindre innvirkning på hvordan informantene svarer (Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 107-109).

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å gå for et semistrukturert eller delvis strukturert intervju. Semistrukturert intervju er den vanligste formen for intervju og den befinner seg mellom ytterpunktene strukturert og ustrukturert intervju. Semistrukturert form vil si at intervjuet tar utgangspunkt i en overordnet intervjuguide. Men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere, og man kan bevege seg fram og tilbake. Et slikt intervju tillater stor grad av fleksibilitet og gir informantene muligheten til å kunne formulere sine egne svar. Dette samsvarer med det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 107-109) formidler. Intervjuene var mer preget av en samtale enn kun rene spørsmål og svar. Dette førte til at jeg fikk fyldige og detaljerte beskrivelser av informantenes erfaringer, oppfatninger, holdninger, meninger, refleksjoner, forståelser og følelser knyttet til overgangen.

Intervjuguide er en liste over temaer og generelle spørsmål som man ønsker skal bli tatt opp under intervjuet. Min intervjuguide er formet slik at det er fem overordnede temaer overgang, foreldresamarbeid, samarbeid mellom barnehage og skole, tilrettelegging og avrundendespørsmål. Se vedlegg (3) for intervjuguiden. Jacobsen og Postholm (2016, s. 78) formidler at hvis den som deltar i intervjuet, tar opp et tema i intervjuguiden spontant og uoppfordret, er det det aller beste. Det er likevel ikke alltid det skjer og derfor vil det være viktig å ha med en huskeliste slik at man kommer inn på de temaene som er viktig for problemstillingen. Jeg hadde derfor med meg intervjuguiden i alle intervjuene. Intervjuguiden består for det meste av åpne spørsmål og noen ja/nei spørsmål med oppfølgingsspørsmål og eller utdypningsspørsmål. Ved å bruke åpne spørsmål får forskningsdeltakere mulighet til å kunne formulere sine egne svar. Dette kan knyttes til det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 105) formidler.

3.4 Utvalg

For å rekruttere informanter til mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å gå for en strategisk utvelgelse. Et slikt utvalg baserer seg på at forskeren velger eller søker etter personer som en antar har noe å fortelle om fenomenet som skal studeres. Dette stemmer overens med det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 58- 59) og Dalland (2020, s. 60-61) presenterer. Det neste steget var å velge ut personer i målgruppen som kunne delta i prosjektet. Ettersom problemstillingen handler om foreldrenes erfaring i overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Har jeg derfor søkt etter personer som er i denne målgruppen. For å komme i kontakt med de aktuelle forskningsdeltakerne lagde jeg en utlysningstekst som jeg publiserte på en Facebook gruppe for Downs syndrom. Utllysningsteksten ble publisert etter at jeg hadde fått godkjenning fra NSD. Se utlysningstekst i vedlegg (4) og godkjenning fra NSD i vedlegg (1). I utlysningsteksten forklarte jeg kort hvem jeg var, hva prosjektet handler om, og hva det innebærer å delta. Videre oppfordret jeg de som ønsket mer informasjon og eller kunne tenke seg å delta til å kontakte meg på e-post eller mobil slik at jeg kunne gi en mer detaljert beskrivelse av prosjektet.

Kriteriene for å delta i prosjektet var at du var forelder til et barn med Downs syndrom og at du hadde erfaringer knyttet til overgangen fra barnehage til skole. I tillegg ønsket jeg å gjennomføre intervjuet fysisk. I utgangspunktet tenkte jeg at det var nok med å intervju 3-4 foreldre, da jeg tenkte at foreldrene hadde en god del informasjon de ville dele og at vi kom til å gå i dybden. Dette stemmer overens med det Dalland (2020, s. 81) presenterer, nemlig at et kvalitative intervjuer sikter i dybden, og derfor bør man ikke ha for mange informanter. Det er bedre å starte med et lite antall og heller øke dersom informasjonen blir for spinkelt. Det er bedre å øke etter hvert enn å samle inn så mye data at man har mer enn det er mulig å benytte.

Dersom mange foreldre hadde tatt kontakt med meg kunne det vært behov for å sette flere kriterier. F.eks. sette øvrig grense for hvor lenge siden overgangen var, ikke lengre enn 5 år. Eller sette grense for det geografiske området, at foreldrene som bor nærmest blir valgt eller de foreldrene det er lettest å reise til. Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 64) presenterer dette som kriteriebasert utvalg, ettersom utvalget blir bestemt ut fra spesielle kriterier som informantene må oppfylle. Utenom de kriteriene som ble nevnt tidligere og som er de samme som står i utlysningsteksten var det ikke nødvendig å sette inn flere.

Etter utlysningsteksten var publisert var det et par foreldre som tok kontakt med meg, noen av de sendte melding på mobilen. Mens andre tok kontakt via e-post og Messenger, videre kontakt ble holdt på melding på mobil og på e-post. Fortløpende etter at foreldrene tok kontakt avtalte vi å ha en telefonsamtale. Under telefonsamtalen gikk jeg igjennom noen av punktene i informasjonsskrivet. Foreldrene fikk også mulighet til å stille eventuelle spørsmål de hadde til prosjektoppgaven og til gjennomføringen. Under noen av telefonsamtalene ble det diskutert litt om aktuelle datoer for gjennomføringen av intervjuene og hvor de skulle holdes. Videre kontakt etter dette var på melding, e-post og telefonsamtale. I etterkant av samtalen fikk foreldrene tilsendt informasjonsskrivet med samtykkeerklæring på e-post. Her fikk foreldrene mulighet til å lese igjennom hele beskrivelsen av prosjektet og kontakte meg dersom det var noe de lurte på. Etter at foreldrene fikk informasjonsskrivet planlagte vi tid og sted for intervjuet.

Dersom begge foreldrene hadde ønsket å delta, ville jeg holdt det hver for seg. Grunnen til at jeg ville delt foreldrene hver for seg er fordi alle opplever situasjoner annerledes. Siden jeg gikk i dybden på foreldrenes opplevelse og erfaring av overgangen ville de kunne oppleve situasjonene annerledes. Derfor var det mest hensiktsmessig å intervju foreldrene hver for seg, slik at begge kunne komme med sine erfaringer og opplevelser av situasjonen. Vi kan knytte dette til det Johnsen (2006, s. 122-123) formidler. Hos den ene familien ønsket i utgangspunktet begge foreldrene å delta, men på grunn av jobbsituasjon var det kun den ene forelderens som kunne.

Gjennomføring av intervju

Som jeg nevnte tidligere ønsket jeg fysisk møte eller å gjennomføre intervjuet ansikt til ansikt og i et miljø der foreldrene er komfortable. Jeg gjennomførte tre intervjuer og under intervjuene var det kun meg og deltakeren som var til stede. Det ene intervjuet ble holdt på et møterom på et bibliotek, mens de to andre intervjuene ble gjennomført hjemme hos familiene. Ved at jeg gjennomførte intervjuet ansikt til ansikt fikk jeg mulighet til å bli bedre kjent med forskningsdeltakeren. Det ga meg også mulighet til å kunne skape en mer personlig relasjon til deltakeren som man ellers gjerne ikke ville fått dersom man hadde gjennomført intervjuet over telefon eller zoom o.l. Dersom man møter deltakeren i et kjent miljø for dem vil kunne føre til at de vil føle seg mer trygg, noe som igjen kan føre til en mer åpen samtale. Fysisk møte gir også muligheter for at jeg kan få en dypere forståelse ved å følge med på kroppsspråket og ansiktsuttrykket underveis. Dette kan sammenlignes med det Frey og Oishi (1995, i Jacobsen & Postholm, 2016, s. 68) formidler, nemlig at en av fordelene er at det øker muligheten for å

etablere en personlig relasjon til informanten, som videre kan føre til en mer åpen samtale. Fysisk nærhet åpner muligheter for å observere informanten og dermed få en dypere forståelse ved å studere kroppsspråk, ansiktsuttrykk og lignende. Det kan føles vanskeligere å snakke usant når man sitter rett ovenfor forskeren. Ulemper med fysisk intervju er at det kan være kostnadskrevende ettersom forskeren må forflytte seg fysisk. Dersom forskeren ikke klarer å etablere et tillitsforhold, kan informanten være mer forsiktig i sine uttalelser (Frey & Oishi, 1995, i Jacobsen & Postholm, 2016, s. 68).

Ettersom jeg gikk for en strategisk utvelgelse vil en mulig begrensning være at jeg ikke har noen garanti for hvem som kontakter meg. Det vil derfor kunne tilsvare at jeg må reise et godt stykke for at jeg skulle kunne møte informantene. Dette kan både være tidkrevende og kostbart i form av transport, overnatting o.l. (Frey & Oishi, 1995, i Jacobsen & Postholm, 2016, s. 68). For min del var jeg forberedt på at jeg kunne få henvendelser fra hele Norge og var derfor åpen for å reise for å få gjennomført intervjuene. Selv om det var mulig å gjennomføre intervjuene over telefon eller zoom, var ønsket om å møtes fysisk størst. Derfor valgte jeg å reise for å møte informantene. En annen ting som kan være utfordrende er at det kan føles som lite anonymt når vi sitter rett ovenfor hverandre. Derfor var jeg veldig tydelig på at forskningsdeltakeren ville forbli anonym gjennom hele prosessen og ikke kunne gjenkjennes i oppgaven.

I forkant av intervjuene hadde jeg i utgangspunktet ikke tenkt å sende ut intervjuguiden da jeg ikke ville at foreldrene skulle øve inn svarene på forhånd. Det var en av foreldrene som fikk intervjuguiden ettersom foreldrene ønsket det. Jeg satt ikke igjen med en følelse av at svarene var innøvd på forhånd, men at intervjuguiden heller ble brukt til å forberede seg litt. I forkant av intervjuene hadde jeg en telefonsamtale med forskningsdeltakerne der de fikk vite de 5 overordnede temaene. Temaene er: overgang, foreldresamarbeid, samarbeid mellom barnehage og skole, tilrettelegging og avrundendespørsmål.

I forkant av intervjuene avtalte vi tid og sted for gjennomføringen av intervjuene. Noen av intervjuene ble avtalt i god tid på forhånd mens noen ble avtalt en halv uke før gjennomføringen. Fra utlysningsteksten ble publisert til alle intervjuene var gjennomført gikk det fire uker. Selv om selve datoen og tiden ble fastslått litt sent var det etablert kontakt med alle informantene den første uken. Dagen før intervjuene så sendte jeg en melding på mobilen for å minne om at vi hadde avtale om møte dagen etter. Dette kan kobles til det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 73) presenterer om tidsperspektivet for når man bør kontakte forskningsdeltakerne. Det første trinnet er at forskeren bør kontakte deltakeren senest to uker

før for å avtale tid for intervjuet. Det andre trinnet er at informantene bør få en SMS eller e-post en uke før intervjuet der det står når og hvor intervjuet skal finne sted. Dersom informantene må forberede seg bør det spesifiseres. Det tredje er at informanten bør få en påminnelse dagen før.

Da jeg møtte deltakerne startet jeg med å presentere meg selv og fortalte litt om min bakgrunn, videre gikk jeg litt igjennom informasjonsskrivet. Jeg hadde også med meg samtykkeerklæringen slik at de fikk skrevet under på den. Samtalen ble tatt opp med en diktafon-app på mobilen, i tillegg til at jeg hadde en digital diktafon som back up. Universitetet i Oslo (2023) anbefaler at man har med en ekstra enhet som tar opp samtalen dersom det blir noe tekniske problemer. Ved at jeg tok opp samtalen kunne jeg ha min fulle oppmerksomhet rettet mot deltakeren. Jeg valgte derfor å ikke notere underveis i intervjuet, men heller skrive ned korte notater i etterkant av intervjuet. Jeg skrev blant annet ned ulike inntrykk fra samtalen som hvordan jeg ble møtt, hvordan stemningen var og hvordan intervjuet ble avsluttet. Dette kan sees i sammenheng med det Dalland (2020, s. 92) formidler om at det er lurt å sitte av tid til å notere dine umiddelbare inntrykk fra intervjuet mens det enda er ferskt i minne.

Under intervjuene virket det som om deltakerne var veldig engasjerte og at det var et tema de ønsket å snakke om. I alle intervjuene tok forskningsdeltakeren opp forskjellige temaer spontant, f.eks. i det ene intervjuet tok forelderen opp hvordan den ideelle verden og overgangen skulle sett ut. Ved å gjennomføre intervjuene fysisk er det lettere å skreddersy spørsmålene ut fra situasjonen og jeg har kunne skreddersydd hvert intervju til deltakerens situasjon. Dette samsvarer med det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 106) presenterer. I tillegg var det også lettere å fange opp det deltakerne sa og da de brakte nye temaer på banen, kunne jeg følge opp med oppfølgingsspørsmål underveis der det var behov. Spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene prøvde jeg å formidle på en måte som skulle føre til refleksjon hos deltakeren. I forkant av intervjuene hadde jeg beregnet at det skulle ta cirka 1 time per intervju og at jeg derfor trengte 3-4 deltakere. Intervjuene varte mellom 1 t og 30 min til 1 t og 50 min, altså ble det god dybde i intervjuene og mye datamaterialet. Av den grunn valgte jeg å holde meg til 3 intervjuer. I alle 3 intervjuene var det en forelder som var med, men foreldrene brukte ord som vi og oss. Derfor har jeg videre valgt å bruke fiktive familienavn, familie Hansen, Nilsen og Olsen. I tillegg har jeg valgt å bruke han når jeg og informantene snakker om barnet dette gjelder uavhengig av barnets kjønn.

Transkribering

Kvale og Brinkmann (2015, s. 206) presenterer at når man transkriberer et intervju går man fra muntlig til skriftlig form. Det er lettere å få oversikt over materialet når det struktureres i tekstform, struktureringen er en begynnelse på analysen. Transkribering er tidkrevende og ved store intervjumaterialer kan det ofte bli kjedelig og anstrengende. Det er vanlig at en sekretær eller vitenskapelig assistent transkriberer datamaterialet. Fordelen med å transkribere selv er at forskeren blir kjent med datamaterialet. Man danner seg nye tanker og ideer til koding og ord som gjentar seg blir lett synlig (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207; Nilssen, 2012, s. 47). Transkriberingen at opptakene bør gjøres så raskt som mulig, og helst før du skal starte det nye opptaket, likevel er det ikke alltid det er mulig. Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) hevder at det ikke finnes noen universell form eller kode for transkribering, men at forskeren må gjøre noen valg i forkant av transkriberingen. Det kan være om det skal transkriberes ordrett, ord for ord eller om man skal transkribere til en mer formell, skriftlig stil.

Kort tid etter det første intervjuet satt jeg i gang med å transkribere intervjuet fra muntlig til skriftlig form. Det var jeg som transkriberte alle intervjuene slik at jeg ble godt kjent med datamaterialet. Det første jeg gjorde var å spille av hele intervjuet, mens jeg hadde et Word-dokument oppe og videre hadde den på dikter. Håpet var at Word kunne skrive inn intervjuet mens jeg kunne notere ting jeg bemerket meg underveis og etter det skulle jeg gå over hele intervjuet. Det gikk ikke helt etter planen og Word-dokumentet fikk nesten ikke med seg noen ting. Derfor var neste steg å høre igjennom hele intervjuet, mens jeg skrev ordrett ned det jeg hørte på et Word-dokument. I tillegg skrev jeg også ned ting jeg bemerket meg underveis f.eks. pauser, stemning, tonefall o.l. Jeg måtte høre igjennom opptaket flere ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg alt. Denne prosessen gjentok jeg med de to andre intervjuene. Transkriberingen var en krevende prosess som tok lang tid, i tillegg var det mange faktorer som gjorde at det tok enda lengre tid eller at det var vanskeligere å transkribere intervjuet. Når man blir engasjert kan man begynne å snakke litt fort, dette var en faktor som spilte inn når jeg skulle transkribere. Jeg måtte ofte stoppe opptaket slik at jeg fikk tid til å skrive ned det som ble sagt. Etter at jeg f.eks. hadde transkribert 10 minutter av opptaket, stoppet jeg og hørte igjennom mens jeg leste det jeg var skrevet. Dette gjentok jeg gjennom hele intervjuet og med alle intervjuene. Når jeg transkriberte trengte jeg fullstendig ro rundt meg, det var veldig lite som skulle til for at jeg ikke hørte det som ble sagt i opptaket. Det samme gjaldt i gjennomføringen av intervjuene, det krevde at det var helt stille rundt. I det første intervjuet drakk jeg te, og i opptaket kunne man høre at jeg rørte i teen. Dette gjorde at jeg måtte konsentrere meg ekstra mye da jeg skulle høre gjennom opptaket. Underveis i transkriberingen måtte jeg søke opp ulike

ord og utrykk ettersom det ble sagt på dialekt. Gjennomføringen av transkriberingen kan knyttes til det Dalland (2020, s. 95-98) og Johnsen (2006, s. 128-129) presenterer.

3.5 Koding og kategorisering

I den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet kjerneaktiviteten. Det første forskeren starter med i prosessen er åpen koding av datamaterialet, dette er et begrep og en prosess som i stor grad er inspirert av grounded theory. Åpen koding innebærer å ha en åpen holdning til hva datamaterialet forteller deg, man må altså møte datamaterialet med åpent sinn. Målet er å sette sin egen forforståelse til side og la datamaterialet snakke for seg. I grounded theory er det tre kode faser åpen koding, aksial koding og selektiv koding (Nilssen, 2012, s. 78-79). I den første delen av analysen er det her forskeren koder fenomener gjennom en intens og nøye gjennomgang av datamaterialet. Etter at forskeren har gjennomført åpen koding sitter man igjen med en stor mengde koder. Disse kodene må grupperes inn i kategorier for at datamengden skal bli håndterlig. Dette skjer gjennom aksial koding, kodingen krever at man har noen kategorier. Men allerede under åpen koding begynner forskeren å danne seg en oppfatning av hvordan kategoriene forholder seg til hverandre (Nilssen, 2012, s. 79). I selektiv koding prøver forskeren å finne kjerne kategorier og systematisk relatere den til andre kategorier. Ifølge Glaser (2001, i Nilssen, 2012, s. 79) er kjerne kategorien forskningens hovedtema og det er det grounded theory handler om.

Måten jeg har gått fram på kan sammenliknes med det Nilssen (2021, s. 78-79) formidler om koding og kategorisering. Etter at jeg var ferdig å transkribere alle intervjuene lagde jeg en tabell med to kolonner i et nytt Word-dokument. I den ene kolonnen la inn det ferdig transkriberte intervjuet mens den andre kolonnen sto åpen. Jeg leste nøye igjennom den transkriberte teksten og silte vekke det som ikke var relevant for oppgaven. I den åpne kolonnen skrev jeg ned korte og presise setninger ut fra det som sto i den transkriberte teksten. I denne delen prøvde jeg å møte materialet med åpent sinn og sette min egen forforståelse og tolkninger til side. Dette kan knyttes til det Patton (2002, i Nilssen, 2012, s. 82) formidler nemlig at det første steget i prosessen er å redusere en stor mengde datamateriale. Åpen koding betyr å identifisere, kode, klassifisere og sette navn på de viktigste mønstrene i materialet. Altså analyserer man kjerneinnholdet i intervjuet og bestemmer hva som er relevant. Da jeg var ferdig med den åpne kodingen av det første intervjuet gjentok jeg prosessen med de to andre

intervjuene. Jeg satt igjen med mange koder fra hvert intervju, som jeg igjen plasserte inn i en ny tabell i et nytt Word-dokument. Det neste jeg gjorde var å prøve å sette kodene inn i ulike kategorier, dette kan kobles til det Nilssen (2012, s. 79) beskriver som aksial koding. Noen av de kategoriene jeg kom fram til var forutsigbarhet, tid, vennskap, samarbeid, tilhørighet, tilpasset opplæring, forberedelse og så videre. Etter at alle kodene var plassert inn i ulike kategorier satt jeg alle intervjuene inn i sammen dokument. Deretter fjernet jeg de kategoriene som var like. Deretter tok jeg utskrift, slik at jeg kunne bruke markeringstusj for å finne ut hvilken av kategorien som passet sammen og eller kunne passe sammen. Videre ble kategoriene plassert inn i noen få hovedkategorier. Jeg kom fram til fire hovedkategorier det var organisering, tilhørighet og trygghet, kompetanse og mestring. Det er dette den selektive kodingen handler om (Nilssen, 2012, s. 79).

Transkribert tekst	Åpen koding	Aksial koding	Selektiv koding
<p>Familien:</p> <p>For noen år tilbake følte han at han ikke hadde venner og da blir det tatt tak i det og så gir vi beskjed til skolen og så setter vi litt ekstra inn på å få han i små grupper og så ordner det seg. Skolen laget til sånn små grupper med jevne mellomrom</p>	<p>Skolen lager små grupper der han og noen andre gjør ulike ting med jevne mellomrom</p>	<p>Inkludert i klassen, bygge relasjoner (tilhørighet)</p>	<p>Tilhørighet/trygghet</p>

Figur 2: Koding

3.6 Forskningsetikk

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer. Disse retningslinjene har Nerdrum (1998) sammenfattet inn i tre typer hensyn som forskeren må tenke over. Det er informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og det

siste er forskerens ansvar for å unngå skade (Nerdrum, 1998, i Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 45).

Informantenes rett til selvbestemmelse og autonomi handler om at de skal kunne bestemme over sin egen deltakelse. I forhold til mitt prosjekt var det foreldrene selv som tok kontakt med meg. I tillegg fikk alle de aktuelle foreldrene tilsendt et detaljert informasjonsskriv på e-post, der det står noe om hvem som er ansvarlig for forskningsprosjektet. Hva det innebærer å delta, personvern i form av hvordan oppbevare opplysninger, deltakernes rettigheter, frivillig deltakelse osv. Foreldrene kunne når som helst velge å trekke tilbake samtykket uten at de måtte oppgi en begrunnelse, det ville heller ikke ha noen negative konsekvenser for deltakeren. Se vedlegg (2) for informasjonsskriv med samtykkeerklæring. Dette kan sees i sammenheng med det Nerdrum (1998, i Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 45-46) presenterer.

Forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv, deltakerne har rett til å bestemme hvem som slippes inn i deres liv og hvilken informasjon de velger å dele med forskeren. Forskeren har taushetsplikt og kan derfor ikke bruke opplysninger som kan identifisere deltakerne (Nerdrum, 1998, i Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 46). I mitt prosjekt har deltakerens personopplysninger blitt erstattet med koder som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. I tillegg har jeg brukt fiktive etternavn i oppgaven slik at det ikke er mulig å gjenkjenne deltakeren.

Forskerens ansvar for å unngå skade handler om at deltakeren skal utsettes for minst mulig belastning. Et eksempel der deltakeren kan utsettes for belastning er ved intervjuer der det forekommer sårbare og følsomme temaer. Eller områder som kan være vanskelig å bearbeide og komme seg ut av igjen (Nerdrum, 1998, i Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 45-46). Nerdrum formidler videre at forskeren må være forberedt på dette, og må være klar på at han er forsker og ikke hjelper. I utgangspunktet tok jeg ikke opp temaer i intervjuet som var spesielt sårbar, men man kan ikke vite på forhånd hvilke erfaringer foreldrene sitter med. For noen kan en overgang være preget av usikkerhet, og kanskje foreldrene føler seg urettferdig behandlet eller at de ikke har blitt hørt. I de settingene der det ble følsomt lot jeg foreldrene ta det i deres tempo. Der fikk de mulighet til å ta den pausen de trengte og snakke videre når de selv var klar. De følelsesladde temaene var både gode og dårlige opplevelse.

Det har vært nødvendig å fylle ut meldeskjema for personopplysninger til norsk senter for forskningsdata (NSD). Ettersom jeg har hente inn navn, mobilnummer, e-post, hjemmeadresse

og lydopptak av samtalen. Det er viktig at informantenes opplysninger blir ivaretatt på en sikker måte. NSD har flere verktøy til å støtte for trygg og forsvarlig håndtering av data (Norsk senter for forskningsdata, u.å). Lydopptakene fra diktafon-appen vil lagres direkte på en forskningsserver og for at jeg skal få tilgang må jeg logge inn med ID. Alt av det tekniske utstyret ble testet på forhånd, slik at jeg fikk bli kjent med utstyret og sikker på at alt var i orden.

Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

Når en skal vurdere kvaliteten innenfor kvalitativ forskning er det tre begreper som blir presentert, det er validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Tjora, 2021, s. 259; Dalland, 2020, s. 245-246; Kvale og Brinkmann, 2015). Den dataen som blir samlet inn er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av den. Validitet betyr gyldighet, altså handler det om hvor godt, eller relevant den dataen jeg samler inn er for oppgaven. Dette samsvarer med det Christoffersen, Johannessen og Tufte (2021, s. 43) formidler.

Å gjennomføre et prøveintervju, kan være lurt for å se om man har fått med seg de viktigste spørsmålene, og om de er formulert på en god måte. I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et prøveintervju der jeg også fikk teste det tekniske utstyret. Ved å gjennomføre prøveintervjuet fikk jeg endret, samt justert eller omformulert spørsmålene. Selv om det ble gjennomført er prøveintervju var det ulike ting som kom opp i de forskjellige intervjuene som jeg tok med meg videre til de neste intervjuene. Dette kan være med på å styrke validiteten i oppgaven. Hjordemaal og Kleven (2018, s. 27) hevder at validitet avhenger av både kvaliteten i de data som resultatene bygger på, og av holdbarheten av de slutningene som trekkes fra data. Bruker man flere metoder kan man sammenlikne resultatene noe som kan styrke validiteten.

Reliabilitet betyr pålitelighet, det handler altså om nøyaktigheten av undersøkelsens data. Det kan være snakk om hvilke data som brukes, hvordan dataen er samlet inn og hvordan de bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23; Christoffersen, Johannessen & Tufte, 2021, s. 27). Pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s. 181; Tjora, 2021, s. 259). I mitt forskningsprosjekt må jeg kunne stole på at foreldrene snakker sant når de beskriver sine erfaringer og opplevelser rundt temaet. I forhold til temaet i forskningsprosjektet vil begge parter kunne være påvirket av følelser. For å øke reliabiliteten i oppgaven vil jeg gjøre forskningen transparent eller gjennomsiktig i form av å gi detaljerte og nøyaktige beskrivelser av framgangsmåten min. Dette samsvarer med det Tjora (2021, s. 264) formidler nemlig at å gjøre forskningsarbeidet

transparent krever at man systematisk registrerer valg, endringer og lignende underveis i prosjektet. Men også at presentasjonen gir leseren innblikk i empiriske data og hvordan analysen av disse gjøres.

Noen mulige feilkilder i dette prosjektet kan være at jeg i det første intervjuet la føringer for at en overgang er tøff, dette kan være med på å påvirke deltakerens svar. Ved å bruke intervju som innsamlingsmetode kan det medføre noen feilkilder. F.eks. vil den kontakten jeg får med deltakerne kunne være avgjørende for hvordan intervjuet går. Potensiell feilkilde ved kodingen kan være at jeg silte vekk informasjon som kunne være relevant for oppgaven.

Generaliserbarhet handler om hvor vidt studiens resultater kan overføres til andre situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Videre formidler de at en intervjuforskning har for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres. Det vil si at i forhold til mitt prosjekt vil det ikke kunne overføres ettersom jeg har med tre deltakere. Og jeg har samlet inn deltakernes subjektive opplevelse av overgangen fra barnehage til skole. I tillegg vil overgangsrutiner og innhold kunne variere fra kommune til kommune, og fra skole til skole, samt barnehage til barnehage.

4.0 Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene som kom fram gjennom analysen. I funnene kom det fram at barnet hadde ordinær undervisning og spesialundervisning. Når det kommer til tilpasset opplæring i undervisningen. Er det noe usikkert på hvor mye av undervisningen og hvilken del som er tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Og hvor mye av undervisningen som er tilpasset opplæring i spesialundervisning.

4.1 Organisering

Alle familiene uttrykket at de var bekymret for overgangen på forhånd, noen av foreldrene var bekymret for at barna deres måtte gå på nærskolen. Andre var bekymret for bytting av personalet og om skolen kunne gi deres barn den tilretteleggingen de har behov for. Familiene forteller det slik:

Familie Hansen

Nærskolen er overbefolket og har ikke godt nok tilbud. I brevet fra skolen, fikk vi beskjed om at de ikke hadde et eneste grupperom for 1 til 1 undervisning eller til gruppeundervisning. Nesten all undervisningen ville skje inne i klassen sammen med 25 elever.

Familien Nilsen

Vi bekymret oss veldig på forhånd, for når man har et barn med Downs syndrom så trengs det en del tilrettelegging. Og når man får det bra til i barnehagen og det fungerer godt, ønsker man at det skal fortsette slik på skolen. Det er litt styrete å bytte personalet og man vil egentlig bare være i det som fungerer.

Familien Olsen

Vi tenkte fort at vårt barn kom til å trenge mer enn det nærskolen kunne tilby og at skolen ikke kunne dekke hans behov. Allerede i barnehagen syntes vi at det var utfordrende for personalet å ivareta hans behov, og vi tenkte at på skolen ville han trenge enda mer støtte i læringsaktiviteter.

Et punkt som alle foreldrene tok opp, var valget av skole og valg i forhold til utsatt skolestart. Familiene hadde ulike erfaringer i hvordan de ble møtt og hvor vid de fikk støtte i avgjørelsen. For den ene familien var det nærskole som var ønsket, mens for de to andre var det spesialgruppe som var ønsket.

Utsagn fra familien Hansen:

For å sikre oss om at han ikke skulle begynne på nærskolen søkte vi på alle privatskolene i kommunen. De fleste skolene fikk han ikke plass på, men til slutt fikk vi tilbud om den skolen han går på nå. Vi fikk svar i april samme året han begynte på skolen, fikk plass i ordinær klasse med forsterket tilbud på ordinærskole.

Vi begynte tidlig med søknaden om utsatt skolestart, august året før ordinær skolestart, vi ønsket å ha det klart tidlig, men vi fikk ikke svar fra kommunen. PPT brukte lang tid på å skrive den sakkyndige vurderingen og de var usikre på om han skulle få utsatt skolestart. Vi var uenig med PPT og til slutt fikk vi det igjennom.

Utsagn fra familien Nilsen:

I det første møte tok vi opp det med nærskole og hva det ligger i det å utsette skolestart. For oss var det naturlig at han skulle begynne på nærskolen og alle i teamet eller ansvarsgruppen var enig i at han skulle begynne på nærskolen. Vi hadde ikke tenkt så mye på det med utsatt skolestart og vi ble enig i teamet/ansvarsgruppemøtet om å ha ordinær skolestart.

Utsagn familien Olsen:

Vi følte oss veldig alene i valget om han skulle begynne på nærskolen eller om han skulle begynne på spesialgruppe eller spesialskole. Vi kontaktet kommunen og PPT for råd og vi ble enig om ny utredning. Etter utredningen syntes jeg vi ble overlatt til oss selv med å velge skole. Vi kunne ønske det var en fagperson som kunne sagt til oss, la oss se litt på hvordan han har det og hvilket tilbud som kan være aktuelle. I stedet opplevde vi at de var litt sånn, ja hva vil dere. Vi måtte derfor bruke mye tid på å identifisere de skolene som hadde grupper som kunne være aktuell også måtte vi ta kontakt og høre om det var mulig at de fikk en ledig skoleplass til neste år, deretter dro vi på besøk og snakke med dem. Søknadsfrist i desember og svar i april, fikk plass spesialgruppe på ordinærskole. Han har ordinær skolestart for det er veldig vanskelig å få utsatt skolestart for barn med Downs syndrom.

Sitatene over indikerer på at familiene syntes det var vanskelig å så utsatt skolestart og at to av familiene ikke hadde et godt møte med PPT. Familie Hansen måtte diskutere fram og tilbake med PPT for at de skulle godkjenne at han fikk utsatt skolestart. Familie Olsen forteller at de fikk en ny utredning, men at de fikk lite støtte i valget om hvilken skole de burde velge. Familien uttrykker at de kunne ønske det var en fagperson som kunne veiledet dem og som kunne hjulpet med å finne aktuelle skoler. Det burde vært en oversikt over skoletilbudet og ledighet. To av familiene syntes også det er vanskelig å få plass på spesialgruppe og spesialskole, da det er få plasser.

I overgangen fra barnehage til skole ble overføring av utstyr nevnt hos familien Olsen, de beskriver det slik:

I barnehagen har han hatt en del hjelp som f.eks. spesialsykkel en stor trehjulssykkel, en vogn til tur og en del talk tools materiale som er sånn logoped materiale. Talk tools materialet fikk de overført og bestilt nytt. Ideelt skulle noen skjønt at hans hjelpemidler måtte stått klart på skolen første skoledag, men det er det ingen som har tenkt på.

Familien beskriver at det er ingen som har tenkt på hvordan utstyret skal fraktes fra barnehagen til skolen. Foreldrene spurte hvordan utstyret skulle fraktes, men ingen visste, barnehagen hadde ikke budsjett, skolen kunne ikke og kommunen visste ikke. Foreldrene brukte mye tid på å finne ut hvordan utstyret skulle fraktes. Det endte med at foreldrene måtte kjøre det de kunne, mens de store tingene måtte ha spesialtransport, så foreldrene måtte søke om det. Foreldrene begynte med søknaden i mai/juni og utstyret var ikke på plass på skolen til skolestart.

Samarbeidet mellom barnehagen, skolen, SFO og hjemmet er noe som familiene har erfart ulikt, noen har opplevd et godt samarbeid, mens andre har opplevd samarbeid i liten grad. Det samme gjelder ansvarsgruppemøte eller overføringsmøte. Noen av familiene opplever at det er et godt samarbeid og at instansene snakker godt sammen. Mens en annen familie opplever at det ikke er særlig samarbeid mellom instansene. Familiene beskriver der slik:

Familie Hansen

Det var kontakt mellom barnehagen og skolen og vi hadde et overføringsmøte der barnehagen og pedagogisk leder prøvde å formidle det de kunne til skolen. Spesialpedagogen i barnehagen ble en ressurs i overføringen av informasjon til skolen.

Det var ikke noe kontakt mellom barnehagen og SFO og det var lite samarbeid med PPT.

Familie Nilsen

Det første vi gjorde var å ha et ansvarsgruppemøte et halvannet år før skolestart, PPT og habiliteringstjenesten var med på dette møte. Under møtet ble vi enig om hvilken skole vi skulle velge. Da det valget var tatt ble vi enig om å ta kontakt med skolen. Juni året før skolestart hadde vi møte med skolen der var rektor, inspektør, barnehagestyrer, pedagogisk leder, fysioterapeut, PPT og habiliteringstjenesten og mulig SFO leder også var med på møtet. Vi fikk avklart litt forventninger og det ble laget en konkret plan. Besøksdagene på skolen ble avtalt mellom barnehagen og SFO. På slutten av våren ble det laget en plan for de tre ukene på SFO før skolestart.

Familie Olsen

Samarbeidet mellom barnehagen og skolen var ikke eksisterende, vi hadde et stort overføringsmøte med barnehagen, skolen og vi foreldre, mulig PPT var med. Vi fikk overlevert litt informasjon, men jeg vil ikke si at det er noe samarbeid. Det var ikke samarbeid mellom barnehagen og SFO, da de rådet oss til at han ikke skulle begynne på SFO. Det virker ut som barnehagen og skolen er hvert sitt system som ikke snakker så mye sammen.

Sitatene over viser at familiene har ulike erfaringer med samarbeidet, noen opplever at det er lite samarbeid med andre instanser, mens andre opplever at det er et godt samarbeid. For den ene familien gir de uttrykk for at det ikke er et reelt samarbeid, da det kun var tid til et overføringsmøte. Foreldrene trodde og at skolen hadde en telefonsamtale med støttepedagogen i etterkant av overføringsmøte om hands on kunnskap. Familie Nilsen forteller også at våren før skolestart hadde skolen spurt om han hadde noen interesser som de kunne spille på. To av familiene synes det er vanskelig med tidlig kontakt med skolen dersom man ønsker plass på spesialgruppe. To av familiene sier at de har daglig kontakt med SFO, men at det er færre møtepunkter med skolen. Ved henting får familiene drypp fra skolehverdagen av assistentene.

Barna fikk tilpasset opplæring i ordinærundervisning og i spesialundervisning familiene beskriver innholdet og organiseringen av undervisningen forskjellig.

Utsagn familie Hansen:

Mange av assistentene som jobber på skolen har ingen utdanning, og dette er ikke bra for hans opplæring. På skolen er det spesialpedagogen og læreren som lager opplegget sammen også er det assistentene som gjennomfører opplegget. Men det hjelper lite når assistentene ikke får kontakt med han. Han hadde ikke logoped på skolen, og siden det var vanskelig å få tak i reiste vi rundt for å ha logoped timer. Så vi måtte finne en til han, og til slutt fant vi en privat logoped, skolen ansatte logopeden og etter dette fikk han lite logopedtimer. På skolen hadde han musikkterapi med den forsterkede avdelingen en gang i uken. Hele klassen har hatt svømmeopplæring og etter den er ferdig er det mulig han skal bade en gang i uken på terapibadet sammen med en voksen og et par andre barn fra klassen.

Foreldrene forteller at han har IOP på skolen og at han har 1 til 1 med en assistent

Utsagn familie Nilsen:

I klassen han går i er det 2 lærere, en kontaktlærer og en lærer med videreutdanning innen spesialpedagogikk. Før lunsj har han undervisning eller jobbeøkter med spesialpedagogen. Etter lunsj er han med assistenten, og da er det spesialpedagogen som veileder assistentene. Resten av dagen er spesialpedagogen med resten av klassen som tidlig innsats lærer. På slutten av dagen holder han og assistenten på med er logoped program. I undervisningen på skolen bruker de timestokk der han jobber i f.eks. 8 minutter også han har en pause eller pauseaktivitet der de legger inn læring i leken. Når han jobber trenger han noe konkret og håndfast, det kan være å bruke kjeks når han jobber med matte. Han følger den samme læreplanen, men vi tilpasser leksene, hver uke leser han inn leseleksen sin. Han går på svømmegruppe for barn med ekstra tilrettelegging og det ledes av fysioterapeuten.

Foreldrene forteller at han hadde IUP i barnehagen og at han har IOP på skolen også har han hatt en IP som har lagt i bakhånd hele veien. Han har eget rom for 1 til 1 undervisning og undervisning i små grupper, men læreren fortalte foreldrene at de hadde vært mer i klassen enn de først trodde i starten.

Utsagn familie Olsen:

I den spesialgruppen var det 2 spesialpedagoger og en del assistenter uten utdanning, undervisningen foregikk enten i gruppen eller så delte de gruppen inn i mindre grupper etter nivå. I spesialgruppen er det spesialpedagogene som gjennomfører opplegget,

mens på SFO er det miljøarbeidere som har ansvar for organiseringen, mens assistentene gjennomfører.

Foreldrene forteller at skolen og SFO var på samme sted og at de derfor tror at det gjerne ikke var så tydelig for hans del. For når han var på skole og når han var på SFO, det sklei veldig over i hverandre. Foreldrene fikk tak i en privat logoped som hadde mye erfaring med barn med Downs syndrom og hun har jobbet med han fra han gikk i barnehagen.

Spesialgruppen han gikk i var delt inn etter diagnoser. Rammene for gruppen var definert, og opplegget var lagt opp etter majoriteten i gruppen. Mye av rammene rundt hans skolehverdag passet ikke så godt for han.

Foreldrene valgte å søke plass på spesialscole og de fikk plass, familien beskriver spesialscolen slik:

Spesialscolen er bygget opp rundt elever med store lærevansker, skolen sier de har den bemanningen de trenger og skolen har godt med ressurser. Skolen har mange spesialpedagoger, fysioterapeut, logoped, musikkterapeut og miljøterapeut integrert i skolen. I løpet de få månedene han har gått på spesialscolen har han hatt en god utvikling og en god læringskurve og han er blitt mer selvstendig. Skolen har et godt fagmiljø og de er veldig kreative når det kommer til læring, det er fint å se hva trivsel har for læringsmiljøet.

Alle familiene snakket om tid, i form av søknadsprosess og at foreldrene brukte mye av sin tid på å finne f.eks. logoped og skole. Foreldrene opplevde at det var mye venting fra de sendte inn søknadene til de fikk svar. Ved enkelte tilfeller fikk de også avslag og måtte søke på nytt. Ventetiden var preget av usikkerhet og bekymring for avslag. Familiene forteller det slik:

Familie Hansen

Det er kjempevanskelig å få tak i logoped og vi brukte mye tid på å finne en, vi ringte rundt i hele Norge og vi ringte til HABU og de anbefalte oss en privatlogoped. Vi fikk tak i logopeden og hun begynte å jobbe med han. Skolen ønsket å overta logopeden, etter dette fikk han lite logopedhjelp. Logopeden ble sykemeldt og han fikk ikke mer logopedtimer. Vi har brukt enormt mye tid på finne ny logoped, for privatlogopeder er nesten umulig å oppdrive. Vi tok kontakt med Downs syndrom Norge og der var det noen som tipset oss om en privatlogoped.

Familie Nilsen

En søknadsprosess kan være lang også får man kanskje avslag og da fikk vi god hjelp av ergoterapeuten i kommunen og fikk hjelp med søknadene. På skolen så bruker han SymWriter, men før han fikk det måtte vi søke om å få det og da fikk vi avslag på søknaden, så da klagde vi også fikk vi det allikevel.

Familie Olsen

Vi brukte mye tid på å identifisere og ringe rundt til spesialgrupper, så besøkte vi de aktuelle skolene. Når vi hadde gjort det skulle vi søke spesialgruppeplass, det gikk lang tid før vi fikk vite hvor han fikk plass eller om han fikk plass. Søknadsfrist i desember og svar i april. Vi syntes det var et utrygt år, vi tenkte mye på hvor han får plass, får han plass, hva gjør vi hvis han ikke får plass.

Alle familiene opplever at det tar lang tid med søknader og noen av familiene måtte også bruke mye tid på å finne logoped og skoler. Familie Hansen måtte for andre gang ut å finne en ny logoped for at deres barn skulle få logopedtimer. Som familien forklarer, er det vanskelig å få tak i logoped og de har brukt mye tid på å finne logopeder. I tillegg er det kostbart å ha private logopedtimer. For familie Olsen var det siste året preget av usikkerhet og bekymring rundt skoleplass.

Sitat fra den ene familien:

Barn er forskjellig og trenger forskjellig, man må ta utgangspunkt i det enkelte barnet.

To av familiene ønsket plass på spesialgruppe. Den ene familien fikk plass på skolen, men fikk beskjed om at de ikke hadde gruppe til han, han passet ikke inn i den gruppen. I stedet fikk han plass i ordinærklasse med forsterket tilbud, han hadde 1 til 1 på skolen. Den andre familien fikk plass på spesialgruppe på ordinærskole. Det var en liten gruppe og en god del voksne så han hadde ikke 1 til 1, men en hoved assistent. Familiene snakket om tilrettelegging i form av undervisning, utstyr og knyttet til SFO.

Familie Hansen beskriver det slik:

Han får undervisning i klassen og når han ikke er der så får han undervisning med en liten gruppe eller 1 til 1 med spesialpedagog. Tidligere hadde skolen en dagsplan på smartboardet, vi ønsket at han skulle få en egen plan på bordet, for at han skulle få bedre

oversikt. Med jevne mellomrom har skolen laget små grupper der han og noen andre gjør forskjellige ting.

Familie Nilsen beskriver det slik:

Skolen ønsket å vite hva han trengte av tilrettelegging, vi fortalte at han har litt dårlig syn og litt dårlig hørsel. Skolen tilrettelagte slik at han ikke skulle sitte for langt bak i klasserommet og heller ikke lengst innerst med tanke på undervisning i eget rom. Skolen har hengt opp mye tegn og symboler i klasserommet og i eget rom. Spesialpedagogen bruker mye tegn i undervisningen og klassen lærer tegn. Tre uker i året er vi på kompetansesenteret og han se mitt språk, assistentene rullerer på å være med, mens spesialpedagogen er med hver gang.

Familie Olsen beskriver det slik:

Undervisningen gjennomføres med hele gruppen eller så deler de den inn i mindre grupper etter nivå. På skolen har han tilrettelagt sykkel, en spesial trehjuls sykkel og en vogn som han kan ha med seg på tur. På spesialskolen har de jobbet mye med et kommunikasjonssystem sånn at han kan få hjelp til å uttrykke valg. Spesialgruppen han gikk i var organisert etter diagnose og opplegget var lagt opp etter majoriteten i gruppen. Mye av rammene rundt hans skolehverdag passet ikke så godt for han.

De fleste foreldrene trekker fram at de har opplevd god tilrettelegging i undervisning og at skolen har tilrettelagt i form av utstyr. De fleste familiene formidler at barna har dagtavle på skolen som støtte for struktur og tid. Alle foreldrene formidler at barna har behov for støtte i ulike aktiviteter som lek og i læringsaktiviteter. Familie Nilsen trekker også fram at skolen bruker mikrofon i undervisningen som en tilrettelegging i forhold til hørsel og fokus, i tillegg har han egen stol. I begynnelsen brukte lærerne tid på å finne riktige programmer og lisenser for han, slik at det ble mest mulig brukervennlig for alle sammen.

Da skolen begynte var det ingen av barna som gikk på SFO på morgningen, alle gikk kun på ettermiddagen. Den ene familien fortalte at det var bevisst for at han skulle være mest utvilt og våken til undervisningen. Det var en av familiene som hadde skoleskyss i form av taxi, en annen familie hadde fått tilbudet, men ønsket å levere og hente selv enn så lenge.

Alle barnehagene hadde skoleforberedende aktiviteter, men det ble praktisert på forskjellige måter og innholdet var ulikt i alle barnehagene. Hvor mye barnehagen og hjemmet snakket som

barnehagen var også ulikt, noen snakket mye om overgangen, mens andre kunne ikke snakke så mye om den. Hvorvidt barna fikk mulighet til å bli kjent med skolen, SFO og personalet var forskjellig for familiene.

Utsagn fra familie Hansen:

Siden vi ikke visste om han fikk utsatt skolestart, gikk han i førskolegruppen sammen med de andre som skulle begynne på skolen. Han gikk to år i førskolegruppen og hadde skoleforberedende aktiviteter. Vi kunne ikke snakke så mye med han om skolestart for vi visste ingenting, ikke visste vi om han fikk utsatt skolestart og året etter visste vi ikke hvor han fikk skoleplass. På våren før skolestart kom det en assistent fra skolen på besøk i barnehagen, assistenten var i barnehagen to ganger og da var hun der i noen timer. På besøksdagen på skolen var assistenten vekke så han måtte gå med en SFO assistent han ikke kjente.

Utsagn fra familie Nilsen:

Han hadde skoleforberedelser sammen med de andre i barnehagen, og en av forberedelsene var å besøke skolen og de andre barnehagene. Han var på besøk på skolen 2-3 ganger sammen med en liten gruppe fra barnehagen før de hadde fellesbesøksdag. Barnehagen snakket mye om skolen i barnehagen det siste halvåret og vi fikk vite når de hadde vært på skolen sånn at vi kunne snakke om det hjemme. Etter hvert som vi fikk vite personalet på skolen la vi dem inn i nettbrettet med bilde, sånn at når vi snakket om skolen ble det litt mer konkret og håndfast. Han ble kjent med inne- og uteområdet på skolen. Og vi har bevisst dratt, innom skolen på søndager for å leke i ballbingen og klatre i klatrestativet for at han skal bli kjent og mestre.

Utsagn fra familie Olsen:

Siste året gikk han i førskolegruppe der han hadde skoleforberedende aktiviteter, han og støttepedagogen trente på hans nivå. Han trente på selvstendighet kanskje ta på og av seg jakken, sitte fra seg drikkeflasken. Da vi fikk vite hvor han fikk plass tror jeg det kom en fra skolen på besøk i barnehagen og hilste på han. Jeg tror ikke han fikk besøkt skolen, jeg tror bare skolen besøkte han 1 gang. Han fikk ikke sett uteområdet eller klasserommet og han fikk ikke møtt lærerne før skolestart.

Sitatene over indikerer på at to av familiene fikk liten forberedelses tid da de ikke fikk svar på skoleplass før i april. Foreldrene uttrykker at barna hadde hatt behov for mer forberedelse og

treng lengre tid. To av familiene formidler at barna fikk vite klassen, sett klasserommet, sett uteområdet og fikk hilst på lærerne på besøksdagen. Selv om den ene familien opplevde at besøksdagen var preget av mye usikkerhet, da assistenten var vekke. Familien opplevde at besøksdagen ikke var vellykket og at det var en utrygg besøksdag. For den andre familien forteller de at det er tre barnehager i nærområdet som skal begynne på den samme skolen. Og de barnehagene pleier å besøke hverandre slik at barna blir litt kjent før skolestart. Familien var og bevisst på å etablere kontakt i nærmiljøet gjennom allidrett. Den ene familien forteller det ikke var noe forberedelse eller tilvenning til skolen, han begynte på skolen veldig på dagen.

De fleste familiene ble oppfordret til å begynne på SFO før skolestart, men det var en familie som ble rådet til å ikke begynne på SFO før skolestart. Familiene tenker at ved å begynne på SFO får barnet mulighet til å bli kjent med området eller lokalet og personalet. Da assistentene både jobber på skolen og i SFO. Familie Nilsen formidler at det ble laget en konkret plan for de ukene på SFO før skolestart og at deres barn fikk mulighet til å glede seg til skolen og fikk være med å kjøpe skoleutstyr.

Foreldrene sitter med tanker om hvordan overgangen har vært familiene beskriver det slik:

En overgang er preget av mye følelser, uforutsigbarhet og tristhet.

Overgang er en prosess som tar lang tid og det er vanskelig å vite hva man har rett på.

To av foreldrene opplever overgangen som god, den ene familien beskriver at overgangen var god fordi assistenten kom i barnehagen og ble kjent med han. Den andre familien formidler at de var en god planlegging og en konkret plan for overgangen. De formidler at det har vært en trygg og god overgang. Den siste familien forteller at overgangen har vært utrygg og uforutsigbar og at det er mye som kunne vært bedre. Vi hadde ønsket at det var en plan og at barnehagen som skolen besøkte hverandre noen ganger i stedet for virker det mer tilfeldig. For de familiene som han opplevd overgangen som god. Er de som har hatt kontakt med skolen og at barnet fikk mulighet til å komme på besøk på skolen. Og fikk mulighet til møte de andre barna de skulle gå i klasse med og fått sett lærerne.

4.2 Tilhørighet og trygghet

I forhold til valg av skole hadde foreldrene ulike tanker om hvor barnet ville føle tilhørighet og trygghet. For to av familiene var det spesialgruppe de tenkte var det tryggeste, mens for den

ene familien var det nærskolen de tenkte at barnet ville være tryggest og oppleve tilhørighet. Familiene trekker fram noen likheter som at det var samme personalet som på både skolen og på SFO. Og at noen likheter mellom barnehagen og skolen var at begge hadde samlingsstund/felles samling og dagsplan/dagtavle.

Utsagn familie Hansen:

Nærskolen var ikke et alternativ så vi søkte på alle privat skolene i kommunen. Vi søkte på en skole som er veldig populær og har veldig godt rykte. Det er mange søkere så vi fikk ikke plass. Vi fikk plass på en annen skole, men ikke på den forsterkede avdelingen, gruppen passet ikke han. Fikk plass i ordinærklasse med forsterket tilbud, skolen og elevene er vant med barn som har spesielle behov.

Utsagn familie Nilsen:

Vi hadde tenkt litt og barnehagen hadde snakket litt om det og det var naturlig at han skulle begynne på nærskolen sammen med de andre fra barnehagen. Han var godt fungerende i gruppen og var en del av gruppen i barnehagen. Han kjente barn fra de andre barnehagene, SFO og skolen gjennom allidrett og fra barnehagen hans. Vi var enig i at han skulle gå på nærskolen, det var det som var best for det sosiale og han hadde vennskap der.

Utsagn familie Olsen:

Etter hvert som barnehagen ble kjent med hans behov tenkte vi ganske fort at han trenger noe annet enn nærskolen. Vi begynte å se etter aktuelle spesialgrupper på ordinærskole og videre søkte vi på de aktuelle skolene. Vi tenker at verdien av å gå på skole med nabobarna faller når skolen ikke har et faglig opplegg som er bra nok. I en spesialgruppe er barna mer like og de har de samme behovene og lærerne har kompetanse, det er mye viktigere at skolen kan ivaretar hans behov.

Familiene forteller at for dem og barnet var det fint at det kom en assistent fra skolen og besøkte barnet i barnehagen. Det skapte en trygghet da barna skulle begynne på skolen, siden de hadde en voksen de kjente eller hadde sett før. For foreldrene var det viktig at barna følte tilhørighet i klassen eller gruppen og foreldrene snakker også om sin egen trygghet i overgangen.

Utsagn familie Hansen:

Assistenten kom på besøk flere ganger i barnehagen og ble kjent med han, det som var dumt var at assistenten ikke var der den dagen barnehagen kom på besøk til skolen. Besøksdagen var ikke vellykket, men første skoledag var annerledes, da var assistenten der og jeg var med, og da gikk det helt fint så jeg var bare med første skoledag.

Det var et annet barn fra barnehagen som begynte på samme skolen, men barna ble plassert i forskjellige klasser, så han kjente ingen i klassen. Familien forteller at de kunne ønske at skolen lagde lekegrupper eller vennegrupper slik at han kunne bli bedre kjent med de i klassen. Han var også mye alene med en voksen, familie Hansen beskriver det slik:

I begynnelsen var han nok utrygg og da var det bra at han hadde en voksen, men etter hvert så kunne de utvidet, men det ble til at han var alene med en voksen. Til slutt ville han ikke være med andre enn den ene voksne. Det var trygt for han å bare være med en voksen, de andre barna viste lite interesse for han.

Videre forteller familien at da korona kom ble klassen mindre og han fikk mer kontroll, i tillegg hadde han musikkterapi med den forsterkede avdelingen på skolen og da fikk han ha med seg to fra klassen en gutt og en jente.

Det som skjedde, var at den tøffe gutten tok vårt barn helt under sine vinger, og etterpå ble han godtatt av alle de andre i klassen. Det gikk nesten et år før dette skjedde, vi kunne ønske at når han begynte på skolen at de hadde vennegrupper.

Familien forteller at han trives godt på skolen, men at det går litt opp og ned og at noen ganger føler han seg mer utenfor og noen ganger så sier han at han ikke har venner. Foreldrene tok kontakt med skolen og med jevne mellomrom har de små grupper på 3-4 elever der de gjør ulike ting sammen. Målet er at han skal få bedre kontakt med de han er på gruppe med og kan bygge videre på de relasjonene.

I planleggingen av overgangen forteller familie Nilsen at de kom med ønske om at det skulle være mange barn fra barnehagen i hans klasse. Da de tenkte at mange kjente ville føre til et positivt klassemiljø. Familien forteller at de som kjenner han drar han med seg og han får være med selv om han kan begynne å hoppe litt rundt. De som ikke kjenner han, kan stoppe opp og tenke at han gjør rare ting.

Utsagn familie Nilsen:

Det var mange fra barnehagen som kom i hans klasse, så det var ikke så mange nye relasjoner i klassen, i tillegg kunne barna som gikk i samme barnehagen tegne til tale.

Foreldrene syntes det var mye i overgangen som var bra og de beskriver det slik:

Vi ble tidlig enig i storgruppen hvilken skole han skulle begynne på, for oss var det en trygghet å begynne tidlig. Det ble skapt et godt team rundt oss og vi hadde noen gode møtepunkter, skolen var veldig imøtekommende. Skolen møtte oss med velvilje og motivasjon. Skolen bygget på hans interesser og hang opp bilder i både klasserommet og i eget rom. Både SFO og skole var i samme bygg, i tillegg til at det var samme garderobe. Han fikk 3 assistenter, i begynnelsen tenkte vi at det var litt mye med så mange assistenter, men vi er glade for det i etter tid, det er mindre sårbart hvis en er syk eller slutter.

Foreldrene forteller at de tenkte mye på overgangen på forhånd og de hadde et godt team i barnehagen og det var trygt. Det virket litt styrete å bytte personal de hadde mest lyst til å bare være i det som fungerte, men det har gått bedre enn de fryktet. Familien hadde samme logoped, fysioterapeut, ergoterapeut og IP-koordinator.

Foreldrene forteller at det er viktig at han har gått på SFO etter skolen slik at han får mulighet til å utforske de sosiale relasjonene som ligger foran han.

Familien forteller at de er et skille mellom han og jevnaldrende i forhold til interesse og lek, og de er åpne for endring, dersom han ikke opplever tilhørighet eller mestring.

Utsagn familie Olsen:

Spesialgruppen var ganske adskilt fra resten av skolen, de hadde all undervisning i eget bygg og de hadde sin egen SFO. For han og de andre barna tenker jeg at det var bra, da barna ikke tålte så mye inntrykk.

I barnehagen hadde han flere støttepedagogen, men siste året hadde han en fast, og hun ble en viktig ressurs i informasjonsutvekslingen mellom barnehagen og skolen. Overgangen var preget av mye usikkerhet familie Olsen beskriver det slik:

Det kom en voksen fra skolen på besøk i barnehagen en gang, men han var ikke på skolen. Han fikk ikke møtt lærerne eller sett skoleplassen og klasserommet. For oss var det et veldig utrygt år vi gikk mye rundt og tenkte på om han fikk plass og hvor han fikk plass.

Foreldrene forteller at de opplever overgangen som veldig utrygg og uforutsigbar da de føler de ble mye overlatt til seg selv, og at det var så kort tid fra vi fikk svar til han skulle begynne på skolen. Fra han sluttet i barnehagen og til han begynte på skolen var det en lang ferie, og siden de ble frarådet å begynne på SFO begynte han ikke på skolen før rundt 20 august. Da han begynte på skolen var alt nytt, foreldrene beskriver det slik:

Vi opplevde at det tok ganske lang tid den høsten før han slo seg til ro, det var et helt nytt sted, nye voksne og barn, alt var helt nytt. Det tok noen uker før han kom inn i rutinene på skolen.

Foreldrene kunne ønske at det var en mer gradvis tilvenning det det var litt flere møtepunkter mellom barnehagen og skolen. At assistenten på skolen kom flere ganger på besøk i barnehagen, samt at barnehagen reiste på besøk til skolen et par ganger.

Familien forteller at de har hatt syv ulike saksbehandlere i PPT og at det er ingen som kjenner han eller oss. I tillegg har de hatt fire forskjellige ansvarscoordinatorer der to av dem aldri han møtt han. Foreldrene beskriver det slik:

Det virker veldig tilfeldig og sårbart for jeg tenker at en ansvarscoordinator er ment som en veldig god støtte for barnet og for familien og er nettopp en som skal ha oversikt og historikk.

Etter å ha gått i spesialgruppe på ordinærskole i noen, valgte familien å søke han over til en spesialscole, hvor han fikk plass. Familien beskriver spesialskolen slik:

Skolen ser behovene hans og sitter inn tiltak med en gang de ser noe, det virker som at skolen har en god ledelse og det ser ut som om personalet trives og har overskudd. Jeg føler en stor takknemlighet for at vi fikk plass på den skolen, jeg kjenner at det er et godt sted å være og et sted med masse god energi.

Foreldrene forteller at han aldri har likt så godt å være i bursdagsbesøk tidligere, siden han er veldig sensitiv for lys og lyder. På den nye skolen hadde foreldrene spurt om de kunne ferie bursdagen hans der, og lærerne syntes det var en god ide. Vi hadde bakt kake og hadde med snack også hadde de pyntet klasserommet. Og så satt alle rund bordet, og vi sang bursdagssang og hadde bursdagsdisco. Dette er hans miljø og da blir det riktig for han.

4.3 Kompetanse

Foreldrene opplever at det er forskjell på kompetansen blant personalet på skolen og i barnehagen. Noen opplever at personalet har god kompetanse, mens andre opplever at personalet ikke har kompetanse. Dette gjelder både i barnehagen, SFO og skolen, familiene beskriver det slik:

Familie Hansen

Læreren har en enorm omsorg, virker interessert, er engasjer, får kontakt med han når hun snakker og han forstår når læreren forklarer ting. Han har en fast assistent på 50%, resten av de 50% blir dekket av forskjellige vikarer. Assistentene får ikke kontakt med han og på SFO blir han gående mye alene med assistenten, de tar ikke med seg flere barn.

Familie Nilsen

I klassen er det to lærere, en kontaktlærer og en lærer med videreutdanning i spesialpedagogikk og har kompetanse med tegn. I timen brukte læreren mikrofon i tillegg til at det var mikrofon på bordet, skolen hadde erfaring med å bruke mikrofon fra tidligere klasser. For oss var det viktig at personalet hadde kompetanse, og personalet fikk kurs gjennom kompetansesenteret.

Familien Olsen

Personalet i barnehagen hadde aldri hatt et barn med Downs før, knapt hatt et barn med noe tilretteleggings behov. Vi jobbet mye for at personalet skulle få ASK kurs og at de skulle få veiledning av Statped for å tilrettelegge barnehagemiljøet. Før var dagtavle ukjent for barnehagen. Jeg tenker at på et systemnivå trengte barnehagen et kompetanseløft. Personalet besto av 2 spesialpedagogen og en del assistenter uten fagutdanning.

Familiene formidler at det er en stor kvalitetsforskjell mellom personalet med utdanning og personalet uten utdanning. De opplever at assistentene som ikke har/ har lite utdanning ikke klarer å få kontakt med barnet. Og at de bare tar med seg det ene barnet selv om andre barn vil være med. Noen av foreldrene uttrykket at barna deres bli hindret i å utvikle sin lekekompetanse ettersom de ofte sitter alene med en assistent på SFO. Foreldrene er opptatt av at det kun skal være øyne på og at de ansatte skal hjelpe og støtte i kommunikasjon med andre barn. Det

kommer fram at foreldrene har behov for at fagpersoner gjøre det de kan, at f.eks. PPT kan hjelpe med sin fagkompetanse.

4.4 Mestring og motivasjon

Mestring og motivasjon er et punkt som alle foreldrene har tatt opp i samtalen. For alle foreldrene er det viktig at barna opplever faglig og sosial mestring. På skolene hadde de grupperom der elevene kunne være dersom det ble faglig eller sosialt vanskelig i klassen. Noen av foreldrene gir uttrykk for at det er vanskelig med frilek.

Utsagn fra familie Hansen:

Som oftest er han i klassen med de andre og har undervisning når han ikke er der er han på et grupperom sammen med et par andre i klassen. Eller så har han 1 til 1 undervisning med spesialpedagog. Læreren er veldig engasjert og får kontakt med han og han forstår når hun snakker. Barnehagen og spesialpedagogen lekte med bokstavene.

Utsagn fra familie Nilsen:

Lærerne har vært tydelig på at mestringsfølelse eller å oppleve mestring er viktig for lærelysten og den psykiske helsen. Han syntes det er vanskelig med finmotorikk, så å skrive med blyant blir veldig lite og smått, i barnehagen brukte han tusj for det var lettere. Han har et lite tastatur som hører til nettbrettet, men det blir for smått og da er det vanskelig å treffe, så han har fått et ganske stort tastatur med farger. Han er så motivert når han bruker det tastaturet sitt. I tillegg har han et program på nettbrettet så hvis han skriver hest og han skriver det riktig så kommer det et bilde av en hest på skjermen.

Utsagn fra familie Olsen:

Han deltok mindre i det vanlige barnehagelivet og han er mindre selvstendig, så de tingene han trener på er på et lavere nivå enn resten av gruppen. Spesialskolen kombinerte ofte ulike fagområder, for eksempel var de veldig mye ute i naturen og kombinerte det med gym.

Når noe er vanskelig og man ikke får det til, er det ikke gøy å gjøre det heller, man kan si det blir til en ond sirkel. Sitatene over indikerer at for familiene og lærerne var det viktig å

opprettholde motivasjonen for læring dette ble gjort gjennom lek og ved å kombinere ulike fagområder. Den ene familien forklarer at når de gjør lekser hjemme så tilpasser de leksene ut fra dagsformen. Han har de samme leksene som resten av klassen, men foreldrene tilpasser det. Foreldrene er opptatt av å opprettholde motivasjonen for skolearbeid og de har vært opptatt av å opprettholde leksene som en aktivitet. Noen dager kan leksen være å spille ordspill, der han trekker et kort med et ord også skal han finne bilde at det som står på kortet. Sitatene over indikerer på at både barnehagen og skolen la til rette for at de aktivitetene de gjorde var på deres nivå slik at de fikk oppleve mestring på lik linje som de ander.

Noen av punktene som ble tatt opp i samtalen var frilek, styrt lek og personalets motivasjon, familie Nilsen beskriver det slik:

Det er vanskelig med frilek, det kan kanskje bli litt mye prating også kan det bli mye løping og da er det lett for at han faller ut. Hvis personalet har litt mer styrt lek eller styrt frilek for eksempel har rødt og grønt lys eller stivheks, da er det veldig lett for han å bli med på lik linje som de andre.

For oss var det viktig med egenmotivasjon for personalet, så skolen internrekrutterte og da fikk vi veldig motiverte både assistenter og spesialpedagoger.

Sitatene over tyder på at skolen gjorde det de kunne for å finne ansatte som var motiverte og engasjerte for å jobbe med et barn med Downs syndrom. I tillegg prøvde assistentene på SFO å tilrettelegge for mestring i lek med andre barn gjennom styrt lek eller styrt frilek.

5.0 Drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvordan erfarer foreldrene til barn med Downs syndrom overgangen fra barnehagen til skolen?* Vil jeg i dette kapittelet drøfte foreldrenes erfaringer knyttet til overgangen. Og funnene vil bli knyttet opp mot teori som er beskrevet under teorikapitlet.

5.1 Planlegging av overgangen

Det kommer fram at familiene var bekymret for overgangen på forhånd, noe av det som kommer fram er bekymring for hvordan overgangen vil gå. Om personalet på skolen kan ivareta barnets behov for tilrettelegging, hvor barnet kommer inne på skole og om barnet kommer til å få venner eller føle tilhørighet på skolen. Å ha bekymringer i overgangen fra barnehagen til skolen vil kunne forekomme. Ettersom både barnet og foreldrene går fra en trygg barnehage der de gjerne har tilbrakt flere år. Foreldrene er godt kjente med personalet og personalet er godt kjent med dem og det er kjente og trygge rammer og rutiner. Og videre går de over til en ny og ukjent skole og dette kan både føre til usikkerhet og utrygghet for barnet og foreldrene. Dette samsvarer med det Engh (2016, s. 92) formidler om at en overgang går man fra det kjente til det ukjente og dette kan føre til usikkerhet og angst.

For familiene var det viktig med tidlig kontakt med PPT og ansvarsgruppen slik at de kunne få mest mulig avklart så tidlig som mulig. Erfaringene familiene sitter igjen med er noe ulikt. To av familiene var tidlig ute med å ta kontakt med PPT for å få en sakkyndig vurdering. I forhold til utsatt skolestart og anbefaling i forhold til mengde spesialpedagogisk støtte barnet trengte. Både familie Nilsen og Olsen opplever at det er vanskelig å utsette skolestarten, i opplæringslova (1998, §2-1) står det at barn har rett til å få utsatt skolestarten med ett år, dersom den sakkyndige vurderingen tilsier at det er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i utviklingen. Og dersom foreldrene krever det. På grunn av at det var vanskelig å få utsatt skolestart valgte familie Olsen å gjennomføre ordinærskolestart. Familie Hansen ønsket utsatt skolestart så de klagde på den sakkyndig vurdering og etter litt om og men, fikk de den godkjent. Etter den sakkyndige vurderingen ble familie Hansen og Olsen mer eller mindre overlatt til seg selv. Familiene måtte selv finne ut hvilken skole de ønsket at barnet skulle gå på, samt kontakte og søke selv. Familiene opplever at det er lite hjelp å få fra hjelpe- og støtteapparatet rundt,

foreldrene kunne ønske at noen kunne hjulpet til underveis i prosessen. En familie som har et barn med Downs syndrom som har behov for langvarige og koordinerte tjenester har rett på en IP, samt har barnet rett på en koordinator. Denne koordinatoren skal sørge for at barnet får den nødvendige oppfølgingen. I tillegg skal koordinatoren støtte foreldrene i ulike valg og sørge for at barnet får den støtten barnet trenger og har rett på (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 7-1 & 7-2; Glaser, 2023, s. 180). Familie Hansen har ikke IP og så kontakten har foregått med PPT, men at de ikke har hatt så god erfaring med PPT. Familie Olsen hadde IP, men de har hatt fire forskjellige koordinatorene, hvorav to koordinatorene aldri har møtte han. En koordinator skal være en som kjenner familien og kjenner barnet og som kan være en støttespiller for familien. Glaser (2023, s. 180) formidler at hyppig kontakt med familien og at koordinatoren kjenner både foreldrene og barnet er en fordel. I forhold til de to koordinatorene som ikke har møtt familien kan det stilles spørsmål om koordinatoren egentlig kan vite hva som er beste for barnet og familien. Familien hadde forventninger om at koordinatoren skulle kjenne barnet og dem, og at koordinatoren kunne hjulpet og støttet foreldrene i valg som hvilken skole de skulle velge. To av de koordinatorene som familien har hatt oppfyller ikke kriteriene til en koordinator i henhold til helse- og omsorgstjenesteloven (2011, §7-2). Gode støttespillere rundt foreldrene er viktig i overgangen da de står ovenfor mange valg som kan være vanskelige. Foreldrene vil det beste for barnet sitt og derfor trenger foreldrene fagpersoner som kjenner dem og som kan hjelpe og støtte dem i ulike valg. Kvaliteten og mengden av kontakt mellom foreldrene og fagpersonene har mye å si for kvaliteten på barnas oppvekst (Bronfenbrenner, 1979, i Gunnestad, 2014, s. 55).

I forkant av en overgang har gjerne foreldrene dannet seg noen tanker om hvilken skole de ønsker at barnet skal begynne på. For eksempel så var det to familier som ønsket at barna skulle gå i spesialgruppe eller på spesialskole og det var familie Hansen og Olsen. Foreldrene har gjerne fått råd og tips fra andre foreldre og hørt erfaringer fra andre der nærskolen ikke har kunne ivaretatt barnets behov. At dette vil skje med deres barn er ikke sikkert, men foreldrene har tatt et valg ut fra hva de tenker er best for deres barn. Familiene forklarer at for dem var det veldig viktig at barna begynte på en skole der personalet og elevene hadde kjennskap til barn med spesielle behov og ikke minst at personalet hadde utdanning. Verdien av å gå på nærskolen med kjente fra barnehagen og nabolaget faller bort når skolen ikke har et godt nok tilbud til barna.

Sitat fra den ene familien

Barn er forskjellig og trenger forskjellig, man må ta utgangspunkt i det enkelte barnet.

I likhet med andre barn er også barn med Downs syndrom forskjellige og de har forskjellige behov. Familie Olsen opplever at det var utfordrende for barnehagen å ivareta hans behov og tenkte at på skolen kom han til å trenge enda mer støtte i læringsaktiviteter. Altså tok familien et valg ut fra banets utgangspunkt og hva de tenkte var best for barnet. Familie Hansen fikk et brev fra nærskolen hvor det blant annet sto at de ikke hadde grupperom for 1 til 1 undervisning eller til gruppeundervisning. Undervisningen på skolen ville derfor nesten bare skje i klassen sammen med 25 elever. Familien tok derfor et valg om å søke på privatskoler og spesialgrupper i kommunen for å slippe at barnet måtte gå på en overbefolket nærskolen.

Både familie Hansen og Olsen søkte om plass i spesialgruppe på skole, ene barnet fikk plass i ordinær klasse i ordinærskole, men med forsterket tilbud. Det andre barnet fikk plass i spesialgruppe i ordinærskole. Ingen av familiene fikk svar på skoleplassen før ut i april samme år som barnet skulle begynne på skolen. Det vil altså si at de bare hadde rundt to måneder på seg til å etablere kontakt og få til overgangen. Erfaringene familiene sitter igjen med er at det ikke er mulig å etablere noe kontakt med skolen før rett før ferien dersom man ønsker at barnet skal gå i spesialgruppe. Et barn med utviklingshemming har behov for å bli kjent med skolen og personalet og trenger kjente rammer og rutiner i overgangen. (Engh, 2016, s. 92; Mæhle, 2018, s. 83). Ut fra det familiene erfarer er det ikke mulig for barnet å få til den forutsigbarheten de trenger dersom de begynner i spesialgruppe. For de barna som gjerne trenger mest forutsigbarhet og trygghet i overgangen. Det er de som får vite sist hvor de skal begynne på skole, samt får minst tid til å forberede seg. Man skulle gjerne tenkt at de skolene som får barn med særskilte behov skulle hatt en bedre overgangsordning.

For barn som begynner på nærskolen, vet hvor de skal begynne på skole gjerne flere år i forveien. Og for dem er også kanskje skolen allerede integrert og et samlingspunkt i form av ulike arrangementer som loppemarked, lokalmarked, 17. mai feiring og lignende. Søknaden til spesialgruppe og spesialskoler burde vært mye tidligere, det burde vært avklart hvor barnet fikk plass ett år i forveien. Slik at når barnet begynte det siste året i barnehagen og blir førskolebarn kunne de startet overgangsprosessen med en gang. Å starte et år i forveien kan knyttes til at enkelte tilfeller trenger kanskje barn så langt som ett år i forveien (Engh, 2016, s. 92). Det er også vanskelig for foreldrene og barnehagen å snakke om skolen, ettersom de ikke vet hvor barnet skal begynne. Ene familien fortalte også at når andre spurte hvor han skulle begynne på

skolen var det nesten litt pinlig å si at man ikke visste hvor sitt eget barn skulle begynne på skolen.

Måten familie Nilsen forteller om kontakten i ansvarsgruppemøte og hvordan kontakten har vært under og i etterkant av møte. Er der nærliggende å anta at familien har hatt en god opplevelse. Familien tok tidlig kontakt med koordinatoren og det første ansvarsgruppemøte ble holdt halvannet år før skolestart. Teamet besto av foreldrene, koordinatoren, barnehagestyrer, pedagogisk leder, fysioterapeut, PPT og habiliteringstjenesten. I teamet ble de sammen enig om at de ikke skulle utsette skolestarten og ble enig om at det var nærskolen barnet skulle begynne på. Kort tid etter ble det etablert kontakt med skolen og det første møte ble holdt juni året før skolestart, der var både rektor, inspektør, SFO leder og PPT til stede. Det ble laget en konkret plan for overgangen og alle visste hvem som hadde ansvar for hva. Å skape et godt team rundt barnet og foreldrene er viktig for at de skal kunne føle seg trygg i overgangen. I begge disse møtene ble det tatt felles beslutninger og laget en konkret plan for overgangen. Eksosystemet i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell handler om miljøer som påvirker barnet uten at barnet selv er til stede. Begge disse møtene kan kobles til eksosystemet, ettersom barnet ikke deltok i noen av møtene, men de avgjørelsene som ble tatt og den planen som ble laget vil ha innvirkning på barnet (Bronfenbrenner, 1979).

For et barn med Downs syndrom vil tidlig kontakt være nødvendig, for å sikre at barnet blir mest mulig forberedt til skolen og får en best mulig overgang. Tidlig kontakt mellom familien, barnehagen og skolen skaper forutsigbarhet for foreldrene og barnet. Dette kan sees i sammenheng med det Kunnskapsdepartementet (2008), Aukland (2013, s. 310) og Ingebrigtsen (2021, s. 121) formidler om å få til en god overgang. Ravn (1995, s. 204) beskriver samarbeid som et likeverdig forhold hvor det skal være preget gjensidig tillit, fellesansvarsfølelse og beslutningstaking. Partene skal arbeide for å nå et felles mål til barnets beste. I forhold til beskrivelsene til familie Nilsen kan det tydes at valgene eller avgjørelsene som ble tatt underveis i ansvarsgruppemøte bærer preg av felles beslutninger for barnets beste.

5.2 Samarbeid og forberedelse i overgangen

Familiene opplever at det er stor forskjell på samarbeidet mellom barnehagen og skolen. I det ene tilfellet ble det etablert tidlig og god kontakt i overgangen mens for andre var det preget av

mindre kontakt. Familie Nilsen opplever at barnehagen og skolen har hatt jevnlig kontakt gjennom hele overgangen. I det første møte var barnehagen, skolen, PPT og foreldrene til stede, her fikk foreldrene avklart litt forventninger og det ble laget en plan for overgangen. Andre møte har være overføringsmøter både med og uten foreldrene og et møte på skolen der foreldrene og barnet var med. I tillegg til overføringsmøter har barnehagen og SFO også hatt jevnlig kontakt. Familien erfarte at skolen var veldig imøtekommende og at de prøvde å gjøre det de kunne for at overgangen skulle bli best mulig. Familien fortalte at i det ene møte med skolen hadde de spurt om interesser og aktiviteter han likte. Slik at de kunne spille på det på skolen. En del av skoleforberedelsene har vært å dra på jevnlig besøk på skolen, og dette er det barnehagen og SFO som har planlagt mellom seg. Han og to andre barn fra barnehagen reiste sammen til skolen to-tre ganger med assistenten hans fra barnehagen. Før de hadde den fellesbesøksdagen for hele barnehage gruppen. I tillegg til å reise på besøk til skolen kom også to av assistentene han skulle ha på skolen på besøk i barnehagen noen ganger. Utenom besøkene på skolen var også barnehagene i nærmiljøet på besøk til hverandre. Slik at barnehagebarna kunne bli litt kjent på tvers av barnehagene. De tre ukene før skolestart gikk barnet på SFO og i forkant ble det laget en plan for de tre ukene.

Ut fra dette kan man se at det har vært god kontakt, gode møtepunkter og et godt samarbeid mellom både barnehagen og skolen, barnehagen og SFO og med foreldrene. De har fått til jevnlig og gode møtepunkter for barnet, for at han skal ha fått en best mulig overgang. Det at barnehagen og skolen legger til rette for at barnet får mulighet til å besøke skolen. Og la barnet bli godt kjent med skolens inne- og uteområde, klasserommet og SFO bygget. Vil være viktig for barnet, gjennom disse besøksdagene på skolen og SFO vil barnet bli tryggere på omgivelsene og overgangen vil føles mer forutsigbar. Dette stemmer overens med det Aukland (2013, s. 310) og Ingebrigtsen (2021, s. 121) presenterer om at et tett og godt samarbeid er viktig for barnet, samt trenger barnet å oppleve trygghet og forutsigbarhet i overgangen. Derfor er det viktig at det er gode samarbeidsrutiner både i form av gode møtepunkter som bli kjent treff eller besøksdager på skolen og for informasjonsutvekslingen. Når foreldrene opplever at det er et godt samarbeid vil det føre til trygghet i overgangen, dette vil igjen påvirke barnet positivt. Når barnet ser og opplever at det er god samhandling mellom foreldrene og barnehagen, barnehagen og skolen og så videre, vil barnet også føle seg tryggere i overgangen. Dette kan ses i sammenheng med det Bronfenbrenner (1979) formidler i mesosystemet ettersom han viser til at et godt samspill og kontakt mellom barnets mikromiljøer vil være avgjørende for å få til en god overgang. Godt forhold mellom partene vil kunne ha positiv virkning på

barnet. Familien uttrykker at barnet og foreldrene følte seg mer trygg i overgangen ettersom han fikk reise mye på skolebesøk og bli godt kjent med omgivelsene og personalet.

I forhold til de to andre familiene erfarer ikke de et like godt samarbeid mellom barnehagen og skolen. Det ene er at kontakten ble etablert så seint på grunn av at de ikke fikk svar på skoleplass tidligere. Og da kontakten først var opprettet var det veldig kort tid til sommerferien så det var ikke så mye tid til kontakt. Hos familie Hansen hadde de et overføringsmøte mellom barnehagen og skolen og familien opplevde at barnehagen prøvde å informere det de kunne til skolen. Det var ikke så god tid til besøk, men da det nærmet seg sommerferie kom det en assistent fra skolen på besøk to dager og mulig han fikk vært med assistenten på skolen en gang. Foreldrene hadde også et møte med skolen der barnet var med, i tillegg hadde de en besøksdag der alle som skulle begynne på skolen var med. Da ble de blant annet delt inn i klasser og fikk møtt lærerne. Assistenten han hadde blitt kjent med, var vekke den dagen noe som gjorde opplevelsen utrygt for både barnet og foreldrene. I forhold til familie Olsen hadde de ett stort overføringsmøte der barnehagen, skolen, foreldrene og mulig PPT var med. Der fikk de overlevert litt informasjon også kom det en på besøk fra skolen en gang. Utover dette var det ikke særlig kontakt, foreldrene opplevde samarbeidet som tilnærmet ikke eksisterende. Det var ikke noe reelt samarbeid mellom barnehagen og skolen. Familien opplever at barnehagen og skolen er to systemer som ikke snakker sammen.

Kunnskapsdepartementet (2008) formidler at en uforberedt og usammenhengende start vil kunne skape vansker som kan strekke seg lengre enn det første skoleåret. Måten barnet blir introdusert til sitt nye miljø på kan påvirke barnets evne til å håndtere den nye situasjonen. Tilvenningen til det ene barnet gikk veldig fort, det var bare tid til noen få møter før sommerferien. Men barnet fikk litt mer tilvenning da de ble rådet til å begynne på SFO før skolestart. For det andre barnet var det ingen tilvenning da de ikke hadde tid til å gjennomføre skolebesøk. I tillegg ble familien rådet til at han ikke skulle begynne på SFO før skolestart. Dette gjorde at barnet hadde en lang sommerferie og begynte på skolen veldig på dagen. Familien opplevde at barnet brukte lang tid på å slå seg til ro og komme inn i rutinene. Dersom barnet hadde gått på SFO de første ukene før skolestart kunne barnet blitt kjent med skolens område og personalet. Barn med Downs syndrom er ofte sensitiv for forandringer og har derfor behov for faste rutiner i hverdagen (Mæhle, 2018, s. 83). Ved å begynne på SFO kunne barnet fått en roligere og bedre tilvenning. Der barnet kunne blitt kjent med omgivelsene og personalet i sitt eget tempo. Foreldrene syntes det var litt rart i ettertid at de ble rådet til å ikke begynne på SFO ettersom SFO og skolen var i samme lokale og det var samme personalet.

For to av barna var SFO første møte med skolen og det er viktig at SFO bidrar til å skape en trygg og god overgang. Før et barn begynner på skole er det en fordel at barnet har fått mulighet til å bli kjent med personalet på SFO og det fysiske miljøet. For de barna som begynner på SFO før skolestart vil SFO spille en viktig rolle i oppstartsfasen, det er viktig at barna blir støttet slik at de kan oppleve trygghet og tilhørighet. Dette samsvarer med det Kunnskapsdepartementet (2021) formidler.

I begynnelsen av overgangen vil skolen være ukjent for barna mens etter hvert som barnehagen begynner med forberedelser til overgangen. Og de drar på skolebesøk vil skolen bli til et av barnets mikromiljøer. Gjennom skolebesøkene er barnet i samhandling med personalet og skaper en relasjon til dem. Ved at barnehagen gjennomfører slike besøk vil skolen begynne å etableres til et av barnas mikromiljøer underveis i overgangen. For det barnet som bare fikk møtt en fra skolen en gang vil ikke skolen etableres til å bli et av barnets mikromiljøer underveis i overgangen. Det vil dermed skje etter at barnet har begynt på skolen. Dette kan kobles til Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 1979).

Overføring av utstyr

I det ene intervjuet kommer det fram at det har oppstått noen utfordringer med tanke på å transportere ulike utstyr fra barnehagen til skolen. Det kom blant annet fram at barnet hadde en stor spesialsykkel etter trehjulssykkel, vogn og en del TalkTools materiale. I overgangen var det ingen som tenkte på hvordan utstyret skulle transporteres og da foreldrene spurte fikk de til svar at det visste ikke de. Foreldrene var i kontakt med barnehagen, skole og kommunen, men barnehagen hadde ikke budsjett, skolen kunne og kommunen visste ikke. Foreldrene forteller at de ikke bare har skolen og overgangen å tenke på. De skal også tenke på sykehusbesøk, tannlege, fysioterapi, søke NAV om hjelpemidler og lignende. Og en ting som å transportere utstyr bruker familien ufattelig mye tid på å finne ut og i tillegg endte det med at de selv måtte kjøre det de kunne av utstyr til skolen. Videre måtte foreldrene søke til kommunen for å få spesialtransport for sykkelen og vognen. Selv om de sendte inn søknad i mai eller juni var ikke utstyret på plass til skolestart i august, foreldrene opplever det som veldig frustrerende. I eksempelet ovenfor viser det hvor viktig det er å ha gode rutiner for overføring av utstyr i overgangen. Gode rutiner for transportering av utstyr burde vært en integrert praksis i f.eks. skolen, slik at ikke lignende skal skje igjen. Det er gjerne en del barn som har behov for å ha med seg ulike utstyr over til skolen. I stedet for at det skal være et spørsmål om hvordan det skal gjøres fra gang til gang burde det vært noe barnehagen, skolen eller kommunen fikset

automatisk. I dette tilfellet gikk barnet den første tiden på skolen uten sykkel og vogn noe som førte til at barnet ikke kunne sykle i friminuttene eller på SFO og heller ikke være med på langtur.

For at dette barnet skal kunne sykle sammen med de andre barna på skolen er han avhengig av å ha spesialsykkel. Ettersom sykkelen ikke var på plass til første skoledag hadde han ikke mulighet til å sykle i friminuttene. I opplæringslova (§ 9-3) står det at skolene skal ha tilgang til nødvendig utstyr, inventar og læremiddel. Det vil altså si at når barnet begynte på skolen skulle alt av nødvendig utstyr vært på plass. Kunnskapsdepartementet (2015) formidler at det er viktig at planleggingen begynner i god tid slik at nødvendig utstyr er på plass til skolestart. Det står ikke spesifisert hvor tidlig man bør begynne å planlegge. I dette tilfelle søkte familien om spesialtransport i mai/juni og utstyret var ikke på plass til skolestart i august. I forhold til søknaden kunne de nesten ikke sendt den inn tidligere med tanke på seint svar på skoleplass.

5.3 Være en del av fellesskapet

Et punkt som alle foreldrene tok opp i intervjuet som var veldig viktig for dem var tilhørighet, det var viktig at barna skulle få oppleve å være en del av klassen og få seg venner. For familiene var dette noe forskjellig hva de lå i tilhørighet. For den ene familien handlet tilhørighet om å gå på nærskolen sammen med de andre fra barnehagen, nabolaget og allidrett. Barnet var godt integrert i barnehagen og hadde gått sammen med dem siden han var ett år, så han hadde alt å vinne på å begynne sammen med de andre. Han hadde mange venner og bekjente som skulle begynne på skolen og derfor ble det veldig naturlig at det var der han og skulle begynne. Barnet hadde gode relasjoner til de andre barna i barnehagen. Og i overgangen til skole ønsket foreldrene at han skulle ha mange kjente i klassen. Dette førte til at han ikke hadde så mange nye relasjoner i klassen og det ble et godt og trygt klassemiljø. Barna som gikk i samme barnehage som han kunne også tegn, samt lærte klassen tegn. På skolen har han et eget rom for 1 til 1 undervisning og for gruppeundervisning, men det kommer fram at han har vært mer i klassen enn først antatt. I henhold til Salamanca erklæringen skal alle barn med særskilt behov ha tilgang til ordinærskole, og skole skal imøtekomme barnas behov (UNESCO, 1994). Det vil si at dersom skolen ikke imøtekommer barnets behov vil det være i strid med erklæringens prinsipper om en skole for alle. Ettersom barnet har vært mer i klassen enn først antatt kan tyde på at skolen har fått til et godt tilpasset miljø eller skapt et godt inkluderende læringsmiljø. Barnet deltar i læringsaktiviteter sammen med de andre barna og får være en del av klassen og

har tilhørighet på skolen. Det at barnet får mulighet til å kunne delta i det faglig og sosiale fellesskapet er nettopp det inkludering handler om. Dette kan ses i sammenheng med det Statped (2022a) og Hølland, (2021, s. 66) formidler. Måten foreldrene formidler hvordan barnet har det på skolen kan det indikere på at barnet opplever fysisk inkludering, sosial inkludering og psykisk inkludering. Barnet er til stede både i læringsaktiviteter i klassen og i friminuttene og på SFO, småtrinnet på skolen har et skjermet uteområde der barna kan være. Barnet deltar mye i de samme aktivitetene på skolen, men at oppgavene er tilpasset han. I friminuttene på skolen og i SFO legger personalet til rette for aktiviteter der han kan delta på lik linje som de andre, og støtter han underveis i lek. Foreldrene synes det er fint de gangene SFO har slike fellesaktiviteter som stivheks og rødt og grønt lys, han syntes det er veldig kjekt og viser trivsel (Engsig, Næsby & Qvortrup, 2016, s. 10-12; Utdanningsdirektoratet, 2021; Qvortrup, 2012, s. 5).

For de to andre familiene kom det fram at tilhørighet for dem var at barna fikk gå på en skole der personalet hadde kompetanse og utdanning til å ivareta barnets behov. I en spesialgruppe er barna gjerne mer like og de har noen av de samme behovene. Og for foreldrene var det viktig at de kunne bli kjent med andre barn som er mer lik dem og har litt de samme behovene. Alle elever har rett til et godt og trygt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, § 9 A-2). For den ene familien opplever de at dette ikke ble ivaretatt, i begynnelsen av første året gikk barnet mye alene med en voksen. Ettersom det var en rask tilvenningsperiode, var det kanskje mest trygt å ha en voksen med seg. Men den voksen tok sjeldent med seg andre barn. Dette førte til slutt til at barnet ikke ønsket å være med andre enn den voksne, å bare gå rundt med en voksen er ikke bra for utviklingen til barnet. I tillegg var klassen ganske stor ettersom de hadde slått sammen to klasser, det var altså 30 elever i klassen. Foreldrene formidler at det ble mye for han og at han hadde lite oversikt.

Etter koronaen kom var det ikke lengre lov til å være så store klasser dette førte til at de delte klassen i to slik at det var 15 i hver klasse. Dette førte til at han fikk bedre kontroll og det ble mer oversiktlig. I tillegg fikk han ha musikkterapi en gang i uken der han fikk ha med seg to andre fra klassen. Etter at han fikk ha musikkterapi tok det ene barnet han helt under sine vinger og etter det ble han godtatt av alle i klassen. Han ble god venn med to av guttene i klassen og han blir møtt med åpne armer på skoleplassen hver dag. Selv om han har de to kompisene, er det ikke alltid at han føler at han har venner eller han føler seg av og til utenfor. Foreldrene har vært i kontakt med skolen flere ganger. Så med jevne mellomrom lager skolen mindre grupper på et par elever der de gjør ulike ting sammen. Der får han mulighet til å bygge videre på de

relasjonene i den lille gruppen. Familien kunne ønske at skolen kunne hatt vennegrupper eller lekegrupper fra starten av slik at han kunne fått et mye bedre første år. Det gikk nesten et helt år før barnet opplevde faglig og sosial tilhørighet. Det er viktig at barnet får en god start på skolen og det har også stor betydning for hvordan barnet klarer seg videre i skolegangen (Meld. St. 6 (2019-2020)).

For det andre barnet begynte han i en aldersblandet spesialgruppe, og det året han begynte var det kun han som begynte i førsteklasse, det var altså ingen i klassen hans som var like gammel. Skolehverdagen var lagt opp etter majoriteten i gruppen dette førte til at mye av rammene rundt hans skolehverdag ikke passet helt for han. Statped (2022a) presenterer mangfold som en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. Altså skal læringsmiljøet være tilpasset mangfoldet. Ut fra erfaringene til familie Olsen var ikke dette tilfelle.

Etter tre år på den skolen valgte foreldrene å søke han videre over til en spesialskole og der opplevde foreldrene for første gang at de kunne senke skuldrene. Skolen har godt med ressurser som spesialpedagoger, musikkterapeut, fysioterapeut, logoped og miljøarbeidere, mange dyktige lærere og en god ledelse. Utviklingen til barnet har vært veldig god og skolen har blant annet jobbet med et kommunikasjonssystem slik at han kan uttrykke valg. Foreldrene opplever at han trives på skolen og at han har det bra. Fra tidligere har han ikke likt å være i bursdagsbesøk da han er sensitiv for lys og lyd. På den nye skolen hadde han feiret bursdagen sin sammen med de andre i gruppen. De hadde pyntet klasserommet og alle satt rundt bordet og spiste kake og snack og hadde bursdagsdisco. Familien tenker at det er dette som er reelt inkludering for han, spesialskolen er hans miljø og da blir det riktig for han. Det kan tenkes at både barnet og foreldrene opplevde tilhørighet på den nye skolen og at barnet fikk et godt opplegg som passet han. Spesialskolen hadde også mange ansatte med ulik fagkompetanse og det kan virke som om det var et godt tverrfaglig samarbeid på skolen. For etter at barnet begynte på den skolen utviklet han seg godt. Dette kan kobles til det Helsedirektoratet (2018) formidler om at et godt tverrfaglig samarbeid skal sikre at barnet får de tilretteleggingene og de tiltakene de trenger for å kunne utvikle seg.

Familien Nilsen opplever at det går bra per nå, men at det er begynt å bli et lite skille mellom han og jevnaldrende knyttet til interesser og lek. Dersom han ved et senere tidspunkt ikke lengre opplever tilhørighet eller mestring på skolen er foreldrene åpne for å bytte skole. For familie Olsen var barnet i spesialgruppe i tre år og foreldrene følte ikke at det var et godt nok tilbud for

deres barn, de valgte derfor å søke videre over på spesialskole. Barnet og foreldrene har vært i den skolen over tid og sett at tilbudet ikke er tilstrekkelig. Foreldrene velger derfor å søke barnet over til en spesialskole. Slike endringer i barnets liv kan påvirke barnets utvikling (Bronfenbrenner & Morris, 1998, i Kvello, 2012, s. 71).

5.4 Undervisning

Under intervjuene kommer det fram at undervisningsopplegget blir gjennomført ulikt på de ulike skolene. Noen av familiene opplever at barna har mye undervisning sammen med assistenter uten utdanning. Mens andre opplever at mye av undervisningen bli gjennomført med assistenter med utdanning eller kurs. For familie Nilsen kommer det fram at før skolestart hadde skolen internrekruttert ansatte, dette førte til at de fikk veldig motiverte ansatte. Den ene læreren som meldte sin interesse, hadde videreutdanning innen spesialpedagogikk og kjennskap med tegn. Hele personalet som jobbet rundt barnet fikk kurs i tegn til tale, i tillegg følger han se mitt språk, så tre uker i året reiser de for å ha kurs. Spesialpedagogen var med hver gang også rullerer de tre assistentene på å være med hver sin gang.

Når det kommer til tilpasset opplæring i undervisningen, er det noe usikkert på hvor mye av undervisningen og hvilken del som er tilpasset opplæring i ordinærundervisning. Og hvor mye av undervisningen som er tilpasset opplæring i spesialundervisning. Men for eksempel terapibad, musikkterapi o.l. det inngår i barnets spesialundervisning. Timene før lunsj har han arbeidsøker sammen med spesialpedagogen og etter lunsj har han opplegg med assistent. Hvor mange av timene som går til spesialundervisning er usikkert. Assistentene som har, opplegget på slutten av dagen blir veiledet av spesialpedagogen. En av tilretteleggingene barnet har fått i undervisningssammenheng er at læreren har mikrofon. I tillegg til at det står en mikrofon på bordene. Mikrofonen hjelper barnet i forhold til hørsel og fokus, bruk av mikrofon var noe skolen hadde kjennskap til fra tidligere av. At barnet har fått mikrofon som hjelpemiddel i klassen gjør at han får gode lytteforutsetninger. Dette kan sees i sammenheng med det Statped (2022c) formidler at teknisk tilrettelegging handler om tilgang til lyd for å skape så gode lytteforutsetninger som mulig.

Familie Hansen formidlet at han har undervisning sammen med klassen og i grupperom sammen med en liten gruppe eller alene med spesialpedagog. I tillegg har han musikkterapi med den forsterkede avdelingen og etter at den ordinære svømmeopplæringen er ferdig er det

mulig han skal få begynne på terapibad. I undervisningen uttrykker familien at han er mye med assistenter som ikke har utdanning. I mange av tilfellene er det læreren som lager et opplegg også er det assistentene som gjennomfører opplegget. Familien opplever at de assistentene som ikke har utdanning ikke klarer å få god kontakt med han, noe som ikke er bra for opplæringen hans. De hadde ikke logoped på skolen så foreldrene måtte finne logoped selv, dette opplevdes som veldig vanskelig da det er mangel på logopeder. Foreldrene fikk til slutt tak i en privat logoped etter å ha snakket med habiliteringstjenesten. Uheldigvis ble logopeden sykemeldt, og familien måtte igjen finne ny logoped dersom de ønsket at han skulle fortsette å ha logopedtimer.

I spesialgruppen var det to spesialpedagoger og mange assistenter uten utdanning, lærerne sto for undervisningen mens assistentene hjalp til. I barnehagen hadde han en privatpraktiserende logoped som fulgte med over til skolen og hun hadde erfaring med å jobbe med barn som har Downs syndrom. På spesialskolen så har de mange spesialpedagoger og de fleste assistentene som jobber der har utdanning innen barne- og ungdomsarbeiderfaget. Undervisningen på skolen er veldig varierende, og de pleier ofte å kombinere ulike fagområder. Familie Olsen beskriver at skolen har et godt fagmiljø og de ansatte er veldig motiverte og engasjerte.

Studien viser at det er forskjell blant personalets kompetanse på skolene. Dette fører til at noen fikk god opplæring fra personalet med utdanning og assistenter med kurs. Mens andre fikk opplæring av assistenter uten utdanning. Det kommer også frem at det er stor forskjell mellom de som har kompetanse og de som ikke har kompetanse. I forhold til den kontakten de klarer å etablere med barnet. Lærerne får god kontakt med barnet og får respons, mens mange av assistentene får ikke kontakt. De kan ubevisst snu seg vekk når de snakker med barnet og da mister barnet helt fokus. De som skal ansettes i en undervisningsstilling skal ha relevant faglig og pedagogisk kompetanse. Tilsette som skal undervise i fag skal ha relevant kompetanse i det faget det skal undervises i. Personale som ikke er ansatt i en undervisningsstilling, men som skal hjelpe til eller assistere i opplæringen kan dette dersom de får nødvendig veiledning. En assistent som ikke er ansatt i en undervisningsstilling skal ikke ha ansvaret for opplæringen. Og opplæring av en assistent skal bare gjennomføres dersom eleven får forsvarlig utbytte av opplæringen (Opplæringslova, 1998, § 10- 1, 10-2 & 10-11). De relasjonene barnet får med læreren og assistentene har stor betydning for barnets utvikling (Bronfenbrenner, 1979).

5.5 Inkludering

Gjennom alle tre intervjuene er det særlig et punkt som går igjen hos alle foreldrene og det er inkludering, for familiene var det viktig at deres barn skulle være inkludert på skolen. Familiene trekker fram at det å høre til i en klasse eller gruppe og kunne være sammen med andre barn i klassen og utenfor klassen var viktig. Under intervjuene trekkes det fram faglig og sosial inkludering. At barnet skal kunne være en del av klassen eller gruppen og kunne utvikle seg sammen med dem. For to av familiene handlet inkludering om å kunne høre til på en skole der det var andre barn som var tilnærmet like. Slik at barna kunne å være en del av det faglige og sosiale i klassen eller gruppen. Underveis i overgangsprosessen tar foreldrene ulike valg basert på den faglige og sosiale inkluderingen. I forbindelse med valg av skole tok hver av familiene et valg ut fra barnets utgangspunkt og hvor de tenkte at barnet ville få det best. For den ene familien hadde barnet mange venner i nabolaget og i barnehagen. Det var derfor viktig at barnet begynte på nærskolen sammen med sine venner. For de to andre familiene hadde ikke de det samme utgangspunktet, som familie Nilsen. For familie Hansen var det en liten barnehage der det ikke var mer enn 6-8 barn som skulle begynne på skolen det året. I tillegg skulle barna begynne på tre forskjellige skoler. Så i stedet for at barnet skulle gå på nærskolen med mulig ett-to andre barn fra barnehagen valgte foreldrene å søke plass i spesialgruppe og spesialskole. Familie Olsen forteller at han ikke hadde så mange venner i nabolaget og at derfor var det viktigere at han kunne komme på en skole hvor de kunne legge til rette for et godt faglig miljø i klassen. De formidler videre at hadde han hatt venner i nabolaget eller gått på fritidsaktiviteter hadde vært viktig med nærskolen, men dette var ikke tilfelle her.

Gjennom de tre dimensjonene Qvortrup (2012, s. 5) presenterer når han snakker om inkludering kan det tyders at alle barna opplevde å være en del av den fysiske og sosiale inkluderingen og at barna opplevde inkludering. For noen av barna gikk det dessverre lang tid før barnet ble og opplevde at han var inkludert, mens for andre ble barnet fort inkludert inn i klassen. Barn skal gis mulighet til å delta i fellesskapet og læringsmiljøet skal være tilpasset til mangfoldet (Statped, 2022a). I forhold til familie Hansen opplevde barnet å bli inkludert etter at han fikk ha musikkterapi med den forsterkede gruppen og han fikk ha med seg to fra klassen. Og når barnet ikke opplevde inkludering ga familien beskjed til skolen. Slik at de lagde små grupper med jevne mellomrom som beskrevet tidligere i dette kapitlet. Familie Nilsens beskrivelser er presentert tidligere i dette kapitlet. Ut fra familie Olsens tidligere beskriver opplevde barnet og familien inkludering da de byttet over til spesialskole. Han hadde gått i flere år i en gruppe hvor rammene og rutinene i skolehverdagen ikke passet for han. Til å gå over til en spesialskole der

opplegget ble mer tilpasser hans behov. Dette førte til at barnet fikk en god utvikling og ble mer selvstendig, familien trekker fram hvor mye trivsel har å si for læringsmiljøet.

6.0 Avsluttende refleksjoner

I denne masteroppgaven har formålet vært å få innsikt i hvordan foreldre til barn med Downs syndrom erfarer overgangen fra barnehagen til skolen. Gjennom å bruke en kvalitativ tilnærming i form av intervju som innsamlingsmetode har jeg fått innsikt i tre familiers opplevelser rundt overgangen. Erfaringene er knyttet til foreldresamarbeidet, samarbeidet mellom barnehagen og skolen og mellom andre instanser. Videre kommer det frem erfaringer knyttet til skoleforberedende aktiviteter og refleksjoner rundt den ideelle verden eller overgangen.

Funnene i denne oppgaven viser at det er en sammenheng mellom et godt samarbeid og en god overgang. For familien som opplevde at det var en god og jevn kontakt mellom barnehagen og skolen og hvor de samarbeidet godt, samt at det ble etablert tidlig kontakt. Har ført til en trygg og god overgang for barnet og familien. For de familiene der det ble etablert sein kontakt opplever foreldrene mye bekymring og usikkerhet i overgangen. Til tross for sein kontakt klarte barnehagen og skolen til den ene familien å få til et par besøk og det var litt kontakt mellom dem på slutten. For den siste familien er det nesten ingen kontakt mellom barnehagen og skolen, i tillegg var det ikke tid til å dra på besøk til skolen. Dette har ført til en overgang preget av mye usikkerhet og uforutsigbarhet for både barnet og familien.

Et annet funn viser at det ikke er mulig å etablere tidligere kontakt med spesialgrupper eller spesialskoler ettersom familiene ikke får svar på søknadene før i midten av april. Som det er presentert ovenfor er en tidlig og god kontakt mellom barnehagen og skolen avgjørende for å få til en god overgang. Barnet har behov for å bli kjent med omgivelsene og personalet, men ut fra mine informanter er ikke dette mulig.

I forhold til hjelpe- og støtteapparatet rundt var det store forskjeller på hvordan familiene opplevde støtte. Noen av familiene erfarer at det er lite hjelp å få og at de får lite støtte i avgjørelser. Mens andre opplever god støtte i avgjørelser og et godt samarbeid i teamet rundt barnet og foreldrene.

Noen tanker foreldrene hadde rundt den ideelle verden eller overgangen, var at de kunne ønske at det var en plan og et organisert opplegg. At det hadde vært mulig å etablere kontakt tidligere slik at barnet kunne besøkt skolen og kunne blitt litt kjente med klasserommet, lekeplassen og personalet. Videre forteller den ene familien at de kunne ønske det var et tilpasset løp der det

sto klar en barnehageplass hvor personalet hadde kompetanse. I tillegg til at det var satt av en skoleplass til barnet og at alt av hjelpemidler sto klart på skolen til første skoledag.

Gjennom dette studiet har jeg fått innsikt i hvor viktig det er med et godt samarbeid mellom barnehagen og skolen for å sikre en god overgang for barnet. I forhold til min studie vil det ikke kunne overføres til andre situasjoner ettersom jeg har få deltakere og det er foreldrenes subjektive opplevelse av overgangen. I tillegg vil overgangsrutinene og innholdet kunne være noe forskjellig fra kommune til kommune og fra barnehage til barnehage, samt skole til skole. Studien viser at videre arbeid med overgang vil være viktig for å sikre at barna får en god avslutning i barnehagen og en god start på skolen. I et eventuelt videre prosjekt hadde det vært interessant å sett nærmere på planene og rutiner for overgangen i de ulike kommunene.

Litteraturliste

Aukland, S. (2013). Overgangen barnehage – skole. I Ø. Kvello (red.), *Barns barnehage 1. Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen* (2. utg., s. 296-323). Gyldendal.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>

Barnekonvensjonen (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Barne- og familiedepartementet*. Hentet fra:
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Blackman, D. & Moon, K. (2014). A guide to understanding social science research for natural scientists. *Conservation Biology*, 28(5), 1167-1177.

<https://conbio-onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.nord.no/doi/pdfdirect/10.1111/cobi.12326>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiment by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bæck, U.-D. K. (2019). *Hjem-skole-samarbeid*. Fagbokforlaget.

Bø, I. (2018). *Barnet og de andre: nettverk som pedagogisk og sosial ressurs* (5. utg.). Universitetsforlag.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag.

Christoffersen, L., Johannessen, A. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal.

Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole – hjem – samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.

Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (ICD-10). (2023, 1. januar). Direktoratet for e-helse. Hentet fra:

<https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/2596295>

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2021). *Det vi vet om barnehagen: foreldresamarbeid i barnehagen*. Gyldendal.
- Engh, R. (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Engsig, T. T., Næsby, T. & Qvortrup, L. (2016). *Tegn på god inklusion: Evaluering & indikatorer på effektiv inklusion i Vordingborg Kommune*. Aalborg Universitetsforlag.
- Gadamer, H- G. (2003). *Forståelsens filosofi: utvalgte hermeneutiske skrifter*. Cappelen.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid barnehagen i et mangfoldig samfunn* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2023). *Foreldresamarbeid barnehagen i et mangfoldig samfunn* (3. utg.). Universitetsforlaget
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge*. Kommuneforlaget.
- Grunnloven. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata.
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn>
- Gunnestad, A. (2014). *Didaktikk for barnehagelærere en innføring*. Universitetsforlaget.
- Haug, P. (2022). Ingen kan alt – tverretatleg samarbeid om spesialundervisning og inkluderende praksisar i skulen. I M. H. Olsen. & P. Haug (red.), *Tverretatlig samarbeid* (s. 11-43). Cappelen Damm Akademisk.
- Helsedirektoratet. (2018, 17. januar). *Tverrfaglig samarbeid som grunnleggende metodikk i oppfølging av personer med behov for omfattende tjenester*.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/oppfolging-av-personer-med-store-og-sammensatte-behov/strukturert-oppfolging-gjennom-tverrfaglige-team/tverrfaglig-samarbeid-som-grunnleggende-metodikk-i-oppfolging-av-personer-med-behov-for-omfattende-tjenester>
- Helsedirektoratet. (2021, 02. juni). *Kommunen skal legge til rette for at personer med utviklingshemming kan utøve selvbestemmelse*.
<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/gode-helse-og-omsorgstjenester-til-personer-med->

[utviklingshemming/personsentrettede-og-individuelt-tilrettelagte-tjenester/kommunen-skal-legge-til-rette-for-at-personer-med-utviklingshemming-kan-utove-selvbestemmelse](#)

Helsedirektoratet. (2023, 11. april). *Innledning – Samarbeid til barns beste*.

<https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/samarbeid-om-tjenester-til-barn-unge-og-deres-familier/innledning-samarbeid-til-barns-beste>

Helsenorge. (2020, 17. november). *Utviklingshemming hos barn og unge*. Helsenorge. Hentet fra:

<https://www.helsenorge.no/sykdom/hjerne-og-nerver/utviklingshemming-hos-barn-og-unge/>

Helsenorge. (2023). *Kompetansesentrene for sjeldne diagnoser*. Hentet fra:

<https://www.helsenorge.no/sjeldne-diagnoser/kompetansesentrene/>

Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* (LOV-2011-06-24-30). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>

Hjardemaal, F. R. & Kleven, T. A. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.

Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. Fagbokforlaget.

Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring: Til alle elevenes beste*. Fagbokforlaget.

Ingebrigtsen, T. (2021). God avslutning – god begynnelse. Tidlig innsats i overgangen fra barnehage til skole. I T. Lekang. & T. Moen (red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinærundervisning og i spesialundervisning* (s. 111-129). Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2016). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Cappelen Damm.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Gyldendal.

Johnsen, G. (2006). Intervjuet. I K, Fuglseth. & K, Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 118-130). Cappelen Akademisk Forlag.

Kringe, E. (2012) *Tverretattlig samarbeid omkring barn: En kilde til styrke og håp?* Gyldendal.

Krumsvik, R. J. (2019). Kvalitativ forskningsmetode og masteroppgåva si posisjon i grunnskulelærerutdanninga. I R. J. Krumsvik (red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 43-64). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Fra eldst til yngst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole.*

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

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning.*

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Hva-er-det-viktig-a-huske-pa/#Rutiner-for-overforing-av-informasjon>

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver.*

<https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – samarbeid mellom hjem og skole.*

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.3-samarbeid-mellom-hjem-og-skole/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplanen for SFO: Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen.*

<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

Kvello, Ø. (2012). Transaksjonsmodellen. I Ø. Kvello (red.), *Oppvekstmiljø og sosialisering* (s. 62-81). Gyldendal.

Meld. St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3dacd48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>

Moen, T. (2021). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang. & T. Moen (red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats i ordinærundervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.

Mæhle, I. R. (2018). Down syndrom. I I. R. Mæhle, J. Eknes & G. Houge (red.), *Utviklingshemming årsaker og konsekvenser* (2. utg. s. 73-86). Universitetsforlaget.

Mørland, B. (2022). Samarbeid på tvers for barnets beste i lys av tillit. I E. J. Lyngseth. & B. Mørland (red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (2. utg. s. 223-239). Gyldendal.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Norsk helseinformatikk. (2022, 3. februar). *Downs syndrom*. NHI.

<https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/down-syndrom/>

Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Personverntjenester*. Hentet 18. september 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/>

NOU 2009: 22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt: Bedresamordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/a0ba82b642e343b890b94b7314b0a4e4/no/pdfs/nou200920090022000dddpdfs.pdf>

NOU 2012: 1. (2012). *Til barnets beste: Ny lovgivning for barnehagene*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/f77c1a6dbd00473fb8c0b8928724dd30/no/pdfs/nou201220120001000dddpdfs.pdf>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata.

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. I T. Næsby (red.), *Er du med? Om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5-16). University Collage Nordjylland. Hentet fra:

<http://blad.ucn.dk/FoU/Erdumedominklusionidagtilbudogskole/?Page=33&page=2>

Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skolen: Et spørsmål om makt og tillit* (s. 204-226). Praxis forlag.

Regionsenteret for habiliteringstjenesten for barn og unge (2017). *Retningslinje for oppfølging av barn og unge med Downs syndrom*.

<https://oslo-universitetssykehus.no/seksjon/regionsenter-for-habiliteringstjenesten-for-barn-og-unge-rhabu/Documents/Retningslinje%20Down%20Syndrom%20versjon%20030217.pdf>

Samnøy, S. (2015). *På samme lag: samarbeid mellom hjem og skole*. Gyldendal

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2021). *Planlegging og samarbeid*.

<https://www.statped.no/horsel/god-skolestart/med-nedsett-hoyrsel/planlegging-og-samarbeid/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2022a). *Hva er inkludering?*

<https://www.statped.no/temaer/inkludering2/hva-er-inkludering/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2022b). *En av flokken? Om inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*.

<https://www.statped.no/laringsressurser/kombinerte-syns-og-horselstap-og-dovblindhet/en-av-flokken-om-inkludering-og-ungdom-med-sansetap--muligheter-og-begrensninger/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2022c). *Hørselstap og teknisk tilrettelegging*.

<https://www.statped.no/horsel/tilrettelegging/horselstap-og-teknisk-tilrettelegging/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped). (2023). *Kva er Statped?*

<https://www.statped.no/om-statped/kva-er-statped/>

Stokke, H. & Lied, S. I. (2022). Rolleforståelse og inkludering i tverretattlig samarbeid. I M. H. Olsen. & P. Haug (red.), *Tverretattlig samarbeid* (s. 113-146). Cappelen Damm Akademisk.

Store norske leksikon. (2020, 27. mai). *Stigmatisering*. Hentet fra:

<https://snl.no/stigmatisering>

Store norske leksikon. (2021, 30. mai). *Downs syndrom*. Hentet fra:

https://sml.snl.no/Downs_syndrom

Store norske leksikon. (2023, 16. mars). *Segregering*. Hentet fra:

<https://snl.no/segregering>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.

Torsteinson, H. (2021). Individuell utviklingsplan – et hjelpemiddel i hverdagen. I. B. I. B. Hvidsten (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg., s. 61-71). Fagbokforlaget.

UNESCO. (1994). *Framework for action on special needs education. Conference statement. International review of education*, 1994, Vol. 40 (6), p. 495-507.

<https://link-springer-com.ezproxy.nord.no/content/pdf/10.1007/BF01102826.pdf>

Universitetet i Oslo. (2023). *Nettskjema-diktafon mobilapp*. Hentet fra:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/diktafon.html>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Universell utforming av barnehage- og skolebygg*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/universell-utforming-av-barnehage-og-skolebygg/>

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Referansenummer

450293

Vurderingstype

Standard

Dato

08.12.2022

Prosjekttittel

Overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig

Mona R. Rosenlund

Student

Solfrid N. Nordvik

Prosjektperiode

21.10.2022 - 30.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

VURDERING AV BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler særlige kategorier av personopplysninger om barn. Personverntjenester vurderer at det at det ikke er behov for å gjøre en personvernkonsekvensvurdering etter artikkel 35 basert på en helhetsvurdering der vi vektlegger følgende momenter:

- Det gis informasjon og foresatte samtykker til behandlingen
- Prosjektet har kort varighet

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 30.06.2023.

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 lovlige grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

LOVLIG GRUNNLAG TREDJEPERSONER

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. 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 lovlige grunnlag for behandlingen være den foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra de foresatte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) 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 prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 oss 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-enderinger-i-meldeskjema>

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: Janniche Linde

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å hente inn foreldrenes erfaringer ved overgangen fra barnehagen til skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med forskningsprosjektet er å få innsikt i hvordan foreldre til barn med Downs syndrom erfarer overgangen fra barnehagen til skolen. Det vil inkludere foreldrenes erfaringer med samarbeid og sammenheng mellom barnehagen og skolen i tillegg vil også innebære å hente erfaringer om foreldresamarbeidet i barnehagen, skolen og eventuelt skolefritidsordning (SFO), samt samarbeid med andre instanser.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring med fordypning i spesialpedagogikk. Masteroppgaven vil ha et omfang på 70 sider eller 28000 ord, pluss vedlegg.

Problemstillingen er foreløpig:

«Hvordan erfarer foreldre til barn med Downs syndrom overgangen fra barnehagen til skolen?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet, avdeling Levanger er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta siden du er foresatt til et barn med Downs syndrom som har vært igjennom overgangen fra barnehagen til skolen. Det vil være rundt 3-4 foreldre som får spørsmål om å delta og utvalget vil bli trukket ut fra de som kontakter meg etter Facebook utlysningen min.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du takker ja til å delta i prosjektet vil det innebære at du deltar i en samtale. Denne samtalen vil vare i ca. 60 minutter og vil bli tatt opp med en lydopptaker. Det jeg vil samle inn er dine erfaringer og opplevelse knyttet til overgangen fra barnehagen til skolen.

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 noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. De som vil ha tilgang til opplysningene om deg er meg og mine veiledere. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene dine vil jeg erstatte navn og kontaktopplysningene med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrig data. Lydopptakene av samtalen vil bli tatt opp med en diktafon app og eller en digital diktafon, lydopptaket fra diktafon appen vil lagres direkte på en forskningsserver og for at jeg skal få tilgang må jeg logge inn med ID. Ved transkribering av intervjuene vil alt bli skrevet ned på ark og pc, arkene vil bli samlet i en egen mappe eller perm. I tillegg vil det bli brukt fiktive navn slik at det ikke er mulig å gjenkjenne deltakeren. Dataen som skrives inn på pc i et Word-dokument vil det ikke inneholde personopplysninger som kan identifisere deltakeren.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent rundt 30. juni 2023. Alt datamateriale med dine personopplysninger vil bli anonymisert eller slettet. Det vil si at intervjuet som blir tatt opp med diktafon vil bli slettet samt vil samtykkeskjemaet med underskrift bli makulert.

Det transkriberte intervjuet som er blitt anonymisert vil ikke bli slettet, og vil kunne gjenbrukes til andre prosjekter. Dersom prosjektet ikke blir godkjent på første forsøk, vil datamaterialene bli oppbevart fram til ny vurdering rundt 15. oktober 2023.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet, Levanger har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Masterstudenten: Solfrid N. Nordvik, tlf. 97472217. solfridnn@live.no
- Veiledere ved Nord Universitet: Mona R. Rosenlund, tlf. 74022651. mona.r.rosenlund@nord.no og Elin A. Vangstad, tlf. 99031466. elin.a.vangstad@nord.no
- Personvernombud: Toril Irene Kringen, tlf. 74022750. toril.i.kringen@nord.no

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53211500.

Med vennlig hilsen

Mona R. Rosenlund & Elin A. Vangstad Solfrid N. Nordvik

(Veileder)

Student (Forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30. juni 2023.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Overgang

Kan du fortelle litt om forventningene du hadde til overgangen?

Hvordan erfarte du overgangen fra barnehagen til skolen?

Hvordan erfarte du overgangen fra barnehagen til SFO og videre fra SFO til skolen?

Kan du beskrive tidslinjen for overgangen?

Foreldresamarbeid

Hvordan opplevde du samarbeider?

- Barnehagen
- Skolen
- SFO
- Andre fagpersoner

Følte du at stemmen du ble hørt blant personalet?

- Barnehagen
- Skolen
- SFO
- Andre fagpersoner
- Ansvarsmøter?

Samarbeid mellom barnehagen og skolen

Hvordan opplevde du samarbeidet?

- Barnehage – skole
- Barnehage – SFO
- Skole – SFO

Tilrettelegging

Opplevde du at barnehagen, skolen og SFO hadde en fellesforståelse for hva ditt barn hadde behov for av tilrettelegging?

- Kan du komme med eksempler

Var det sammenheng mellom det barnehagen og skolen gjorde?

- Kan du komme med eksempler

Føler du at overgangen har vært trygg og god?

- Kan du komme med eksempler

Har barnehagen hatt skoleforberedende aktiviteter?

- Hvis ja, hvilke erfaringer sitter du igjen med om hvordan det har blitt lagt opp?
- Føler du at aktivitetene har vært et viktig tiltak for å skape en god overgang for ditt barn?
- Eventuelt hva kunne blitt gjort annerledes for at det hadde blitt bedre?

Har skolen hatt besøksdager eller bli kjent treff?

- Hvis ja, hvilke erfaringer sitter du igjen med om hvordan det har blitt lagt opp?
- Føler du at besøksdagene eller bli kjent treffene har vært et viktig tiltak for å skape en god overgang for ditt barn?
- Eventuelt hva kunne blitt gjort annerledes for at det hadde blitt bedre?

Avrundendespørsmål

Hvordan ville den ideelle overgangen sett ut?

Er det noe mer du vil tilføye som vi ikke har snakket om?

Vedlegg 4: Utlysningstekst

Utlysningstekst

Hei!

Jeg er en masterstudent fra Bergen som studerer master i tilpasset opplæring (spesialpedagogikk) ved Nord universitet i Levanger. Jeg skal dette semesteret skrive en masteroppgave som handler om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. I den forbindelse ønsker jeg å komme i kontakt med foreldre som kunne tenkt seg å dele sine erfaringer og opplevelser rundt overgangen. Samt ønsker jeg å få vite noe om erfaringer knyttet til foreldresamarbeidet og samarbeidet mellom barnehagen og skolen.

For din del vil deltakelsen innebære å delta på en samtale, som jeg i utgangspunktet ønsker å gjennomføre ved å møtes fysisk.

Du som deltaker vil bli fullstendig anonymisert og vil dermed ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven. Du kan når som helst trekke ditt samtykke ved å sende en mail eller tekstmelding.

Dersom dette høres interessant ut eller du kunne tenkt deg å vite mer om prosjektet kan du ta kontakt med meg på tlf: 97472217 eller på mail: solfridnn@live.no

Jeg ser fram til å høre fra deg

Mvh

Solfrid Namtvedt Nordvik

Figur og tabell

Figur 1: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005).

Figur 2: Koding

Tabell 1: Psykisk utviklingshemming (ICD-10).