

Hege Landsvik

Masteroppgave

# Overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom

En kvalitativ studie av hvordan foreldre erfarer samarbeidet med barnehagen og skolen i overgangen mellom de to arenaene



Figur 1. Overgang fra barnehage til skole. Hentet fra Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2021 (<https://www.statped.no/horsei/god-skolestart/med-nedsett-hoyrse/planlegging-og-samarbeid/>). CC BY-NC-ND 2.0.

DMMH  
Dronning Mauds Minne Høgskole  
for barnehagelærerutdanning

Master i spesialpedagogikk med vekt på tidlig barndom

Trondheim, vår 2023





## Forord

To lærerike, spennende og utfordrende år som masterstudent på Dronning Mauds Minne Høgskole er nå slutt. I den forbindelse ønsker jeg å takke alle som har fulgt meg og støttet meg gjennom prosessen med å skrive min masteroppgave.

En stor takk rettes til de tre foreldrene som har stilt opp og gitt meg et berikende datamateriale. Tusen takk for at dere har brukt deres tid til å dele deres erfaringer om overgangen fra barnehage til skole på godt og vondt, som har gjort masteroppgaven mulig å gjennomføre.

Jeg vil videre takke mine veiledere, Else Johansen Lyngseth og Marit Pettersen, som har vært til stor hjelp og støtte i prosessen. Takk for gode tips, råd og tilbakemeldinger som har hjulpet meg på veien. Deres faglige kompetanse og veiledning har bidratt til kunnskap og refleksjoner som har vært til stor hjelp når jeg har stått fast. Tusen takk for deres store engasjement og interesse for min oppgave!

Til sist vil jeg rette en stor takk til familie, venner og min samboer som har stilt opp og trodd på meg hele veien. Takk til Andreas, som har holdt ut og støttet meg gjennom mine oppturer og nedturer som masterstudent, og stilt med middag på bordet etter lange dager på mastersalen. Takk til Mette for korrekturlesing og støtte i oppturer og nedturer. Takk til fine medstudenter på mastersalen som har bidratt til gode samtaler og refleksjoner, og ikke minst hyggelige spisepauser mellom slagene.

Trondheim, juni 2023

Hege Landsvik

## Sammendrag

Denne studien har som formål å fremheve foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, for å bidra til kunnskapsutvikling og forskning på temaet. Foreldreperspektivet setter søkelys på hvordan foreldre erfarer sin deltakelse i samarbeidet, og hvordan de opplever at barnehagen og skolen legger til rette for en god overgang. Studien kan ha en overføringsverdi for overgangen fra barnehage til skole for barn med andre funksjonsnedsettelse. Med bakgrunn i dette er følgende problemstilling utformet: «hvilke erfaringer har tre foreldre med samarbeid om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom?».

Studien avgrenses til foreldres erfaringer med medvirkning i foreldresamarbeidet og tilretteleggingen av barnets faglige tilbud i overgangen, med vekt på et spesialpedagogisk perspektiv. For å få innsikt i foreldrenes erfaringer er det benyttet en kvalitativ tilnærming, med et fenomenologisk hermeneutisk vitenskapsteoretisk rammeverk. Tre semi-strukturerte dybdeintervju med tre foreldre la grunnlaget for empirien, som ble analysert gjennom en tematisk analyse. Gjennom analysen ble det utarbeidet tre hovedtemaer: «foreldresamarbeid i overgangen», «sammenheng og kontinuitet i det spesialpedagogiske tilbudet» og «foreldrenes erfaringer».

Studiens funn gir innsikt i hvordan foreldrene har erfart samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole. Av foreldrenes erfaringer fremkommer det at er lite rom for foreldremedvirkning i samarbeidet med både barnehage og skole, og at det er store brudd på kontinuitet og sammenheng i overgangen. Videre funn viser at dette har ført til endringer i noen av foreldrenes holdninger. Funnene tyder på et behov for videre forskning på studiens tema, for å forbedre praksis rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom.

## Innholdsfortegnelse

<b>1 INTRODUKSJON .....</b>	<b>8</b>
1.1 BAKGRUNN OG AKTUALISERING .....	8
1.2 SPESIALPEDAGOGISK FORANKRING I STUDIEN .....	9
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....	9
1.4 STUDIENS AVGRENSNING OG BEGREPSAVKLARING .....	10
1.5 TIDLIGERE FORSKNING PÅ OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE .....	11
1.5.1 <i>Forskningens relevans i studien</i> .....	12
1.6 OPPGAVENS OPPBYGNING .....	13
<b>2 LOVVERK, RETTIGHETER OG POLITISKE FØRINGER .....</b>	<b>14</b>
2.1 LOVFESTET PLIKT TIL SAMARBEID OM BARNES OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE .....	14
2.2 BARNETS RETTIGHETER .....	14
2.3 FORELDRENEs RETTIGHETER .....	15
<b>3 TEORETISK RAMMEVERK .....</b>	<b>17</b>
3.1 DOWNS SYNDROM .....	17
3.2 SAMARBEID OM OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE .....	18
3.2.1 <i>Foreldresamarbeid om overgangen fra barnehage til skole</i> .....	19
3.2.2 <i>Foreldremedvirkning</i> .....	21
3.2.3 <i>Barnehagens og skolens kompetanse om og rolle i foreldresamarbeidet</i> .....	21
3.2.4 <i>Tverrfaglig og tverretattlig samarbeid</i> .....	23
3.3 OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE .....	24
3.3.1 <i>Overgang for barn med Downs syndrom</i> .....	25
3.3.2 <i>Skolefritidsordningen</i> .....	25
3.3.3 <i>Kunnskapsoverføring og overføringsamtale</i> .....	25
3.4 SAMMENHENG OG KONTINUITET I OVERGANGEN .....	26
3.4.1 <i>Tegn-til-tale</i> .....	27
<b>4 METODISK TILNÆRMING .....</b>	<b>28</b>
4.1 KVALITATIV TILNÆRMING .....	28
4.2 FORSKNINGSDSIGN .....	28
4.3 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING .....	29
4.3.1 <i>Fenomenologisk forankring</i> .....	29
4.3.2 <i>Hermeneutisk forankring</i> .....	30
4.4 INTERVJU .....	30
4.4.1 <i>Semi-strukturert intervju</i> .....	30
4.4.2 <i>Studiens utvalg og rekruttering</i> .....	31
4.4.3 <i>Forberedelser før og gjennomføring av intervjuene</i> .....	32
4.4.4 <i>Egen forskerrolle</i> .....	33
4.5 BEARBEIDING AV DATAMATERIALET .....	34
4.5.1 <i>Transkribering</i> .....	34
4.5.2 <i>Analysering av datamaterialet</i> .....	35
4.6 ETISKE HENSYN .....	37
4.6.1 <i>Informert samtykke og konfidensialitet</i> .....	37
4.6.2 <i>Framstilling av data</i> .....	38
4.7 STUDIENS KVALITET .....	38
<b>5 FUNN OG DRØFTING .....</b>	<b>41</b>
5.1 FORELDRESAMARBEID I OVERGANGEN .....	41
5.1.1 <i>Foreldremedvirkning</i> .....	41
5.1.2 <i>Kunnskapsoverføring</i> .....	44
5.1.3 <i>Skolefritidsordningens rolle i overgangen</i> .....	46
5.2 SAMMENHENG OG KONTINUITET I DET SPESIALPEDAGOGISKE TILBUDET .....	48
5.2.1 <i>Tilrettelegging for en god overgang</i> .....	48

5.2.2 Møte med skolesystemet.....	50
5.2.3 Tegn-til-tale.....	53
5.3 FORELDRENE ERFARINGER .....	54
5.3.1 Forventninger og holdninger før skolestart .....	54
5.3.2 Holdningsendringer hos foreldrene.....	55
<b>6 AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....</b>	<b>58</b>
6.1 OPPSUMMERING AV STUDIENS FUNN I LYS AV FORSKNINGSPØRSMÅL .....	58
6.2 VIDERE FORSKNING PÅ SAMARBEIDET RUNDT OVERGANGEN FRA BARNEHAGE TIL SKOLE FOR BARN MED DOWNS SYNDROM ...	60
<b>7 LITTERATURLISTE .....</b>	<b>63</b>
<b>8 VEDLEGG .....</b>	<b>70</b>
VEDLEGG 1: VURDERING FRA SIKT .....	70
VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKESKJEMA.....	71
VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE.....	75



# 1 Introduksjon

## 1.1 Bakgrunn og aktualisering

I 2021 var det om lag 3500 personer med Downs syndrom i Norge (Klausen & Karlsen, 2021, s. 326). Ifølge Medisinsk fødselsregister (2022) ble det i gjennomsnitt født over 60 levende barn med Downs syndrom hvert år fra 2016 til 2021. Tall fra Statistisk sentralbyrå viser at over 59 000 femåringer går i barnehage, mens det er over 60 000 barn i første årstrinn på skolen (Statistisk sentralbyrå, 2021; Statistisk sentralbyrå, 2022). Det vil dermed si at svært mange skolestartende barn går gjennom en overgang fra barnehage til skole, og en andel av disse barna vil derfor være barn med Downs syndrom. Nøyaktig hvor mange barn med Downs syndrom som gjennomgår en overgang fra barnehage til skole hvert år, er derimot vanskelig å si noe om.

Foreldre som deltar i samarbeidet om barns overgang fra barnehage til skole, og mottar tilstrekkelig med informasjon, kan bidra til å gi barnet en tryggere skolestart, og ikke minst til å styrke barnets motivasjon (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Det er derfor nødvendig at barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger har tilstrekkelig kompetanse rundt foreldresamarbeid og betydningen av det, slik at foreldres deltakelse blir vektlagt i samarbeidet om overgangen. Å gjennomgå en overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom vil være en utfordring både for barna og for foreldrene. For foreldrene innebærer overgangen å på nytt formidle barnets behov og hvilke hensyn som må tas, mens barna må forholde seg til nye rutiner og mennesker (Meld. St. 25, 2020-2021).

Barnehager og skoler har ulike mandat og ulike læringskulturer, men det finnes likevel noen fellestrekk mellom dem. Begge er arenaer for lek og læring, som skal rette fokuset sitt mot likeverd og kvalitet i både omsorg og opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Til tross for at man i overgangen fra barnehage til skole beveger seg inn i et nytt system og et nytt lovverk, er det en sammenheng mellom barnehagens rammeplan og skolens læreplaner. Disse har ulike målformuleringer, men rammeplanens fagområder er i stor grad representert i skolens ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2017; Utdanningsdirektoratet, 2017).

I Norden forsker blant annet Stig Broström, Helena Ackesjö og Hilde Dehnæs Hogsnes på barns overgang fra barnehage til skole, hvor det vektlegges ulike perspektiver på overgangen. Det foreligger forskning på overgangen fra barnehage til skole både for barn med og uten funksjonsnedsettelse. Når det gjelder barn med funksjonsnedsettelse, er forskningen mer generell fremfor diagnosespesifikk, men forskningen har likevel en overføringsverdi til ulike diagnoser,



inkludert Downs syndrom. Sannsynligheten for en god opplevelse av skolegangen er større hos barn som har fått en positiv opplevelse i overgangen fra barnehage til skole (Groven, 2018). Derfor er det viktig at vi vet mer om hvordan overgangen oppleves for barn med Downs syndrom, og ikke minst for foreldrene, slik at både barn og foreldre kan få en positiv opplevelse av overgangen.

## 1.2 Spesialpedagogisk forankring i studien

Studiens tema, som vektlegger foreldresamarbeid og foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, kan også være relevant innenfor allmennpedagogikken. Spesialpedagogiske tiltak er riktignok sentralt innenfor foreldrenes erfaringer i denne studien. Spesialpedagogiske tiltak kan utføres av andre enn spesialpedagoger, ettersom spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (Groven, 2013, s. 61). Ved å også sette søkelys på Downs syndrom, hvor spesialpedagogiske tiltak ofte er involvert, er det valgt å se overgangen fra barnehage til skole i lys av det spesialpedagogiske arbeidet utført av spesialpedagoger. For barn med Downs syndrom vil spesialpedagogikkens hovedformål være å redusere eller kompensere for utfordringene barna har som følge av diagnosen, gjennom ulike støtte- og hjelpetiltak. Ved at barna støttes i utviklingen av sine grunnleggende ferdigheter, vil både læring og livsmestring fremmes hos barna (Befring & Næss, 2019, s. 23).

## 1.3 Formål og problemstilling

Studien har som formål å fremheve foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, for å bidra til videre kunnskapsutvikling og forskning på temaet. Mine litteratursøk viser at det er lite forskning på temaet, og jeg ser derfor et behov for å bidra til mer forskning på studiens tema. Foreldreperspektivet kan sette søkelys på hvordan foreldre erfarer sin deltakelse i samarbeidet, og deres erfaringer kan bidra til viktige refleksjoner hos fagpersoner når det gjelder hva som bør vektlegges i foreldresamarbeidet. Studien vil videre kunne ha en overføringsverdi til overgangen fra barnehage til skole for barn med andre funksjonsnedsettelse. Dette har bakgrunn i at Downs syndrom regnes som en funksjonsnedsettelse, hvor det foreligger store individuelle forskjeller. Overgangen fra barnehage til skole er derfor nødvendig å tilpasse hvert enkelt barn. Det er ønskelig å sette søkelys på mulighetene ved Downs syndrom, fremfor utfordringer og fordommer som ofte vektlegges. I tillegg til mer forskning på studiens tema, kan studien forhåpentligvis bidra til at foreldre og fagpersoner kan benytte seg av forskningsprosjektet for å få en dypere innsikt i overgangen fra barnehage til skole fra et foreldreperspektiv. For å belyse foreldres erfaringer med samarbeidet, er følgende problemstilling utformet:

Hvilke erfaringer har tre foreldre med samarbeid om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom?

Tre forskningsspørsmål er utviklet for å kunne besvare problemstillingen:

1. Hvordan erfarer foreldre at barnehagen og skolen ivaretar foreldrenes medvirkning i samarbeidet om en god overgang for barn med Downs syndrom?
2. Hvordan erfarer foreldrene at barnas rett til spesialundervisning ivaretas i møte med skolen?
3. Hvordan kan foreldrenes erfaringer med samarbeidet påvirke deres holdninger til skolen?

#### 1.4 Studiens avgrensning og begrepsavklaring

Studien avgrenses til foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Her fremheves foreldrenes erfaringer med medvirkning i samarbeidet og rundt tilretteleggingen av barnets faglige tilbud i overgangen, med vekt på et spesialpedagogisk perspektiv.

Sentrale begreper benyttet i studien vil her avklares gjennom en kort presentasjon. Begrepene vil utdypes nærmere i *kapittel 3 – teoretisk rammeverk*.

*Samarbeid* dreier seg om å arbeide sammen med andre mennesker mot et felles mål (Ravn, 1995, s. 204). Et tett samarbeid mellom pedagoger i barnehage, skole og SFO er nødvendig i arbeidet med barns overganger, men det er også viktig å inkludere barnets foreldre i samarbeidet (Broström, 2019, s. 117).

*Overgangen fra barnehage til skole* kan beskrives som en vertikal overgang. Slike overganger innebærer noen brudd, noe som her refererer til relasjoner til barnehagepersonalet og miljøet i barnehagen (Hogsnes, 2019, s. 56).

*Downs syndrom* er en genetisk tilstand, og fører til varierende grader av nedsatt funksjonsevne som kommer til syne etter hvert som barnet utvikler seg (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 305 – 306). Innenfor Downs syndrom finner man en samling av fellestrekk, hvor alle med syndromet har noen av trekkene i ulik grad (Klausen & Karlsen, 2021, s. 321). Felles for alle med Downs syndrom, er varierende grad av intellektuell utviklingshemning (Ødegaard & Færevaa, s. 305).

### 1.5 Tidligere forskning på overgangen fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole er et felt med behov for mer forskning, særlig i tilknytning til barn med funksjonsnedsettelse. Dette inkluderer også barn med Downs syndrom (Groven, 2018). En stor andel av forskningen på feltet tar for seg overgangen for barn uten verken Downs syndrom eller andre funksjonsnedsettelse. Det foreligger likevel forskning på feltet knyttet til funksjonsnedsettelse generelt, og ikke minst forskning som inneholder elementer som kan være relevant for, og ha en overføringsverdi til overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom.

Andersson og Wilder (2017, s. 151) viser til at en overgang mellom barnehage og skole byr på mange utfordringer, særlig for foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne, men også for barna. Foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne må ha en aktiv og oppsøkende rolle for at barnet skal få den støtten det har rett på, og foreldrene kan føle på oppgitthet dersom deres kunnskap og engasjement ikke blir lyttet til (Andersson & Wilder, 2017, s. 151 – 152). Det er nødvendig at skolen har en familiesentrert arbeidsmåte for å kunne skape positive overganger (Andersson & Wilder, 2017, s. 152).

Dockett et al. (2012, s. 58) har undersøkt foreldresamarbeidet i overgangen fra barnehage til skole for barn generelt, og finner at barns erfaringer fra hjemmet påvirker forberedelsene til overgangen til skolen, i tillegg til selve overgangen. Studien finner at foreldre ikke føler skolen anerkjenner deres kunnskap om sine barn, og at kommunikasjonen mellom hjem og skole opptrer i varierende grad hos alle foreldrene (Dockett et al., 2012, s. 65). Noen foreldre kan nøle med å engasjere seg i samarbeidet med skolen dersom de føler seg utrygge på sin egen rolle i samarbeidet, eller på skolens kultur. Her er det nødvendig med bevisste og mottakelige lærere som kan fremme foreldrenes engasjement i samarbeidet. Det vises videre til at foreldre anser forberedelse til skolestart som viktig, og at dette er noe de ofte betrakter som en del av sitt eget ansvar i overgangen fra barnehage til skole (Dockett et al., 2012, s. 58 – 64).

Lillvist og Wilder (2017, s. 136) understreker betydningen av foreldre, samt barnehagelærere eller spesialpedagoger som har arbeidet med barnet over tid når barnet har nedsatt funksjonsevne. Dette er personer som har unik kunnskap om barnet, mens lærerne på skolen har i en overgang fra barnehage til skole ingen kunnskap om det spesifikke barnet som skal starte på skolen. Lillvist og Wilder (2017, s. 137) anser samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre når et barn med funksjonsnedsettelse skal starte på skolen som svært viktig.

Hogsnes og Moser (2014, s. 1) har utført en casestudie på overgangen fra barnehage til skole for barn uten nedsatt funksjonsevne, og finner at samarbeidet mellom barnehagen og skolen kan svekkes dersom personalet ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandres ulike tradisjoner, mandat og arbeidsmåter. En sammenheng i overgangen fra barnehage til skole anses som betydningsfull av både lærere og pedagogiske ledere, og her vektlegges førskoledager hvor barna besøker skolen før skolestart (Hogsnes & Moser, 2014, s. 8 – 9). Studien kan videre tyde på at pedagogiske ledere anser relasjoner mellom barn og voksne som mer betydningsfulle enn det lærere og ledere i skolefritidsordningen (SFO) gjør, som kommer til syne i form av hvor viktig pedagogiske ledere mener det er for barna å møte lærere og SFO-ansatte før skolestart (Hogsnes & Moser, 2014, s. 12).

### 1.5.1 Forskingens relevans i studien

Den tidligere forskningen som presenteres her viser til en overgang fra barnehage til skole for barn både med og uten funksjonsnedsettelse. Forskingen som tar for seg overgangen for barn uten funksjonsnedsettelse anses som relevant for denne studien, basert på at det er noe alle barn som har gått i barnehage gjennomgår når de starter på skolen. Strategiene og tiltakene som fungerer for disse barna kan også overføres til barn med Downs syndrom, med forbehold om at man tilrettelegger og justerer strategiene i overgangen for hvert barns individuelle behov.

Forskning knyttet til barn med Downs syndrom er ikke presentert her, med bakgrunn i mangel på relevante funn i litteratursøkene som ble utført for å finne frem til tidligere forskning på temaet. Downs syndrom regnes som en funksjonsnedsettelse (Ødegaard & Færevåg, 2021, s. 305), og forskningen som tar for seg overgangen for barn med funksjonsnedsettelse vil derfor være relevant også for barn med Downs syndrom. Forskingen er knyttet til foreldresamarbeid og sammenheng i overgangen. Studiens problemstilling spør om foreldresamarbeidet i overgangen, mens en sammenheng, eller mangel på sammenheng, i overgangen kommer til syne i studiens funn. Forskingen tar for seg overgang fra barnehage til skole i både Australia, Sverige og Norge. Det tas forbehold om noe ulike skolestrukturer mellom landene, men forskningen viser likevel en sammenheng i hva som anses som viktig å vektlegge i samarbeidet rundt overgangen for barn med Downs syndrom.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

Oppgaven består av seks kapitler. I innledende **kapittel 1**, er oppgavens tema med aktualisering, problemstilling med forskningsspørsmål, begrepsavklaring og tidligere forskning på studiens tema presentert.

**Kapittel 2** tar for seg lovverk, rettigheter og politiske føringer relevant for overgangen fra barnehage til skole.

**Kapittel 3** redegjør for oppgavens teoretiske perspektiv, som er relevant for studiens problemstilling.

**Kapittel 4** tar for seg studiens metodiske tilnærming, sammen med en presentasjon av valgt fremgangsmåte gjennom hele studien.

**Kapittel 5** presenterer sentrale funn, som drøftes opp mot studiens problemstilling og teoretiske forankring, samt forfatterens egne tolkninger.

**Kapittel 6** oppsummerer hovedtrekk fra funn og drøfting. Avslutningsvis reflekteres det over videre forskning på studiens tema.

Deler av oppgaven kan ha innholdsmessige likheter med arbeidskrav FMD-AK2 og eksamensbesvarelse i MFFMD5010. Dette gjelder kapittel 1 – *innledning*, 3 – *teoretisk rammeverk* og 4 – *metodisk tilnærming*.

## 2 Lovverk, rettigheter og politiske føringer

Kapittelet tar for seg lovverk, rettigheter og politiske føringer relevant for overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Dette inkluderer en lovfestet plikt til samarbeid om barns overgang fra barnehage til skole, samt både barnets og foreldrenes rettigheter i overgangen.

### 2.1 Lovfestet plikt til samarbeid om barns overgang fra barnehage til skole

I 2018 ble det lovfestet at barnehager og skoler har plikt til å samarbeide med hverandre om barns overgang fra barnehage til skole. Denneplikten innebærer også at skolefritidsordningen (SFO) skal delta i samarbeidet om overgangen (Barnehageloven, 2005, § 2 a; Opplæringsloven, 1998, § 13-5). Lovverket sier imidlertid ikke noe om hvordan samarbeidet om overgangen skal utføres, eller hvem andre enn barnehagen og skolen som bør inkluderes i det. Rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33) tydeliggjør derimot at barnets foreldre skal være inkludert i samarbeidet mellom barnehage og skole. Opplæringsloven (1998, § 1-1) fastslår videre at opplæringen i skolen skal foregå i samarbeid med barnets hjem. Dette kan overføres til overgangen fra barnehage til skole, ettersom det kan anses å være starten på opplæringen.

### 2.2 Barnets rettigheter

FNs Barnekonvensjon (1989, art. 3) fastslår at barnets beste alltid skal være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som angår dem. Dette vil være sentralt prinsipp i en overgang fra barnehage til skole. Alle barn har rett og plikt til grunnskoleopplæring, noe som også gjelder for barn med Downs syndrom (Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne, 2006; Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Barn med Downs syndrom har rett til plass i barnehage og prioritet ved barnehageopptak, men det er ikke en plikt å gå i barnehage (Barnehageloven, 2005, § 16-18). Barn med Downs syndrom kan i noen tilfeller få skolestarten utsatt med ett år, basert på en sakkyndig vurdering som utføres dersom barnets foreldre ønsker det (Opplæringsloven, 1998, § 2-1).

Barn med Downs syndrom har ofte behov for langvarige og koordinerte tjenester, som gir de rett til å få utarbeidet en individuell plan (IP). Kommunen skal tilby en koordinator, som skal sikre oppfølging og fremdrift i arbeidet med barnets IP (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2011, § 7-1 – 7-2). Barn under opplæringspliktig alder med særlige behov, inkludert Downs syndrom, har videre rett til spesialpedagogisk hjelp (Barnehageloven, 2005, § 31). I skolen gjelder det at elever som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, har rett til spesialundervisning

(Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Barn med Downs syndrom har gjerne hatt et vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I en overgang fra barnehage til skole vil det ofte være nødvendig for pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) å foreta ny sakkyndig vurdering, ettersom man i overgangen beveger seg fra barnehageloven til opplæringsloven og inn i et nytt system (Barnehageloven, 2005, § 31; Opplæringsloven, 1998, § 5-1).

Opplæringsloven (1998, § 1-3) slår fast at opplæringen i skolen skal tilpasses hver enkelt elev og elevens forutsetninger, noe som er gjeldende for barn både med og uten funksjonsnedsettelse. Barn med Downs syndrom benytter seg ofte av tegn-til-tale, som er en form for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), grunnet vansker med språk, tale og kommunikasjon. De har derfor rett til å benytte ASK både i barnehagen og i skolen (Barnehageloven, 2005, § 39; Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Barn med Downs syndrom skal gis gode utviklingsvilkår også på SFO, noe som innebærer at SFO skal legge til rette for barnas funksjonsnivå (Opplæringsloven, 1998, § 13-7).

Barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Meld. St. 6 (2019-2020) viser til at denne sammenheng ikke nødvendigvis er helt tilstrekkelig, ettersom andelen barn som får spesialundervisning går ned i overgangen fra barnehage til skole, sammenlignet med antall barn som får spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. Mange barn mottar ikke det spesialpedagogiske tilbudet de har behov for og rett på, og en stor andel barn følges opp av assistenter uten relevant fagkompetanse i skolen. Det understrekes i Meld. St. 6 (2019-2020) at det er skolen som må være klar for å ta imot barnet, og ikke barnet som skal være klar for skolen.

### 2.3 Foreldrenes rettigheter

Både kommuner og fylkeskommuner har plikt til å sørge for et samarbeid mellom foreldre og skolen, og organiseringen av samarbeidet skal ta hensyn til lokale føringer (Opplæringsloven, 1998, § 13-3d). I samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole, må foreldrene samtykke til at barnehagen kan utlevere personopplysninger om barnet til skolen (Barnehageloven, 2005, § 2 a).

Barnehagen skal gjennom samarbeid med foreldre, ivareta foreldrenes rett til medvirkning (Barnehageloven, 2005, § 1, § 4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29). Opplæringsloven, derimot, viser til at grunnskolen har et foreldreråd som skal sørge for at fellesinteressene til foreldrene ivaretas (Opplæringsloven; 1998, § 11-4). Foreldremedvirkning står med andre ord sterkt i barnehagen, mens det i skolens lovverk ikke fremkommer som en rettighet foreldre har når det

gjelder individuelle interesser. Det er viktig at foreldre får informasjon om det nye lovverket de nå skal forholde seg til, slik at de er klar over sine rettigheter, og at rettighetene er ulike rettighetene fra barnehagen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101).

Barnets foreldre kan kreve at skolen gjør nødvendige undersøkelser for å finne ut om barnet trenger spesialundervisning. Når foreldrene ber om dette, skal det automatisk gjøres en sakkyndig vurdering utført av PPT. Ved tilbud om spesialundervisning, skal dette så langt det er mulig utformes i samarbeid med både eleven og foreldrene, og deres syn skal vektlegges (Opplæringsloven, 1998, § 5-4; Utdanningsdirektoratet, 2014).

Dersom et barn ikke har et godt og trygt skolemiljø, kan foreldrene melde saken til statsforvalteren etter saken er tatt opp med skolens rektor. Statsforvalteren skal deretter sørge for at barnet blir hørt, og barnets beste skal være et grunnleggende hensyn (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-6).



### 3 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet presenterer det teoretiske grunnlaget for studien, som inneholder begreper, teorier, tidligere forskning og perspektiver som anses relevant for drøftingen av studiens empiriske funn. Kapitlet vil gi leseren innsikt i Downs syndrom og relevante sider ved diagnosen. Deretter er det redegjort for betydningen av foreldresamarbeid og samarbeid mellom barnehage, skole og andre aktuelle samarbeidspartnere. Overgangen fra barnehage til skole vedvarer i god tid etter selve den fysiske overgangen (Ackesjö, 2017, s. 101), noe som gjør at skolens arbeid med foreldresamarbeid blir svært relevant, og vektlegges derfor her i større grad enn barnehagens arbeid med foreldresamarbeid. Kapitlet tar videre for seg overgangen fra barnehage til skole, både for barn generelt, og for barn med Downs syndrom. Avslutningsvis er det redegjort for kontinuitet og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole.

#### 3.1 Downs syndrom

Det finnes flere årsaker til Downs syndrom, hvor den vanligste årsaken er en ekstra kopi av kromosom 21. Denne varianten av Downs syndrom kalles trisomi 21, da alle cellene i kroppen har et ekstra kromosom 21 (Klausen & Karlsen, 2021, s. 320 – 322). Kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter, som bidrar til det generelle intelligensnivå, er ofte hemmet hos barn med Downs syndrom (Helsedirektoratet, 2018). Den motoriske utviklingen foregår generelt langsommere grunnet lav muskeltonus, som gjør at barnet har nedsatt bevegelse. Dette fordrer at barnet får oppfølging og motorisk trening, som ofte utføres av fysioterapeut (Statlig spesialpedagogisk tjeneste, 2022; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 306). Hørselstap, synsvansker, nedsatt immunforsvar, medfødt hjertefeil og lavt stoffskifte er vanlig hos barn med Downs syndrom (Norsk Helseinformatikk, 2022; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 306). Barn med Downs syndrom kan altså ha sammensatte utfordringer, men det er viktig å huske på at mennesker med Downs syndrom ikke er diagnosen, og at det foreligger store individuelle forskjeller innenfor utviklingen hos hvert enkelt barn (Karmiloff-Smith et al., 2016, s. 6; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 303).

Downs syndrom medfører ikke bare begrensninger, men også muligheter. Med god tilrettelegging og systematisk stimulering kan disse begrensningene reduseres, og barnets muligheter vil dermed økes (Klausen & Karlsen, 2021, s. 322; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 307). I tillegg til diagnosen, spiller også genetikk og miljømessige faktorer en stor rolle i utviklingen hos barn med Downs syndrom (Karmiloff-Smith et al., 2016, s. 6). Det vil derfor være nødvendig med individuell tilrettelegging for

hvert enkelt barn i overgangen fra barnehage til skole, noe som krever tett samarbeid med barnets foreldre.

Diagnosespesifikk kunnskap hos personalet i både barnehage og skole, samt en bevissthet om at alle barn med diagnosen er forskjellige, er nødvendig for å kunne redusere begrensningene hos barnet gjennom individuell tilrettelegging (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 304 – 305). Skolens tro på barnets muligheter for deltakelse og læring sammen med andre barn er svært betydningsfull for barnets utvikling. Hvordan skolen møter barn med Downs syndrom, påvirkes i stor grad av tidligere erfaringer med og holdninger til diagnosen, og ikke minst holdninger til inkludering i opplæringen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8). Dersom man kun forstår barn med Downs syndrom som «alle andre barn», kan det føre til at barnet blir oversett i stedet for at det tilrettelegges for at barnet skal kunne øke sine muligheter. Det er derfor viktig å både forstå barn med Downs syndrom som barn med spesielle behov, men også som barn med like muligheter for deltakelse som andre barn, og en balanse er derfor nødvendig (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 305).

### 3.2 Samarbeid om overgangen fra barnehage til skole

Barnehager og skoler, har som nevnt i kapittel 2.1, en lovfestet plikt til å samarbeide med hverandre om barns overgang fra barnehage til skole (Barnehageloven, 2005, § 2a; Opplæringsloven, 1998, § 13-5). Dette samarbeidet er viktig for å tilrettelegge for gode overganger fra barnehage til skole (Dalen & Tangen, 2012, s. 228). Samarbeid om overgangen fra barnehage til skole innebærer likevel et samarbeid med flere parter enn bare barnehagene og skolene. Det gjelder særlig for barn med Downs syndrom, som har sammensatte vansker (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 303). Dette samarbeidet dreier seg om foreldresamarbeid, i tillegg til tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som utdypes nærmere i dette kapitlet.

Uttrykket *et godt foreldresamarbeid* benyttes repetitivt i faglitteraturen, og det er derfor benyttet også i studiens teoretiske rammeverk. På bakgrunn av dette vil det være hensiktsmessig å avklare hva som defineres som et godt foreldresamarbeid, og hva ulike forskere egentlig legger i begrepet *godt*. Ifølge Råde (2020) er et godt foreldresamarbeid preget av tillit, åpen kommunikasjon hvor man deler oppfatninger om barnet, felles beslutninger, og ikke minst at begge parter i samarbeidet verdsetter hverandres kunnskap om barnet og hverandres roller i barnets liv. Lassen og Breilid (2012, s. 11) definerer et godt foreldresamarbeid som en gjensidig og tillitsfull relasjon. Glaser (2023, s. 2) understreker at en forutsetning for et godt foreldresamarbeid er at personalet i barnehagen og skolen må ha utviklet holdninger, respekt og forståelser for at alle foreldre er ulike.

### 3.2.1 Foreldresamarbeid om overgangen fra barnehage til skole

I overgangen fra barnehage til skole møter foreldre på en endring i det daglige og uformelle foreldresamarbeidet. Foreldresamarbeidet i barnehagen er tettere og mer uformelt enn det er i skolen. I barnehagen får foreldre vanligvis daglig informasjon om barnets dag, noe foreldrene som regel ikke vil få når barnet begynner på skolen. Likevel er det nødvendig med god informasjon fra skolen slik at foreldrene vet hva som foregår og hvordan barnet har det på skolen, men dette skjer i større grad i det formelle samarbeidet, gjennom foreldresamtaler og månedsplaner (Dalen & Tangen, 2012, s. 228; Dalland & Knutsen, 2020, s. 117). Det daglige samarbeidet har riktignok en større rolle i skolehverdagen når det gjelder barn med Downs syndrom, som har behov for et hyppigere skole-hjem-samarbeid (Dalland & Knutsen, 2020, s. 42).

Foreldresamarbeid har en sentral rolle i arbeidet med å tilrettelegge for gode overganger fra barnehage til skole, og det er avgjørende å etablere kontakt med barnets foreldre for å involvere dem i samarbeidet (Broström, 2019, s. 125; Dalen & Tangen, 2012, s. 228). Kvaliteten på relasjonene og samarbeidet mellom barnehage, skole, foreldre og barnet, er avgjørende for at barnet skal kunne oppnå en god overgang (Dockett & Perry, 2017, s. 29). Dersom skolen og barnehagen lykkes i å etablere et godt samarbeid med barnets foreldre, kan dette bidra til at overgangen fra barnehage til skole ivaretas bedre for barnet. Videre kan god kvalitet på samarbeidet føre til at barnet opplever større trivsel på skolen (Glaser, 2023, s. 13 – 22). Et godt samarbeid mellom hjem og skole kan også bidra til at skolens lærere får en bedre forståelse av barnets behov, slik at skolehverdagen kan tilpasses barnet på en mer adekvat måte (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18; Drugli & Nordahl, 2016). Samarbeidet mellom barnehage, skole, foreldre og andre relevante samarbeidspartnere kan dermed åpne for mange muligheter for tilrettelegging for barnet i skolen (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8).

Foreldrenes involvering i overgangen fra barnehage til skole er av særlig stor betydning for barn med Downs syndrom (Larocque et al., 2011, s. 117). Foreldreinvolvering kan være både proaktiv og reaktiv. Ved en proaktiv foreldreinvolvering er det foreldrene som tar initiativ til kontakt og samarbeid med skolen, mens det ved en reaktiv foreldreinvolvering er skolen som tar initiativ, og foreldrene responderer på initiativet fra skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Foreldreinvolvering inkluderer også foreldrenes holdninger til skolen. Foreldrenes holdninger har stor betydning for overgangen mellom barnehage og skole (Thoresen & Aukland, 2020, s. 22). Foreldre som fremmer positive holdninger om skolen, kan bidra til at det samme utvikles hos barna (Drugli & Nordahl, 2016). Et godt foreldresamarbeid vil videre gagne barnets utvikling, som i stor grad kan knyttes til

foreldrenes trivsel og tillit til både barnehage og skole (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 11; Glaser, 2023, s. 22). Det er derfor nødvendig å informere foreldre om hvordan barn lærer holdninger og verdier, slik at foreldre bevisstgjøres og får en forståelse for deres innflytelse og betydning for samarbeidet (Sand, 2020, s. 239; Scheving & Egeberg, 2015, s. 9). Foreldrenes involvering i samarbeidet varierer ut fra foreldrenes ulike bevissthet rundt egen påvirkning, selvtillit, motivasjon og andre ulike faktorer. Det er derfor viktig at lærere arbeider for å motivere og engasjere foreldre i samarbeidet, slik at foreldre opplever deres deltakelse i samarbeidet som meningsfull (Larocque et al., 2011, s. 121).

I skolen handler et godt foreldresamarbeid om å samarbeide for at barnet skal få en opplæring som på best mulig måte stimulerer barnets utvikling (Dalland & Knutsen, 2020, s. 19). En forutsetning for å etablere kontakt mellom foreldre og personalet i skolen og barnehagen, er at det finnes tilstrekkelige møtepunkter mellom dem, som foreldresamtaler og daglig uformell kontakt (Lassen & Breilid, 2012, s. 126 – 127). I en overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, vil disse møtepunktene også omfatte ansvarsgruppemøter og samarbeidsmøter. Når både foreldre og lærere er bevisste på sin rolle i samarbeidet og ser behovet for et godt samarbeid, vil terskelen for kontaktetablering være lavere (Lassen & Breilid, 2012, s. 127). Foreldre som mottar informasjon om hva som foregår på skolen, kan bidra til at barnets motivasjon blir positivt påvirket. Deltakende foreldre i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole, er videre gunstig for barnets trygghet i overgangen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Et samarbeid som fungerer godt gjør at foreldre, barnehage og skole vil kunne dele sin kompetanse og sine erfaringer, og ikke minst støtte hverandre (Lassen & Breilid, 2012, s. 12).

Formålet med foreldresamarbeid i skolen dreier seg i stor grad om at barn skal få muligheter til utvikling og læring gjennom anerkjennelse, opplevelse av tilhørighet, mestring og trygghet. Til tross for dette formålet, har mange lærere og foreldre vanskelig for å realisere dette gjennom et godt foreldresamarbeid (Nordahl, 2015, s. 14 – 15). En stor andel foreldre opplever at skolen ikke lytter til dem, og at dere ønsker ikke tas hensyn til (Nordahl, 2003, referert i Nordahl, 2015, s. 15). Mange foreldre opplever dermed at samarbeidet med skolen blir konfliktfylt. Lærere uttrykker at foreldre kan oppleves som vanskelige, eller at de ikke har forutsetninger for å kunne medvirke i barnets tilbud i skolen. Når samarbeidet blir manglende eller konfliktfylt på denne måten, vil det gå utover alle involverte parter i samarbeidet, men det vil i størst grad gå utover barnet som ikke får den støtten det har behov for (Lassen & Breilid, 2012, s. 12; Nordahl, 2015, s. 15). Med utgangspunkt i dette, vil det nå bli sett nærmere på foreldrenes medvirkning og hvordan den kan ivaretas i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole.

### 3.2.2 Foreldremedvirkning

Begrepet *medvirkning* kan ha flere ulike betydninger. Bae (2006, s. 8) definerer medvirkning som det å kunne påvirke i et fellesskap sammen med andre, og kjenne at sin egen deltakelse bidrar til en endring. Når det gjelder foreldre og deres medvirkning, innebærer det at barnehagen og skolen tar foreldrenes stemme på alvor, og at foreldrenes deltakelse i samarbeidet må kunne bidra til en endring i barnets tilbud og tilrettelegging (Glaser, 2023, s. 27).

Gjensidig tillit er nødvendig i etableringen av et godt samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole. Det forutsetter at foreldrenes medvirkning ivaretas, samtidig som foreldrene blir hørt (Dalland & Knutsen, 2020, s. 18). Ansatte i barnehage og skole skal legge til rette for foreldremedvirkning, og for å kunne ivareta foreldrenes medvirkning er foreldre avhengig av å motta tilstrekkelig med informasjon fra både barnehage og skole (Drugli & Onsøyen, 2022, s. 14; Thoresen, 2019, s. 38). Å inkludere foreldrenes medvirkning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole, kan bidra til å gi personalet nye perspektiver på sin egen praksis, og ikke minst føre til at personalet vil bli mer fleksibelt i sine arbeidsmåter (Sand, 2020, s. 136).

Dersom det er mangel på foreldremedvirkning i samarbeidet, kan dette føre til at foreldrene ikke blir benyttet som en ressurs når skolen eller barnehagen skal arbeide med å tilrettelegge for barna (Drugli & Nordahl, 2016). Ved mangel på foreldremedvirkning når det gjelder viktige forhold knyttet til barnet, benytter lærere seg ofte av institusjonell makt. Dette innebærer at det er en vertikal relasjon mellom foreldre og lærere, hvor lærerne blir definert som eksperten (Drugli & Nordahl, 2016; Drugli & Onsøyen, 2022, s. 15). Denne makten anvendes som regel av lærere for å beskytte seg selv, og maktubalansen som kan oppstå fordrer at lærere reflekterer over sin rolle i samarbeidet og er bevisst på hvordan deres rolle kan påvirke relasjonen i samarbeidet (Drugli & Onsøyen, 2022, s. 16).

### 3.2.3 Barnehagens og skolens kompetanse om og rolle i foreldresamarbeidet

I møte med foreldre er det viktig at barnehagelærere, lærere, spesialpedagoger og andre som samarbeider med foreldre om barnets overgang fra barnehage til skole, utvikler sin relasjonskompetanse (Glaser, 2023, s. 35). Relasjonskompetanse defineres av Røkenes og Hanssen (2012, s. 9 – 10) som «å forstå og samhandle med de menneskene vi møter i yrkessammenheng på en god og hensiktsmessig måte». Dette handler om egne holdninger og bevissthet rundt sine egne reaksjoner og sin egen atferd (Kinge, 2009, s. 61). I foreldresamarbeidet dreier dette seg om at

lærerne forstår foreldrenes behov og opplevelser, samtidig som lærerne er bevisst på sin egen atferd og er i stand til å tilpasse den. Relasjonskompetanse har også en sammenheng med handlingskompetanse, som innebærer at lærerne må kunne både handle og samhandle. Handlingskompetansen gjør at lærerne blir i stand til å gjøre noe sammen med eller for foreldrene (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 27; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11).

Foreldresamarbeid av kvalitet er svært verdifullt for barn med Downs syndrom, samtidig som det er en større risiko for utfordringer i samarbeidet når barn har nedsatt funksjonsevne. Disse utfordringene kan dreie seg om lærernes møte med foreldres vanskelige følelser, som sinne eller tristhet, eller konflikter i samarbeidet (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 87 – 98). For å unngå å støte på utfordringer som kan oppstå i samarbeidet, er det en forutsetning at lærerne og andre som skal samarbeide med foreldrene, innehar samarbeidsferdigheter og kunnskap om foreldresamarbeid (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 16 – 17). Dersom det likevel oppstår utfordringer i samarbeidet, er det en forutsetning at lærerne er i stand til å se seg selv fra andres perspektiv, og er villig til å arbeide med sine egne holdninger og atferd (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 28). Ifølge Kinge (2009, s. 48) etterlyses det kunnskap hos fagpersoner i barnehage og skole, av mange foreldre. Dette gjelder både diagnosespesifikk kunnskap, men også kunnskap om foreldresamarbeid generelt og kommunikasjon.

I skolen er det skoleledelsen som har ansvar for at enhver lærer har kunnskap om foreldresamarbeid. Lærere må ha et bevisst forhold til hva foreldresamarbeid innebærer, og hvilke strategier de kan benytte dersom foreldresamarbeidet blir utfordrende. Foreldresamarbeid må videre anses som en prosess, fremfor en engangshendelse (Larocque et al., 2011, s. 121). Skolens kultur og verdigrunnlag danner også grunnlag for hvordan hver enkelt lærer arbeider med foreldresamarbeid. Den enkelte lærers verdier og holdninger til foreldre har ikke minst stor betydning for hvordan det arbeides med foreldresamarbeid. Dersom skolen har en positiv og støttende skolekultur, vil flere foreldre kunne oppleve at de respekteres og tas på alvor av skolen i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016). At skolen har respekt for foreldrene, betyr ikke at de er enige i alle verdiene og synspunktene foreldrene har, men at kommunikasjonen holdes åpen slik at man kan finne løsninger som er gunstige for alle involverte parter i samarbeidet (Sand, 2020, s. 239).

Drugli og Onsjøien (2022, s. 15) benytter seg av begrepet *horisontale relasjoner* innenfor foreldresamarbeid. Her anses både foreldre og fagpersonene i skolen eller barnehagen som likeverdige parter i samarbeidet, noe som er en forutsetning for et godt samarbeid. På denne måten oppnår man gjensidighet i samarbeidet. Dette bekreftes av Nordahl (2015, s. 16) som understreker at i tillegg til skolens premisser, må samarbeidet dekke foreldrenes behov. Det er likevel lærernes rolle

å legge til rette for dialog og åpenhet, og ikke minst å løse konflikter dersom det oppstår (Drugli & Onsøyen, 2022, s. 15 – 21). Dersom skolen eller lærerne ikke legger til rette for et godt samarbeid, hevder Nordahl (2015, s. 16) at de bryter med intensjoner i loverket.

Kinge (2009, s. 62) beskriver empati og anerkjennelse som sentrale begreper når det gjelder lærere og andre samarbeidspartnere sin relasjonskompetanse i foreldresamarbeidet. Empati handler om å oppfatte andres følelser, og gjennom refleksjoner forstår vi at følelsene tilhører andre (Kinge, 2009, s. 81; Nerdrum, 1997, s. 80, referert i Kinge, 2009, s. 82). Anerkjennelse innebærer at alle mennesker har en egenverdi og et utviklingspotensial, og dreier seg om å danne en identitet og å akseptere og respektere andre (Åmot & Skoglund, 2019, s. 20 – 25).

### 3.2.4 Tverrfaglig og tverretatlig samarbeid

I tillegg til foreldresamarbeid, er det nødvendig med et stabilt og tett samarbeid mellom pedagoger i både barnehage, skole og SFO i arbeidet med barns overganger (Broström, 2019, s. 117). Tverrfaglig samarbeid vil i tillegg i mange tilfeller være nødvendig i samarbeidet rundt barn med Downs syndrom. Det innebærer ofte et samarbeid hvor fagpersoner med ulike fagbakgrunn er inkludert (Kinge, 2012, s. 32 – 33). I samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, kan dette dreie seg om barnehagelærere, lærere, spesialpedagoger og andre som arbeider i samme organisasjon. Tverretatlig samarbeid, derimot, dreier seg om et samarbeid mellom fagpersoner i ulike organisasjoner (Kinge, 2012, s. 33). Dette kan innebære logoped, fysioterapeuter, PPT og andre som arbeider med barnet. Tverrfaglighet handler om at man bruker alle involverte sin kompetanse til barnets beste, og tverrfaglig og tverretatlig samarbeid gir muligheter til å sette inn tiltak for barnet på et tidlig tidspunkt (Glavin & Erdal, 2018, s. 23).

#### *Individuell plan og ansvarsgruppe*

En individuell plan (IP) kan betraktes som en overordnet plan, hvor alle planer som omhandler barnet vil anses som delplaner. Disse delplanene beskriver delmål, som til sammen har en overordnet og helhetlig målsetting (Kinge, 2012, s. 37). Barn med Downs syndrom har sammensatte vansker, som krever langvarige og koordinerte tjenester, og derfor har disse barna ofte en IP.

Arbeidet med en IP koordineres ofte av en koordinator gjennom en ansvarsgruppe. Ansvarsgruppen består av ulike fagpersoner som har jevnlig kontakt med barnet og foreldrene (Kinge, 2012, s. 38). I sammenheng med Downs syndrom kan dette dreie seg om blant annet barnehagelærere, lærere,

spesialpedagoger, logopeder og fysioterapeuter. Målet med en ansvarsgruppe er å ivareta både barnet og foreldrene, samt sikre koordinering av de ulike tjenestene barnet mottar. For å kunne opprette en ansvarsgruppe, må foreldrene ha et ønske om det, og ikke minst samtykke til at de ulike fagpersonene kan dele opplysninger om barnet seg imellom (Kinge, 2012, s. 38).

### 3.3 Overgang fra barnehage til skole

Overgangen fra barnehage til skole er nødvendig å betrakte som en prosess som foregår over tid. Ved en slik tilnærming til overgangen, starter prosessen ved den første samtalen om overgangen, og vedvarer i god tid etter den fysiske overgangen (Ackesjö, 2017, s. 101). Overgangen fra barnehage til skole kan beskrives som en vertikal overgang. Slike overganger innebærer noen brudd, noe som her refererer til relasjoner til barnehagepersonalet og miljøet i barnehagen (Hogsnes, 2019, s. 56). Å gjennomgå en overgang fra barnehage til skole vil være utfordrende for alle barn, og derfor er det nødvendig å forberede barnet på overgangen (Broström, 2019, s. 14).

Det er opp til hver enkelt kommune å utarbeide rutiner for hvordan barnehagene og skolene skal samarbeide om overgangen, og hva samarbeidet skal inneholde (Utdanningsdirektoratet, 2015). Enkelte kommuner har utarbeidet egne rutiner for samarbeid om overgangen fra barnehage til skole for barn med funksjonsnedsettelse. I private barnehager er det barnehagens som har ansvar for samarbeidet mellom barnehage og skole, mens det i kommunale barnehager ofte er kommunale planer for samarbeidet (Thoresen & Aukland, 2020, s. 57). Kommuner har to hovedoppgaver i arbeidet med å etablere samarbeid mellom barnehager og skoler. Dette innebærer å utarbeide planer for å sikre samarbeid mellom barnehager og skoler, eller planer for hva samarbeidet skal innebære. Videre skal kommunene initiere felles tiltak mellom samarbeidspartnerne, som rutiner for kunnskapsoverføring (Thoresen & Aukland, 2020, s. 59). Dette gjør at kommunene har stor frihet når det gjelder hva samarbeidet mellom barnehager og skoler skal inneholde, slik at overganger vil kunne foregå ulikt i forskjellige kommuner.

Dockett og Perry (2017, s. 33) har gjennomgått en lang rekke studier for å finne det som kan defineres som en god overgang fra barnehage til skole. Her finner de at det har foregått en god overgang når barn trives og kjenner seg trygge på skolen, og når barn utvikler en positiv læringsidentitet. Det er videre viktig at barnehagelærere og lærere viser respekt for hverandres kompetanse, og at de samarbeider med både barn og deres familie for å oppnå en god overgang. Videre finner de at foreldresamarbeid er en forutsetning for vellykket overgang fra barnehage til skole, og ikke minst at lærere bygger videre på barnets kunnskaper fra barnehagen.



### 3.3.1 Overgang for barn med Downs syndrom

En overgang fra barnehage til skole kan innebære mange utfordringer for foreldre som har barn med funksjonsnedsettelse, og ikke minst for barna (Andersson & Wilder, 2017, s. 151). Barn med Downs syndrom har ofte behov for tilrettelegging, noe som fører til at samarbeidet mellom barnehage og skole må etableres i god tid før skolestart. Innenfor dette samarbeidet ligger det et ansvar om å klargjøre hva skolen trenger for å kunne ta imot både barnet og foreldrene, enten det dreier seg om ressurser eller verktøy. Her er det nødvendig at kommunen har et overordnet logistisk ansvar rundt overgangen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 105).

Hvor lenge i forkant samarbeidet bør etableres, vil variere ut fra barnets individuelle behov, men det er anbefalt å etablere samarbeidet minst ett år før skolestart (Thoresen & Aukland, 2020, s. 105). Dockett og Perry (2017, s. 26) har definert slutten på overgangen på det tidspunktet hvor både barnet og foreldrene kjenner tilhørighet på skolen, og er fornøyd med det nye miljøet. Dette gjør at lengden på overgangsperioden vil kunne ha store variasjoner.

### 3.3.2 Skolefritidsordningen

Skolefritidsordningen (SFO) regnes som en egen arena i skolen, og er mange barns første møte med oppstart på skolen (Gusfre & Sjursø, 2021, s. 32; Thoresen & Aukland, 2020, s. 103). SFO er ikke en del av opplæringstilbudet, men det er likevel et nært forhold mellom skole og SFO. SFO har en sentral rolle når det gjelder å skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen, og skal gi barn omsorg og tilsyn (Gusfre & Sjursø, 2021, s. 32; Thoresen, 2019, s. 36 – 37). Videre skal SFO bidra til at overgangen blir god og trygg for barna, noe som skal gjøres i samarbeid med barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 24). En god start på SFO, har stor sammenheng med barnets opplevelse av å starte på skolen (Gusfre & Sjursø, 2021, s. 33).

### 3.3.3 Kunnskapsoverføring og overføringssamtale

Barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger har alle profesjonskunnskap, mens foreldre vil ha unik kunnskap om og erfaring med sitt eget barn. Dersom foreldrenes kunnskap om sitt barn deles med skolen i overgangsperioden, kan det bidra til at fagpersonene i skolen forstår barnet og barnets behov bedre (Drugli & Onsjøen, 2022, s. 15 – 21). For at barnehagen skal kunne utveksle informasjon til skolen om enkeltbarn i overgangsprosessen, må foreldrene samtykke både til at informasjonen deles, men også hvilken informasjon som skal deles. Foreldrene skal få innsyn i informasjonen som

deles, og mulighet til aktiv medvirkning i denne prosessen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Det er videre viktig at også informasjon fra foreldrene overføres til skolen (Dalen & Tangen, 2012, s. 228).

En overføringssamtale inkluderer som regel barnets foreldre, en barnehagelærer og en lærer, og gjennomføres vanligvis på våren før skolestart. I noen tilfeller deltar også barnet på overføringssamtalen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 102). For barn med Downs syndrom, vil overføringssamtalen gjerne foregå noe tidligere enn dette, ettersom det er anbefalt å starte planleggingen av skolestart minst ett år i forkant (Thoresen & Aukland, 2020, s. 105).

### 3.4 Sammenheng og kontinuitet i overgangen

Barn skal oppleve at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 33). Kontinuitet defineres ofte som en uavbrutt sammenheng, noe Hogsnes (2019, s. 60) anser som lite realistisk i en overgang fra barnehage til skole. Til tross for dette, finnes det ulike definisjoner og forståelser av kontinuitetsbegrepet. Kontinuitet kan også forstås som at skolene må være forberedt på å ta imot barna som skal starte der, og tilpasse seg barna (Hogsnes, 2019, s. 61). Det finnes ulike måter å arbeide med kontinuitet. En måte å oppnå kontinuitet i overgangen på, kan være å bygge videre på barns tidligere læring og kunnskaper fra barnehagen (Dockett & Perry, 2017, s. 30). Kontinuitet i overgangen forutsetter at barnets foreldre involveres i samarbeidet rundt overgangen, og at foreldrene får mulighet til å delta aktivt (Dalen & Tangen, 2012, s. 228).

Overganger som preges av kontinuitet, kan bidra til å skape en opplevelse av gjenkjennelse og trygghet i overgangen fra barnehage til skole (Broström, 2019, s. 26; Dockett & Perry, 2017, s. 29). Diskontinuitet, derimot, dreier seg om forskjellene mellom barnehagen og skolen, og store forskjeller gir økt risiko for en problematisk overgang (Dockett & Perry, 2017, s. 29). Diskontinuitet er likevel noe man må regne med, og det bidrar også til variasjon, utfordringer og utforskning hos barna (Broström, 2019, s. 26; Dockett & Perry, 2017, s. 29). Skolen skal ikke være en fortsettelse av barnehagen, og nye utfordringer i overgangen fra barnehage til skole er derfor naturlig og noe som hører med overgangen. Likevel er det nødvendig med likheter mellom barnehagen og skolen, og en balanse mellom kontinuitet og diskontinuitet i både barnehagen, på skolen og SFO, vil gi barna størst utbytte i overgangen (Broström, 2019, s. 26).

### 3.4.1 Tegn-til-tale

Tegn-til-tale (TTT), også kalt norsk med tegnstøtte (NMT), innebærer at tegn brukes som støtte til verbalspråket, noe som ofte benyttes av barn med Downs syndrom (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 311). Ved bruk av TTT, benyttes det kun tegn for nøkkelordene i en setning. Dette gir barnet mulighet til å konsentrere seg om færre ord, samtidig som barnet eksponeres for de andre delene av språket gjennom tale. Dermed kommuniseres de viktigste ordene til barnet gjennom både tegn og tale (Rydeman, 2015, s. 164). Dette gjør TTT til en form for supplerende kommunikasjon, ved at det benyttes som en støtte til barnets kommunikasjon. Det kan derfor betegnes som en form for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 93 – 94). Rydeman (2018, s. 159) betegner dette som alternativ og kompletterende kommunikasjon (AKK).

Rydeman (2015, s. 162) viser til at barn med Downs syndrom har en begrenset framgang i språkutviklingen. Det er vist at TTT kan bidra til å utvikle både talespråk og språkforståelse hos barn, i tillegg til at deres kommunikative kompetanse styrkes (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 312 – 313). Det kommer frem i en undersøkelse av Næss (2012) at taleutviklingen til barn med Downs syndrom fikk et positivt utbytte ved bruk av TTT. Barn med Downs syndrom har ofte sterke imitasjonsferdigheter, som er en forutsetning for å kunne bruke TTT (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 310 – 314). Det er grunnleggende at personalet i både barnehagen og skolen har tilstrekkelig kompetanse om bruk av TTT, slik at barnet får et godt språklig tilbud samtidig som barnets behov ivaretas (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 102; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 312). Barn som har benyttet TTT i barnehagen, vil kunne oppleve at det er en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole ved at de får mulighet til å også benytte det i skolen. På denne måten bygger man videre på barnets kunnskaper og tidligere læring fra barnehagen (Dockett & Perry, 2017, s. 30).

## 4 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet redegjør for studiens metodiske tilnærming. Videre beskrives studiens utvalg, bearbeiding av datamaterialet og egen forskerrolle. Avslutningsvis diskuteres studiens kvalitet og etiske hensyn, hvor refleksjoner rundt studiens pålitelighet og gyldighet presenteres nærmere.

*Metode* beskrives av Furseth og Everett (2020, s. 137) som et verktøy som benyttes til å løse problemer og finne frem til ny kunnskap. Den opprinnelige betydningen bak begrepet metode betegnes som *veien til målet*, og valget av studiens metode har derfor vært svært viktig for å få svar på det jeg ønsket gjennom denne studien (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140).

### 4.1 Kvalitativ tilnærming

I arbeidet med å finne frem til tidligere forskning på studiens tema, fant jeg gjennom litteratursøk at den tidligere forskningen var begrenset når det gjaldt overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Til tross for dette, fant jeg ulik forskning på overgangen fra barnehage til skole for barn med og uten nedsatt funksjonsevne, som kunne overføres til mitt tema, som jeg har redegjort for i kapittel 1.5.1. Hensikten med studien ble derfor å utfylle den tidligere forskningen, med et formål om å belyse foreldres erfaringer i overgangen fra barnehage til skole (Furseth & Everett, 2020, s. 138). En kvalitativ tilnærming i studien min har gjort at jeg har kommet nær foreldrene jeg har intervjuet, og deres erfaringer. Gjennom dette har jeg utviklet en forståelse av hvordan et utvalg foreldre har erfart å gå gjennom en overgang fra barnehage til skole med sine barn.

Bruk av en kvantitativ tilnærming i studien ble raskt utelukket, på bakgrunn av et ønske om en dyp innsikt i foreldrenes erfaringer. Dette gjorde at jeg ønsket å gå i dybden på erfaringene deres, noe som ikke lar seg gjøre med et bredt utvalg foreldre gjennom eksempelvis et spørreskjema (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 165). Valget falt derfor på en kvalitativ tilnærming i studien, slik at jeg kunne oppnå en større innsikt i foreldrenes erfaringer.

### 4.2 Forskningsdesign

Postholm og Jacobsen (2018, s. 61) hevder at det i all empirisk forskning er nødvendig å velge et forskningsdesign som på best mulig måte kan belyse problemstillingen man har utformet. Det finnes styrker og svakheter ved alle typer forskningsdesign. Som forsker har det derfor vært opp til meg å

velge et forskningsdesign som kan bidra til å besvare problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 85). Formålet med studien er å få innsikt i foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Studien har en begrenset mengde intervjupersoner, og kan derfor beskrives som en liten N-studie (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74), med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring.

#### 4.3 Vitenskapsteoretisk forankring

Studiens vitenskapsteoretiske forankring har betydning for hva jeg har søkt informasjon om (Thagaard, 2018, s. 33). Min studie tar utgangspunkt i en fenomenologisk hermeneutisk vitenskapelig forankring. Hermeneutikken henger sammen med fenomenologien, i form av at foreldrenes erfaringer med overgangen fra barnehage til skole ikke kan beskrives uten at jeg samtidig gir en fortolkning av disse erfaringene (Rendtorff, 2013, s. 264). Fenomenologiens rolle i studien kommer til syne i form av at foreldrene ble spurt om sine erfaringer og opplevelser med overgangen fra barnehage til skole for sine barn. Hermeneutikken benyttes i analysen av datamaterialet, og ikke minst i mine tolkninger av funnene. Dybdeintervju, slik jeg har benyttet, baserer seg på fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2021, s. 128).

##### 4.3.1 Fenomenologisk forankring

Fenomenologien plasseres i studien ved at studien tar utgangspunkt i foreldrenes subjektive erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for sine barn. Videre har det vært et mål å kunne oppnå en dypere forståelse av foreldrenes erfaringer (Thagaard, 2018, s. 36). På denne måten ble det mulig for meg som forsker å gi en beskrivelse av hvordan foreldrene har erfart overgangen fra barnehage til skole, ettersom fenomenologien vektlegger presise beskrivelser ovenfor å forklare og analysere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Innenfor fenomenologien vil det ikke vektlegges hvorfor foreldrene har opplevd overgangen slik de har gjort. I stedet vektlegges det å få frem foreldrenes levde erfaring gjennom beskrivelser (Nyeng, 2012, s. 33). Fenomenologien vektlegger ikke tolkning av disse beskrivelsene, men er tydelig på at det ikke er mulig å beskrive erfaringene uten å også fortolke dem (Rendtorff, 2013, s. 264). På bakgrunn av dette vil jeg nå gå nærmere inn på hvordan hermeneutikken plasserer seg i studien min.

#### 4.3.2 Hermeneutisk forankring

Hermeneutikk kan beskrives som et redskap for å fortolke de erfaringene foreldrene har delt med meg i intervjuene (Brottveit, 2018, s. 32). Disse erfaringene har jeg som forsker tolket både under intervjuene, gjennom transkriberingsprosessen og i analysearbeidet, og ikke minst i studiens drøftingsdel. Innenfor hermeneutikken vektlegges det at foreldrenes erfaringer kan tolkes på flere ulike nivåer, og at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2018, s. 37). Det har ikke vært et mål å finne ut hva som er sannheten i hvordan foreldre til barn med Downs syndrom erfarer overgangen fra barnehage til skole. Målet har derimot vært å få innsikt i foreldrenes erfaringer og oppnå en gyldig forståelse av de erfaringene (Thagaard, 2018, s. 37). Hermeneutikken er videre opptatt av hvordan min forforståelse påvirker min forskerrolle, noe jeg går nærmere inn på i kapittel 3.4.4 under forforståelse.

#### 4.4 Intervju

Hensikten med å benytte intervju som metode har vært å få innsikt i hvordan tre foreldre har erfart samarbeidet i overgangen fra barnehage til skole, noe intervju er godt egnet til (Thagaard, 2018, s. 53). I studien er det gjennomført tre dybdeintervju av tre foreldre til barn med Downs syndrom, som alle har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole innenfor det siste året. Ved gjennomføring av kvalitative intervjuer er det viktig å ikke ha et for lite eller for stort utvalg, slik at man får tid til arbeidet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148). På bakgrunn av dette er det gjennomført tre intervjuer. Det var på et punkt ønskelig med fire foreldre som intervjupersoner, men grunnet utfordringer med å få tak i foreldre som fylte studiens kriterier og samtidig ønsket å stille til intervju ble utvalget begrenset til tre foreldre. Tidsrammen på studien gjorde også at tre intervjuer fremsto noe mer overkommelig, med tanke på bearbeiding av datamaterialet i ettertid. De tre gjennomførte intervjuene har til slutt gitt meg et rikt datamateriale, noe som har vært tidkrevende å både transkribere og analysere.

##### 4.4.1 Semi-strukturert intervju

I studien har jeg benyttet en semi-strukturert variant av intervju, hvor målet har vært å forstå foreldrenes perspektiver på, og erfaringer med, overgangen fra barnehage til skole (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Det ble utformet en intervjuguide (Vedlegg 3) i forkant av intervjuene, hvor temaene og hovedspørsmålene for intervjuet var definert på forhånd. Intervjuguiden var godt planlagt før intervjuene, med en hensikt om å stille spørsmål som ville oppmuntre foreldrene til å

dele sine erfaringer rundt overgangen fra barnehage til skole for sine barn (Thagaard, 2018, s. 95). Arbeidet med intervjuguiden var en utfordrende prosess, hvor det å finne spørsmål som dekket problemstillingen var vanskeligere enn tenkt på forhånd. Til tross for en intervjuguide som var utformet på forhånd, var det rom for å stille oppfølgingsspørsmål under alle intervjuene, samtidig som at spørsmålene i intervjuguiden ikke nødvendigvis ble stilt i den rekkefølgen de var oppført i på forhånd. Spørsmålene ble heller stilt der det falt seg naturlig, og intervjuguiden ble benyttet som forslag til spørsmål under intervjuet, uten at jeg var fastlåst til den. Som fersk intervjuer, fungerte det godt å ha en intervjuguide jeg kunne støtte meg til da det var behov for det.

#### 4.4.2 Studiens utvalg og rekruttering

Et norsk nettverk for Downs syndrom via sosiale medier ble benyttet for å komme i kontakt med intervjupersonene. Her sendte jeg en forespørsel hvor jeg utga kort informasjon om studiens tema, kriterier for å delta og hva det ville innebære for deltakerne. Deretter fikk jeg kontaktinformasjonen til tre foreldre som ønsket å delta i studien, og de fikk dermed mer informasjon om sin deltakelse gjennom informasjonsskriv. Jeg fikk derfor god hjelp til å finne intervjupersoner som var villige til å stille til intervju, og som passet til studiens kriterier og avgrensning.

Utvalget av intervjupersoner i denne studien er basert på en strategisk utvelging. På denne måten ble utvalget hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen min (Thagaard, 2018, s. 54). På bakgrunn av dette ble det valgt ut foreldre til barn med Downs syndrom, hvor barnet deres har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole. For at overgangen skulle være i tråd med dagens gjeldende lovverk vedrørende samarbeid mellom barnehage og skole (Barnehageloven, 2005, § 2a; Opplæringsloven, 1998, § 13-5), var det et kriterium at overgangen skulle ha foregått i løpet av de siste fem årene. Dette bidro også til at foreldrenes erfaringer kunne være lettere for dem å huske, ved at de er relativt ferske. Samtidig var det en fordel at intervjuene ble gjennomført flere måneder etter foreldrene hadde gjennomgått overgangen, slik at foreldrene hadde fått muligheten til å få erfaringene sine litt på avstand og få reflektert over dem.

Det har blitt utført tre intervjuer av tre mødre til barn med Downs syndrom, hvor alle barna har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole. Overgangene i denne studien har foregått samme år, hvorav to skolestarter har vært normert, og en har vært utsatt med ett år. Det var ikke et kriterium i studiens utvalg at skolestartene skulle ha foregått samme år, men et helt tilfeldig fellestrekk ut fra hvem som ønsket å stille til intervju. Alle skolestartene har foregått på barnas nærskoler, og dermed er det ingen av barna som har startet på spesialskole. Overgangene har

foregått i ulike kommuner i landet. Intervjupersonenes navn er erstattet med fiktive navn for å bevare deres anonymitet, og de vil omtales som Emilie, Aurora og Stine når funnene presenteres. Jeg har valgt å gi foreldrene fiktive navn fremfor å presentere dem som forelder 1, 2 og 3, fordi jeg anså det som mer oversiktlig og lesbart i presentasjonen av studiens funn.

#### 4.4.3 Forberedelser før og gjennomføring av intervjuene

I forkant av intervjuene ble det utført flere prøveintervju, noe som egner seg godt som forberedelse før et intervju (Thagaard, 2018, s. 94). Dette ga meg god kjennskap til bruken av lydopptakeren, slik at jeg kunne forsikre meg om at det ble tatt opp lyd. Disse erfaringene gjorde også at jeg ble kjent med hvilke innstillinger på opptakeren som ga best mulig lyd, samt hvor det var mest gunstig å plassere lydopptakeren. Ved å lytte til prøveintervjuene i etterkant, fikk jeg stor innsikt i hvordan jeg opptrer i intervjusituasjonen. Prøveintervjuene førte til at det ble utført noen justeringer i intervjuguiden, da jeg oppdaget at et par av spørsmålene var noe gjentakende. Andre spørsmål hadde behov for å bli omformulert, både i form av å endres fra lukkede til åpne spørsmål, og til å bli mer forståelig for intervjupersonene. Her fikk jeg også konstruktive tilbakemeldinger fra de som hjalp meg med prøveintervjuene, noe jeg fikk god bruk for i selve intervjusituasjonen i ettertid.

Intervjuene foregikk digitalt av praktiske årsaker, ettersom intervjupersonene er bosatt fordelt over hele landet. Det ble benyttet en lydopptaker under intervjuene, slik at fokuset mitt kunne ligge på intervjuet. På denne måten kunne jeg gå tilbake og lytte til intervjuene flere ganger i ettertid, og intervjupersonenes tonefall, nøyaktige formuleringer, pauser og latter ble også fanget opp via lydopptakene. Dette ga meg mulighet til å sitere foreldrene direkte i etterkant, og jeg slapp å bekymre meg for å notere og huske alt som ble sagt. Dersom jeg skulle notert ned alt foreldrene sa under intervjuene, ville trolig fokuset mitt vært på å notere, fremfor å lytte underveis. Ved å benytte meg av digitale intervjuer, kan jeg ha gått glipp av viktig kroppsspråk i kommunikasjonen mellom foreldrene og meg, til tross for bruk av video. Det er derfor mulig at fysiske intervjuer kunne ha gitt meg enda bedre og dypere innsikt i foreldrenes erfaringer, men til tross for bruk av digitale intervjuer, har jeg innhentet et rikt datamateriale fra de intervjuene jeg har gjennomført.

Som intervjuer lyttet jeg til erfaringene foreldrene delte med meg, og det ble stilt oppfølgingsspørsmål hvor det var behov for det. Oppfølgingsspørsmålene hadde som hensikt å få mer utdypende svar fra foreldrene, og ikke minst for at foreldrene skulle føle at jeg lyttet til dem, noe jeg selvsagt også gjorde. På denne måten har jeg bidratt til å oppmuntre foreldrene til å besvare spørsmål videre i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 165 – 170). Til tross for dette var



intervjuene av ulik dybde og varighet. Det lengste intervjuet hadde en varighet i overkant av en time, mens det korteste intervjuet varte om lag en halv time. Det kan forklares med at foreldrene hadde en ulik mengde erfaringer å dele, noe som gjorde at det var stor variasjon i hvor utfyllende svar foreldrene ga. Det kan også skyldes at jeg gjennom refleksjon etter hvert intervju, tok med meg nye erfaringer inn i neste intervju. Dette gjorde at jeg etter hvert ble bedre til å se hvor og hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne stille, noe som kan ha påvirket både dybde og lengde på alle intervjuene. På bakgrunn av dette er datamaterialet fra intervjuene av ulik størrelse, noe som fører til at det benyttes flere funn fra enkelte intervjupersoner enn andre når funnene presenteres i kapittel 5.

Etter hvert intervju var gjennomført, lyttet jeg til det gjennomførte intervjuet som en forberedelse til neste intervju. Dette ga meg stor innsikt i hvor jeg kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål, samt hvordan jeg responderte på intervjupersonenes utsagn. Som intervjuer vektla jeg å lytte til foreldrenes erfaringer og gi dem tid til å både reflektere over og svare på spørsmålene mine, noe som er essensielt for å kunne bruke intervjuene i forskningssammenheng (Dalen, 2011, s. 33).

#### 4.4.4 Egen forskerrolle

Min egen forskerrolle har vært avgjørende for kvaliteten på intervjuene jeg har gjennomført (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Å reflektere rundt egen forskerrolle var derfor en viktig del av prosessen før intervjuene. Jeg reflekterte også over forskerrollen min etter hvert intervju var gjennomført, for å ta med meg disse erfaringene inn i neste intervju. På denne måten justerte jeg på min egen rolle der det var nødvendig, slik at erfaringene mine med det forrige intervjuet kunne bidra til å heve kvaliteten på det neste. En stor del av forskerrollen min i denne studien har dreid seg om det å være bevisst rundt min egen forforståelse og reflektere rundt den, noe jeg vil utdype i neste avsnitt.

#### *Forforståelse*

Som forsker har jeg hatt med meg min forforståelse gjennom utførelsen av alle intervjuene, og ikke minst i analysen av datamaterialet i ettertid. Forforståelse innebærer at jeg allerede hadde meninger, holdninger og erfaringer knyttet til overgangen fra barnehage til skole med Downs syndrom, før jeg gikk i gang med intervjuene (Dalen, 2011, s. 16). Forforståelsen min påvirker forskningsprosessen gjennom at den åpner for noen perspektiver, samtidig som den lukker for andre (Nyeng, 2017, s. 208).

Før jeg gikk i gang med denne studien, hadde jeg kjennskap til Downs syndrom både fra praksis, sosiale medier og egne erfaringer gjennom livet. Som utdannet barnehagelærer var jeg også kjent med overgangen fra barnehage til skole fra barnehagens side, og lovverk knyttet til dette. Jeg hadde noe kjennskap til overgangen fra barnehage til skole fra skolens side, men i betydelig mindre grad enn fra barnehagens side grunnet mine førstehåndserfaringer i yrket som barnehagelærer, og ikke minst grunnet min utdanning. Det jeg på forhånd ikke hadde kjennskap til, var derimot en overgang fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, og hvordan foreldre erfarer denne overgangen. Likevel hadde jeg en forforståelse om temaet, basert på tidligere forskning, teori og egne holdninger, fordommer og antakelser. Fremfor å søke en bekreftelse på forforståelsen min gjennom intervjuene, har jeg heller vektlagt åpenhet slik at jeg har kunnet utvikle forforståelsen min. Forforståelsen min vil, til tross for bevissthet og åpenhet, være med meg, ettersom det kan være utfordrende å gjøre noe kjent til fremmed (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 133 – 134). Bevisstheten min rundt dette har derfor vært viktig, slik at jeg kunne begrense i hvor stor grad forforståelsen min har påvirket intervjuene og tolkningene mine.

I fortolkningsprosessen har det vært viktig å forsøke å legge forforståelsen til side, for å bli mer bevisst rundt min egen subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 76). Dette er noe som er utfordrende, noe jeg har fått erfare selv. Fortolkningsprosessen har derfor blitt påvirket av min forforståelse gjennom hva jeg forstår som relevante eller interessante funn i analysen (Brottveit, 2018, s. 35). Her har det vært viktig å være bevisst på hva slags påvirkningskraft forforståelsen min kan ha, for å kunne være mer åpen og mottakelig for foreldrenes erfaringer.

## 4.5 Bearbeiding av datamaterialet

### 4.5.1 Transkribering

Under intervjuene benyttet jeg lydopptaker, noe foreldrene hadde fått informasjon om på forhånd av intervjuene gjennom informasjonsskriv (Vedlegg 2) og samtykket til. Ved å transkribere intervjuene fra lyd til tekst, fikk intervjuene en struktur som gjør at de bedre egnet seg for analysen i ettertid (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 206). Jeg satte i gang med transkriberingsarbeidet nesten umiddelbart etter hvert intervju var gjennomført. Dette bidro til at jeg kunne få en best mulig gjengivelse av foreldrenes uttalelser (Dalen, 2011, s. 58). Hvert ord fra intervjuene ble skrevet ned i transkriberingsprosessen, inkludert pauser, latter og andre momenter i foreldrenes utsagn. Dette anså jeg som nødvendig å gjøre for å kunne fremstille foreldrenes uttalelser i riktig sammenheng, og for å kunne formidle utsagnene deres slik som de ble uttalt under intervjuet. I

transkriberingsprosessen valgte jeg å skrive foreldrenes uttalelser på bokmål, i stedet for på deres faktiske dialekt. Dette valgte jeg å gjøre for å sikre foreldrenes anonymitet, da jeg vurderte dialekter som personopplysninger som kan være med på å avsløre foreldrenes identitet, gjennom å gjøre dem gjenkjennelig, når en dialekt presenteres sammen med deres erfaringer som legges frem i studien. Under transkriberingen var det derfor ekstra viktig å være bevisst på å ikke endre betydningen eller sammenhengen i foreldrenes utsagn når dialekten deres ikke ble med i transkriberingen.

#### 4.5.2 Analysering av datamaterialet

Å analysere betyr å dele datamaterialet opp i biter eller elementer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Målet med analysen av datamaterialet i denne studien har vært å gjøre det mulig for leseren å øke sin kunnskap om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, uten å trenge å gjennomgå hele det innsamlede datamaterialet (Tjora, 2021, s. 216). I arbeidet med analysen har jeg kategorisert foreldrenes utsagn. Dette innebærer at jeg allerede i analysen tolker disse utsagnene, ettersom det ikke er mulig å kategorisere utsagnene uten å også tillegge utsagnene en mening (Thagaard, 2018, s. 33). I analysen har jeg benyttet meg av tematisk analyse, som dreier seg om å lete etter temaer i datamaterialet. Temaer i denne sammenhengen kan beskrives som en gruppering av data som har viktige fellestrekk (Johannessen et al., 2018, s. 279).

#### *Tematisk analyse*

Johannessen (et al., 2018, s. 282) deler tematisk analyse inn i fire ulike faser, hvor den første fasen innebærer *forberedelser* gjennom å skaffe en oversikt over datamaterialet. Etter innsamling av datamaterialet, transkriberte jeg intervjuene. I forkant av analysen hadde jeg gått gjennom ulik analyseteori, noe jeg foretok en repetisjon av etter transkripsjonene, for å kunne kvalitetssikre analysen av datamaterialet ved å sette meg godt inn i de ulike fasene. Jeg leste gjennom transkripsjonene og noterte tanker om funn som viste seg interessante. Den andre fasen dreier seg om *koding*, hvor jeg på nytt leste gjennom transkripsjonene og markerte viktige poenger i ulike farger. Transkripsjonene ble lest flere ganger, noe som førte til nye markeringer, i tillegg til at noen tidligere markeringer ble fjernet. I arbeidet med markeringene kom det frem mange interessante poenger, noe som gjorde det viktig at de ulike markeringene ble sett i sammenheng med problemstilling og forskningsspørsmål. I denne prosessen fremkom et nytt forskningsspørsmål, gjennom funn om holdningsendringer hos foreldrene, som jeg ikke forventet å finne. Samtidig ble andre forskningsspørsmål noe omformulert, på bakgrunn av funn jeg gjorde. Dette førte til at jeg fikk et nytt blikk på teorien jeg allerede hadde anvendt, og så et behov for mer teori om foreldremedvirkning og foreldres holdninger. Her fant jeg det utfordrende å finne nok relevant

litteratur som kunne støtte opp funnene jeg jeg gjorde. Gjennom denne prosessen sikret jeg at temaene var knyttet til både problemstillingen og forskningsspørsmålene, til tross for at jeg fant interessante funn som gikk utenfor disse spørsmålene og oppgavens relevans. Her måtte jeg utelate interessante funn, ettersom de ikke var relevant for min studies avgrensninger, noe som var utfordrende å systematisere. Derfor var det viktig at jeg leste gjennom transkripsjonene flere ganger, og gjorde nye markeringer. Dette gjorde at jeg fikk fremhevet og satt ord på viktige poeng og fellestrekk i datamaterialet mitt. I den tredje fasen *kategoriserte* jeg datamaterialet for å systematisere det (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 139). Her ble fargekodene kategorisert i ulike kategorier, noe som etter hvert førte til at jeg fant relevante temaer i datamaterialet. Temaene ble med bakgrunn i forskningsspørsmålene, hovedtemaer for studiens funn, hvor det også kom frem flere undertemaer. Å kategorisere datamaterialet førte til at jeg fant nye sammenhenger i foreldrenes erfaringer, og dermed fikk en større forståelse for dem. Transkripsjonene ble lest flere ganger for å gi rom for å se nye sammenhenger i datamaterialet. Den fjerde fasen, *rapporteringsfasen*, kommer til syne i kapittel 5 om funn og drøfting, sett i lys av studiens teoretiske rammeverk.

I analysen av datamaterialet har jeg ikke fulgt disse fire fasene i tematisk analyse slavisk, men jeg har benyttet de som en pekepinn og en grunnmur i analysearbeidet. For å være sikker på at jeg har avgrenset funnene fra analysen til å omhandle oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, har jeg gjennomført flere runder av alle fasene i analyseprosessen for å sørge for at den utvalgte empirien er den mest relevante for min studie.

I analysen kom jeg frem til tre hovedtemaer med undertemaer:

<b>Foreldresamarbeid i overgangen</b>	<b>Sammenheng og kontinuitet i det spesialpedagogiske tilbudet</b>	<b>Foreldrenes erfaringer</b>
Foreldremedvirkning	Tilrettelegging for en god overgang	Forventninger og holdninger før skolestart
Kunnskapsoverføring	Møte med skolesystemet	Holdningsendringer hos foreldrene
Skolefritidsordningens rolle i overgangen	Tegn-til-tale	

Temaene har som mål å belyse studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Temaene er strukturert ved at funnene er plassert i kapitler og delkapitler i kapittel 5 om funn og drøfting.

#### 4.6 Etiske hensyn

Etiske problemstillinger er en del av hele forskningsprosessen ved bruk av intervju. Det er derfor reflektert over hvilke etiske problemer som kan oppstå i prosessen, og tatt hensyn til disse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 97). I løpet av denne studien har jeg utført tre intervjuer, noe som gjør at jeg har behandlet personopplysninger til foreldrene som har blitt intervjuet. På bakgrunn av dette var det viktig at jeg i forkant av intervjuene satte meg godt inn i personvernhandboken for forskning, samt de nasjonale forskningsetiske retningslinjene innenfor samfunnsvitenskap og humaniora (Sikt, u.å.). Prosjektet måtte derfor meldes til Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD). Jeg har i fremstillingen av datamaterialet anonymisert foreldrene som har deltatt i studien, men meldeplikten for studien gjelder til tross for dette (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 253). Godkjenning fra Sikt for å utføre studien er innhentet (Vedlegg 1).

Før intervjuene ble gjennomført, ble det reflektert over min egen forskerrolle og hvordan den kan påvirke forskningsprosessen. Dette er ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 133) et viktig etisk prinsipp som gjør at intervjupersonene vet hva de har å forholde seg til, noe jeg har utdypet i kapittel 4.4.4.

##### 4.6.1 Informert samtykke og konfidensialitet

Jeg har i denne studien samlet inn opplysninger gjennom flere intervju, noe som gjør at jeg har hatt informasjonsplikt ovenfor studiens deltakere (Sikt, u.å.). Jeg har derfor utformet et informasjonsskriv som alle foreldrene som deltok i studien fikk tilsendt i forkant av intervjuene. Her fikk foreldrene informasjon prosjektets formål og hovedtrekk, hva deres deltakelse ville innebære, konfidensialitet og hva som ville skje med personopplysningene og datamaterialet etter studiens godkjenning. Foreldrene samtykket deretter skriftlig til å delta i studien, og ble informert om at de når som helst kan trekke sitt samtykke.

Foreldrenes anonymitet har i denne studien blitt ivaretatt gjennom at jeg har erstattet foreldrenes navn med fiktive navn, og jeg har ikke avslørt andre opplysninger som kan identifisere foreldrene.

Foreldrene knyttes til at de er foreldre til barn med Downs syndrom, hvor barna har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole. På bakgrunn av dette, valgte jeg å endre deler av foreldrenes utsagn for å ivareta deres anonymitet. I enkelte utsagn omtalte foreldrene barna sine med kjønn, noe jeg har valgt å endre til «hen» eller «barnet» i fremstillingen av studiens funn. Dette har jeg gjort for å forsikre meg om at foreldrenes anonymitet ivaretas, for å unngå at kombinasjonen av ulike opplysninger, sammen med deres erfaringer, fører til at foreldrene gjenkjennes. Denne endringen påvirker ikke hvordan foreldrene og deres erfaringer fremstilles i presentasjonen av datamaterialet. Konfidensialitet handler også om hvem som skal ha tilgang til informasjonen som fremkommer i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). I denne studien er det kun jeg som har hatt tilgang til lydopptakene og transkripsjoner av disse. Under intervjuene nevnte foreldrene barnets navn ved flere tilfeller, noe jeg med hensyn til deres anonymitet, valgte å ikke skrive ned under transkriberingsprosessen. Navnene ville ikke bli benyttet i presentasjon av studiens funn, men det ble vurdert som et viktig etisk hensyn. Foreldrenes navn er heller ikke lagret sammen med transkripsjonene av intervjuene, hvor disse er kategorisert som intervju 1, 2 og 3. Etter studien er godkjent, vil transkripsjonene av intervjuene slettes, i henhold til prosjektets godkjenning fra Sikt. Lydopptakene fra intervjuene ble slettet etter transkripsjonene var gjennomført.

#### 4.6.2. Framstilling av data

I gjengivelsen av foreldrenes uttalelser, har jeg så langt det har vært mulig forsøkt å gjengi resultatene fullstendig og i riktig sammenheng. Det har likevel ikke vært mulig å gjengi resultatene i sin fullstendige sammenheng, da det ville krevd at jeg presenterte rådatamaterialet fra intervjuene, samtidig som det kunne bidratt til gjenkjennelse av foreldrene og avsløring av personopplysninger. På bakgrunn av dette vil all analyse av data være en reduksjon av detaljer, noe det også er i min studie. Det har dermed vært viktig for meg å være bevisst på dette, slik at jeg ikke har tatt resultater ut av sin sammenheng, og dermed argumentert for noe foreldrene ikke har ment (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252).

#### 4.7 Studiens kvalitet

Studiens kvalitet må i all hovedsak bestemmes ut fra hvordan jeg har arbeidet for å komme frem til funnene som presenteres i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219). Studiens troverdighet kan styrkes ved at jeg nøye beskriver fremgangsmåten i forskningsprosessen, samt tar hensyn til studiens gyldighet og pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Jeg vil derfor gå nærmere inn på studiens gyldighet og pålitelighet, og hvordan det kan ses i sammenheng med studiens kvalitet.

### *Studiens pålitelighet*

Studiens pålitelighet, eller reliabilitet, knyttes til en kritisk vurdering av studien, og har som mål å gi inntrykk av at forskningen er utført med en pålitelig og tillitvekkende fremgangsmåte (Thagaard, 2018, s. 187). Pålitelighet knyttes videre til refleksjon over hvordan jeg som forsker kan ha påvirket både intervjuene og funnene jeg gjorde gjennom intervjuene (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). Det har derfor vært viktig å være bevisst egen forforståelse, subjektivitet og påvirkning i studien. Transparens kan videre benyttes som et hjelpemiddel for å styrke studiens pålitelighet, ettersom det handler om formidlingen av valg jeg har tatt i studien. Ved å redegjøre for studiens transparens, vil jeg gi leseren innsikt i forskningen. På den måten kan leseren ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2018, s. 84; Tjora, 2021, s. 264). For å reflektere over studiens pålitelighet har jeg dermed redegjort for hvordan jeg har utviklet datamaterialet gjennom intervju, transkribering og analyse. Studiens prosess har blitt beskrevet i detalj.

Gjennom arbeidet med studien har jeg reflektert over intervjuguiden jeg har utarbeidet. Intervjuguiden ble utformet i en tidlig fase i studien, og arbeidet med det var en utfordrende prosess. I denne fasen av studien brukte jeg mye tid på å lese litteratur på studiens tema, både for å sette meg godt inn i temaet, men også for inspirasjon til hvilke spørsmål som kunne være relevant å stille foreldrene jeg skulle intervju. For å ytterligere styrke studiens kvalitet, kunne jeg ha brukt mer tid på å sette meg inn i temaet og skolens lovverk på forhånd. Dette kunne ha bidratt til at jeg hadde stilt mer utfyllende spørsmål som kunne ha ført til ytterligere funn. Til tross for dette, har jeg gjort mange relevante funn som bidrar til å belyse studiens problemstilling og løfter frem foreldres erfaringer i overgangen fra barnehage til skole. Refleksjonene mine rundt spørsmål jeg kunne stilt i ettertid, kan være et godt utgangspunkt for videre forskning på temaet.

Selv om jeg gjennomførte prøveintervju, lyttet jeg likevel til hvert intervju jeg gjennomførte idet intervjuet var ferdig. Dette ga meg flere verdifulle erfaringer som jeg tok med meg inn i neste intervju, noe jeg så tydelig i utførelsen av intervjuene i form av varighet, oppfølgingsspørsmål og lignende når jeg sammenlignet det første og siste intervjuet jeg utførte. Dette kan ha bidratt til å styrke studiens pålitelighet, ved at jeg justerte min rolle som intervjuer slik at det ga meg mer utfyllende svar.

### *Studiens gyldighet*

For å kunne vurdere studiens gyldighet, eller validitet, er det viktig at jeg som forsker reflekterer over hvilke begrensninger som er knyttet til forskningen min (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 222). Jeg har utført tre intervjuer med tre foreldre til barn med Downs syndrom, og med utgangspunkt i dette har det vært viktig å være bevisst på at de ikke representerer alle foreldre til barn med Downs syndrom. Studien kan være noe begrenset gjennom et lite utvalg, men jeg har likevel fått stor innsikt i disse tre foreldrenes erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. Det kan likevel tenkes at et større utvalg kunne ha bidratt til å styrke funnene.

Jeg har gjort kritiske gjennomganger av analyseprosessen i studien min, noe som kan bidra til å styrke studiens gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). Gjennom studien har jeg oppdaget relevante koblinger mellom datamaterialet mitt, analyseprosessen og anvendt teori, noe som kan styrke studiens gyldighet dersom det redegjøres for (Tjora, 2021, s. 263). Dette ser jeg gjennom funn fra datamaterialet som samsvarer med anvendt teori, og gjennom at datamaterialet besvarer forskningsspørsmålene jeg har utarbeidet.

### *Studiens overførbarhet*

Overførbarhet, eller generalisering, handler om hvordan funnene mine kan overføres til andre kontekster. Overførbarheten kan styrkes gjennom at jeg beskriver forskningsprosessen og gjør arbeidet transparent, som jeg har utdypet i underkapittelet om studiens pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Overførbarhet i henhold til studiens problemstilling, vil spørre om andre foreldre har lignende erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, som foreldrene i denne studien forteller om. Det kan også dreie seg om tidligere forskning, hvor jeg ser likhetstrekk mellom erfaringene til foreldrene jeg har intervjuet, og foreldres erfaringer presentert gjennom tidligere forskning i kapittel 1.5 om tidligere forskning på studiens tema.



## 5 Funn og drøfting

I dette kapittelet vil studiens empiriske funn presenteres, etterfulgt av mine egne tolkinger og drøftinger sett i lys av det teoretiske rammeverket presentert i kapittel 3. Funnene i datamaterialet illustreres gjennom sitater fra foreldrene som ble intervjuet, som alle presenteres ved fiktive navn for å ivareta deres anonymitet. Grunnet ulik varighet på intervjuene, som nevnt i kapittel 4.4.3, presenteres det flere sitater fra noen foreldre enn andre.

I analysen av datamaterialet, kom det tre hovedtemaer med undertemaer til syne: (1) *foreldresamarbeid i overgangen*, (2) *sammenheng og kontinuitet i det spesialpedagogiske tilbudet* og (3) *foreldrenes erfaringer*. Gjennom analysen fremkom det at funnene fra datamaterialet er av ulik størrelse under hvert hovedtema, noe som reflekteres i presentasjonen av funnene, hvor noen hovedtemaer derfor vektlegges i større grad enn andre.

### 5.1 Foreldresamarbeid i overgangen

Gjennom analysen fremkommer det at samarbeidet mellom barnehagene, skolene og foreldrene ble satt i gang halvannet år i forveien for to av barna, mens det for det tredje barnet ble igangsatt ett år før skolestart. Ett av barna fikk innvilget utsatt skolestart på bakgrunn av en sakkyndig vurdering etter foreldrenes ønske, som samsvarer med skolens lovverk (Opplæringsloven, 1998, § 2-1). Her ble samarbeidet og forberedelsene dermed satt litt på pause, og ble gjenopprettet et halvt år før den faktiske skolestarten. Thoresen og Aukland (2020, s. 105) anbefaler at samarbeidet etableres minst ett år før skolestart for barn med Downs syndrom, og understreker at barnets individuelle behov vil være med på å avgjøre hvor tidlig det er nødvendig at samarbeidet etableres. Overgangen fra barnehage til skole kan være utfordrende for barnets foreldre, som på nytt må formidle barnets behov og hvilke hensyn som må tas (Meld. St. 25, 2020-2021).

#### 5.1.1 Foreldremedvirkning

I analysen av datamaterialet fremkommer det at foreldrenes erfaringer med hvordan de inkluderes i samarbeidet mellom barnehage og skole er svært varierende, samt hvordan de lyttes til og i hvilken grad deres medvirkning blir ivaretatt. Foreldrene uttrykker at de hovedsakelig har vært fornøyde når det gjelder samarbeidet de har hatt med barnehagene. Flere foreldre har derimot støtt på ulike utfordringer når det gjelder samarbeidet med skolen, særlig etter skolestart. Overgangen fra barnehage til skole avsluttes ifølge Dockett og Perry (2017, s. 26) når både barnet og foreldrene

kjenner tilhørighet til skolen, og er fornøyde med det nye miljøet de har gått inn i. Det vil si at overgangen fra barnehage til skole ikke nødvendigvis avsluttes idet barnet har begynt på skolen, men vedvarer gjerne i god tid etter den fysiske overgangen (Ackesjö, 2017, s. 101). Foreldres rett til medvirkning står sterkt i både barnehageloven og rammeplan for barnehagen, mens det i opplæringsloven ikke fremkommer som en rettighet foreldre har når det gjelder individuelle interesser (Barnehageloven, 2005, § 1, § 4; Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 29; Opplæringsloven, 1998, § 11-4). Flere av foreldrene har erfaringer hvor de opplever at de ikke får medvirke i foreldresamarbeidet. Aurora uttrykker dette på følgende måte:

De (skolen) har ikke et system for å ta med foreldremedvirkningen (Aurora)

Auroras utsagn kan tolkes som en mangel på gjensidighet i samarbeidet mellom skolen og foreldrene. Dette kan forstås som at det er fravær på horisontale relasjoner i foreldresamarbeidet (Drugli & Onsøien, 2022, s. 15). Horisontale relasjoner er en forutsetning for gjensidighet i foreldresamarbeidet (Drugli & Onsøien, 2022, s. 21). Fravær av gjensidighet kan tolkes som at lærerne ikke anser foreldrene som likeverdige parter i samarbeidet. Dalland og Knutsen (2020, s. 18) er tydelige på at foreldrenes medvirkning må ivaretas i skolen, og at foreldrene må bli hørt. Nordahl (2015, s. 16) bekrefter dette, og understreker at samarbeidet må dekke foreldrenes behov, og ikke bare skolens premisser. Likevel tyder Auroras utsagn på at hennes medvirkning ikke blir ivaretatt i skolen. Mangel på foreldremedvirkning kan føre til at skolen ikke benytter foreldrene som en ressurs i arbeidet med tilrettelegging for barna (Drugli & Nordahl, 2016). På en annen side, kan utsagnet tolkes som at lærerne i skolen ikke innehar kompetanse på hva foreldremedvirkning innebærer, og hvordan den kan ivaretas. Når foreldremedvirkningen blir ivaretatt, kan det bidra til at lærerne får nye perspektiver på egen praksis, og det kan gjøre personalet mer fleksibelt i sine arbeidsmåter (Sand, 2020, s. 136). Dette krever kompetanse og kunnskap om foreldresamarbeid og betydningen av foreldremedvirkning, noe skoleledelsen har ansvar for at alle lærere har. Læreres holdninger og verdier til foreldre og samarbeid vil påvirke hvordan det arbeides med både foreldresamarbeid og foreldremedvirkning (Drugli & Nordahl, 2016). Dette har sammenheng med læreres relasjonskompetanse. Lærernes refleksjoner og bevissthet rundt egne holdninger, reaksjoner og atferd er en viktig del av samarbeidet med foreldre, slik at foreldremedvirkningen kan ivaretas gjennom empati og anerkjennelse (Kinge, 2009, s. 62). Relasjonskompetansen henger i stor grad sammen med lærernes handlingskompetanse, som gjør lærerne i stand til å samarbeide med foreldrene (Drugli & Onsøien, 2022, s. 27; Røkenes & Hanssen, 2012, s. 11). Dersom lærerne som skal samarbeide med Aurora innehar den nødvendige kompetansen, og foreldremedvirkningen likevel

ikke ivaretas, kan det tyde på at det er et behov for at lærerne reflekterer over sin rolle som lærer i foreldresamarbeidet, og et større fokus på å utvikle lærernes relasjonskompetanse og handlingskompetanse (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 16).

Det synes videre å være flere likheter i noen av foreldrenes erfaringer når det gjelder hvordan skolen lytter til og benytter seg av foreldrenes kunnskap om sine barn. Funn fra datamaterialet viser at foreldrenes stemme blir hørt i ulik grad, hvor flere foreldre forteller at de ikke føler at deres kunnskap om sitt barn blir anerkjent av skolen. Dette kommer til uttrykk hos både Aurora og Emilie, gjennom følgende sitater:

Min rolle har vært mindre enn jeg skulle ønsket. Jeg føler jeg har kompetanse og informasjon som kunne hjulpet dem (skolen), men at det egentlig ikke er noe mottak for det (Aurora)

Den kunnskapen og kompetansen vi foreldre sitter med, blir ikke anerkjent (Emilie)

Disse funnene tyder på at både Aurora og Emilie er klar over kunnskapen de besitter om sine barn, og det kan forstås som at de anser seg selv som ressurser for sine barn i overgangen. Ettersom foreldrene opplever at skolen ikke anerkjenner deres kunnskap, kan det tolkes som at skolen ikke anser foreldrene som ressurser for sine barn, i hvert fall ikke i like stor grad som det foreldrene synes å gjøre. Disse funnene samsvarer i stor grad med en studie utført av Dockett (et al., 2012, s. 58), hvor det fremkom at foreldre ofte føler at skolen ikke anerkjenner deres kunnskap om egne barn. Glaser (2023, s. 27) understreker at skolen må ta foreldrenes stemme på alvor. Med bakgrunn i at foreldrene forteller at de ikke føler deres kunnskap blir anerkjent fra skolen sin side, kan det tolkes som at foreldrenes stemme ikke blir tatt på alvor. Foreldre har unik kunnskap om og erfaringer med sine barn. Ved å dele kunnskapene og erfaringene med skolen i overgangen, kan skolens fagpersoner få en økt forståelse for barnet og barnets behov (Drugli & Onsjøien, 2022, s. 15 – 21). Foreldre kan føle på en oppgitthet når skolen ikke lytter til deres kunnskap og engasjement (Andersson & Wilder, 2017, s. 151 – 152), og en mulig tolkning av Auroras og Emilies utsagn kan være at de begge kjenner på oppgitthet. Mangel på foreldremedvirkning i samarbeidet, som Aurora tidligere forteller om, kan føre til at foreldrenes kunnskap ikke benyttes i skolens arbeid med å tilrettelegge for barna (Drugli & Nordahl, 2016). Dermed kan disse to utsagnene fra Aurora og Emilie synes å være en konsekvens av mangelen på foreldremedvirkning. Når foreldrenes medvirkning ikke blir ivaretatt fra skolen sin side, hevder Drugli og Nordahl (2016) at lærere anvender institusjonell makt, hvor læreren fremstår som eksperten i samarbeidet. Basert på Auroras og Emilies utsagn kan det tenkes at lærerne i deres tilfelle har benyttet seg av denne institusjonelle makten, ettersom det fremstår som at foreldrenes

kunnskap om sine barn ikke anerkjennes. Auroras utsagn kan tolkes som at skolen ikke er åpen for hennes informasjon og kompetanse. Dette kan forstås som at læreren fremstår som en ekspert i samarbeidet som vet bedre enn foreldrene, slik Drugli og Nordahl (2016) henviser til. Det fremkommer ikke hva slags kunnskap lærerne har om Downs syndrom, men diagnosespesifikk kunnskap hos lærere er ifølge Ødegaard og Færevaa (2021, s. 304 – 305) viktig. Til forskjell fra Ødegaard og Færevaa, finner Kinge (2009, s. 48) at foreldre ofte etterlyser kunnskap hos fagpersoner, noe som også innebærer diagnosespesifikk kunnskap. Det kan tenkes at foreldrene besitter viktig og relevant kunnskap om barnets diagnose, og ikke minst barnets individuelle utfordringer og ressurser, som det er nyttig for skolen å få informasjon om i arbeidet med tilrettelegging for barnet. Dette bekreftes av Lillvist & Wilder (2017, s. 136 – 137) som understreker foreldres betydning i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole, da de har verdifull kunnskap om sitt barn.

### 5.1.2 Kunnskapsoverføring

For at barnehagen skal kunne utveksle informasjon til skolen om enkeltbarn i overgangsprosessen, må foreldrene samtykke både til at informasjonen deles, men også når det gjelder hvilken informasjon som skal deles. Foreldrene skal få innsyn i informasjonen som deles, og mulighet til aktiv medvirkning i denne prosessen (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Funn fra datamaterialet viser at alle foreldrene i studien har samtykket til at barnehagen kan overføre all informasjon om sitt barn til skolen. Likevel viser funnene at det er varierende hvor mye barnehagen har overført, og hvor mye skolen har valgt å benytte seg av. Stine forteller det slik:

Barnehagen kunne nok ha ført over enda mer, for noen av de som jobber på skolen hadde verken peiling på tegn-til-tale og noen av dem hadde ikke vært borti Downs før (Stine)

Stines utsagn kan forstås som et ønske om at barnehagen hadde overført mer kunnskap til skolen når det gjelder bruk av TTT, samt Downs syndrom som diagnose. I samarbeidet mellom barnehage og skole ligger det et ansvar om å klargjøre hva skolen trenger for å kunne ta imot barnet, både i form av ressurser og verktøy (Thoresen & Aukland, 2020, s. 105). Med bakgrunn i at skolens personale manglet kompetanse på TTT da Stines barn startet på skolen, kan det tolkes som at skolen ikke hadde klargjort de nødvendige verktøyene for å ta imot barnet. Stines utsagn tyder på at det skyldes at barnehagen ikke har overført all nødvendig kunnskap. Sett i et slikt lys kan det se ut til at Stine og barnehagen har ulike oppfatninger av hvilken kunnskap og informasjon som var nødvendig å dele med skolen for at de skulle være forberedt på å ta imot hennes barn. Foreldre skal ha mulighet til å

medvirke aktivt i kunnskapsoverførselsprosessen mellom barnehage og skole, og det er viktig at informasjon fra foreldrene også blir overført til skolen (Dalen & Tangen, 2012, s. 228; Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Stines utsagn kan forstås som at hun ikke har fått denne muligheten ettersom hun i ettertid uttrykker et ønske om en større kunnskapsoverførsel. En konsekvens av dette kan ha vært at skolen ikke har anskaffet seg kompetanse på bruken av TTT, en kompetanse skolen mulig kunne ha skaffet dersom Stine hadde blitt inkludert i kunnskapsoverførselen i større grad. Selv om foreldrene har samtykket til at barnehagen overfører all informasjon til skolen, skal foreldrene få innsyn i hvilken informasjon som deles (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Foreldrenes deltakelse i samarbeidet vil variere ut fra foreldrenes ulike bevissthet rundt egen påvirkning, selvtillit og motivasjon. Dette betyr at barnehagen har hatt en viktig jobb i å motivere og engasjere foreldrene til å delta i samarbeidet rundt kunnskapsoverførselen, slik at de opplever egen deltakelse som meningsfull (Larocque et al., 2011, s. 121). Det kan forstås som at når foreldre opplever sin deltakelse som meningsfull i samarbeidet, kan de ha lettere for å se at det er noe de burde fortsette med. Dersom Stine ikke har fått medvirke når det gjelder hvilken kunnskap som ble overført, kan det også tenkes at hun har fått liten innsikt i informasjonen som har blitt overført. På bakgrunn av dette, kan en annen mulig tolkning være at skolen ikke har benyttet seg av all kunnskapen barnehagen har overført, slik Emilie forteller:

Jeg opplevde at den kunnskapen og kompetansen barnehagen satt med, ikke ble verdsatt fra skolen. At de skulle gjøre sine egne erfaringer, selv om vi har videreformidlet informasjon (Emilie)

Dette sitatet fra Emilie kan tolkes som at barnehagen har overført informasjon til skolen, men at skolen ikke har benyttet seg av all denne informasjonen. Barnehagelærere og spesialpedagoger fra barnehagen som har arbeidet med barnet over tid, og ikke minst barnets foreldre, har unik kunnskap om og erfaringer med barnet. Lærerne på skolen har i starten av overgangen fra barnehage til skole ingen kunnskap om det spesifikke barnet som skal starte på skolen (Lillvist & Wilder, 2017, s. 136). Derfor er denne kunnskapsoverførselen viktig for overgangen, men det er også viktig at skolen benytter seg av kunnskapen som overføres. Samarbeidet mellom barnehagen og skolen kan svekkes dersom personalet ikke har tilstrekkelig kunnskap om hverandres ulike tradisjoner, mandat og arbeidsmåter (Hogsnes & Moser, 2014, s. 1). Dette kan tenkes å være en årsak til at skolen ikke har benyttet seg av kunnskapen barnehagen har overført. Emilie forteller om at skolen vil gjøre sine egne erfaringer med barnet hennes, til tross for informasjonen de har mottatt. Videre funn fra datamaterialet viser til at foreldrene har vært fornøyde med barnehagens tilrettelegging, og at barnehagens arbeidsmåter har fungert på en god måte. Det kan derfor tenkes at det ville vært svært positivt for barna dersom skolen hadde ønsket å bygge videre på barnehagens arbeid. En stor andel

foreldre opplever at skolen ikke lytter til dem, og at deres ønsker ikke tas hensyn til (Nordahl, 2003, referert i Nordahl, 2015, s. 15), noe som i stor grad samsvarer med Emilies utsagn.

### 5.1.3 Skolefritidsordningens rolle i overgangen

SFO har en sentral rolle i å skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen, og er mange barns første møte med skolen (Thoresen, 2019, s. 103). Funn fra datamaterialet viser at alle foreldrene benytter seg av SFO. Funnene viser at foreldrenes erfaringer tilsier at SFO ikke har hatt en særlig sentral rolle i barnas overgang fra barnehage til skole. Dette kommer til uttrykk på følgende måte hos Emilie:

Jeg føler de (SFO) er litt på siden, egentlig (Emilie)

Emilies utsagn kan tolkes som at SFO ikke har hatt en sentral rolle i overgangen for hennes barn. Når Emilie forteller at hun føler SFO er på siden, kan det tyde på at SFO har tatt liten del i samarbeidet rundt overgangen. Videre funn fra datamaterialet kan synes å bekrefte dette, gjennom at Emilie forteller om at SFO ikke har deltatt på alle samarbeidsmøtene rundt overgangen fra barnehage til skole for hennes barn. Gusfre og Sjursø (2021, s. 32) viser til at det er et nært forhold mellom skole og SFO, hvor en god start på SFO har stor sammenheng for barnets opplevelse av å starte på skolen. Her har SFO en sentral rolle i å skape en sammenheng mellom barnehagen og skolen. Det kan tenkes at denne sammenheng er utfordrende å skape uten å ha en sentral rolle i samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole. Det er lovpålagt gjennom både barnehageloven og opplæringsloven at barnehagen og skolen skal samarbeide med hverandre om overgangen fra barnehage til skole. Dette samarbeidet inkluderer også SFO (Barnehageloven, 2005, § 2 a; Opplæringsloven, 1998, § 13-5). Emilie uttrykker gjennom videre funn at hun ikke har innsikt i hvordan barnehagen, skolen og SFO har samarbeidet seg imellom. Foreldresamarbeid har likevel en sentral rolle i overgangen fra skole, noe som gjør det avgjørende å etablere kontakt med barnets foreldre og å involvere dem i samarbeidet rundt overgangen (Broström, 2019, s. 125; Dalen & Tangen, 2012, s. 228). På den ene siden kan Emilies utsagn forstås som at SFO har hatt en liten sentral rolle i overgangen for hennes barn, men på den andre siden kan det tolkes som at SFO i liten grad har involvert foreldrene i samarbeidet rundt overgangen.

Aurora forteller om at personalet på SFO i liten grad er bevisste rundt Downs syndrom, og at det ofte er nye vikarer. Til tross for dette, forteller Aurora også om en dialog mellom SFO og foreldre, hvor foreldrene gis mulighet til å bidra til endringer. Hun sier det slik:

Det er mye vikarutskiftning og unge mennesker uten noe bevissthetsforhold til dette (Downs syndrom). Om vi stiller spørsmål eller lurer på ting, så tar de (SFO) tak i det (Aurora)

Auroras utsagn kan tolkes som at hun ønsker at de ansatte i SFO skal ha en større bevissthet rundt Downs syndrom, og ikke minst mer stabilitet i personalet. Diagnosespesifikk kunnskap blant personalet som arbeider med barn med Downs syndrom, er viktig for å kunne redusere begrensningene som følger med diagnosen (Ødegaard & Færevåg, 2021, s. 304 – 305). Det er ikke bare skolen som skal tilrettelegge for barn med Downs syndrom. Dette gjelder også SFO, som er pliktig til å gi barn med Downs syndrom gode utviklingsvilkår. Dette innebærer at SFO må legge til rette for barnas funksjonsnivå, noe som dermed gjør det nødvendig med diagnosespesifikk kunnskap og bevissthet rundt det (Opplæringsloven, 1998, § 13-7). Auroras utsagn kan derimot tyde på at personalet ikke innehar denne diagnosespesifikke kunnskapen som er nødvendig for å legge til rette for barnas funksjonsnivå. Det kan videre tenkes at stor grad av ulike vikarer kan være utfordrende for å opprettholde diagnosespesifikk kunnskap. Likevel kan andre deler av utsagnet til Aurora, tolkes som at de ansatte på SFO er åpen for å tilrettelegge ut fra foreldrenes initiativ, og at de er mottakelige for informasjon og kunnskap fra foreldrene. Foreldremedvirkning handler blant annet om at foreldrenes deltakelse må kunne bidra til en endring i barnets tilbud og tilrettelegging (Glaser, 2023, s. 27). En tolkning av Auroras utsagn kan derfor være at foreldrenes deltakelse i samarbeidet med SFO, bidrar til en endring. Dermed kan det tenkes at foreldrene gis større muligheter til medvirkning på SFO enn i skolen, som drøftet i kapittel 5.1.1 om foreldremedvirkning.

Stine forteller om god kommunikasjon mellom foreldre og SFO, som kommer til uttrykk på følgende måte:

Det er bra kontakt på meldinger, og kommunikasjonen mellom oss er veldig bra (Stine).

Stines uttalelse kan tolkes som at det er et godt samarbeid mellom foreldre og SFO. Dersom SFO har lyktes i å etablere et godt samarbeid med foreldrene, kan det ha bidratt til en bedre overgang fra barnehage til skole for Stines barn, og ikke minst større trivsel i skolen og på SFO (Glaser, 2021, s. 13 – 22). Stine sier imidlertid ikke noe hvilken rolle SFO har hatt i overgangen, og det er derfor uvisst om SFO har hatt en sentral rolle i overgangen fra barnehage til skole for hennes barn. Det kan likevel tenkes at det har vært nødvendig for SFO å ha en sentral rolle i overgangen, for å kunne etablere det gode samarbeidet Stine viser til. Dette samsvarer med lovverket, som viser til at SFO også skal være

inkludert i samarbeidet om overgangen til barnehage (Opplæringsloven, 1998, § 13-5). Utsagnet kan videre tolkes som at Stines barn har fått en god start på SFO. Dette er av stor betydning for barnets opplevelse av å starte på skolen, ettersom SFO ofte er mange barns første møte med skolestart (Gusfre & Sjursø, 2021, s. 33; Thoresen & Aukland, 2020, s. 103). Med bakgrunn i dette, kan det forstås som at SFO gjennom sitt arbeid har bidratt til å gi Stines barn et godt grunnlag for et positivt møte med skolestart.

## 5.2 Sammenheng og kontinuitet i det spesialpedagogiske tilbudet

Skolen er ikke ment å være en fortsettelse av barnehagen, men det er nødvendig at det er en sammenheng mellom barnehagen og skolen, slik at barn får en opplevelse av trygghet i overgangen fra barnehage til skole (Broström, 2019, s. 26; Dockett & Perry, 2017, s. 29). Funn fra datamaterialet viser til store brudd på sammenhengen og kontinuiteten i overgangen fra barnehage til skole på ulike områder. Kontinuitet i overgangen er viktig, men overganger preges også av diskontinuitet. Det mest gunstige i en overgang fra barnehage til skole, vil være en balanse mellom kontinuitet og diskontinuitet (Broström, 2019, s. 26).

### 5.2.1 Tilrettelegging for en god overgang

Det er stor enighet blant studiens foreldre om hva en god overgang fra barnehage til skole innebærer. Tidlig forberedelse med vekt på kommunikasjon, samarbeid og deling av både kunnskap og informasjon beskrives som viktig for foreldrene. Å bli kjent med de som har jobbet tett med barnet, samt barnets foreldre, understrekes videre som viktig for noen av foreldrene. Broström (2019, s. 14) anser også forberedelse som nødvendig for en god overgang fra barnehage til skole.

Emilie forteller om en misnøye med skolens tilrettelegging rundt barnet hennes, og at barnet sammenlignes med andre barn med Downs syndrom:

Jeg er ikke noe fornøyd med tilretteleggingen de (skolen) gjør, for jeg føler ikke at de ser barnet mitt for den hen er. De sammenligner hen med andre barn med samme diagnose, og sier de ikke kan tilrettelegge ut fra det hen trenger (Emilie)

Emilies uttalelse kan forstås som at skolen har tidligere erfaring med barn med Downs syndrom, og baserer sin kunnskap om Downs syndrom ut fra disse erfaringene. Det kan tolkes som at skolens tidligere erfaringer kan ha ført til at personalet har utviklet forutinntatte holdninger til Downs syndrom som diagnose, som personalet tar med seg videre i møte med Emilies barn. Det er riktignok



viktig at skolen er bevisst på at det foreligger store individuelle forskjeller blant barn med Downs syndrom når det gjelder utviklingen og hvilke utfordringer barna har (Karmiloff-Smith et al., 2016, s. 6). Barn med Downs syndrom er ikke diagnosen, og personlighet vil derfor variere fra barn til barn, like mye som hos barn uten Downs syndrom (Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 303). Likevel vil skolens tidligere erfaringer med Downs syndrom, samt holdninger til diagnosen, være med på å påvirke hvordan Emilies barn blir møtt (Scheving & Egeberg, 2015, s. 8), noe som samsvarer med det Emilie forteller. Det kan derfor tenkes at det er viktig med bevissthet rundt egne holdninger hos personalet, som kan ses i sammenheng med lærernes relasjonskompetanse. Barn med og uten Downs syndrom, har rett til å få opplæringen tilpasset til seg og sine forutsetninger. Denne rettigheten gjelder også når barn ikke har vedtak om spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998, § 1-3). Til tross for denne rettigheten påstår skolen, ifølge Emilie, at de ikke kan tilrettelegge ut fra barnets behov og forutsetninger. Nordahl (2015, s. 16) viser til at lærerne her bryter med intensjoner i loverket. I slike tilfeller kan foreldrene melde saken til statsforvalteren, etter saken er tatt opp med skolens rektor (Opplæringsloven, 1998, § 9 A-6). Funn fra datamaterialet underbygger dette, hvor Emilie forteller om å ha sendt en klage til statsforvalteren, for å få en vurdering av hva som må gjøres i samarbeidet mellom foreldrene og skolen for at barnet få tilrettelagt opplæringen ut fra sine rettigheter.

Aurora er opptatt av de ansattes bevissthet rundt tilretteleggingen for barnet hennes, som kommer til uttrykk på følgende måte:

Jeg tror hen (barnet) kunne trivdes enda bedre hvis hen hadde blitt møtt på en mer tilrettelagt og bevisstgjort måte. På en annen side har de (skolen) absolutt prøvd, de har fått vite hva hen er interessert i og bygger på det (Aurora)

Auroras uttalelse kan tolkes som at barnet hennes trives på skolen, men at mer tilrettelegging kunne økt barnets trivsel. Utsagnet kan derfor forstås som et ønske om mer tilrettelegging rundt barnet, og ikke minst mer bevissthet rundt Downs syndrom fra skolen sin side. Samtidig kan utsagnet tolkes som at Aurora forsøker å ha en positiv innstilling til skolen, ved at hun legger vekt på at skolen bygger på barnets interesser. Foreldre til barn med nedsatt funksjonsevne må ha en aktiv og oppsøkende rolle for at barnet skal få støtten det har rett på (Andersson & Wilder, 2017, s. 151 – 152). Videre funn fra datamaterialet tyder på at Aurora har hatt en aktiv rolle i samarbeidet med skolen, samtidig som hun uttrykker at det er vanskelig å komme med krav til skolen, når hun ser at skolen ikke har ressurser til det. Kognitive, språklige, motoriske og sosiale ferdigheter, er ofte hemmet hos barn med Downs syndrom (Helsedirektoratet, 2018). Arbeid med god tilrettelegging og systematisk stimulering for barn med Downs syndrom, kan redusere begrensningene som medfølger diagnosen, slik at

barnets muligheter vil økes (Klausen & Karlsen, 2021, s. 322; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 307). Med bakgrunn i dette, kan utsagnet forstås som at mer tilrettelegging, med vekt på bevisstgjøring, vil være til barnets beste. Barnets beste skal alltid være et grunnleggende hensyn i alle handlinger som angår barnet (FNs Barnekonvensjon, 1989, art. 3).

Emilie forteller om lite tilrettelegging i overgangen fra barnehage til skole:

Jeg synes det har vært en brå overgang med lite tilrettelegging (Emilie)

Emilies utsagn kan tolkes som et brudd på kontinuiteten i overgangen fra barnehage til skole, ettersom overgangen beskrives som brå. Dette kan tyde på stor grad av diskontinuitet i overgangen. Store forskjeller mellom barnehage og skole gir økt risiko for en problematisk overgang (Dockett & Perry, 2017, s. 29), noe som samsvarer med flere av Emilies tidligere utsagn. Diskontinuitet er riktignok noe man må regne med i overgangen fra barnehage til skole, ettersom barnehage og skole er to ulike arenaer, med ulike lovverk, mandat og læringskulturer (Broström, 2019, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2008). Det er likevel nødvendig med en balanse mellom kontinuitet og diskontinuitet i overgangen fra barnehage til skole (Broström, 2019, s. 26), men Emilies utsagn kan forstås som et fravær av denne balansen. For å kunne legge til rette for kontinuitet i overgangen, er det nødvendig å involvere foreldrene i samarbeidet om overgangen, og foreldrene må få mulighet til å delta aktivt (Dalen & Tangen, 2012, s. 228). Tidligere utsagn fra Emilie viser til at de som foreldre i liten grad har fått mulighet til aktiv deltakelse etter skolestart, som kan tolkes som en av årsakene til diskontinuitet i overgangen. Dersom skolen støtter barna i utviklingen av sine grunnleggende ferdigheter gjennom spesialpedagogisk tilrettelegging, vil både læring og livsmestring fremmes hos barna (Befring & Næss, 2019, s. 23). God tilrettelegging kan bidra til å redusere begrensningene for barn med Downs syndrom (Klausen & Karlsen, 2021, s. 322; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 307). Det kan derfor tenkes at en konsekvens av mangel på tilrettelegging kan føre til at barnets utfordringer vil øke, i stedet for barnets muligheter.

### 5.2.2 Møte med skolesystemet

Gjennom analysen fremkommer det at ingen av barna får spesialundervisning i skolen, til tross for at de alle hadde vedtak om spesialpedagogisk hjelp i barnehagen. I overgangen fra barnehage til skole vil det ofte være nødvendig for PPT å foreta en ny sakkyndig vurdering når det gjelder det spesialpedagogiske tilbudet, ettersom barnehagen og skolen er to ulike systemer med hvert sitt lovverk. I skolen gjelder det at barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære

undervisningen, har rett til spesialundervisning (Barnehageloven, 2005, § 31; Opplæringsloven, 1998, § 5-1). Foreldrene i studien oppgir at skolen begrunner mangelen på spesialundervisning med dårlig økonomi og mangel på ressurser i skolen. Alle foreldrene uttrykker sterke ønsker om at barnet deres skal følges opp av en spesialpedagog, som de forteller å ha formidlet til skolen. To av barnas foreldre forteller om at barna mottar logopedisk oppfølging i skolen.

Auroras barn mottar logopedisk hjelp i skolen, men foreldrene mottar ikke informasjon om hva den logopediske hjelpen innebærer:

De (skolen) har ikke mer ressurser å gi, de klarer ikke å følge opp logopeden bedre. Hen (barnet) har jo logoped, men jeg aner ikke hva de jobber med. Det er ingen kommunikasjon mellom logoped og foreldre (Aurora)

Aurora forteller om at barnet hennes har logopedisk oppfølging på skolen, men hun som forelder vet ikke hva barnet og logopeden jobber med, grunnet mangel på kommunikasjon. Utsagnet til Aurora kan tyde på at skolen heller ikke kommuniserer med barnets logoped, ettersom Aurora forteller at skolen ikke klarer å følge opp det logopediske arbeidet bedre. En annen tolkning av dette utsagnet, kan være at det er kommunikasjon mellom logoped og skole, men at informasjonen ikke blir videreformidlet til Aurora. I skolen forsvinner mye av den uformelle og daglige kontakten som foreldre ofte er vant med fra barnehagen, men når barnet har Downs syndrom, skal det daglige samarbeidet ha en større rolle i skolehverdagen på bakgrunn av et større behov for jevnlig kontakt og informasjonsutveksling mellom skolen og barnets foreldre (Dalland & Knutsen, 2020, s. 42). Det kan tenkes at logopeden er ferdig på jobb tidligere enn Auroras barn blir hentet, slik at foreldrene ikke får møtt på logopeden. Det er nødvendig at foreldre vet hva som foregår på skolen (Dalland & Knutsen, 2020, s. 117), så dersom foreldrene ikke møter på logopeden, kan skolen få et ansvar i å videreformidle informasjon om hva logopeden og barnet arbeider med. Tilstrekkelige møtepunkter mellom foreldre og lærere er en forutsetning for at skolen skal kunne etablere kontakt med foreldrene (Lassen & Breilid, 2012, s. 126 – 127). Mangelen på informasjon kan også tyde på at det er behov for et tverretattlig, eventuelt tverrfaglig ut fra hvor logopeden er ansatt, samarbeid mellom skole og logoped. En ansvarsgruppe kan videre bidra til å koordinere samarbeidet, og ivareta både barnet og foreldrene slik at Aurora får informasjon om hva barnets logopediske hjelp innebærer, og ikke minst om barnets fremgang og utvikling (Kinge, 2012, s. 38). Dersom Aurora får tilstrekkelig informasjon om hva som foregår på skolen, kan det bidra til at barnets motivasjon påvirkes positivt (Thoresen & Aukland, 2020, s. 101). Det kan derfor tyde på at det er viktig at skolen informerer Aurora om hva det logopediske arbeidet innebærer.

Funn fra datamaterialet viser at alle barna følges opp av assistenter gjennom skoledagen, med ulik variasjon i antall assistenter og antall timer i løpet av en dag. Assistentene har verken erfaring med Downs syndrom eller relevant fagkompetanse for å følge opp barna. Meld. St.6 (2019-2020) viser til at mange barn ikke mottar det spesialpedagogiske tilbudet de har behov for og rett på i skolen, og at en stor andel barn følges opp av assistenter uten relevant fagkompetanse. Dette stemmer overens med funnene fra analysen, hvor barna følges opp av assistenter uten fagkompetanse. Videre vises det at sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole ikke er helt tilstrekkelig, ettersom andelen barn som får spesialundervisning går ned i overgangen fra barnehage til skole, sammenlignet med barn som får spesialpedagogisk hjelp i overgangen (Meld. St. 6, 2019-2020). Emilie forteller om skolens begrunnelser for at barnet hennes ikke mottar spesialpedagogisk tilrettelegging:

De (skolen) begrunner det med ressursmangel. Det er rart hvordan man merker det påvirker med økonomi og ressurser, som jeg som mor heldigvis ikke bryr meg om, men som skolen bryr seg veldig mye om (Emilie)

Emilie forteller at årsaken til at hennes barn ikke mottar spesialundervisning, skyldes ressursmangel, ifølge skolen. Det kan ut fra dette utsagnet tolkes som at Emilie er klar over hvilke rettigheter barnet hennes har, og ikke minst hvilke rettigheter de som foreldre har. Utsagnet tyder på at skolen legger stor vekt på at de ikke har ressurser til å følge opp barnet hennes. Som forelder kan Emilie kreve at skolen gjør de undersøkelsene som trengs, for å kartlegge om barnet trenger spesialundervisning. Dersom Emilie har gjort dette, skal det automatisk gjøres en sakkyndig vurdering, som utføres av PPT (Opplæringsloven, 1998, § 5-4; Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette kan forstås som at nødvendige undersøkelser ikke har blitt utført, på grunn av ressursmangel i skolen. Med bakgrunn i at barna mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, kan det med en diagnose som Downs syndrom tenkes at en ny sakkyndig vurdering ville gitt vedtak om spesialundervisning. Barna har dermed gjennomgått en overgang fra spesialpedagogisk hjelp til å stå uten spesialpedagogisk tilrettelegging. Spesialpedagogiske tiltak kan utføres av andre enn spesialpedagoger, ettersom spesialpedagog ikke er en beskyttet tittel (Groven, 2013, s. 61). Likevel utføres ikke spesialpedagogiske tiltak for noen av barna, verken av spesialpedagoger eller av andre som følger opp barna. Dette kan forstås som et stort brudd på sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole for alle barna. I Meld. St. 6 (2019-2020) understrekes det at skolen må være klar for å ta imot barna, og at det ikke er barna som skal være klare for skolen. Dette kan forstås som at skolen må være klare til å møte barnas behov ved skolestart, noe som her innebærer å ha ressurser klare, for å kunne tilrettelegge for barna. Dette

bekreftes av Thoresen og Aukland (2020, s. 105), som påpeker at skolen må klargjøre verktøy og ressurser for å kunne ta imot både barn og foreldre ved skolestart.

### 5.2.3 Tegn-til-tale

Alle foreldrene forteller om at barnet deres benytter seg av TTT. Barna bruker tegn hjemme, og barnehagene har ifølge foreldrene innehatt kompetansen til å kunne gi barna et godt språklig tilbud der ved bruk av TTT. Foreldrene er imidlertid lite imponert over skolenes TTT-kompetanse. En forelder forteller om at skolen fikk kurs i TTT først samme måneden som barnet skulle starte på skolen, til tross for tidlig igangsetting av forberedelser. Aurora forteller om sin erfaring med mangel på kompetanse i skolen:

Man burde hatt en slags standard på tegn-til-tale-kompetanse i skoler som tar imot barn som bruker det. Jeg skulle ønske det var en slags kvalitetssikring på det. Man vet at de trenger et annet språk, så er det ikke et språkmiljø klart til dem (Aurora)

Auroras uttalelse indikerer mangel på TTT-kompetanse i skolen. En konsekvens av dette er at barnets språklige behov ikke ivaretas. Det er nødvendig at skolens personale har tilstrekkelig kompetanse på bruken av TTT, for at de skal kunne gi barnet et godt språklig tilbud (Lyngseth & Andresen, 2017, s. 102; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 132). Barn med Downs syndrom er utsatt for vansker med språk, tale og kommunikasjon, og har en begrenset fremgang i språkutviklingen. TTT kan dermed bidra til å utvikle barnas talespråk og språkforståelse, og styrke deres kommunikative kompetanse (Næss, 2012; Rydeman, 2015, s. 162; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 309 – 313). Sett i et slikt lys vil TTT være en viktig del av tilretteleggingen for mange barn med Downs syndrom. Dersom skolene ikke har kompetanse på dette området, kan det tolkes som at barna blir frarøvet muligheten til å både utvikle språket og kommunisere. Emilie har også erfaring med mangel på TTT-kompetanse i skolen, noe som kommer til uttrykk på følgende måte:

Hadde de (skolen) hatt kompetanse på blant annet tegn-til-tale, så hadde det vært et helt annet utgangspunkt. Da kunne de fortsatt på det de jobbet med i barnehagen, og fått en sånn fin overgang (Emilie)

Emilie bekrefter Auroras erfaring med mangel på TTT-kompetanse i skolen. Videre beskriver Emilie det Dockett og Perry (2017, s. 30) fremstiller som en måte man kan oppnå kontinuitet i overgangen på, nemlig å bygge videre på barnets tidligere læring og kunnskaper fra barnehagen. Barn som har benyttet TTT i barnehagen, vil dermed kunne oppleve en sammenheng i overgangen fra barnehage til skole ved å møte et språkmiljø i skolen som gir de mulighet til å benytte TTT videre (Dockett & Perry,

2017, s. 30). Emilies utsagn viser derimot at skolen ikke har gjort dette, noe som heller kan tyde på diskontinuitet og dermed et brudd i sammenhengen i overgangen fra barnehagen til skolen. Ifølge Hogsnes (2019, s. 61) må skolene være forberedt på å ta imot barna som skal starte der, og tilpasse seg barna. Når barn som benytter seg av TTT starter på skolen, innebærer dette dermed at skolen forbereder seg gjennom å tilegne seg nødvendig kompetanse, og ikke minst ressurser, slik at de kan ivareta barnas språklige miljø og utvikling (Thoresen & Aukland, 2020, s. 105). Mangelen på TTT-kompetanse kan forstås som et brudd på diskontinuitet, men ikke minst på lovverk, som tilsier at barn med Downs syndrom, har rett til å benytte seg av TTT i skolen (Opplæringsloven, 1998, & 2-16).

### 5.3 Foreldrenes erfaringer

Flere av foreldrene har tidligere gjennomgått overganger fra barnehage til skole med sine eldre barn. Deres allerede eksisterende erfaringer med skolen har påvirket deres holdninger og forventninger til skolen før de skulle gjennomgå en overgang fra barnehage til skole for sitt barn med Downs syndrom, i ulik grad. Dette gjelder riktignok ikke alle foreldrene, da noen gjennomgår sin første overgang fra barnehage til skole som forelder.

#### 5.3.1 Forventninger og holdninger før skolestart

Funn fra datamaterialet viser at foreldrene hadde ulike forventninger og holdninger til skolen før skolestart. Stines forventninger til skolen før skolestart kommer til uttrykk gjennom følgende utsagn:

Ikke annet enn at de skulle se mitt barn for hvordan hen var. Hen er jo litt annerledes enn de andre, så det var noe med å se hen for hens måte da. Hen skal jo behandles som alle andre, men på en annen måte så blir det jo litt forskjell (Stine)

Stine forteller om sine forventninger til skolen før skolestart, hvor hun hadde et ønske om at skolen skulle se hennes barn for hvordan barnet er. Dette kan tolkes som at Stine ønsker at skolen skulle se litt forbi barnets diagnose, og heller se på barnets personlighet og væremåte. Likevel tyder utsagnet på at Stine er bevisst barnets utfordringer som medfølger Downs syndrom. Utsagnet kan tolkes som et ønske om at barnet inkluderes og gir like muligheter til deltakelse som andre barn, samtidig som skolen tilrettelegger for barnets utfordringer. Denne bevisstheten er viktig, for dersom man ikke har en forståelse for at barnet har andre utfordringer enn andre barn, kan det føre til at barnet ikke får den tilretteleggingen det har behov for. Dette kan føre til at barnet i stedet blir oversett. En balanse mellom å forstå barnet som et barn som har spesielle behov, og et barn med like muligheter for deltakelse som andre barn, er derfor viktig. Samtidig er det viktig å ta hensyn til individuelle

forskjeller og barnets personlighet (Karmiloff-Smith et al., 2016, s. 6; Ødegaard & Færevaa, 2021, s. 305). Stines forventninger til skolen uttrykker en balanse i hennes syn på sitt eget barn og barnets diagnose, noe hun ønsker at skolen også skal ha i møte med hennes barn.

Emilie forteller om sine forventninger til skolen før skolestart:

Før skolestart var jeg veldig motivert og spent på hvordan det ville gå, for det var jo noe helt ukjent. Jeg var positivt innstilt da vi startet med overføringsmøter (Emilie)

Emilie hadde en mer positiv innstilling til skolen da samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole ble satt i gang for hennes barn, mens Stine i større grad var nøytral og spent. Barnets holdninger henger i stor grad sammen med foreldrenes holdninger, og det er derfor av verdifull betydning for barna når foreldre selv er positivt innstilt til skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Det kan derfor tenkes at Emilies barn har utviklet gode holdninger til skolen før skolestart, slik at også barnet var motivert og positivt innstilt til overgangen. Det er ikke kjent hvorvidt Emilie har fått informasjon om betydningen av foreldres holdninger, eller om hun har positive holdninger til skolestart uten denne informasjonen. Likevel er det nødvendig at foreldre får informasjon om hvordan barn lærer holdninger og verdier, for å bevisstgjøre foreldrene om deres betydning for samarbeidet (Sand, 2020, s. 239; Scheving & Egeberg, 2015, s. 9). Det kan tolkes som at denne informasjonen kan være ekstra viktig for foreldre å være bevisst på, dersom de positive holdningene er i ferd med å snu.

### 5.3.2 Holdningsendringer hos foreldrene

Funn fra datamaterialet viser at det har foregått en endring i hvilke holdninger foreldrene har til skolen, etter overgangen fra barnehage til skole er gjennomført. Dette kommer til uttrykk på følgende måte fra Stine:

Vi var mer skeptiske og tenkte vi visste bedre enn dem (skolen), men de har faktisk bevist at de klarer dette, de følger opp (Stine)

Stines utsagn tyder på at det har skjedd en endring i hennes holdninger etter skolestart, som baserer seg på positive erfaringer med hvordan skolen tilrettelegger for hennes barn. I analysen fremkommer det i andre utsagn fra Stine at holdningene hennes var tvilende før skolestart, ettersom det var en ny skole de ikke kjente til, noe hun bekrefter her gjennom å uttrykke at hun var skeptisk til skolen. Ved at skolen følger opp Stines barn, har det skjedd en endring i holdningene hennes. Det kan derfor tyde på at skolens arbeid med tilrettelegging har vært viktig for Stines holdninger til skolen. Foreldre som fremmer positive holdninger til skolen, kan bidra til at også barna utvikler positive holdninger til

skolen (Drugli & Nordahl, 2016). Denne holdningsendringen som har skjedd hos Stine, kan derfor sies å være svært betydningsfull for barnet hennes. Videre funn fra datamaterialet viser at Stine også kan fortelle om at skolen har arbeidet med å betrygge hennes tvil og skepsis. Dette kan tyde på at skolen har bevissthet og kunnskap rundt betydningen av foreldres holdninger til skolen.

Emilie forteller i likhet med Stine at det har foregått en holdningsendring hos henne etter skolestart, men denne holdningsendringen er derimot ikke like positiv:

Jeg prøver så godt jeg kan å være positiv og ta dem i å gjøre gode ting. Vi snakker positivt om skolen, men jeg har store utfordringer med skolen. Det er så mye krangling og uenigheter, at jeg har nok ikke de beste holdningene til skolen i dag (Emilie)

Emilies utsagn kan forstås som at hun har utviklet negative holdninger til skolen, som bunner i dårlige erfaringer fra samarbeidet med skolen. Til tross for Emilies dårlige erfaringer, kan utsagnet hennes tolkes som at hun likevel forsøker å fremme positive holdninger til barnet sitt ved å prate positivt om skolen sammen med barnet. Foreldre som prater positivt om skolen, kan bidra til å utvikle positive holdninger til skolen hos barna (Drugli & Nordahl, 2016). Det kan tyde på at Emilie er bevisst på dette, ettersom hun forsøker å fremme positive holdninger om skolen i samtaler med sitt barn. Til tross for holdningsendringen som har skjedd hos Emilie, kan hennes eventuelle bevissthet rundt betydningen av hennes holdninger, ha bidratt til at den samme holdningsendringen ikke har foregått hos barnet. En stor andel foreldre opplever at skolen ikke lytter til dem, og ikke tar hensyn til foreldrenes ønsker (Nordahl, 2003, referert i Nordahl, 2015, s. 15). Dette kan ofte føre til at samarbeidet med skolen blir konfliktfylt (Nordahl, 2015, s. 15), som samsvarer med Emilies utsagn. Tidligere utsagn fra Emilie viser til at hun opplever at skolen ikke anerkjenner deres kunnskap som foreldre, og det kan derfor synes å være en årsak til det konfliktfylte samarbeidet med skolen. Et konfliktfylt samarbeid vil gå utover både foreldre, lærere og barnet, men barnet er den som blir påvirket i størst grad ved å ikke motta støtten det har behov for (Lassen & Breilid, 2012, s. 12; Nordahl, 2015, s. 15). En skole som har en positiv og støttende skolekultur, vil kunne bidra til at flere foreldre opplever at de respekteres og tas på alvor av skolen i samarbeidet. Respekt for foreldre betyr ikke at skolen er enige i alle verdiene foreldrene har, men det innebærer at kommunikasjonen er åpen slik at man kan finne løsninger som er gunstige for alle parter (Drugli & Nordahl, 2016; Sand, 2020, s. 239). Emilies utsagn kan forstås som at skolen har en mindre positiv og støttende skolekultur, som har hatt en negativ innvirkning på samarbeidet. Konfliktene mellom foreldrene og skolen har som nevnt i kapittel 5.2.1 ført til at det har blitt sendt en klage til statsforvalteren. Emilie var positivt innstilt og motivert til skolestart idet overføringsmøtene ble satt i gang, og det kan derfor



tolkes som at denne holdningsendringen skyldes konfliktene som har oppstått i samarbeidet med skolen.

## 6 Avsluttende refleksjoner

Formålet med studien har vært å gjennom intervju få innsikt i foreldres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, og hvordan de opplever samarbeidet rundt overgangen. Dette for å kunne bidra til kunnskapsutvikling og videre forskning på temaet, samtidig som det var ønskelig å sette søkelys på mulighetene til barn med Downs syndrom, fremfor utfordringer og fordommer. Utvalget i studien har vært tre foreldre til barn med Downs syndrom. Følgende problemstilling har blitt undersøkt i studien:

Hvilke erfaringer har tre foreldre med samarbeid om overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom?

Med utgangspunkt i studiens problemstilling, ble det valgt å benytte en kvalitativ tilnærming i form av intervju. Dette ble gjort for å undersøke foreldrenes erfaringer med samarbeid i overgangen fra barnehage til skole. Med en fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapsteoretisk forankring i studien, har foreldrenes erfaringer gjennomgått en fortolkningsprosess og en analyseprosess. Her kom jeg frem til tre hovedtemaer med undertemaer innenfor de empiriske funnene, som gjennom egne tolkninger og i lys av det teoretiske rammeverket, har blitt drøftet.

### 6.1 Oppsummering av studiens funn i lys av forskningsspørsmål

For å kunne besvare studiens problemstilling, ble det utviklet tre forskningsspørsmål. Studiens funn vil nå oppsummeres i lys av disse.

1. Hvordan erfarer foreldre at barnehagen og skolen ivaretar foreldrenes medvirkning i samarbeidet om en god overgang for barn med Downs syndrom?

Flere foreldre erfarer at skolen ikke har rom for foreldremedvirkning, og at deres kunnskap ikke blir anerkjent av skolen, verken om sine barn eller om Downs syndrom som diagnose. Alle foreldrene uttrykker at kunnskapsoverførselen mellom barnehage og skole kunne vært forbedret. En forelder forteller om at skolen ikke har benyttet all kunnskapen barnehagen har overført til skolen.

Fraværet av foreldremedvirkning kan tolkes som mangel på gjensidighet i samarbeidet mellom skole og foreldre, hvor foreldrene ikke blir ansett som likeverdige parter i samarbeidet. Det kan være ulike årsaker til dette, blant annet at lærerne benytter seg av institusjonell makt. En annen årsak kan være

at lærerne ikke innehar kompetanse om foreldremedvirkning og hvordan den kan ivaretas. Dersom lærerne har kompetansen, tolker jeg dette som et behov for at lærere reflekterer over sin egen rolle i foreldresamarbeidet, og arbeider med å utvikle sin relasjonskompetanse og handlingskompetanse. Funnene tyder videre på at foreldrene har fått lite innsikt i kunnskapsoverførselen mellom barnehage og skole, noe som kan tolkes som mangel på foreldremedvirkning når det gjelder hvilken informasjon som ble overført. SFO har hatt en liten sentral rolle i overgangen, men samarbeidet fungerer godt likevel for flere foreldre, og flere funn kan forstås som at det er større rom for foreldremedvirkning i SFO enn i skolen.

## 2. Hvordan erfarer foreldrene at barnas rett til spesialundervisning ivaretas i møte med skolen?

Funnene viser at ingen av barna mottar spesialundervisning eller følges opp av en spesialpedagog i skolen. Alle barna mottok spesialpedagogisk hjelp i barnehagen, og alle foreldrene ønsker at barna skal fortsette å motta spesialpedagogisk tilrettelegging. Videre benytter alle barna tegn-til-tale (TTT) hjemme og da de gikk i barnehagen, men skolene har ikke kompetanse på dette, eller kompetansen er ikke tilstrekkelig. En forelder forteller om at skolen har tidligere erfaring med Downs syndrom, og vil gjøre sine egne erfaringer med barnet, fremfor å benytte kunnskapen barnehagen og foreldrene formidler.

Mangelen på spesialundervisning kan tolkes som brudd på kontinuiteten i det spesialpedagogiske tilbudet. Her dominerer diskontinuiteten, fremfor at det er en balanse mellom kontinuitet og diskontinuitet. Mangelen på kompetanse om TTT kan tolkes som enda et brudd på kontinuitet i overgangen, og ikke minst brudd på lovverkets intensjoner, ettersom barna har rett til å benytte TTT i skolen (Opplæringsloven, 1998, § 2-16). Mangelen på TTT i skolen kan også forstås som at barna blir frarøvet muligheten til å utvikle språk. Skolens tidligere erfaring med Downs syndrom, som en forelder forteller om, kan forstås som at lærerne har utviklet holdninger til Downs syndrom, som blir tatt med i møte med nye barn uten å se på individuelle forskjeller og personlighet.

## 3. Hvordan kan foreldrenes erfaringer påvirke deres holdninger til skolen?

Foreldrenes ulike erfaringer har ført til holdningsendringer hos alle foreldrene. Det viser seg at foreldrene som uttrykte skepsis til skolestart, nå har utviklet positive holdninger. Foreldrene som var positivt innstilt til skolestart, har utviklet negative holdninger til skolen, med grunnlag i dårlige erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. Foreldrene som har utviklet negative holdninger til skolen, forsøker likevel å prate positivt om skolen til barnet.

Utviklingen av positive holdninger kan ut fra funnene tolkes som at skolens arbeid med tilrettelegging har vært viktig for foreldrene, og at skolen har hatt bevissthet rundt betydningen av foreldres holdninger. Utviklingen av negative holdninger kan forstås som en konsekvens av et konfliktfylt samarbeid. Måten foreldrene likevel velger å prate om skolen med barnet på, kan tolkes som at de er bevisste på hvordan barn utvikler holdninger, og hvordan de som foreldre kan påvirke dette.

Forskningsspørsmålene i denne studien har på hver sin måte bidratt til å si noe om foreldrenes erfaringer med overgangen fra barnehage til skole. Foreldrene har ulike erfaringer, samtidig som mange av erfaringene har likhetstrekk. En stor andel av studiens funn viser brudd på kontinuitet og sammenheng i overgangen fra barnehage til skole, og i stedet en stor grad av diskontinuitet. Flere av foreldrene har erfart å ikke bli hørt og at kunnskapen deres ikke blir anerkjent av skolen. Erfaringene viser videre at kunnskapsoverførselen mellom barnehage og skole ikke er tilstrekkelig, eller at skolen ikke benytter all kunnskapen barnehagen har overført. Dette viser at det er behov for mer kunnskap – både fagpersoners kunnskap om foreldresamarbeid og foreldrenes medvirkning, men også kunnskap om overgangen fra barnehage til skole.

## 6.2 Videre forskning på samarbeidet rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom

Denne studien er basert på tre intervjuer med foreldre til barn med Downs syndrom og deres erfaringer med overgangen fra barnehage til skole, som er knyttet opp mot teori og tidligere forskning. På bakgrunn av funnene jeg har gjort, ville det vært interessant å få en større forståelse for skolens perspektiv på samarbeidet og tilretteleggingen rundt overgangene. Gjennom intervjuene jeg har utført, har foreldrene videreformidlet skolens argumenter for hvorfor barna ikke følges opp av spesialpedagoger, men det hadde likevel vært interessant å få høre skolen sin side av hver enkelt sak. Dette lot seg ikke gjøre i min studie av hensyn til foreldrenes anonymitet, og på grunnlag av studiens omfang og tidsperspektiv.

Gjennom studien har jeg funnet tydelige indikasjoner på at det er brudd på kontinuiteten og sammenhengen i overgangen fra barnehage til skole. Hvorfor får ikke disse barna tilretteleggingen de har krav på, og hvorfor følges ikke dette opp? Hvorfor blir ikke foreldrenes medvirkning tatt på alvor,

og hvorfor anerkjenner ikke skolen deres kunnskap? Dette er blant flere spørsmål jeg sitter igjen med etter funnene jeg har gjort gjennom denne studien, som bør være fokus i videre forskning.

Et større materiale i form av flere intervjupersoner vil kunne bygge videre på mine funn i denne studien. Mine funn kan benyttes til å stille mer utfyllende spørsmål om problemstillingen, eksempelvis rundt mangelen på spesialpedagogisk tilrettelegging i skolen. Funnene mine viser et behov for mer forskning på overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, for å øke kompetansen i barnehager og skoler rundt overgangen. Videre forskning med et utgangspunkt i denne studien, vil kunne bidra til å forbedre praksis rundt overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom. Samtidig vil studien min ha en overføringsverdi til barn med andre former for funksjonsnedsettelse, og ikke minst til en overgang fra barnehage til skole for barn generelt, ettersom min studie i stor grad vektlegger foreldresamarbeidet i overgangen. Foreldresamarbeid i overgangen fra barnehage til skole er viktig for alle barn, og er en sentral del av det å legge til rette for gode overganger. Studien har gitt meg større innsikt i viktigheten av foreldresamarbeid og ikke minst at foreldrene får mulighet til å medvirke i samarbeidet, noe jeg vil ta med meg videre i arbeidet som spesialpedagog. Forhåpentligvis kan studien gi denne innsikten til andre som arbeider med foreldresamarbeid, og ikke minst til foreldre som skal gjennomgå en overgang fra barnehage til skole med sitt barn.



## 7 Litteraturliste

- Ackesjö, H. (2017). Fritidshemmet som en kontinuitetsskapende arena. I Lillvist, A. & Wilder, J. (Red.), *Barns overganger: Førskola, førskoleklass, fritidshem, grunnskola och grundskola* (s. 96-116). Studentlitteratur.
- Andersson, A-L. & Wilder, J. (2017). Tre föräldrabeskrivelser om skolövergångar. I Lillvist, A. & Wilder, J. (Red.), *Barns overganger: Førskola, førskoleklass, fritidshem, grunnskola och grundskola* (s. 151-168). Studentlitteratur.
- Bae, B. (2006). *Temahefte om barns medvirkning*. Kunnskapsdepartementet.
- Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Barnekonvensjonen. (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata.  
<https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-11-20-1>
- Befring, E. & Næss, K-A. B. (2019). Innledning og sammenfatning. I Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, T. (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 23-50). Cappelen Damm Akademisk.
- Broström, S. (2019). *Overgange og sammenhenge i børns liv*. Akademisk Forlag.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I Brottveit, G. (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32-43). Gyldendal.
- Dalland, C. P. & Knutsen, P. G. (2020). *Gode foreldrerelasjoner: Skole-hjem-samarbeid i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg). Universitetsforlaget.

- Dalen, M. & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring, E. & Tangen, R. (Red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 220-239). Cappelen Damm Akademisk.
- Dockett, S., Perry, B. & Kearney, E. (2012). Family transitions as children start school. *Family Matters*, 90, 57-67.
- Dockett, S. & Perry, B. (2017). Kontinuitet och förändring vis övergången till skolan. I Lillvist, A. & Wilder, J. (Red.), *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grunsärskola och grundskola* (s. 133-150). Studentlitteratur.
- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet.
- Drugli, M. B. & Onsøien, R. (2022). *Gode foreldresamtaler om utfordrende temaer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne – og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Glaser, V. (2023). *Foreldresamarbeid i barnehagen: Barnehagen i et mangfoldig samfunn* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Glavin, K. & Erdal, B. (2018). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommunene i Norge*. Kommuneforlaget.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforlaget.
- Groven, B. (2018, 29. januar). *Fra det kjente-til det kjente? Overgang fra barnehage til skole*. NAKU – Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming.  
<https://naku.no/kunnskapsbanken/overgang-fra-barnehage-til-skole>
- Gusfre, K. S. & Sjursø, R. I. (2021). *Trygt og godt på SFO*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helse- og omsorgstjenesteloven. (2011). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* (LOV-2022-06-24-30). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>



Helsedirektoratet. (2018). *Steriliseringsloven med kommentar*.

<https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/steriliseringsloven-med-kommentarer#referere>

Hogsnes, H. D. & Moser, T. (2014). Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og SFO. *Nordisk barnehageforskning*, 7(6), 1-24.

<https://doi.org/10.7577/nbf.625>

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

Johannesen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

Karmiloff-Smith, A., Al-Janabi, T., D'Souza, Groet, J., Massand, E., Mok, K., Startin, C., Fisher, E., Hardy, J., Nizetic, D., Tybulewicz, V. & Strydom, A. (2016). The importance of understanding individual differences in Down syndrome. *F1000 Research*, 389(5), 1-10.

<https://doi.org/10.12688/f1000research.7506.1>

Kinge, E. (2009). *Hvor er hjelpen når den trengs? Om relasjonskompetanse*. Om foreldresamarbeid. Gyldendal Akademisk.

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

Klausen, C. H. & Karlsen, L. B. (2021). *Downs syndrom: de første årene*. Skauge forlag.

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

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder: Fra eldst til yngst*. (F-4248 B).

<https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/andre-dokumenter/kd/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh/id517292/?q=fra%20eldst%20til%20yngst>

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

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplan for SFO: Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Udir.  
<https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/skolefritidsordningsverdigrunnlag/overordnet-om-verdigrunnlaget-til-sfo/>
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.  
<https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lassen, L. M. & Breilid, N. (2012). *Foreldresamarbeid i praksis: Et verktøy for foreldre, lærere og elever for å skape utviklingsfremmende prosesser*. Fagbokforlaget.
- Lillvist, A. & Wilder, J. (2017). Samverkan i övergång fra förskola til skola. I Lillvist, A. & Wilder, J. (Red.), *Barns övergångar: Förskola, förskoleklass, fritidshem, grunsärskola och grundskola* (s. 133-150). Studentlitteratur.
- Lyngseth, E. J. & Andresen, G. H. (2017). Språkstimulering med alternativ og supplerende kommunikasjon i tidlig alder for barn med nedsatt funksjonsevne. I Lyngseth, E. J. & Mørland, B. (Red.), *Tidlig innsats i tidlig barndom* (s. 92-112). Gyldendal.
- Medisinsk fødselsregister: Statistikkbank. (2022). *M1: Medfødte misdannelser 2016-2021* [Statistikk]. <http://statistikkbank.fhi.no/mfr/>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Meld. St. 25. *Likeverdsreformen – Et samfunn med bruk for alle*. Helse- og omsorgsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-25-20202021/id2841293/>
- Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole: hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Norsk Helseinformatikk. (2022). *Downs syndrom*.  
<https://nhi.no/sykdommer/barn/arvelige-og-medfodte-tilstander/down-syndrom/?page=all>

- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Næss, K-A. B. (2012). *Language and reading development in children with Downs syndrome*.  
Doktoravhandling. Universitetet i Oslo.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Ravn, B. (1995). Samarbejde, magt og tillid. I. Arneberg, P. & Ravn, B. (Red.), *Mellom hjem og skole: Et spørsmål om makt og tillit*. Praxis forlag.
- Rendtorff, J. D. (2013). Fænomenologien og dens betydning. I Fuglesang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.), *Vitenskapsteori i samfundsvidenskapene: På tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg.). (s. 259-287). Samfundslitteratur.
- Rydeman, B. (2018). Symbolsystem I AKK. I Næss, K-A. B. & Karlsen, A. V. (Red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 159-186). Fagbokforlaget.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). *Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Råde, A. (2020). The Involved, Engaged or Partnership Parents in Early Childhood Education and Care. *Universal Journal of Education Research*, 8(7), 2833-2841.
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellesskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Scheving, F. & Egeberg, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk* 80(4), 6-16.

Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å). *Personvernhandbok for forskning*.

<https://sikt.no/personvernhandbok-forskning>

Statistisk sentralbyrå. (2021). 09169: *Barn i barnehager, etter alder, oppholdstid per uke og barnehagens eierforhold 2018 – 2021* [Statistikk].

Statistisk sentralbyrå. (2022). 05232: *Elevar i grunnskolen, etter årstrinn, skolen sitt eierforhold og institusjonstype – 2018 – 2021* [Statistikk].

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2022). *Diagnoser og tilstander – kombinerte sansetap: Downs syndrom (Trisomi 21)*. <https://www.statped.no/kombinerte-syns--og-dovblindhet/diagnoser-og-tilstander--kombinerte-sansetap/down-syndrom-trisomi-21/>

Statlig spesialpedagogisk tjeneste. (2021). *God skolestart med nedsett høyrse*. Hentet fra <https://www.statped.no/horsel/god-skolestart/med-nedsett-hoearsel/planlegging-og-samarbeid/>

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

Thoresen, I. T. (2019). *Skolen som samfunnsinstitusjon: Elev, hjem og skole*. Cappelen Damm Akademisk.

Thoresen, I. T. & Aukland, S. (2020). *Eldst i barnehagen og yngst i skolen: om lek, læring og overganger*. Cappelen Damm Akademisk.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

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

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

Ødegaard, E. E. & Færevaa, M. K. (2021). Barn med Downs syndrom som deltakere i barnehagen. I Hvidsten, B. I. B. (Red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen* (2. utg). (s. 301-327). Fagbokforlaget.

Åmot, I. & Skoglund, R. I. (2019). Anerkjennelsens kompleksitet i pedagogiske institusjoner. I Åmot, I. & Skoglund, R. I. (Red.), *Anerkjennelsens kompleksitet: i barnehage og skole* (2. utg). (s. 18 – 40). Universitetsforlaget.

## 8 Vedlegg

### Vedlegg 1: Vurdering fra Sikt



[Meldeskjema](#) / [Overgang fra barnehage til skole med Downs syndrom](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

758321

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

20.01.2023

**Prosjekttittel**

Overgang fra barnehage til skole med Downs syndrom

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Dronning Mauds Minne – Høgskole for barnehagelærerutdanning / Pedagogikkseksjonen

**Prosjektansvarlig**

Else Johansen Lyngseth / Marit Pettersen

**Student**

Hege Landsvik

**Prosjektperiode**

02.01.2023 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**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 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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).

**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. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «samarbeid i overgangen 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 fange opp foreldres erfaringer i samarbeidet knyttet til overgangen fra barnehage til skole, og hvordan de opplever sin deltakelse i samarbeidet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave i spesialpedagogikk, og formålet er å få innsikt i foreldres erfaringer i overgangen fra barnehage til skole, på bakgrunn av behov for mer forskning på temaet. Det vil bli utført totalt tre intervjuer.

### **Prosjektets problemstilling er**

«Hvilke erfaringer med samarbeid i overgangen fra barnehage til skole har tre foreldre til barn med Downs syndrom?»

For å besvare problemstillingen, er det utviklet tre forskningsspørsmål:

-Hva kan være viktig å vektlegge i overgangen fra barnehage til skole for barn med Downs syndrom, sett fra et foreldreperspektiv?

-Hvordan erfarer foreldre at barnehagen og skolen tilrettelegger for en god overgang for barn med Downs syndrom?

-Hvordan erfarer foreldrene at barnas rett til spesialundervisning ivaretas i møte med skolen?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Dronning Mauds Minne Høgskole er ansvarlig for prosjektet.

**Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Det er ønskelig å intervju tre foreldre til barn med Downs syndrom, som har gjennomgått en overgang fra barnehage til skole i løpet av de siste fem årene.

**Hva innebærer det for deg å delta?**

Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det deltakelse på et personlig intervju som vil ta deg ca. 50-60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om hvordan dere som foreldre opplevde overgangen fra barnehage til skole, når overgangsprosessen har vært, og hvordan dere har blitt inkludert i samarbeidet mellom barnehagen og skolen. Intervjuet vil registreres gjennom lydopptak, som vil transkriberes til tekst etter intervjuet og dermed slettes.

**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 skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved Dronning Mauds Minne Høgskole vil student, Hege Landsvik, og veiledere ha tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil være lagret på en låst forskningsserver.
- Du som deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon av masteroppgaven.

**Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes ved innlevering av masteroppgaven, 1. juni 2023. Når masteroppgaven er godkjent, vil datamaterialet slettes.

**Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Dronning Mauds Minne Høgskole 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:

- Dronning Mauds Minne Høgskole ved Hege Landsvik (hegelandsvik@hotmail.com) og hovedveileder Else Johansen Lyngseth (ejl@dmmh.no)
- Vårt personvernombud: Sam Akol Kasimba (sak.dmmh.no)

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

- Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Else Johansen Lyngseth*

*Hege Landsvik*

---

## 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

at Hege Landsvik kan gi opplysninger om meg til prosjektet

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### **Bakgrunnsinformasjon**

- Når foregikk overgangen fra barnehage til skole?
- Hva legger du i en god overgang fra barnehagen til skolen?
- Hvilke holdninger hadde du som forelder til skolen, før skolestart?

### **Barnehagen**

- Når startet barnet i barnehagen?
- Hvordan har du erfart tilretteleggingen rundt barnet i barnehagen?
- Hvordan opplevde du barnets trivsel i barnehagen?
- Hva gjorde barnehagen for å legge til rette for en god overgang?
- Mottok barnet spesialpedagogisk hjelp i barnehagen?
- Hvordan var spesialpedagogens rolle i overgangen?
- Hvordan var samarbeidet med spesialpedagogen?

### **Skolen**

- Hvor lenge før skolestart startet samarbeidet med skolen?
- Hvordan erfarte du barnets forståelse av skole før skolestart?
- Hvordan har du erfart barnets skolestart?
- Hvilke erfaringer har du av eventuelle førskoledager, besøk på skolen?
- Hvilken erfaring har du som forelder av tilrettelegging på skolen?
- Hvordan erfarte du som forelder den første tiden i skolen?
- Hva gjorde skolen for å legge til rette for en god overgang?
- Mottar barnet spesialundervisning nå?
- Hvordan er samarbeidet med eventuelt ny spesialpedagog?

### **SFO**

- Hva gjorde SFO for å legge til rette for en god overgang?
- Hvordan har du erfart samarbeidet med SFO?

### **Overgangsperioden**

- Hvilke andre instanser og samarbeidspartnere var involvert i overgangsperioden?
- Hvilke forventninger hadde du til overgangsperioden?

- Hvordan var din rolle i samarbeidet?
- I hvilken grad ble din stemme hørt?
- Hvordan var erfaringen av samarbeidet mellom barnehage og skole, og din deltakelse i dette?
- Hvordan var informasjon fra skole og barnehage, tilretteleggingen i overgangsprosessen?
- Erfarte du overførsel av kunnskap mellom barnehage og skole?

**Nå**

- Hvordan har barnet det på skolen nå?
- Hvordan opplever du relasjonen og samarbeidet med skolen i dag?
- Hvilke holdninger har du som forelder til skolen nå?

**Refleksjoner**

- Hva fungerte godt og er viktig å trekke frem?
- Hva kunne vært gjort annerledes?
- Var det noe som ikke fungerte? Hva?
- Er det noe mer du ønsker å tilføye?

