



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

### **Overganger for elever med enkeltvedtak**

Kan ulike overgangspraksis påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?

Tor-Egil Rønneberg

Masteroppgave i Pedagogikk, Pedagogikk 3900, mai 2022



## 1. Sammendrag

Tema for oppgaven er overganger i utdanningsløpet. Problemstilling:

*Kan ulik overgangs praksis påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?*

Forskningsspørsmål: *Kan elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team/overgangssamarbeid og samtykke påvirke hvordan profesjonelle og foresatte opplever elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?*

Jeg skal belyse og nyansere om, ulik overgangs praksis påvirker elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?

Problemstillingen blir belyst gjennom et kvalitativt forskningsdesign. Det er gjennomført semistrukturerte intervju og caseobservasjon. Utvalget bestod av profesjonelle informanter med erfaring fra overganger for elever med enkeltvedtak og foresatte til elever med enkeltvedtak.

Forskningen skal belyse om det norske utdanningssystemet, fra Kunnskapsdepartementet (KD) og ned til den enkelte skolefritidsordning (SFO) assistent og pedagogisk personal i skole og barnehage, er tilrettelagt og klart for elever med enkeltvedtak som har behov for ekstra ressurser og tilrettelegging. Forskningen skal belyse og nyansere hvilke elementer som påvirker om overganger blir sømløs eller skaper tilbakefall hos elevene det angår. Det teoretiske rammeverket til forskningen baserer seg på retningslinjer fra nasjonale myndigheter.

Jeg skal gjøre intervju med Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT), Barnehabiliteringen og en lærer og rådgiver på videregående skole. Lærerinformanten har jobbet en årrekke med å ta imot elever med enkeltvedtak fra ungdomsskolen til videregående skole. I tillegg har jeg to pårørende til elever med enkeltvedtak som informanter. De skal og belyse relevante opplevelser og erfaringer med overganger.

Jeg skal beskrive case om en overgang fra ungdomsskole til videregående skole og hvordan den overgangen påvirket eleven med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå. Eleven har autisme og viser utagerende atferd.

Samtlige informanter har opplevd både overganger som har medført at læring har startet dag en på ny skole og overganger der det gikk skikkelig galt. De har erfart at ulike overgangspraksis kan påvirke mulighetene for elever med enkeltvedtak å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå.

På bakgrunn av dette skal jeg belyse om nasjonale føringer for overgangspraksis for elever med enkeltvedtak sammenfaller eller avviker med det jeg har erfart om overganger fra mine jobber med elevgruppen. Så skal jeg belyse om nasjonale føringer sammenfaller med hva forskning sier om tema. Til slutt skal jeg belyse om nasjonale føringer, empiri, forskning og informantenes svar sammenfaller. Da er det spennende å se om det eksisterer felles forståelse mellom profesjonelle i skole og institusjoner som for eksempel PPT, Barnehabiliteringen og skoleledelse har lik forståelse av nasjonale føringer og praktiserer dem likt. Og om pårørende har opplevd felles forståelse mellom utdanningsnivå deres barn har hatt overgang mellom. Intervjuguiden vil føre til at jeg kan belyse om informantene opplever at det eksisterer god og dårlig overgangspraksis, og i hvilke elementer de hevder påvirker om overganger blir god eller dårlig.

Søkeord: Overganger, elever med enkeltvedtak, ansvarsgruppe, samtykke, informasjonsflyt, Kunnskapsdepartementet sine retningslinjer for overganger, felles forståelse, gode overganger, dårlige overganger.

## 1.1 Forord

Jeg vil takke informantene som stilte opp på forespørsel. Uten dem ville ikke forskningsprosjektet blitt gjennomførbart. De har også stilt opp for spørsmål i etterkant av de ordinære intervjuene når jeg har hatt behov for å utdype detaljer i forhold til deres svar.

Veileder Kenneth Larsen har vært til uvurderlig hjelp. Han har bistått meg i hele prosessen og gitt raske tilbakemeldinger på tekst og redigering. Han har vært alt man kan drømme om en veileder skal være.

Jeg vil takke min far for innspill og for hans deltakelse i skriveprosessen.

Til slutt vil jeg takke Universitetsbiblioteket for lån av opptaksutstyr og for å utvide lånetiden utover det som er vanlig for at jeg skulle ha kontroll på rådata fram til oppgaven ble levert. Dermed overholder jeg min plikt til å ikke slette rådata før oppgavens sensur er ferdig.

Med hilsen, Tor-Egil Rønneberg

Masterstudent i pedagogikk

Universitetet i Tromsø, Norges Arktiske Universitet

## Innholdsfortegnelse

<b>1. Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>1.1 Forord</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Bakgrunn for valg av tema</b> .....	<b>6</b>
2. 1. <i>Bakgrunn for forskningens oppbygning</i> .....	8
<b>3. Nåværende kunnskap om tema. Retningslinjer/veiledere fra KD som angår overganger i utdanningsløpet</b> .....	<b>10</b>
3. 1. <i>Rammeplan for barnehagen (2022)</i> .....	15
3. 2. <i>Rammeplan for SFO (2017)</i> .....	17
3. 3. <i>Stortingsmelding. 18. (2010-2011)— Læring i Fellesskap</i> .....	18
3. 4. <i>Kunnskapsløftet, K06 og Veilederen Spesialundervisning</i> .....	19
3. 5. <i>Læringsplakaten og retningslinjer i tilknytning til K06</i> .....	20
3. 6. <i>Veilederen fra eldst til yngst (2022)</i> .....	20
<b>4. Tidligere forskning på tema</b> .....	<b>22</b>
<b>5. Problemstilling</b> .....	<b>42</b>
5. 1. <i>Forskingsspørsmål</i> .....	42
<b>6. Metode, gjennomføring og analyse</b> .....	<b>43</b>
6. 1. <i>Teoretisk rammeverk basert på nasjonale retningslinjer og veiledere for overgangspraksis for skoler og barnehager</i> .....	44
6. 2. <i>Prosedyre, Teori, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til data materialet</i> .....	50
6. 3. <i>Tematisk og etnografisk analyse</i> .....	52
6. 4. <i>Etiske hensyn</i> .....	53
6. 5. <i>Utvalg</i> .....	55
<b>7. Empiri</b> .....	<b>58</b>
7. 1. <i>Case</i> .....	58
<b>8. Sammenfatning av funn fra fem semistrukturerte intervju</b> .....	<b>64</b>
<b>9. Drøfting</b> .....	<b>84</b>
<b>10. Diskusjon</b> .....	<b>100</b>
<b>11. Konklusjon</b> .....	<b>112</b>
<b>12. Forslag til videre forskning på tema</b> .....	<b>116</b>
<b>13. Kildereferanser</b> .....	<b>117</b>

## 2. Bakgrunn for valg av tema

Tema for forskningsprosjektet er overganger i utdanningsløpet. Jeg spør om ulike overgangspraksis kan påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå. Jeg spør også om ulike prioritering av elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team/overgangssamarbeid og samtykke kan påvirke hvordan profesjonelle og foresatte opplever elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?

Elever med enkeltvedtak og individuell opplæringsplan (IOP) har ofte atferdsproblemer (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 52-53). De kan oppleve manglende mestring når de skal tilpasse seg skolens krav oppførsel og atferd. For å fungere adekvat i klasseromsundervisningen må de sitte stille, vente på tur, forstå begreper og oppgavetekster, samt konsentrere seg om oppgavene læreren gir dem.

Elevene har i mange tilfeller forsinket forståelse for sosiale koder, sliter med nye begreper og en overvekt av elevene har vanskeligheter med konsentrasjon. Elevenes diagnoser innebærer hyperaktivitet, forsinket språkutvikling og motstand mot å lære nye ting. Diagnoser som ADD, ADHD, autismspekterforstyrrelse, Tourettes syndrom m.fl, medfører atferd som innvirker på elevens evne til å følge en plan, følge rutiner, sitte stille, rekke opp hånda, finne seg venner og styre vokale utbrudd. Det kan medføre ulike oppmerksomhetsvansker, atferdsproblemer og manglende utholdenhet i læringssituasjoner (Tahreie, 2022, Haugen, Falkenberg, Hoem Kvam, Monsrud, Nilsen, Nergård Nilssen, Sjøvoll, Vogt, Bø Vie, 2016, s. 272-294).

Antall barn med tilretteleggingsbehov har økt kraftig i tråd med antallet barn som får ADHD-diagnose etter Kunnskapsløftet (K06) ble innført (Wangberg & Wold, 2022, s. 56). Derfor kan det være viktig å ha god diagnosekunnskap for å forstå og drive læring med slike elever.

Noe forskning spekulerer i om økningen i antall elever med ADHD skyldes Kunnskapsløftet K06, som legger mer vekt på passiv læring fra første skoledag, i motsetning Læreplanverket, L97 der 6-åringene skulle inn i skolen på 1. trinn. Første klasse skulle da preges av lek og læring. Forskning hevder K06 har påvirket skole og barnehage til å ha fokus rettet mot faglig

utvikling og passiv læring, og dermed gjort overgangen mellom barnehage og barneskole for brå for mange barn. I tillegg er spesialundervisning i stor grad byttet ut med tilrettelagt opplæring (Wangberg, et al, 2022, s. 56-59, Kunnskapsdepartementet, 2006, Skjong, 2017).

Kunnskapsdepartementet (KD) hevder K06 har medført at det krever ekstra søkelys på overgangen for elevgruppen jeg omtaler. Elever med enkeltvedtak vil som oftest håndtere en brå overgang dårlig i forhold til andre elever. Tilrettelegging for elevene skal avhjelpe ulike utfordringer som elever med de ulike diagnosene ofte har. Elevene kan henge etter resten av klassen faglig og må jobbe med spesialpedagog en til en i rom som isolerer dem fra klassen, i små grupper eller med støtte i klasserommet fra spesialpedagogisk personale eller assistenter (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 53).

Jeg har jobbet en årrekke med atferdsvanskelige elever med enkeltvedtak. Jeg har erfart at elever kan utagere hvis de ikke forstår, blir usikker og frustrert eller ikke mestrer sine omgivelser. Jeg har erfart at elever som opplever manglende kontinuitet i overgang mellom barnehage og skole kan slite med å møte skolens krav til atferd og oppførsel hvis overgangen blir for brå.

Bakgrunn for valg av tema er basert på egne erfaringer i jobb med atferdsvanskelige elever med enkeltvedtak og IOP i barnehage, barneskole, ungdomsskole, hjem og institusjoner. Jeg jobbet to år i Ressursskoleprosjektet for barn med autisme og andre tilleggsdiagnoser. Samtlige elever utageringsproblematikk og enkeltvedtak. Erfaringer fra prosjektet er utgangspunkt for valg av problemstilling og forskningsspørsmål, samt tema for oppgaven. Gjennom et case beskriver jeg hvilke elementer vi erfarte måtte prioriteres for at overganger skulle bli sømløse slik at læring startet første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå.



## 2. 1. Bakgrunn for forskningens oppbygning

Forskningens formål er å belyse hvilke erfaringer og opplevelser PPT, Barnehabiliteringen, lærere og pårørende har med overganger mellom utdanningsnivå for barn med enkeltvedtak og IOP (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 44-45). Motivasjon til forskningen er å kartlegge hvilke rutiner for samarbeid informantene praktiserer og erfarer ved overgang mellom avgiver og mottaker. Elevene jeg omtaler har spesielle behov, sakkyndigvurdering, enkeltvedtak og IOP (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22). I fortsettelsen omhandler overganger kun elever innenfor disse kategoriene.

Dette er et kvalitativt forskningsdesign med begrenset utvalg. Utvalget reduserer mulighetene for å generalisere funn til en større populasjon. Forskningen kan derfor kun belyse og nyansere i hvilken grad ulike elementer påvirker om overganger blir gode eller dårlige. Gode overganger blir sømløs og medfører at læring starter første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå. Dårlige overganger fører til tilbakefall for eleven etter overgang, noe som kan ta tid å rette opp i.

Overganger medfører rolleendringer. Å gå fra barneskole til ungdomsskole elev påvirker forventningene og kravene til elevens atferd og oppførsel. Overganger berører miljøet rundt barnet, pårørende, familie og venner. Det er sensitive prosesser hvor samspill og samarbeid mellom de involverte aktørene får ekstra stor betydning. Prosessene kan utfra om de er gode eller dårlige, støtte eller svekke et barns utvikling, selvbilde og livskompetanse.

Overgangsprosesser innbefatter både perioden før, under og etter barnet beveger seg fra avgiver til mottaker enhet (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11).

Retningslinjer for overganger for elever med enkeltvedtak og IOP finnes i egne veiledere fra KD. De er implementert i Rammeplan for barnehagen og SFO, Læringsplakaten, Kunnskapsløftet K06, Veilederen spesialundervisning, Veilederen fra eldst til yngst og Veilederen spesialpedagogisk hjelp. Dokumentene påpeker store forskjeller mellom overgang fra barnehage til barnetrinn, barnetrinn til ungdomstrinn og mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Kvaliteten på overganger antar forskningen vil få konsekvenser for i hvilken grad eleven får tilfredsstillende utbytte av opplæringen fra første (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 77-78, Kunnskapsdepartementet, 2014, Kunnskapsdepartementet 2017).

Et sømløst utdanningsløp betyr at overganger er så godt tilrettelagt at eleven ikke opplever tilbakefall på grunn av forflytting fra ett nivå i utdanningsløpet til neste, men kan starte læring dag en etter hver overgang i utdanningsløpet. Det er ulik begrepsbruk knyttet til overganger. PPT benytter begrepet sammenhengende utdanningsløp. Barnehabiliteringen bruker helhetlige utdanningsløp. Litteratur og offentlige læringsdokument benytter begrep som sømløse, helhetlige- eller sammenhengende utdanningsløp. Jeg benytter begrepene sømløse utdanningsløp eller sømløse overganger.

Forskningen har søkelys på sømløse overganger og sømløse utdanningsløp. En sømløs overgang er en god overgang. En dårlig overgang betegnes av at eleven må bruke tid på å tilvenne seg systemet på ny skole fordi mottaker ikke har tilrettelagt for elevens spesielle behov på forhånd. Eventuelle fall og svingninger i læringsprogresjon kan forekomme gjennom utdanningsløpet, men skal ikke forekomme på grunn av overgang mellom ulike utdanningsnivå. Brudd i læringsprogresjon forårsaket av ulik kvalitet på overgangspraksis kan medføre at elevene må repetere pensum, trene på ferdigheter som er innlært og faller tilbake til utagerende- og avlært atferd. Elevene jeg omtaler er ofte relasjonsavhengig. Det er mye av årsaken til at de opplever tilbakefall i ukjent miljø, med ukjent personal og ukjente elever. Etter K06 ble utdanningsløpet omgjort til å gjelde fra barnehage, til videregående opplæring 1-3, alternativt to år i videregående opplæring og to år i lærebedrift (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 11). Etter K06 forsvant den tidligere klassestyreren og ble erstattet av en kontaktlærer som hver elev skal nå er knyttet til. Kontaktlærer har et særlig ansvar for praktiske, administrative og sosial- pedagogiske gjøremål og har ansvar for å involvere hjemmet og pårørende i overgangsprosessen. Vedkommende skal sørge for organisering og koordinering av overganger og for produksjon av ny IOP (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 9). Om dette forekommer for alle elever med enkeltvedtak blir interessant å se om forskningen kan belyse. Eller om det er et problem å få til alle praktiske og organisatoriske gjøremål og involvere pårørende i prosessen og koordinere samarbeidet i ansvargruppe, team for å få til felles forståelse og få produsert ny IOP på bakgrunn av kunnskap- og kompetanseoverføring og veiledning fra avgiver til mottaker tidsnok til første skoledag.

### **3. Nåværende kunnskap om tema. Retningslinjer/veiledere fra KD som angår overganger i utdanningsløpet**

#### ***Retningslinjer fra KD for overganger for elever med enkeltvedtak og IOP***

Nasjonale læringsdokumenter og veiledere inneholder retningslinjer og rådgivende praksis for å gjennomføre overganger sammenfaller med mine erfaringer med overganger for elevgruppen. KD fremmer de samme elementene jeg spør informanten om de opplever påvirker elevens muligheter for å starte læring første skoledag. Men nasjonale føringer angår hovedsakelig overganger for alle elever i skolen. De omtaler i mindre grad føringer for elever med enkeltvedtak. Jeg tar nå for meg hva KD foreslår å prioritere for å utføre overganger der man lykkes med læring fra første skoledag for elever med enkeltvedtak. Tid og ressurser første punkt som prioriteres av KD. De hevder tid og ressurser kreves for at kontaktlærer skal få tid til å etablere relasjon til elev og pårørende. Det fordrer tverrfaglig og tverretatlig samarbeid som medfører at avgiver og mottaker personale møtes for å sørge for god informasjonsflyt om eleven utfordringer og styrker. Det krever kunnskap- og kompetanseoverføring gjennom veiledning fra avgiver til mottaker om metode for å motivere til læring og håndtere atferd. Overgangssamarbeid fører til at kontaktlærer tilegner seg kunnskap om hva eleven har lært for å lage en presis tilrettelegging og ny IOP (Scheving, et al, 2015, s. 1, Tangen, 2017).

Det er en utfordring at forskning og KD påpeker at pedagoger og ledelse i barnehage og skole i varierende grad vet om nasjonale føringer for overgangspraksis for elever med enkeltvedtak. Det bidrar til ulik og personavhengig overgangspraksis hvis noen følger disse til punkt og prikke, mens andre igjen ikke er bevisst på at de eksisterer (Kunnskapsdepartementet, 2017, Sæhle, 2007, s. 76-77, Tangen, 2017, s. 29).

I veilederen spesialundervisning (2021) og i veilederen fra eldst til yngst (2022) kommer det fram at barn med enkeltvedtak med behov for særskilt tilrettelegging skal møte særlige initiativ fra skolens side, slik at de kan nyttiggjøre seg et stimulerende og tilrettelagt opplæringsstilbud fra første dag på nytt utdanningsnivå.

Barn med enkeltvedtak har behov for klare og forutsigbare rammer og en overgangsprosess som starter i god tid i forveien av den faktiske forflytningen eleven skal gjøre fra avgiver til mottaker. Det er avgjørende at de opplever omsorg, forutsigbarhet, trygghet og sammenheng i

overgangen. Mottakerskolen må ved relasjon til enkeltbarnet og kunnskap om diagnoser tilrettelegge utfra dette. For å lykkes hever KD at den største utfordringen er å legge personalkabalen for hvilke lærere barnet skal ha, tidlig nok for å få tid til å etablere samarbeid mellom avgiver og mottaker i god tid før barnet begynner i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22, Kunnskapsdepartementet 2021). KD påpeker at planlegging av skolestart kan bli mer omfattende enn for velfungerende barn. Ofte er det flere aktører involvert, som krever at skolen oppretter overgangssamarbeid i god tid før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22).

### ***Planlegge å tilrettelegging tidlig***

Tiltak kan være, ramper, heis, sikre nødvendig kompetanse innen alternativ kommunikasjon, tegnspråk, medisiner og bestemte spesialpedagogiske arbeidsmetoder. I noen tilfeller bør samarbeidet starte tre til fire år før barnet begynner i skolen. Det krever et grundig kartleggingsarbeid av elevens behov og utfordringer for å få til en treffende tilrettelegging fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet 2006, s. 53, Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 9 & 22, Drugli, 2018, s. 170-172).

### ***Bruk av ansvarsgruppe***

Veilederen fra eldst til yngst, (2022) påpeker at ansvarsgruppe ofte blir tverrfaglig og tverretattlig arena med ansvar for overgang og oppstart på ny utdanningsenhet for elever med enkeltvedtak. I ansvarsgruppe kan ulike aktører samordne tiltakene og planene som vurderes som nyttig for å gi et helhetlig tilbud til barnet og familien ved overganger. Der kan overføringsplan etableres som definerer hvem som har ansvar for hva, når og hvordan. Gruppen innkaller, og leder møter om overgangen slik at samarbeid mellom pårørende, avgiver, mottaker og faginstanser samarbeider om en overgang der læring kan starte første skoledag.

### ***Pårørendeinvolvering***

Veilederen fra eldst til yngst opplever at pårørende er viktig sammen med avgiver, mottaker, PPT, helsestasjon, barnevern og andre instanser i et slik samarbeid. Pårørende kjenner barnets historie med skole og barnehage best og har ofte innspill og meninger om hva barnehagen og skolen må ta hensyn til i både overgangen og videre i læringsløpet. Pårørende kan ved hjelp av ansvarsgruppe unngå å forholde seg til mange ulike aktører i overganger, men møte et

koordinert og handlingsrettet tiltaksapparat gjennom ansvarsgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22).

### ***Sakkyndig vurdering fra PPT***

For et barn som har hatt enkeltvedtak om spesialpedagogisk hjelp etter § 5.7. i opplæringslova, lager PPT en sakkyndigvurdering som grunnlag for enkeltvedtak som gjelder skolen (jfr. § 5.1). Det bør gjøres i samråd med pårørende. Ved utarbeidelse av enkeltvedtak vurderes barnets behov for spesialundervisning. Hvis eleven kvalifiserer til spesialundervisning er det viktig at barnet får ivaretatt sitt behov for spesialundervisning fra første skoledag. Når barnets behov blir vurdert av skolen og PPT, er barnets historikk viktig å ha kunnskap om og eventuell spesialpedagogisk hjelp barnet har fått tidligere (Kunnskapsdepartementet, 2022).

### ***Individuell opplæringsplan (IOP)***

IOP bygger på det som er fastsatt i enkeltvedtaket. IOP er et arbeidsverktøy for skolen/lærerne. IOP kan ikke fastsette noe som ikke er innenfor rammene av enkeltvedtaket. Dersom det ikke går frem av enkeltvedtaket at eleven skal ha avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet K06, kan ikke dette fastsettes i IOP. En endring i IOP skal følge saksbehandlingsreglene for enkeltvedtak. Foreldrene og eleven vil ha klagerett (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 63, Haugen, et al, 2016, s. 94-96).

### ***Ledelse av overgangsprosesser***

KD hevder at for å lykkes med sømløse læringsløp for elever med enkeltvedtak og IOP er ledelse av prosessen sentralt. Kommunen har det overordnede ansvar for å koordinere samarbeidet mellom de forskjellige barnehagene og skolene barnet skal ha overganger mellom slik at læring starter dag en på ny skole etter hver overgang i utdanningsløpet. Kommuner, barnehage- og skoleeiere, personal og staten ved fylkesmannen er aktører som kan bidra til å realisere målet om et sømløst utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 23-25).

### ***Samarbeid konkretiseres i overordnede planer i kommunen***

Kommunen kan konkretisere samarbeidet i kommunens helhetlige planleggingsvirksomhet eller i egne overordnede planer. Planen bør angi mål for arbeidet og virksomheter og tjenester

som er involvert. Den bør omhandle generelle rutiner om samarbeid mellom de ulike tjenestetilbudene og spesifikke rutiner for barn som krever spesiell tilrettelegging. Planene bør si noe om hvordan foreldre skal informeres og involveres. Den skal inneholde tiltak for å tilrettelegge for barn som trenger ekstra hjelp og støtte. En overordnet plan kan omtale hvordan kommunen vil sikre sammenhengen i barnets læring i fagområder fra barnehage til og med videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 25). Et informasjonsopplegg på nettsiden til kommunen særlig tilknyttet skolestart som viser hvor foreldre kan søke råd og veiledning, kan være et bidrag til dette (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 26).

### ***Kommunen bør ha et overordnet ansvar for logistikken i overgangen mellom barnehage og skole***

Kommunen har ansvar for å legge premisser for samarbeid mellom barnehage og skole i overganger. Den bør gi nødvendige føringer for arbeidet som skal skje på barnehage- og skolenivå. Planer bør ha klare mål som tids- og ansvarsfester arbeidet. Slike planer er arbeidsverktøy når det gjelder å sette samarbeid, sammenheng og god overgang på dagsorden. Planer kan bidra til at samarbeidet blir en del av virksomhetenes ordinære oppgaver som kan gi nødvendig kontinuitet gjennom hele utdanningsløpet for eleven. Kommunen skal motivere virksomhetene til samarbeid å finne fram til egne tiltak som konferanser, felles samlinger, kurs eller etablere faglige forum der lærere fra barnehager og skoler møtes. Slike faglige forum på tvers av ulike institusjoner kan skape større forståelse for arbeidet som gjøres i de ulike institusjonene. Det kan gi rom for diskusjoner om læring i barnehage og skole, lekens betydning, sammenheng mellom språkstimulering og leseopplæring, begrepstrening og forberedende matematikkopplæring, mfl. (Kunnskapsdepartementet, 2022 s. 27).

### ***Barnehagens og skolens rolle***

Ansvar for den praktiske gjennomføringen av overganger for elever med enkeltvedtak ligger i den enkelte barnehage og skole. De skal samarbeide og gjøre nytte av alle ressurser som kan være med på å gjøre barnet beredt til skolestart på nytt utdanningsnivå. Dette innebærer et ansvar for å klargjøre hva mottakerskolen trenger for å være beredt til å ta imot barnet og foreldrene.

### ***Forankring i ledelsen***

En viktig faktor for å få til læring og utvikling for eleven fra første skoledag etter overgang er initiativ fra, og forankring i, barnehagens og skolens ledelse. Ledelsen må beskrive

utfordringer og bidra til å utforme virkemidlene. Først da får endringene gjennomslagskraft og større varighet. Behovet for tydelig og kraftfullt lederskap er en forutsetning for lærende organisasjoner, og dette understrekes blant annet i Stortingsmelding nr. 30 (2003–2004):

- *Både styrer og rektor har ansvar for å sette samarbeid mellom barnehage og skole på dagsorden og følge opp samarbeidet mellom institusjonene* (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 27).

### ***Tid***

Tid ansees av KD som elementet med størst innvirkning på kvaliteten på overgangssamarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 28). Prioritering av tid for lærere i barnehage og skole til å møtes om planlegging av læringsinnhold og til gjennomføring av overgangsmøter er en utfordrende øvelse å få til i en hektisk arbeidshverdag. Det må settes av tilstrekkelig med tid til kompetansetiltak og interne klargjøringer. Det må prioriteres å bruke tid for at lærere i barnehage og skole kan samarbeide lokalt basert på gode rammer og rutiner (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 28).

### ***Felles forståelse og målsetting***

Verdiene som overgangsarbeidet bygger på, bør nedfelles i hele barnehagens og skolens kultur og strategier. Et tett og aktivt samarbeid mellom avgiver og mottaker gir begge parter økt innsikt i hverandres egenart og oppdrag. Målet er å etablere felles forståelse av barnets behov, og målsetting for overgangssamarbeidet. Å oppnå felles forståelse i en tverrfaglig og tverretattlig gruppe, team krever at ansatte i barnehage og skole får møtes og drøfte og definere hva samarbeidet innebærer. Det må etableres felles forståelse og målsetting for hvilken progresjon som forventes og hvilke mål om sosial, atferdsmessig og faglig utvikling det settes søkelys på. Personalet fra avgiver, mottaker, pårørende og faginstanser bør delta i samarbeidet for å sikre sammenheng og progresjon i læringsinnholdet. Mål og progresjon for fagområdene i Rammeplan, K06, lokale planer og skolens fag bygger på hverandre. Dermed består arbeidet i å sikre godt samsvar mellom plan og praksis (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 28).

### ***Tidlig avklaring av hvem barnet skal møte i skolen***

Noe av det som barn og foreldre tidlig ønsker å vite, er hvilke elever de skal gå sammen med på ny skole og hvilke lærere de skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19). Å vite dette

danner utgangspunkt for trygghet og forutsigbarhet i overgangsprosessen (Kunnskapsløftet K06, 2020, Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 28, Kunnskapsdepartementet 2006, s. 33 & 53).

I veilederen «fra eldst til yngst» har regjeringen skissert rammer for overgangsarbeidet. Rammene skal legge til rette for at barn skal oppleve et helhetlig og individuelt tilrettelagt opplæringsløp fra barnehage til fullført videregående skole. Når barnet forlater barnehagen, skal det oppleve motivasjon for videre læring i skolen. Å oppleve sammenheng mellom utdanningsnivåene og trygghet på ny skole bidrar til tro på egne krefter i møte med andre barn, læringsmiljøet, lærerne og læringsarbeidet i skolen. Grunnleggende kunnskaper og ferdigheter er nødvendig for å lykkes som individ og for å fungere i skole, samfunns- og yrkesliv senere. I et samfunnsperspektiv er overgangssamarbeid nødvendig for å sikre gode læringsresultater og sosial utjevning (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 29).

### ***Foreldre/foresatte har medansvar i skolen***

Opplæringsloven § 1–2 understreker at skolens opplæring skal skje i:

- *samarbeid og forståing med heimen.* (Opplæringsloven, 2021, § 1-2)

Dette er også understreket i læringsplakaten (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8).

### **3. 1. Rammeplan for barnehagen (2022)**

I Rammeplan påpekes det at;

- *Barnehagen skal, i samarbeid med skolen, legge til rette for barns overgang fra barnehage til første klasse og eventuelt SFO i nært samarbeid med barnets hjem. Planer for barns overgang fra barnehage til skole må være nedfelt i barnehagens årsplan* (Kunnskapsdepartementet 2022, s.10).

Rammeplanen er tydelig på at barns måloppnåelse normalt ikke skal vurderes opp mot fastsatte kriterier. Det kan være problematisk å anvende ferdigproduserte sjekklister og kartleggingsverktøy over enkeltbarns grad av måloppnåelse innenfor ulike områder for ulike elever med enkeltvedtak. Overganger må i hvert enkelt tilfelle tilpasses individuelt. KD hevder at det beste er om barnehagen, sammen med foreldrene, formidler barnets sterke sider og generelle funksjonsnivå til skolen og gir skolen omfattende informasjon om hva barnehagen har arbeidet med faglig og pedagogisk (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 20-21).



Forskning og nasjonale føringer viser at barn med enkeltvedtak som får innblikk og forståelse om hva som skiller skole og barnehage i forkant av skolestart ser ut til å føle seg mer emosjonelt sikre og klare til å starte på skolen. Derimot viser forskning at en uforberedt og usammenhengende start kan skape vansker som kan strekke seg lenger enn til det første skoleåret. Når et godt samarbeid ligger til grunn, viser erfaring at eleven møter skolen med større trygghet. De kommer raskt i gang med læringsarbeidet, har fått venner på skolen før skolestart og er trygg på lærerne fra dag en (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 15, Wangberg, et al, 2022, s. 59). Pårørende og lærere i barnehage og skole har en viktig rolle i å hjelpe barnet å tilegne seg strategier for å utvikle nye vennskap som skaper trygghet. Hospitering, bli kjent-treff, tilvenning og besøksdager kan ivareta deres behov for førstehåndsinformasjon fra elever som har skolestarten friskt i minne. Bli kjent-treff kan innebære besøk i barnehagen eller felles aktiviteter som turer, teaterbesøk, markeringer, prosjektframlegging, felles aktiviteter etc. Mange skoler bruker også ulike opplegg for fadderordninger som kan hjelpe barnet å etablere og utvikle nye vennskap (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 15).

Pårørende sin støtte, engasjement og kunnskap om barnet er sentralt i overgangen fra barnehage til skole. Det er sammenheng mellom nivået på kommunikasjon mellom hjem og skole og hvordan barnet finner seg til rette emosjonelt og sosialt i skolen fra første skoledag. For at pårørende skal bli trygge må de gis gode muligheter til å delta i tilretteleggingen for barnet. Både barnehagen og skolen har som oppgave å bidra til god kommunikasjon. Foreldre må få informasjon om skolens forventninger om medvirkning og samarbeid. Skolen på sin side må lytte til foreldrenes forventninger. Transparent informasjon skaper en trygg atmosfære som gir rom for at foreldre tør å komme med sine spørsmål og forslag. Det er viktig at foreldre får god informasjon om juridiske, praktiske, strukturelle og innholdsmessige sider ved overganger i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 19). Hvis skolen får god informasjon om hvert barn før skolestart, kan det bidra til bedre individuell tilpasning og individuelle opplæringsløp der læring starter fra første skoledag. Informasjon må ha søkelys på hva barnet kan og mestrer og på hva det kan trenge særskilt støtte til, basert på foreldrenes samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 20).

Foreldre har rett og plikt til å ta avgjørelser på vegne av barnet. De skal inviteres til møter som dreier seg om informasjon om sitt barn som kan påvirke læringsprogresjon. Deres opplevelser av barnet skal bidra til å definere hvilke sosiale og atferdsmessige områder som

må jobbes med. Utveksling av informasjon kan skje skriftlig eller som samtale mellom avgiver, mottaker og foreldre. Mange kommuner har gode erfaringer med å overføre dokumentasjon, for eksempel gjennom mapper som viser barns utvikling og læringsmetoder som har fungert. Da kan barnet selv få ta del i utvelgelsen av dokumentasjonen som skal følge med til mottaker. Den enkelte avgiver står fritt til å velge metoder og omfang for dokumentasjonen, så lenge det utføres i tråd med foreldrenes samtykke (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 20-21).

I veilederen spesialpedagogisk hjelp (2017) er overgang fra barnehage til skole beskrevet. Veilederen ligger som tillegg i Rammeplan for barnehagen. Det presiseres at for barn med særlige behov kan overganger være mer utfordrende enn for andre barn. Godt samarbeid og god dialog er avgjørende for å gjøre slike overganger best mulig for barnet. For elever med enkeltvedtak fordrer samarbeid mellom avgiver, mottaker og pårørende god informasjonsflyt for å lykkes med en god overgang. Kontakt med mottaker må etableres i god tid før overgangen for å gi innblikk i hverandres virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 32).

Overgang fra barnehage til skole for elever med enkeltvedtak krever godt samarbeid og gode forberedelser. Alle aktørene bør involveres i god tid før skolestart. Dersom det planlegges å søke barnet inn på en annen skole enn nærskolen, så må nærskolen likevel involveres (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 31).

### **3. 2. Rammeplan for SFO (2017)**

SFO har en lovfestet plikt til å bidra til å skape en god og trygg overgang fra barnehage til skole og SFO, i likhet med skolen og barnehagen. Skoleeier har hovedansvaret for samarbeidet. Rammeplan for SFO vektlegger tilvenning til miljø og personal før skolestart for å oppleve trygghet og tilhørighet i overgangen (Kunnskapsdepartementet, 2021).

#### ***Tilvenning, Å bli kjent med det fysiske miljøet***

Alle barn må få bli kjent med det fysiske- og sosiale miljøet i SFO før overgang til nytt utdanningsnivå. Barna kan bekymre seg for om å finne vei til toaletter og garderobe, eller om de vil rekke å kle på- og av seg i løpet av friminuttene. Slike bekymringer må ansatte ta på alvor. SFO er en unik mulighet til å gjøre barna kjent i sitt nye fysiske miljø før skolestart.

### ***Barnas første møte med skolen***

Rammeplan for SFO vektlegger og vennsksapsrelasjoner på tvers av barnehager. Ansatte i SFO bør være en del av samarbeidet om overgangen fra barnehage til skole og fra hjem til skole (Kunnskapsdepartementet, 2021). De ansatte må legge til rette for lek og aktiviteter som gjør at barna blir kjent på tvers av ulike barnehager de kommer fra.

### ***Nye venner og relasjonsbygging***

Å få venner er spesielt viktig for barn, og barn kan være bekymret for at de ikke skal få venner i SFO og på skolen. SFO sin posisjon mellom både hjem og skole og mellom barnehage og skole, gir unike muligheter til å utvikle vennskap før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2021)

### ***Gjenkjennelige leke- og læringsmaterialer***

Barna styrer i stor grad selv leken i SFO. Initiativene barn tar i lek bygger gjerne på tidligere erfaringer fra barnehage og hjem. Personalet i SFO bør ha en viss kjennskap til de nye barnas lekerfaringer fra andre arenaer, og legge til rette for at de kan oppleve sammenhenger mellom disse. De felles erfaringene med kjent lekemateriell kan bidra til å videreutvikle felles lek og aktivitet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

### ***Betydningen av samarbeid på tvers***

Overgangen fra barnehage til SFO og skole er en milepæl i barns liv. Overgangen er av stor betydning, for trivsel og læring videre i skolen. SFO bør etablere et samarbeid med både barnehage, skole og hjem når en god overgangspraksis skal utvikles (Kunnskapsdepartementet, 2021). Hjemmet kan ansees som den viktigste arena i barns liv. De pårørende kan gi verdifull kunnskap om barnas interesser, forventninger og bekymringer. Tett dialog mellom hjem og SFO under oppstarten er en fordel. Personalet skal legge til rette for et godt samarbeid med barnas hjem og være i dialog med pårørende før oppstart i SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021).

## **3. 3. Stortingsmelding. 18. (2010-2011)— Læring i Fellesskap**

I Meld. St. 18- (2010-2011) Læring og fellesskap, presiser at god sammenheng mellom barnehage og skole innebærer å tilrettelegge for et helhetlig opplæringsløp som tar vare på behovene til det enkelte barn. Læringspotensialet til barnet skal støttes og utvikles fra

barnehagen, og bygges videre på når barnet kommer til skolen. En god sammenheng skal bidra til at barnet føler trygghet i overgangen, og at videre opplæring tilpasses det enkelte barn med en gang det begynner på skolen.

I kapittel 4.2 står det at;

- *De fleste kommuner har laget rutiner for arbeid med overgang fra barnehage til skole der samarbeid mellom foreldre, barnehage og skole vektlegges. God sammenheng mellom institusjonene, gjennom arbeid for et helhetlig opplæringsløp som ivaretar barnets behov og læringspotensial underveis, bidrar til at barnet føler trygghet i overgangsprosessen, og videre over i skolehverdagen (Meld. St. 18, 2010–2011, Kunnskapsdepartementet, 2017, Scheving, et al, 2015, s. 1, Tangen, 2017, s. 47).*

### **3. 4. Kunnskapsløftet, K06 og Veilederen Spesialundervisning**

I læreplanen for grunnskolen og den videregående opplæringen er det en egen veileder for overganger for elever med enkeltvedtak og IOP. Det er veilederen spesialundervisning som beskriver forholdet mellom sakkyndig vurdering, enkeltvedtak og IOP (Kunnskapsdepartementet, 2020). Enkeltvedtak for spesialundervisning gir rammene for en IOP. Alle elever som får enkeltvedtak om spesialundervisning, skal en IOP. IOP skal bygge på enkeltvedtaket om spesialundervisning. Den kan ikke inneholde nye eller andre rettigheter for eleven enn de som kommer frem av enkeltvedtaket. IOP skal bidra til å sikre at eleven får et likeverdig og tilpasset opplæringstilbud. Hensikten med en IOP er å utvikle kortfattede og praktiske planer til hjelp i planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen for elever som har spesialundervisning. Beskrivelser av mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer og organisering i en IOP må samordnes med planen for den ordinære opplæringen slik at eleven får et helhetlig opplæringstilbud. IOP er et arbeidsverktøy for skolen/læreren for å sikre at elevens opplæringstilbud blir i samsvar med det som eleven har rett til, utfra enkeltvedtaket (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 69). Det er ikke noe krav i opplæringsloven om at foreldrene eller eleven må gi samtykke til IOP. Det er heller ikke nødvendig å signere IOP før skolen kan begynne å bruke den. IOP er et arbeidsdokument som skolen har utformet på grunnlag av enkeltvedtaket. Dersom enkeltvedtaket ikke blir påklagd av foreldrene eller eleven, anses det som at de har godtatt innholdet i opplæringstilbudet. De bør imidlertid få en kopi av IOP (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 73).

### 3. 5. Læringsplakaten og retningslinjer i tilknytning til K06

Læringsplakaten fremmer at et godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og skole, skal gjøre overgangen lettere. Det skal tilrettelegges for samarbeid mellom skole og hjem slik at både pårørende og elev opplever medvirkning når tilrettelegging gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2006). I prinsipp for opplæringen (Læringsplakaten) heter det at:

- *Godt og systematisk samarbeid mellom barnehage og barnetrinn, barnetrinn og ungdomstrinn, ungdoms- trinn og videregående opplæring skal bidra til å lette overgangen mellom de ulike trinnene i opplæringsløpet* (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 10).

### 3. 6. Veilederen fra eldst til yngst (2022)

KD sin veileder, fra eldst til yngst påpeker at;

- *Samarbeid mellom institusjonane kan skape heilskap og samanheng for barnet i overgangen. Samarbeidet mellom barnehage og skule omfattar både tida før, under og etter barnet sluttar i barnehagen og startar på skulen* (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 7).

Veilederen presiserer at barns læringspotensial må ivaretas, støttes og utvikles på et tidlig tidspunkt som skaper grunnlag for å bygge videre på kunnskaper og erfaringer fra barnehagen gjennom hele utdanningsløpet. God sammenheng mellom avgiver og mottaker i overgangsprosesser kan dekke barnets behov for trygghet i overgangsprosessen og har som mål at *opplæringen tilpasses enkeltbarnet fra første skoledag*. Poenget er å unngå at overgangene blir for store å legge til rette for at barnet kan mestre og komme styrket gjennom dem (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 9).

Alle nivå i opplæringsløpet har ansvar for å legge til rette for samarbeid mellom avgiver og mottaker i overgangsprosesser. Ifølge veilederen er det variasjoner mellom kommuner, skoler og personal for hvordan overgangsprosesser utføres. I noen kommuner, barnehager og skoler er det gode rutiner for samarbeid mellom barnehage, skole og foreldre. I andre kommuner, skoler og barnehager eksisterer det ikke rutiner for slike prosesser. Veilederen poengterer at det eksisterer gode og dårlige overganger. En god overgangspraksis gjenkjennes av god

sammenheng mellom avgiver og mottaker som ivaretar barnets trygghet og behov i overgangsprosessen og at opplæringen tilpasses enkeltbarnet fra første skoledag. En dårlig overgangsprosess medfører tilbakefall det kan ta tid å rette opp i (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 11).

De ulike læringskulturene vi har i dag hvor barnehagen er formet av en skole forberedende tradisjon og skolen er målstyrt og læring i stor grad er kompetanseorientert, gir ulike utgangspunkt for pedagogisk arbeid. En av utfordringene er å legge til rette for sammenheng og kontinuitet for eleven som skal flytte seg mellom de ulike læringsnivåene i utdanningsløpet. KD påpeker at avgiver og mottaker vet for lite om hva de ulike jobber med i hverdagen, før de tar imot barna (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 12-13).

KD sitt forslag til forbedring av kunnskapen skolen har om barnehagen og vise versa er at samarbeid mellom barnehage og skole utvikles og preges av gjensidig respekt. Enhetene må bli bedre kjent med hverandres innhold og oppgaver så avgiver og mottaker kan bidra til å sørge for sammenheng i overganger mellom enhetene. Hvis de voksne ser helheten, er det større sannsynlighet for at barna vil oppleve den (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 13). Målet er å skape forbindelseslinjer mellom institusjonene slik at det ikke overlates til barnet å finne veien i alt det nye. Det kommende skolebarnet har med seg erfaringer, kunnskap og ferdigheter fra avgiver på flere områder. Hvis skolen er kjent med barnets kunnskaper og ferdigheter kan de bygge videre på disse, å skape sammenheng og kontinuitet i det tidlige lærings- og omsorgstilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14).

Et element som vektlegges av KD i overganger er tilvenning (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14). KD påpeker at det med fordel kan legges til rette for flere besøksdager på skolen som inkluderer å hilse på rektor, bli kjent med lærer, få vite noe om innhold og arbeidsmåter i skolen og at barnet får et innblikk i skolens fysiske utforming. Viktigheten av å besøke SFO presiseres. Overgangen fra å være *eldst* i barnehagen til å bli *ynge på skole/SFO* kan være stor. Derfor bør tilvenningsbesøk også omfatte SFO (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 16.-17).

#### **4. Tidligere forskning på tema**

Forskningsfeltet på overganger for elever med enkeltvedtak og IOP er bredt. Mange elementer er det enighet om påvirker kvaliteten på overgangspraksis for elevgruppen. I veilederen fra eldst til yngst (2022), Veilederen for elever med spesielle behov (2008), Veilederen Spesialundervisning (2017), Rammeplan for barnehager og SFO og i K06 presiseres det at elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, pårørendeinvolvering, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke bør, kan, må eller skal prioriteres i overganger elever med enkeltvedtak hvis læring skal starte første skoledag. Elementer som påvirker kvaliteten på overganger presiseres i nasjonale læringsdokumenter og veiledere fra KD. De sammenfaller med elementene jeg undersøker om påvirker muligheten for elever med enkeltvedtak til å starte læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå. Det sammenfaller også med elementene jeg erfarte som viktig i overganger for elever med enkeltvedtak jeg har overført til neste utdanningsnivå.

Jeg skal nå utdype hva tidligere forskning sier om overgangspraksis og hvilke elementer forskning hevder påvirker kvaliteten på overgangspraksis for elever med enkeltvedtak. Inndelingen i kapittelet gjøres med underoverskrifter som beskriver hvert element jeg forsker på.

Utvalget av forskning skal vise bredden i forskningsfeltet. Jeg har derfor valgt artikler i etablerte fagblader av nyere dato. Jeg har benyttet pensumbøker av nyeste dato som angår tema. Jeg har valgt å supplere med masteroppgaver for å se hva akademia har gjort av forskning på tema. Jeg har og benyttet meg av internasjonal forskning for å danne meg et større perspektiv på fenomenet jeg forsker på.

#### ***Tid og ressurser***

Forskningsfunn viser at tid og ressurser er elementer som påvirker om overganger blir sømløse eller ikke. Det krever tid og ressurser å starte overgangsprosesser tidlig. Tid og ressurser er viktig for å få plass personalkabalaen tidsnok hos mottaker og avgiver slik at de kan delta i hele overgangsprosessen. Det gjelder også SFO i overganger fra barnehage til barneskolen og i tilfeller der elever med enkeltvedtak og IOP benytter seg av SFO-tilbud ut videregående

skole (Janus, et al, 2007, s. 482, Tangen, 2017, s. 31-32, Kunnskapsdepartementet, 2021, Kunnskapsdepartementet, 2008).

Tid og ressurser er nødvendig for å drive hospitering, veiledning mellom avgiver og mottaker personal og tilvenning til nye lokaler og personal på ny skole. Nytt personale skal oppdatere seg på sakkyndigvurderinger og enkeltvedtak for å lage ny IOP. Læringsdokumenter og skriftliggjorte rutiner for overgangsarbeid, samt evaluere og utbedre disse er tidkrevende. Det tar tid å overføre metoder og kunnskap om elevens mestringsnivå og måloppnåelse utfra kompetansemål i IOP (Strand, 2022). Det er tidkrevende å skape felles forståelse og lik praksis og etablere en felles pedagogisk plattform som forebygger personavhengig overgangspraksis. I tillegg skal det overføres kunnskap og kompetanse for å sikre informasjonsflyt, samt involvere pårørende og elev i hele eller deler av overgangsprosessen noe som er tidkrevende (Sæhle, 2007, s. 61-65 og 72, Kokkersvold, 1998, Andersen, et al, s. 3 & 8, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Scheving, et al, 2015, s. 1, Tangen, 2017, s. 32-33, Janus, et al, 2007, s. 482, Strand, 2022).

Overganger uten tilstrekkelig med tid og ressurser er krevende for både elev, pårørende og personal. Elever med enkeltvedtak trenger forutsigbarhet, tålmodighet, omsorg og trygge relasjoner før læring kan starte. Å skape sømløse overganger slik at læring kan starte dag en på ny skole basert på gjenkjennbare overgangsobjekter fra barnehagen er også tidkrevende (Scheving, et al, 2015, s. 1, Andersen, et al, 2010, s. 8, Rasmussen, 2009, s. 66, Meld. St. 18. 2010-2011, Tangen, 2017, s. 47). Tid ansees som den viktigste faktor for å lykkes med overganger som medfører at læring starter dag en på nytt utdanningsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 29).

### ***Ledelse av overgangsprosesser***

Noe forskning hevder at overgangsprosesser er et lederansvar og at organisering og gjennomføring av overganger bør heves til systemnivå (Scheving, et al, 2015, s. 1-2). Kommunen bør ha ansvar for å skape sømløse utdanningsløp fra barnehage til fullført videregående skole. Kommunen skal se elevens utdanningsløp i et helhetlig perspektiv og sørge for at eleven blir best mulig skikket til voksenlivet. Kommunale overgangsrutiner bør være skriftliggjort og tilgjengelig på kommunens hjemmeside. Kommunen skal delegere ressurser til skolen for hver elev med enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP. Dermed



må avgiver og mottaker få tildelt ressurser av kommunen til å få på plass personalkabalen tidnok slik at overgangsprosessen kan starte i tide. Skolen som skal motta eleven skal gjennom rektor ha ressurser til å sørge for at kontaktlærer er på plass tidnok for å koordinere overgangsarbeidet. Det skal eksistere ressurser til praktisk og fysisk tilrettelegging i forhold til elevens utfordringer med eventuelt syn, hørsel og mobilitet. Skoleledelsen bør også ha overoppsyn med at det lages overgangsplan som blir tidfestet, evaluert og har en tydelig ansvarsfordeling (Scheving, et al, 2015, s. 1-2).

God praksis for overgangsarbeid for elevgruppen med enkeltvedtak bør nedfelles i opplæringsinstitusjonenes rutiner og behandles på overordnet nivå. Dette viser seg å være en utfordring for skolene å få på plass. Noe forskning viser at i styringsdokumenter for skolen prioriteres spesialundervisning og retningslinjer for gjennomføring av overgangssamarbeid for elever med enkeltvedtak bort (Høegh-Omdahl & Rødahl, 2016). Det er et lederansvar å påse at overgangsarbeid for elever med enkeltvedtak nedfelles i opplæringsinstitusjonens rutiner, men forskning viser at overgangsarbeid prioriteres i ulik grad av skoleledelsen (Andersen, et al, 2010, s. 5 og 16, Støland, 2018, s. 28-30, 51-54, 57-58 og 73). Noen forskere spør seg om skoleledelsen anser elevgruppen som ivaretatt (Sæhle, 2007, s. 64-65)?

Et sitat fra en skoleleder gjør at man kan anta dette:

- *Disse elevene som har IOP, der er alt dette med overgangsordninger mye mer ivaretatt... IOP-elevene blir fulgt opp. Det vil jeg si (Sæhle, 2007, s. 64-65).*

En lærer påpeker at:

- *Det er kjempesårbart dette med systemforankring, både i den enkelte skole, i kommunen og regionalt (Andersen, et al, 2010, s. 5).*

Noe forskning viser derimot at noen kommuner har overgangsrutiner og tiltak innbakt i års hjulet med ansvarlige som følger opp hver skole (Andersen, et al, 2010, s. 5-7). Lillejord, et al, (2015) presiserer at ledelse av overgangsprosesser skal medføre at samarbeid mellom avgiver og mottaker og mottaker og hjem forekommer. Likevel oppstår det spenninger mellom ansatte fra avgiver og mottaker i overgangsprosesser. Derfor er det viktig at nasjonale og lokale retningslinjer for overgangsarbeid er tydelige. Årsak til at dette er viktig er for å unngå spenninger mellom fagmiljøene. Det bør ikke være opp til den enkelte barnehage- eller skoleleder å tolke hvilke elementer de prioriterer i slike prosesser. Hvis retningslinjene er

veiledende og fremstår som oppfordringer eller anbefalinger, fører det trolig til en personavhengig praksis som vil skape spenninger mellom avgiver og mottaker om hva som er den beste måten å gjennomføre overganger for elever med enkeltvedtak. Overgangsprosesser må ledes med innsikt og kompetanse og ta hensyn til at overgangsperioden begynner langt tidligere enn forflytningen eleven gjør mellom enhetene. Når forflytningen skjer skal alle elementer som forskningen undersøker være prioritert og gjennomført. Det skal medføre at eleven kommer til en treffende tilrettelegging vurdert utfra sine særskilte behov slik at læring starter første skoledag (Lillejord, et al, 2015, s. 55). Eksempel på utydelige overgangsrutiner er tatt fra Tromsø og Sandefjord kommune. Ingen av kommunene opplyser noe som angår overganger for elever med enkeltvedtak på sine hjemmesider (Tromsø Kommune, 2020, s. 11, Sandefjord Kommune, 2022).

Støland (2018) beskriver et eksempel på misforstått ledelse av overgangsprosesser. I eksemplet representeres mottakerskolen med rektor mens avgiver stiller med pedagogisk personale. Årsak er at personalkabalen ikke er klar før på våren. Fram til den er klar stiller ledelsen i overgangsmøtene. Det stemmer godt med rapporter fra pårørende som forteller om varierende praksis for å treffe kontaktlærer i overgangssamarbeid. I offentlige læringsdokumenter beskrives personalkabalen som det mest utfordrende å få på plass i tide (Janus, et al, 2007, s. 482, Kunnskapsdepartementet, 2017).

Det er viktig at samarbeid mellom pedagogene fra avgiver og mottaker kommer gang i tide. Samarbeidet må ledes slik at det bygges bro mellom instansene basert på en felles forståelse og kultur. Det øker sjansen for solidarisk anerkjennelse mellom fagmiljøene og reduserer mulighetene for personavhengig praksis og spenninger mellom personalgruppene som kan skape asymmetriske maktrelasjoner (Støland, 2018, s. 66-67). Det gir kontaktlærer bedre informasjonsgrunnlag for produksjon av ny IOP når pedagogisk personale fra avgiver og mottaker samarbeider om overgangen, foran om rektor går i disse samarbeidsmøtene.

### ***Kunnskap og kultur for å jobbe med atferds vanskelige elever i norsk skole***

Noe forskning hevder kunnskapen i det norske skolesystemet for å jobbe med atferdsvansker er for varierende for å lykkes med tilpasset opplæring etter retningslinjene i K06. Eriksen, (2008) påpeker at lærere og pedagogisk personale i skolen er for lite bevisst på å forsterke ønsket atferd og ignorere uønsket atferd i møte med elever med atferdsvansker. Bruk av

prinsippet om positiv forsterkning i møte med elever med enkeltvedtak og atferds utfordringer er for varierende i skolen (Haugen & Bjerke, 2014, s. 204-206). Drugli, (2018) påpeker at pedagoger i skolen for ofte kommer i konflikt-relasjoner til elever med atferdsproblemer. Slike relasjoner kan hemme elevens motivasjon til å yte faglig. Pedagoger i skolen ansees for å ha for lite kunnskap om atferdsvansker og håndtering av disse varierer i for stor grad i skolen, hevder Drugli (2018) og andre forskere (Nordahl, T. & Hausstätter, R. S., 2009). I fortsettelsen belyser Drugli at atferdsproblemer defineres ulikt av pedagoger i skolen, og ofte er det eleven det er feil med, ikke pedagogens tilnærming til eleven. Dette viser lav grad av forståelse for sin egen rolle som pedagog i jobb med elever med atferdsvansker. Dette bekrefter lærerne selv, at de kommer til kort når det angår elever med atferdsvansker (Drugli, 2018, s. 136-138 & 141-147). Heller (2008) viser at de senere år har det oppstått et økende behov for å redusere atferdsproblemer i skolen. Den tidlige tilnærmingen til atferdsproblemer der man skylder på eleven eller forhold i hjemmet er ikke holdbar lengre. En slik tilnærming opprettholder atferdsproblemene, og viser lav grad av forståelse fra pedagogisk personale for hvilken rolle de har for å redusere atferdsproblemer hos elevene.

Noe forskning viser at lærere som mestrer å jobbe med atferdsproblemer søker seg til ulike tiltak der atferds vanskelige elever plasseres. Dermed forsvinner kompetansen ut av den ordinære skolen. I mange tilfeller overføres ikke kompetanse og tiltak fra avgiver til mottaker, eller så klarer ikke skolen å omgjøre tiltak og veiledning fra barnehage, eller avgiver til pedagogisk praksis. Forskning hevder at skolen har for dårlige systemer og kompetanse i personalet for å ta imot disse elevene (Ogden, 2015, Hoseth, 2018). Hoseth (2018) påpeker at for å jobbe med endring av atferd må systemet og personalet sammen finne løsninger som skaper endring. Uønsket atferd oppstår som et resultat konteksten den forekommer i og relasjonen mellom elev og voksen.

Elever med IOP har ofte diagnoser som ADHD, Autisme spekter forstyrrelse, Tourettes syndrom, Downs syndrom og andre utfordringer som medfører atferdsproblemer og ulike lærevansker (Haugen, et al, 2016, s. 274-293). Det krever en felles pedagogisk plattform for å lykkes med å skape utvikling og læring for elever med slike diagnoser (Rasmussen, 2009, s. 3, 78 & 86, Andersen, et al, 2010, s. 4-5, Hoseth, 2018). Forskning viser at elever med atferds utfordringer har stor sjanse for utstøting fra andre elever. Elevenes evne til å endre og utbedre atferds ferdigheter reduseres dess høyere opp i utdanningsløpet eleven kommer (Janus, et al, 2007, s. 482). Det betyr at dårlige overganger skaper problemer og fare for utstøting. Elevene

faller ofte utenfor fellesskapet og oppnår ofte dårlige skoleresultater. Det kan medføre at de ender både i fengsel, eller som ufør når de møter voksenlivet. Disse problemene starter i skolen, hevder Ogden (Ogden, 2015). Elever med atferdsproblemer har behov for en forutsigbar plan for å øke sjansen for atferds utvikling og avlæring av uønsket atferd. Det krever at skolen skaper forutsigbare overgangsprosesser for elevgruppen. Klarer man å redusere graden av uønsket atferd minker sjansen for at eleven opplever problemer med å finne seg til rette både i skolen og voksenlivet (Tollefsen, et al, 2014, s. 1, Støland, 2018, s. 75, Andersen, et al, s. 3 & 8, Rasmussen, 2009, s. 85-86, Ogden, 2015, Nordahl, T. & Hausstätter, R. S., 2009).

### ***Pårørendeinvolvering***

Forskning viser at pårørendeinvolvering ansees å være viktig i overgangsprosesser for elevgruppen (Janus, Kopechanski, Cameron & Debra Hughes, 2007, s. 480, Tangen, 2017, s. 31-32). Forskning synliggjør også at det er varierende praksis for pårørendeinvolvering i overgangsprosesser. Det hender at pårørende er de som må initiere kontakt med skolen for å starte overgangsprosessen i tide. Andre ganger tar assistenter eller engasjert personale initiativ overfor pårørende for å starte arbeidet med relasjonsbygging. Dette skjer sjelden på initiativ fra skoleledelsen eller fra ny kontaktlærer. Noen ganger forekommer det gjennom tilfeldige samtaler mellom hjem og skole, andre ganger tilbys det møtevirksomhet i sammenheng med overgangen. Dette viser en ulik praksis for hvordan overganger prioriteres og i hvilken grad pårørende involveres. Det fremstår som underlig når det eksisterer veiledere for overgangsarbeidet, og vi i tillegg vet at overganger er et ledelsesansvar, samt at belastningen for familien er betydelig hvis overganger skaper stagnasjon og tilbakefall i elevens utvikling. Det burde forekomme et tydelig initiativ fra skoleledelsen for å involvere pårørende i slike prosesser. Veiledere for overganger bør benyttes og kommunenes nettsider må inneholde informasjon om overgangspraksis for elever med enkeltvedtak. Noe som ikke forekommer i alle kommuner (Janus, et al, 2007, s. 482, Sandefjord kommune, 2022) .

Noe forskning hevder at i mange tilfeller kontakter ikke skolen pårørende før overgangsprosessen bør starte. I andre tilfeller hvor pårørende har overgangsmøter med skolen er det ofte med rektor. Kun i få tilfeller rapporterer pårørende at kontaktlærer er til stede i overgangsmøter og samarbeid (Janus, et al, 2007, s. 482, Tangen, 2017, s. 31-32). For forskerne fremstår dette som merkverdig, også for meg utfra mine erfaringer. Pårørende er sentral for å få all informasjon som er tilgjengelig om barnet før sakkyndigvurdering,

enkeltvedtak og IOP produseres. Å lage ny IOP krever kunnskap om elevens historikk. Kontaktlærer må være klar i god tid for å få produsert IOP til eleven begynner på skolen. Det fordrer samarbeid med elev, pårørende, PPT, andre faginstanser og avgiver. Kontaktlærer må få stille spørsmål og dele kunnskap og erfaringer med pårørende og andre som kjenner elevens behov, sterke og svake sider, før IOP skal produseres. Underveis i produksjon av IOP vil det trolig dukke opp spørsmål kontaktlærer må ha svar på. Da er det fint å ha tid nok til å besvare disse spørsmålene ved å innhente relevant informasjon fra avgiver, elev, pårørende eller andre nærpå personer kontaktlærer kan få svar fra (Lillejord, et al, 2015, s. 61, Andersen, et al, 2010, s. 8, Sæhle, 2007, s. 61-63, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Scheving, et al, 2015, s. 1, Støland, 2018, s. 52, Rasmussen, 2009, s. 76-78, Shogren, 2012, s. 20-23).

### ***Ansvarsgruppe/team, overgangsmøter og overgangssamarbeid***

I forskningsfeltet som angår overganger for elever med spesielle behov og IOP finner man at ansvarsgruppe, team, overgangsmøter eller samarbeidsmøter kan være en god måte å organisere tverrfaglig og tverrinstitusjonelt samarbeid på i overgangsprosesser.

Ansvarsgruppe kan bli en arena for å involvere relevant personal fra avgiver, mottaker, SFO, skole- og kommunal skoleledelse, PPT og andre faginstanser, samt pårørende i overgangsprosessen. På den måten etableres tverrfaglig og tverrinstitusjonelt overgangssamarbeid. Ansvarsgruppen gir plass til alle aktører rundt eleven slik at de kan benytte gruppen til relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, veiledning mellom avgiver og mottaker og samarbeid om veien videre for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2021, Tangen, 2017, s. 32-33). Tverrfaglig og tverrinstitusjonelt samarbeid ansees av noen som det viktigste elementet for å lykkes med overganger for elevgruppen (Andersen, et al, 2010, s. 4).

I ansvarsgruppen legges en plan for hvordan overgangen skal gjennomføres og hvordan tilrettelagte læringspremisser skal forberedes slik at skolen er klar til å drive læring fra den dagen eleven begynner på deres skole til høsten (Strand, 2022). Der drøftes fremdrift i IOP produksjon. Der diskuteres innhold i sakkyndigvurderinger og enkeltvedtak for å kartlegge tiltak og metoder som har fungert og ikke har fungert for å finne treffende tiltak for eleven i fortsettelsen av utdanningsløpet. Aktørene kan der bli enig om hva som vil skape de beste læringspremisser og tilrettelegging for eleven fra første skoledag. Ansvarsgruppen kan bistå kontaktlærer med produksjon av ny IOP slik at den er klar til første skoledag. Samarbeidet skaper felles forståelse av elevens utfordringer og man samrådes om hvordan uønsket atferd

skal ignoreres og ønsket atferd skal forsterkes slik at voksenkretsen rundt eleven møter elevens atferd med lik praksis. Det skapes dermed en felles pedagogisk plattform for å drive læring, endre atferd og motivere til læring hos eleven. I IOP samarbeidet utveksles kunnskap om elevens mestringsnivå og kompetansemål og man kan bli enig om metodisk tilnærming som kan bidra til å nå målene (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 69-70). Samarbeidet bidrar med nyttig informasjon for produksjon av ny IOP.

I retningslinjene fra KD fra 2014 plikter ikke skolen lengre å involvere pårørende for å produsere eller godkjenne IOP. IOP er kun et arbeidsdokument for skolen. IOP kan signeres av pårørende, men det er ikke et krav. Pårørende har i dag ingen krav til å samtykke til kompetansemål i IOP eller godkjenne denne (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 71, Sæhle, 2007, s. 68, Rasmussen, 2009, s. 86-87).

Ved produksjon av IP er foreldre og elev viktige samarbeidspartnere for å legge en langsiktig plan for utdanningsløpet til eleven med enkeltvedtak (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22-23). Men det viser seg at det eksisterer varierende praksis både for å involvere pårørende og elev i produksjon av ny IOP når eleven gjør overgang til nytt utdanningsnivå. Elevene skal være med i produksjon av IOP, komme med innspill å involveres i utarbeidelsen av kortsiktige og langsiktige kompetansemål i motsetning til pårørende. Eleven skal være den sentrale samarbeidspersonen i IOP samarbeidet. Dette er nedfelt i både Opplæringsloven og i veilederen for spesialundervisning. Men forskning viser at det sjelden etterleves (Sæhle, 2007, s. 3 og 66-67, Opplæringsloven, 1998, Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 67-75, Andersen, et al, 2010, s. 5).

I overganger for elever med enkeltvedtak hevder Sæhle, (2007) at det er viktig at eleven gjenkjenner elementer fra enheten de forlot for å skape kontinuitet, trygghet og forutsigbarhet i overgangen. Det kan være overgangsobjekter som samme spill eller leker de hadde på forrige nivå, læringsmetoder og ulike tilnærminger til læring eller annen pedagogisk praksis fra avgiver fungerer også som overgangsobjekter. Dette kan skape kontinuitet for eleven mellom enhetene. I overgangssamarbeid produseres, evalueres og utbedres skriftliggjorte overgangsplaner og rutiner. De bør inneholde tiltak som skal gjennomføres, tidfesting av tiltak og ansvarsfordeling for hvem som skal gjøre hva, når, og hvordan. Forskning viser at også PPT sin rolle i samarbeidet bør skriftlig gjøres. Sæhle (2007) hevder muntlige

overgangsrutiner og sedvaner ofte forekommer både på skoler og i PPT systemet noe som kan skape en sårbar, personavhengig overgangs praksis både i skolen og i PPT systemet.

Skriftliggjorte overgangs rutiner skaper forutsetninger for en felles pedagogisk plattform for endrings- og overgangs arbeid og kan dermed redusere sjansen for personavhengig praksis. Det kan etableres en overgangsplan som bør favne hele forløpet fra prosessen starter hos avgiver, til mottaker overtar arbeidet med eleven. Arbeidet strekker seg ofte over ett drøyt år, ofte lengre. Overgangsplanen bør avgiver og mottaker utarbeide i fellesskap med PP-tjenesten, andre faginstanser og pårørende. Systematisk arbeid med overgangs praksis hevder noen forskere påvirker kvaliteten på overgangen (Gårdeløkken, 2018, s. 19-20).

Noe forskning viser at i overgangsprosesser opplever ofte barnehagen å ha tid til samarbeid, mens lærere opplever at skoleledelsen ikke involverer dem i samarbeidet før på vårparten. Det skyldes igjen personalkabalen som ikke er klar før i mai-juni (Tangen, 2017, 31-32). Det er uheldig for kvaliteten på overgangen at ikke personalet på mottakerskolen er klar før på vårparten og kontaktlærer som skal bygge relasjon til avgiver, pårørende og elev, samt koordinere overgangs arbeidet heller ikke er klar før på våren. Dette har synliggjort for pedagoger i skole og barnehage at det ikke eksisterer lik overgangs praksis for elevgruppen, noe pedagoger i barnehage og skole synes er underlig. De foreslår et felles skjema der barnehagen gir informasjon om hva avgiver mener er nyttig for skolen, og skolen kunne presisert hva de trenger av kunnskap fra barnehagen. Et slik skjema kunne bidratt til å etablere en mer lik praksis (Tollefsen, et al, 2014, s. 1-2, Støland, 2018, s. 6 og 73-75, Lillejord, et al, 2015, s. 56, Rasmussen, 2009, s. 3, Andersen et al, 2010, s. 3, Sæhle, 2007, s. 62-63).

Tverrfaglig og tverrinstitusjonelt samarbeid gir aktørene innblikk i hverandres virksomhet. Det gir avgiver mulighet til å forberede eleven på ferdigheter som er nødvendig på neste nivå, og mottaker får kunnskap om hvordan avgiver har drevet læringsmotivering for at eleven skal prestere faglig. Det skaper transparente prosesser, reduserer sjansen for at aktørene blir mistroiske til hverandre og det motvirker spenninger mellom fagmiljøene (Tollefsen, et al, 2014, s. 1, Støland, 2018, s. 68).

Forskning viser at spenninger mellom fagmiljø i utdanningssektoren ofte oppstår fordi den ene parten anser sin kompetanse overordnet den andres. Den parten som anser sin kompetanse overordnet den andre anser ofte overgangssamarbeid som «unødvendig mas» og vil «starte

med blanke ark» (Lillejord, et al, 2015, s. 61, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Rasmussen, 2009, s. 89).

Noe forskning viser at det spesielt er barnehagene og avgiver enhetene som opplever manglende anerkjennelse i slike prosesser. «Å starte med blanke ark» er uheldig for en god skolestart for elevgruppen som kan ta tid å rette opp i (Gårdeløkken, 2018, s. 13). Det er bred enighet i forskningsfeltet om at uten solidarisk anerkjennelse mellom avgiver og mottaker oppstår asymmetriske maktrelasjoner. Det kan medføre at den undertrykte ikke tør å uttrykke meninger eller stå opp for tiltak de anser som viktig for å lykkes med overgangen. Man bør etterstrebe symmetriske maktrelasjoner i overgangssamarbeid å betrakte hverandre gjensidig. Den andres ferdigheter og egenskaper kan da fremtre som betydningsfull for felles praksis. Det fordrer innblikk i hverandres praksis og respekt for hverandres fagfelt (Aukland, 2013, s. 312, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Støland, 2018, s. 28 og 69-72, Lillejord, et al, 2015, s. 61, Honneth 2008, s. 140, Dockett og Perry 2014, Hopps, 2014, Karila og Rantavuori 2014, Gårdeløkken, 2018, s. 13).

Før det nye skoleåret starter bør alle lærere som skal drive undervisning og læring med elever med enkeltvedtak og IOP sette seg inn i IOP'en og elevenes vansker og problematikk. Overgangsplanen bør inneholde tiltak der både elev og pårørende deltar aktivt. Det angår tilvenning, relasjonsbygging, kunnskaps-, kompetanse- og informasjonsoverføring. At skolene evaluerer og justerer planen for overgangsarbeidet er viktig for å utbedre praksisen etter hvert som de gjør seg nye erfaringer (Sæhle, 2007, s. 79-81, Strand, 2022).

### ***Overgangen barnehage-skole etter K06***

Overgang fra barnehage-barneskole etter K06 så bør siste år i barnehagen fokusere på skoleforberedende ferdigheter for elever med enkeltvedtak og barn generelt. Barnet bør forberedes på at leken i stor grad forsvinner og erstattes med nye rutiner, regler og krav til atferd og oppførsel når de begynner på skolen. Derfor kan gode overgangsplaner med konkretisering av hvordan det er jobbet i barnehagen, hva barnet har lært og hvordan, samt muligheter for sosial deltakelse gi et viktig utgangspunkt for å planlegge tilpasset opplæring i klasserommet for elever med IOP. (Scheving, et al, 2015, s. 2, Gårdeløkken, 2018, s. 14) Som en digresjon så var ikke dette tilfellet før K06. Da preget leken 1. trinn og barna fikk et tilvenningsår på skolen og på SFO, der leken angivelig preget 1. klasse. Da praktiserte man overgangspedagogikk. Et hybrid av lek og læring som forberedelse til blyanten og lærebøkene



skulle fram i 2. klasse. Dette ble avskaffet da K06, (2006) erstattet L97 (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996).

### ***Relasjonsbygging og tilrettelagt undervisning***

Alle lærere som har ansvar for undervisning med eleven, må ha relasjon på plass og kunnskap om metodisk tilnærming til tilpasset- og spesialundervisning. Ofte må lærere endre sin undervisningspraksis for å tilpasse seg elevens behov. Det krever inngående kunnskap om elevens mestringsnivå, atferdsmessig, faglig og sosialt for å tilpasse seg kravene i K06 (Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Scheving, et al, 2015, s. 1, Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 15–17). Men forskning viser at selv om avgiver og mottaker blir enig om en felles metode for å drive læring, faller mottaker ofte tilbake til gammel praksis straks avgiver går ut døra fra veiledende overgangssamarbeid mellom institusjonene (Karila og Rantavuori 2014, Kunnskapsdepartementet, 2015- 2016, s. 53, Glavin & Erdal, 2013, s. 29-30, Wangberg, et al, 2022, s. 59, Andersen et al, 2010, s. 3 og 8, Sæhle, 2007, s. 62-65, Stand, 2022).

Kan tilbakefall til gammel praksis skyldes at norsk skole ikke har kompetanse nok til å jobbe med atferds vanskelige elever, eller er forberedt til å motta elever som ikke følger den generelle læreplanen (Rasmussen, 2009, s. 3, Ogden, 2015, Nordahl & Hausstätter, 2009)?

Elever med enkeltvedtak har tildelt ressurser til spesialpedagog som støtte i klasserommet eller til 1-1 læring eller læring i små grupper utfra behovene som beskrives i enkeltvedtak og sakkyndigvurdering. Men ofte er det ufaglært personale, assistenter og vikarer som er støtte i klasserommet eller gjennomfører spesialundervisning og 1-1 læring, med høy frekvens av utskifting (Nordahl & Hausstätter, 2009, 107-109, Janus, et al, 2007, s. 482). Høy frekvens av utskifting av personale påvirker kvaliteten på relasjonsbyggingsprosessen for elever med enkeltvedtak som ofte er relasjonssensitiv og presterer dårlig faglig hvis de skal få hjelp av ukjent personale. Da er det klart at når kontaktlærer er klar først på vårparten får elev og lærer kort tid til å bli kjent. Sen klargjøring av personalkabalen påvirker også relasjonsbygging mellom pårørende og personal og mellom elev og personal som skal håndtere og drive læring med eleven. Når det i tillegg ifølge Nordahl i 1/3 del av timene eleven skal ha spesialpedagog hender at vikarer og assistenter heller dukker opp kan overgang til skolen bli vanskelig for elever med enkeltvedtak. Dette er trolig et resultat av mye utskifting i personalet og vikar/assistent bruk som medfører at ulike personer har eleven fra dag til dag, i perioder. Eleven får heller ikke møte ny kontaktlærer på tilvenningsbesøk eller i andre tilvennings tiltak

der relasjonsbygging kunne forekommet fordi personalkabalen er klar for sent (Nordahl, et al, 2009, s. 107-109, Tangen, 2017, s. 34).

### ***PPT og PP-rådgiverens rolle i overgangsprosesser***

Felles PP-rådgiver hos avgiver og mottaker avgjør i hvilken grad eleven opplever kontinuitet og forutsigbarhet i overgangen. PP-rådgiver er ofte nødvendig i overgangsprosesser for å diskutere og drøfte ulike kompetansemål, oversette fagspråket i IOP'er, sakkyndigvurderinger og enkeltvedtak som lærerne på ny skole ofte plages med å forstå (Sæhle, 2007, s. 3 og 72-74, Andersen, et al, 2010, s. 15). Sæhle undrer seg om skolene skylder på PPT for å flytte ansvaret fra seg selv når de ikke lykkes med læring med elever med enkeltvedtak og atferds utfordringer. Hun har et poeng i at avgiver kan være en bedre kilde til forståelse og hjelp, foran å kontakte PP-rådgiver. Et sitat fra en skoleleder synliggjør at de legger skyld på PPT:

- *Hvis hun fra PPT ikke hadde sluttet så hadde dette gått veldig bra. Jeg tror det hadde blitt en kjempefin overgang. Å så ble det ikke det. Da lider jo disse elevene under det og vi kan ikke laste noen for det* (Sæhle, 2007, s. 72-74).

Det forekommer i ulike læringsdokumenter og forskningsartikler og undersøkelser at det er varierende praksis ved PPT kontorene for skriftligjorte rutiner for overganger. Da er det forståelig at PPT ikke er tilgjengelig i enhver overgang for elevgruppen. De kan vanskelig være spesialister på alle elevene de skal delta i overgangsprosesser med. En PP-rådgiver hevder rutinene blir til i samarbeidet som angår elever med IOP. Andre PP-rådgiverne skulle ønske det eksisterte skriftlige rutiner for arbeidet, men at det virker som et nedprioritert område for ulike PPT kontor. Den ene PP-rådgiveren påpeker at dårlige overganger kan medføre frafall for elever med enkeltvedtak. Forskerne påpeker at det er underlig at overgangs praksis mellom PPT kontorene varierer i så stor grad fordi det er brudd på Opplæringsloven å ikke tilrettelegge for elevens behov. I tillegg har ikke alle skoler egen PP-rådgiver, likevel er det PPT som skal ha kunnskap om overganger for elever med enkeltvedtak og IOP. Det fremstår som merkelig at det anses som en hindring for å gjennomføre overganger at PP-rådgiver ikke deltar i samarbeidet slik at læring kan starte dagen. PPT sin rolle i slikt arbeid er nedfelt i Opplæringsloven, men forskningen min viser at loven ikke alltid følges (Sæhle, 2007, s. 71, Rasmussen, 2009, s. 26, Opplæringsloven, 1998).

Sæhle påpeker at PPT- kontorene bør ha enkle og oversiktlige rutiner som definerer hvilke elementer som skal prioriteres når, av hvem og på hvilken måte. Rutinene bør angå alle overganger mellom hoved trinn og skoleslag. Men når overgangsrutinene fra KD oppleves som vage og generelle legger de opp til en personavhengig praksis. Da er det uvesentlig hvilke retningslinjer kommuner og PP-kontor har. Kvaliteten på overgangen defineres av om avgiver og mottaker personalet, samt ledelsen ved enhetene prioriterer overgangsarbeid for elevgruppen og følger nasjonale anbefalinger, har egne skriftliggjorte rutiner for samarbeidet som involverer avgiver, kontaktlærer og pårørende. PPT sin rolle er mest rådgivere i slike prosesser og de kommer inn når skolene ber om det. Det er ingen retningslinjer som hevder PPT skal være tilknyttet hver enkelt skole til enhver tid. De gir råd, resten må skolene klare å samarbeide om selv. Avgiver- og mottakerenhet må sammen finne gode tiltak og løsninger for eleven det angår. Hvis det ikke fungerer, kan eleven henvises til PPT (Sæhle, 2007, s. 64-66).

### ***Kunnskap-, kompetanse- og informasjonsoverføring***

Grad av samarbeid mellom avgiver, mottaker og pårørende påvirker kvaliteten på kunnskaps- og kompetanseoverføring og informasjonsflyten mellom aktørene i overgangsprosesser. Pårørende rapporterer at informasjonen de overleverer til skolen benyttes i varierende grad og gjennom ulike kanaler. Noen ganger verbalt, andre ganger skriftlig, mens i andre tilfeller er pårørende fullverdige deltakere i overgangsarbeidet. Pårørende har i varierende grad tro på at mapper med informasjon deles eller benyttes av skolene de overleverer disse til. Noen pårørende tror de ikke benyttes i det hele tatt, andre antar informasjonen anvendes (Janus, et al, 2007, s. 482).

Forskning viser at mangelfull kjennskap mellom avgiver og mottaker skaper mangelfull kunnskaps- og kompetanseoverføring mellom fagmiljøene. Det danner et dårlig utgangspunkt for felles forståelse og lik praksis i møte med elevens sterke og svake sider. Det fører til ulik metodebruk og skaper ikke forutsetninger for å danne en felles pedagogisk plattform i møte med atferds vanskelige elever, samt sørge for at overgangsobjekter medbringes eller praktiseres på ny skole. Det er uheldig for elevgruppens opplevelse av kontinuitet i overgangen. Manglende kommunikasjonsmessig kontinuitet mellom avgiver og mottaker reduserer muligheten for å starte læring dag en. Forskning viser at kunnskaps- og kompetanseoverføring er et av de viktigste elementene for å få til gode overganger (Hogsnes,

et al, 2014, s. 1, Scheving, et al, 2015, s. 1, Støland, 2018, s. 16, Sæhle, 2007, s. 3, 61-62 og 72, Rasmussen, 2009, s. 62-63 & 89-91, Andersen, et al, 2010, s. 15, Strand, 2022).

Noen forskere hevder at informasjonsoverføring mellom avgiver og mottaker er nødvendig for å tilrettelegge på best mulig måte fra første skoledag. Informasjonsoverføring bør både angå overlevering av skriftlige dokumenter og direkte kommunikasjon mellom pårørende, avgiver- og mottaker (Strand, 2022). Informasjonsoverføring og samarbeid for å bedre overgangen kan angå at barnehagelærer og lærer ved skolen planlegger undervisningsopplegg og underviser barnehagebarn og elever sammen. Eller at IOP gjennomgås av pårørende, tidligere lærer, ny lærer og PP-rådgiver i samarbeid. Men Støland, (2018) påpeker at lærere som skal motta elev med enekeltvedtak ofte korter ned og minimerer tidsbruken i slike samarbeid og overgangstiltak. Dermed anbefales flere kortvarige tiltak som heller forekommer hyppig.

Noe forskning viser også at fysisk avstand mellom avgiver- og mottakerenhet påvirker kvaliteten på informasjonsoverføringen (Sæhle, 2007, s. 72, Tangen, 2017, s. 52). Enheter som ligger i samme bygg eller på samme område nyter fordelene av at ulike personal møtes på inspeksjon, i kantina og på personalrommet. De har allerede relasjon til hverandre. Informasjonsoverføring foregår dermed i uformelle situasjoner. Det er uansett uheldig at informasjonsoverføring forekommer uorganisert i uformelle situasjoner. Det kan føre til en personavhengig praksis der enkelte lærere får bedre informasjonsoverføring enn andre. Det preger prosessen med å skape felles forståelse og lik praksis i møte med eleven. Organisert og strukturert informasjonsoverføring kan være å foretrekke slik at alt personal som er involvert i elevens utviklings- og læringsprosess får samme informasjon om eleven (Støland, 2018, s. 75, Lillejord, et al, 2015, s. 57, Sæhle, 2007, s. 72).

Informasjon gjennom samtale får frem nyanser om barnet og gjør det lettere å formidle opplysninger som dreier seg om barnets personlige kvaliteter, interesser, lek, læring og utvikling. Noen skoler og barnehager benytter «Dette er..» hefte, eller «Jeg-bok» og mapper som beskriver elevens sterke og svake sider. Dokumentene beskriver hvilken tilrettelegging eleven har hatt og hvilke metoder og tilnærminger som har bidratt til å skape motivasjon til læring. Andre tiltak er å gi mye ros og oppmuntring, lage lekeavtaler før friminutt, unngå dødtid mellom oppgaver, være i forkant og hjelpe i overganger. Hvis informasjonsutveksling foregår både muntlig og skriftlig kan mottaker danne seg et detaljert bilde av elevens

utfordringer og styrker og gjøre en treffende tilrettelegging (Tollefsen, et al, 2014, s. 1, Lillejord, et al, 2015, s. 56, Scheving, et al, 2015, s. 1).

### ***Tilvenning***

Det er bred enighet i forskningsfeltet om at tilvenning til nye lokaler og nytt personal påvirker mulighetene for at læring kan starte dag en på ny skole. Ny kontaktlærer er sjelden klar tidnok til å delta i tilvenningsprosessen og mister mye av muligheten til å skape relasjon til både avgiver, elev og pårørende (Tangen, 2017, s. 31). Dette på tross av at relasjon er så viktig i noen tilfeller at en ansatt som kjenner eleven kan følge med over til mottaker for å sørge for en god overgangsprosess og skolestart som fører til at læring starter dag en (Andersen, et al, 2010, s. 8 og 15, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Strand, 2022, Sæhle, 2007, s. 66-67). Bli-kjent ordninger der elev og personal, og pårørende besøker mottaker og eventuelt SFO gir forståelse av hva eleven møter på ny skole og skaper arena for å bygge vennsksrelasjoner. (Tangen, 2017, s. 33) Mottaker bør hospitere hos avgiver for å se barnet i kjente omgivelser og læringssituasjoner slik at de har et sammenligningsgrunnlag til de skal ha eleven selv. Fadderordninger der de eldre elevene hos mottaker besøker de eldste elevene hos avgiver, eller at flere elever som skal begynne på samme skole gjennomfører besøk sammen, bidrar til å bygge vennsksrelasjoner på tvers av enheter. Slik tilvenning skaper trygghet for elev og pårørende i overgangen (Lillejord, et al, 2015, s. 56, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Tangen, 2017, s. 29 og 33).

### ***Ulik overgangs praksis***

Tidligere forskning på tema, overganger for elever med enkeltvedtak viser at det eksisterer ulik praksis for hvordan tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering og bruk av ansvarsgruppe/team praktiseres ved overganger. Pårørende involveres i varierende grad i overgangsprosesser.

Ansettelsesprosesser kommer i varierende grad på plass tidnok. Det er varierende kvalitet på overgangs praksis mellom kommuner og utdanningsenheter. Pårørende har erfart overganger der det tok tre år før eleven fant seg til rette. Andre pårørende har opplevd at overgangsplaner ble lagt to år i forkant, men var likevel ikke gjennomført til eleven ankom. Noen pårørende har erfart å «brøyte vei» for gode overgangs rutiner i hjemkommunen. Det kan virke ekskluderende når skolen ikke benytter pårørende som ressurs i overganger noe som ofte fører til at pårørende opplever å måtte mase på skolen og opplever å måtte «presse» seg inn i overgangssamarbeidet som de har en lovbestemt rett til å delta i. Pårørende har nyttig

informasjon om elevens fungering som skolen kan dra fordeler av for å skape en best mulig skolestart. Pårørende skal inviteres inn i slike samarbeid av skolen og føles seg verdsatt, inkludert og som en del av teamet rundt eleven (Kunnskapsdepartementet, 2016, Sæhle, 2007, s. 3 og 64, Andersen, et al, 2010, s. 8-9 og 15, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Rasmussen, 2009, s. 89, Strand, 2022, Scheving, et al, 2015, s. 1, Shogren, 2012, s. 20-23).

Forskning på spesialundervisning viser at praksiser angående inkludering og tilpasset opplæring påvirkes av ulike ideologiske retninger og fortolkninger. Noe forskning hevder dette stammer fra perioden etter 1975 da ulike tilnærminger til læring i skolen verserte og de politiske målene for spesialundervisningen var relativt åpne målt opp mot den ordinære undervisningens fastsatte mål. Dermed forekom ulik praksis for håndtering av elever med enkeltvedtak og ulik praksis for gjennomføring av overganger. Enkeltvedtak om spesialundervisning angår avvik fra den ordinære læreplanen. Det skal nedfelles i enkeltvedtaket hvis elevens opplæring foregår utenfor klasserommet eller ikke gjennomføres sammen med klassen. Ulik praksis for overganger for denne elevgruppen og ulik praksis for å drive spesialundervisning er uheldig for eleven med enkeltvedtak. Dette innvirker på grad av inkludering og tilpasset opplæring som bør være overordnede mål for spesialundervisningen i skolen i dag. Det er fasinerende å reflektere over at atferdsvansker i utdannings- og barnehagesystemet har eksistert fra 1889. Etter hvert kom spesialskolene i de fleste store byene i landet før spesialskoleloven ble avviklet i 1975. Etter dette har vi hatt et mangfold læreplaner og veiledere for elever med enkeltvedtak og atferdsvansker som har behov for spesialundervisning i det norske skolevesen. Det virker som skolene sjelden har lyktes med å få overført anbefalinger og pålegg fra læringsdokumenter og veiledere til eksisterende praksis. Skolen har ikke klart å løse problemene elevgruppen opplever i møte med skolen. Overganger for elevgruppen krever tverrfaglig- og tverretatlig samarbeid hvis overgang til neste utdanningsnivå skal starte med læring dag en fra nivået eleven var på da den forlot avgiver enheten. Men norsk skole har «slitt» med elever med enkeltvedtak og atferdsvansker fra 1975-2022 (Utdanningsnytt, 2012). Forskning på tema har ingen funn som kan synliggjøre at dette har bedret seg med årene.

Å hjelpe elevene å justere sin atferd og opptre adekvat utfra sine forutsetninger er en av de viktigste oppgavene skolen har. Men forskning indikerer at læreplaner og veiledere for elever med enkeltvedtak anvendes i for liten grad for å skape sømløse overganger slik at uønsket atferd reduseres til et minimum ved overganger i utdanningsløpet slik at læring kan starte dag

en. Hvis KD sine læringsdokumenter og veiledere for overganger for elever med enkeltvedtak heller benyttet «skal» og «må» i stedet for «bør» og «kan» i sine læringsdokumenter og veiledere for overganger for elever med enkeltvedtak kunne dokumentene skapt et overordnet rammeverk for overgangs praksis i utdanningsløpet. Det kunne forhindre ulike fortolkningsmuligheter for skolene og lærerne, slik Rasmussen (2009) hevder at dagens praksis gjør.

Å skape gode overganger for elever med enkeltvedtak krever i utgangspunktet engasjerte og faglig interesserte lærere som ønsker å gjøre overganger best mulig for elever med atferds utfordringer, enkeltvedtak og IOP. Men forskning viser at å jobbe med elever med enkeltvedtak og IOP gir liten prestisje blant pedagogisk personale i skolen (Markussen, Strømstad, Carlsen, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 46). Forskning viser at lærere har søkelys på elevene som påvirker de samlede resultatene for hele klassen. For å skape endring i dette regimet krever det sannsynligvis en kraftfull holdningsendring fra både assistenter, lærere, skoleledere og skolesjefer/rektorer og kommunal skoleledelse når det gjelder å gjennomføre overganger for elevgruppen og når det angår prestisje for å jobbe med elever med atferdsvansker og enkeltvedtak. Samarbeidet skal involvere aktuelle aktører med kompetanse på elevens sterke og svake sider slik at mest mulig kunnskap om eleven kommer til overflaten og kan overføres fra avgiver til mottaker ved bruk av overgangssamarbeid eller ansvarsgruppe. Holdningsendringene bør gå helt opp til utdanningssektoren i kommunaldepartementet for å endre slike kulturer. En tydelig veileder kunne skapt felles forståelse og lik praksis for hele elevgruppen med enkeltvedtak og IOP. Denne elevgruppen skal motta opplæringen de har krav på og behov for, basert på de individuelle behovene for opplæring og tilpasset opplæring som eksisterer i norsk skolevesen i øyeblikket. Etter 1975 har vi hatt ulike læreplaner. Fra Reform 94, L97 til K06. K06 gjorde overgang fra barnehage til barneskole bråere for ungene, særlig for de med atferdsproblemer, enkeltvedtak og IOP (Kunnskapsdepartementet, 2022). Endringene viser seg ved at under L97 fikk hele 1. klasse til å tilvenne seg regler, rutiner, kutymer, skaffe seg venner og bygge relasjoner til personal gjennom læring i lek gjennom hele første klasse. De fikk et år på å bygge relasjoner, skape vennskapsbånd, tilvenne seg skolens lokaler og pårørende fikk mulighet til å bistå barnet i overgangen og bli kjent med SFO personal og kontaktlærer. Slik er det ikke lengre. Med K06 skal lesing og skriving prioriteres fra første skoledag og barnehagene skal siste år i barnehagen øve på skoleferdigheter og krav til oppførsel. I dag fordrer K06 at elever med

atferdsvansker, enkeltvedtak og IOP skal ha tilpasset opplæring i klasserommet (Markussen, Strømstad, Carlsen, Hausstätter & Nordahl, 2007, s. 46, Rasmussen, 2009, s. 27).

### ***Gode og dårlige overganger***

Det er bred enighet i forskningsfeltet om at det eksisterer gode og dårlige overganger som påvirker elever med enkeltvedtak sine muligheter for en skolestart på nytt utdanningsnivå der læring starter dag en. En god overgang sørger for at læring starter dag en på ny skole. I overgangssamarbeidet må man anerkjenne institusjonenes ulikheter. Da blir tilbakemeldinger ansett som noe som skal gjøre deg bedre i lærings situasjoner med eleven og pedagogisk personale bør utvikle analytisk distanse til egen praksis. Da ansees ris og ros som bidrag til å heve kompetansen til personalet og skaper en kultur hvor alle tilbakemeldinger oppleves som kunnskaps- og kompetanseheving på eleven (Støland, 2018, s. 10-11, 27, 51-52 og 67, Tollefsen, et al, 2014, s. 1, Lillejord, et al, 2015, s. 35-36). I NOU 2010:8 påpekes det at regelverket fra KD for samarbeid mellom barnehagene og skolene er uklare og vage hva angår elementer som bør prioriteres i overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak (NOU, 2010:8, s. 98). Annen forskning belyser at avgiver er ofte mer «på» for å få til gode overgangsprosesser enn mottaker. Samarbeidet mellom enhetene bør forplikte. En god overgang kan bedre elevens forutsetninger for å klare seg i både skolen og i samfunnet ellers, uavhengig av sosial bakgrunn og funksjonsnivå (Støland, 2018, s. 9-10, Hoseth, 2018).

### ***Faktorer som skaper dårlige overganger***

Overgangsprosesser uten tid og ressurser, tilvenning, relasjonsbygging, veiledning, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørende involvering og samarbeid mellom avgiver og mottaker kan føre til at eleven får en trasig start på ny skole. Uten prioritering av elementene må trolig eleven tilpasse seg systemet, ikke at systemet tilrettelegger for elevens behov, og tilpasser seg eleven. Det er vel det som er «regelen» i læringsdokumenter og veiledere fra KD hva angår elever med enkeltvedtak. Det kan medføre brudd i læringsprogresjon og tilbakefall og stagnasjon, sosialt, atferdsmessig og faglig etter overgang til nytt utdanningsnivå hvis ikke skolen tilpasser miljø og læringsmetoder til noe eleven gjenkjenner og mestrer. Hogsnes, et al, (2014) hevder at mangel på direkte kommunikasjon og samarbeid mellom avgiver og mottaker ansees som en hindring for gode overganger.



At personalkabalen legges for sent slik at barn og pårørende ikke møter kontaktlærer før på vårparten eller første skoledag er åpenbart en hindring for en god overgangspraksis. Det gjør også taushetsplikt og samtykke hvis pårørende sier nei til informasjonsoverføring mellom enhetene. Da stopper de andre elementene litt opp, men tilvenning kan utføres og relasjonsbygging til elever og personal kan forekomme uten samtykke. I tillegg er det å bruke for lang tid fra prosessen starter til eleven er begynt på ny skole, samt at det haler ut før PPT involverer seg i overgangsprosessen også ansett av noen som en hindring for gode overganger (Tangen, 2017, s. 36-37).

### ***Faktorer som skaper gode overganger***

Å skape en vellykket overgang mellom barnehage og skole er et viktig tema innenfor politikken og pedagogikken. Forskning gir ingen direkte anbefalinger om hvilke tiltak som har best effekt, men sier noe om hva som bør ligge til grunn for at overgangen kan bli vellykket. At det eksisterer tydelige føringer fra nasjonalt og lokalt nivå for gjennomføring av overganger, er en grunnleggende forutsetning for god overgangspraksis. At det bygges relasjon gjennom samarbeid mellom avgiver, mottaker og pårørende som starter i god tid og hvor begge parter tar initiativ basert på likeverd og gjensidig forståelse av hverandres fagområde, kan øke sjansen for en vellykket overgang. Relasjon mellom aktørene gjør informasjonsflyten smidig og påvirker kvaliteten på overgangen. At kontaktlærer er klar i tide, påvirker også kvaliteten på overgangen (Tangen, 2017, s. 40 og 46).

Tid og ressurser, gjensidig informasjonsoverføring, kunnskaps- og kompetanseoverføring, tverrfaglig og tverrinstitusjonelt samarbeid og tilvenning er ansett som de viktigste faktorene for god overgangspraksis (Tangen, 2017, s. 35 og 40).

Innblikk i hverandres praksis slik at barnehagen kan trene barna i skoleferdigheter før de begynner på ny skole, ansees som grunnleggende for at de andre elementene blir gjennomførbare. Spesielt matematikk kunnskaper, sosial kompetanse og godt språk er viktige ferdigheter eleven bør ha når den begynner på skolen. Ferdighetene skaper forutsetninger for få en god overgang fra barnehage til skole. Dette ble spesielt viktig etter K06 (Strand, 2022, Tangen, 2017, s. 39, Lillejord et al. 2015, s. 60-61, Støland, 2018, s. 75-76, Kunnskapsdepartementet, 2006).

Et annet element er som påvirker kvaliteten på overganger er at skolene innhenter all mulig informasjon om barnet og skaper en tilrettelegging som er klar når barnet ankommer skolen slik at læring starter dag en. Det må gjøres basert på kunnskap fra avgiver om metodisk tilnærming til læring. Trekantsamtaler eller samtaler der mottaker, avgiver og pårørende samarbeider om informasjonsdeling om eleven anses som viktig for å skape gode overganger (Tangen, 2017, s. 40). I trekantsamtalene tidlig i overgangsprosessen angår det informasjon om barnet som medfører at rektor kan søke om spesialpedagogiske midler, etter hvert angår det informasjonsdeling om elevens mestringsnivå og tilrettelegging for eleven slik at mottaker kan bygge videre på arbeidet som avgiver holdt på med før overgangen forekom (Strand, 2022).

Bli-kjent aktiviteter og førskoledager påvirker også kvaliteten på overgangen og elevens opplevelse av kontinuitet (Tangen, 2017, s. 41-42). Viktighet av at skolen er parat til å motta eleven kommer fram i Meld. Stort. nr.18. Der står det at,

«å inneha kunnskap om barnets kompetanse for å tilrettelegge og tilpasse opplæringen etter barnets behov og læringspotensial skal bygge videre på barnehagens arbeid med støtte og utvikling» (Tangen, 2017, s. 42, Meld.St.18, 2010).

Bli-kjent treff der barna får bli kjent med skolens omgivelser og elever og at de besøker både skole og SFO ansees som viktig for en god overgang. Det bør tilrettelegges for at barna kjenner igjen arbeidsmetoder og læringsmateriell fra enheten de kommer fra, dette kan påvirke kvaliteten på overgangen (Strand, 2022, Tangen, 2017, s. 44).

### ***Overgang fra videregående skole til voksenlivet***

Overgang til voksenlivet ved endt skoleløp er også en overgang som er utfordrende for elever med enkeltvedtak. Internasjonal forskning påpeker i den forbindelse fem områder eleven bør ha ferdigheter på. Elev utvikling, pårørendeinvolvering, opplærings muligheter og program, tverrfaglig samarbeid og student fokusert planlegging. Forskning viser at områdene prioriteres i varierende grad av skolene. Ofte er ikke kompetansen til stede for å drive læring og utvikling innenfor kompetanseområdene fordi det i stor grad er assistenter og ufaglært personale som jobber med elevene med ulike utfordringer og behov (Williams-Diehm, K. L., Rowe, D. A., Johnson, M. C. & Guilmeus, J. F., 2017, s. 20-24, Furlong, Cartmel, Biggart, Sweeting, & West, 2003).

## **5. Problemstilling**

Basert på egne erfaringer med overganger for elever med enkeltvedtak og IOP og data fra intervju, har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

*Kan ulik overgangspraksis påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for at læring kan starte første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå?*

### **5. 1. Forskingsspørsmål**

For å undersøke om ulike elementer påvirker om overganger fører til at læring kan starte dag en ny skole, har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

*Kan ulik prioritering av elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, pårørendeinvolvering, kunnskaps- og kompetanseoverføring, ansvarsgruppe/team og samtykke påvirke hvordan profesjonelle og foresatte opplever mulighetene til elever med enkeltvedtak for at læring kan starte dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå?*

## 6. Metode, gjennomføring og analyse

Et kvalitativt forskningsdesign tar utgangspunkt i et teoretisk rammeverk som er relevant for oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket til dette forskningsdesignet tar utgangspunkt i nasjonale læringsdokumenter, læreplaner, rammeplaner og veiledere for overganger for elever med enkeltvedtak. Dette skal synliggjøre hvilke elementer nasjonale læringsdokumenter hevder kan påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag på nytt utdanningsnivå.

Mitt forskningsdesign er kvalitativt. Jeg har utført semistrukturerte intervju ved hjelp av en intervjuguide med 12 like spørsmål til informantene. Semistrukturerte intervju skaper grunnlag for å stille spørsmål rettet mot tema og problemstilling. Tilnærmingen gir rom til å fri samtale som kan lede til uforutsette funn. Jeg er interessert i å utforske relasjon mellom skole og hjem, samt mellom skole og informanter (Paulgaard, 1997, s. 12–13 & 18-19, Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 21-23 & 144-146). Intervjuguiden belyser at informantenes erfaringer som påvirker kvaliteten på overgangspraksis. Intervju belyste og nyanserte deres opplevelser med ulik prioritering av elementene jeg undersøker. Data fra intervju er transkribert, sortert og analysert.

For å belyse problemstilling og forskningsspørsmål, skal jeg gjøre en sammenligning av hva nasjonale føringer og forskning har kommet fra til om tema. Det skal kompareres med case og data fra intervju i en drøfting og diskusjon. Det skal føre til at jeg kan belyse i hvilken grad de ulike elementene jeg undersøker påvirket om elevene kunne starte læring dag en på nytt utdanningsnivå eller om ulik prioritering av elementene gjorde starten på ny skole unødvendig utfordrende for elevene.

Empiri skal belyse overgangspraksisens ontologi (Nyeng, 2018). Ved å komparere data fra empiri, data fra kartlegging av nasjonale læringsdokumenter og veiledere, tidligere forskning og data fra intervju med informanter med ulike perspektiv på fenomenet overgangspraksis, utfører jeg en form for metodetriangulering (Drageset & Ellingsen, 2010). Det setter meg i posisjon til å belyse hvilken kunnskap, innsikt og forklaringer som eksisterer i fag- og forskningsfeltet som angår overgangspraksis. Det skal føre til at jeg kan belyse overgangspraksisens epistemologi (Nyeng, 2018). Det er deretter sentralt å finne ut om anbefalinger fra nasjonalt hold prioriterer de samme elementene som jeg undersøker.

## **6. 1. Teoretisk rammeverk basert på nasjonale retningslinjer og veiledere for overgangs praksis for skoler og barnehager.**

Det teoretiske rammeverket for oppgaven baserer seg på hva nasjonale læringsdokumenter og veiledere anbefaler for hvordan overganger for elever med enkeltvedtak skal planlegges, gjennomføres og evalueres. Å lykkes med en sømløs overgang der læring starter første skoledag, er trolig en velkjent utfordring for personal og ledelse i barnehager, skoler og for kommunal skoleledelse.

Nasjonale retningslinjer og veiledere for overganger skal bidra til å synliggjøre hva KD mener som kreves for å skape sømløse overganger. For å lykkes med å skape overganger som ikke påvirker elevens muligheter for å starte læring dag en på ny skole, fordrer det at anbefalinger og føringer er kjent for skoleledelse og personell. Dermed er det interessant å finne ut om informantene er bevisst på at nasjonale føringer eksisterer og anvendes som i overgangsprosesser.

I veilederen «fra eldst til yngst» (2008) beskrives ulike tiltak for å gjøre overgang fra barnehage til skole sømløs. Å få til god sammenheng for barna når de skal begynne i skolen krever et likeverdig samarbeid preget av symmetriske maktrelasjoner. Det bør ligge til grunn for at forslag fra personal i barnehagen vurderes på lik linje med forslag fra personal fra skolen for å bedre overgangen for eleven (Kunnskapsdepartementet, 2014, Kunnskapsdepartementet, 2008).

Veilederen beskriver regelverk, rammebetingelser, anbefalinger om fokusområder i overgangsprosessen og aktørenes roller i tilrettelegging av samarbeid og for å skape sammenheng mellom enhetene elevene skal overføres mellom. Tverrfaglig- og tverretattlig samarbeid bør organiseres i overgangssamarbeid eller ansvarsgruppe. Det kan det jobbes systematisk med overgangsprosessen, ifølge KD (Kunnskapsdepartementet, 2008).

Overgangssamarbeid mellom avgiver og mottaker kan medføre at fagmiljøene hos avgiver og mottaker blir kjent med hverandre. Det skaper rom for å utveksle informasjon og erfaringer som kan bidra til økt forståelse for hverandres institusjoner, arbeid og læringstradisjon. Pårørendeinvolvering vektlegges også av KD, både med tanke på informasjonsdeling, kontinuitet og trygghet i overgangen. Det presiseres i nasjonale føringer for overganger at det er barnehagen og skolens ansvar å tilrettelegge for foreldrenes deltakelse i

overgangssamarbeid. Å sørge for god kommunikasjon med hjemmet, er et ansvar skolen og barnehagen må ta på alvor med tanke på å ha foreldre som er positive, aktive og støttende samarbeidspartnere (Kunnskapsdepartementet, 2008). Det blir interessant å finne ut om informantene opplever at pårørende erfarer å måtte presse seg inn i overgangssamarbeid og selv er de som initierer å få slike samarbeid igang tidlig nok?

Fylkesmannen er tilsynsmyndighet ovenfor kommunen i overgangen mellom barnehage og skole. Ansvarer omfatter veiledning og etterlevelse av gjeldende regelverk. Fylkesmannen skal påse at kommunale rutiner for overgang mellom barnehage og skole stemmer overens med nasjonal politikk og lovverk (Kunnskapsdepartementet, 2008)

Kommunen skal legge premisser for samarbeid mellom barnehage og skole ved overganger for elever med enkeltvedtak. Den praktiske gjennomføringen av overgangen har den enkelte skole og barnehage ansvar for å gjennomføre i samarbeid. De ansatte har ansvar for å skape et godt samarbeidsklima og informasjonsflyt mellom enhetene for å utnytte ressursene og mulighetene som kan bidra til en god overgang for det enkelte barn. Både rektor og pedagogisk leder i barnehagen har både ansvar for, og skal ha fokus på å tilrettelegge for et godt samarbeid mellom institusjonene og drive oppfølging av samarbeidet til overgangsprosessen er planlagt, gjennomført og evaluert. De skal sette av tid til samarbeid, arbeide for å oppnå felles forståelse i personalet for elevens utfordringer og håndtering av disse. Samarbeidet skal skape sammenheng og progresjon i overgangsprosessen.

Ledelsen skal sørge for tidlig avklaring av personalkabalen. Viktigheten av å møte personalet og læreren som har ansvar for elevens læring og utvikling bør ikke undervurderes ved overganger for elever med enkeltvedtak. Elevene er ofte avhengig av trygge omgivelser og relasjoner for å prestere faglig. Å møte personalet og få relasjon til kontaktlærer før eleven ankommer ny skole bidrar til forutsigbarhet og trygghet for eleven og foreldre i overgangsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2008, Tangen, 2017, s. 47). Å oppleve trygge rammer, relasjoner og sammenheng mellom avgiver og mottaker i overgangsfasen hevder KD gir et godt grunnlag for det videre opplæringsløpet. Dette er spesielt viktig for elever med enkeltvedtak som ikke har de beste forutsetninger for å lykkes i utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2017, Scheving, et al, 2015, s. 1)

Bru, et al, (2018) fremmer viktigheten av relasjon mellom elev og lærer for elever med ADHD (Fallmyr, 2020, s. 37-42). Elever med ulike diagnoser har behov for stabile relasjoner

i større omfang enn andre (Bru, et al, 2018, s. 187). Forekomst av ADHD er 3-5% som kan omregnes til at minst en elev per klasse har diagnosen i norsk skolevesen. Utfordringene forekommer i stor grad i skolealder. Det kan skyldes at elever med ADHD sjelden evner å opprettholde og generalisere ulike læringsstrategier fra lavere nivå. Det resulterer i ufordelaktige muligheter for å lykkes i skolen, der format, rutiner og regler preger skolens krav til elevatferd. Elever i skolen har radikalt forskjellige regler for elevatferd enn barn i barnehagen. Disse regler, rutiner og forventninger sliter elever med ADHD og sosiale og emosjonelle vansker, ofte med å innfri (Bru, et al, 2018, s. 186, Haugen & Bjerke, 2006, s. 313).

Ferdigheter som å sitte stille, rekke opp hånden før man snakker og ellers opptre etter skolens forventninger til elevatferd, må innlæres ved at eleven får tilrettelagt skoledagen.

Tilrettelegging bør gi eleven struktur for dagen som skaper forutsigbarhet og kan påvirke elevens atferd og ro til å utføre oppgaver i ulike fag. Det bør gå frem av strukturen hvilke av personalet eleven har som støtte i ulike aktiviteter og læringssituasjoner som, en til en undervisning og undervisning i små grupper eller med støtte i klasserommet. Hvis det i strukturen disponeres tid til å drive aktiviteter eleven liker godt og som kan ansees som elevens interesser, kan aktivitetene fungere som belønning på ulike tidspunkt i skoledagen. Det kan forsterke lyst til å prestere. Hvis prinsipp om positiv forsterkning praktiseres riktig, kan elevene oppnå forsterkere både i løpet av skoledagen og i etterkant av kravsituasjoner eleven har mestret. En slik tilnærming til læring og utvikling for elever med atferdsproblemer inngår i prinsippet om positiv forsterkning (Haugen & Bjerke, 2014, s. 202-206). Strukturer som støtter eleven gjennom skoledagen, bør alltid avsluttes med en forsterkende stimulus for å opprettholde elevens motivasjon til å møte på skolen dagen etter. Da praktiseres positiv forsterkning. Effekten av ros og positive tilbakemeldinger når eleven er flink eller opptre adekvat, bør ikke undervurderes. (Haugen & Bjerke, 2014, s. 206 & 308).

Elever med ADHD, Autisme, Tourettes syndrom og andre utviklingsforstyrrelser har ofte forsinket sosial utvikling. De kan være umodne på enkelte områder og har behov for en systematisk tilnærming til opplæring i sosiale ferdigheter. Elever med ADHD bør ha aktiviteter i skoledagen som innbefatter utløp for hyperaktiv atferd og for å få benytte sitt overskudd av uro i positiv forstand gjennom skoledagen. Tidlig innsats for læring av strategier som bidrar til å få utløp av overskuddsenergi og ferdigheter for å forutse egne

impulser, kan vi lære elever som har de ulike diagnosene å håndtere selv (Haugen, et al, 2016, s. 272-294).

Elevene bør få ros når de handler korrekt og bør oppmuntres hvis de håndterer sine impulser og kommer i gang med arbeidet i god tid. Pedagogiske begrep og hjelpemiddel som straff, konsekvens og korrigerende av uønsket atferd, advares mot og anvendes i mindre grad i dagens skole. Straff kan i ytterste konsekvens medføre at eleven unngår personal som straffer uønsket atferd eller manglende faglig prestasjon (Haugen & Bjerke, 2014, s. 206-208). Noe forskning konkluderer med at straff og konsekvens er lite effektivt på elever med atferds utfordringer og kan øke forekomst av uønsket atferd sammenlignet med ros og positiv forsterkning som kan øke forekomst av ønsket atferd (Bru, et al, 2018, s. 193-194).

Uten relasjon til elever med diagnoser som ADHD, Autisme spekter forstyrrelse (ASF), Tourettes syndrom eller andre diagnoser som medfører uønsket atferd har man et dårlig utgangspunkt for å drive læring med eleven. Min erfaring er helt i tråd med KD sine observasjoner. KD hevder elever med atferdsutfordringer, enkeltvedtak og IOP ofte blir tatt ut av klassen for å drive en til en læring i skjermede omgivelser. (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 61-62, Haugen (red), Falkenberg, Hoem Kvam, Monsrud, Nilsen, Nilssen, Sjøvoll, Vogt & Wie, 2016, s, 94). Det eksisterer veletablerte metoder og tiltak som kan bedre slike elevers læringspremisser. (Drugli, 2018, s. 154-159, Bru, 2018).

De sosiale konsekvensene av ADHD, Autisme, Tourettes syndrom og andre forsinkelsesdiagnoser og grader av utviklingshemming er ofte negative, og skaper ulike grader av lærevansker og atferdsvansker (Haugen, et a., 2016, s. 272-293). Elever med atferdsvansker krever proaktive tiltak i skole og barnehage som skaper felles forståelse og lik praksis fra pedagogisk personal og pårørende for å forebygge atferdsproblemer. Med en systemisk tilnærming fra voksenkretsen rundt barnet, kan elevens sosiale og emosjonelle ferdigheter påvirke elevens læringsutbytte og tilrettelegges for fra første skoledag (Drugli, 2018, s. 154).

Forskning viser at elever med atferds utfordringer opplever i stor grad avvising fra jevnaldrende så tidlig som i barnehagen og utsettes for mer negativ behandling fra jevnaldrende (Tollefsen, et al, 2014, s. 1). Overgangen fra barnehage til skole er derfor spesielt krevende for barn med atferdsutfordringer. Utagerende og uønsket atferd blir i denne



alderen mindre akseptert av jevnaldrende. Impulsivitet og problemer med å opprettholde oppmerksomhet, kan føre til at barna forstyrrer andres aktiviteter i klasserommet og i organisert lek. Dette kan lede til frustrasjon, sinne og avvisning fra jevnaldrende. Forskning viser at barn med ADHD er mindre sosialt foretrukket, har færre gjensidige vennsforhold og havner ofte i den sosiale statuskategorien, «avvist». Barnas erfaringer med å bli avvist tidlig i skolen kan igjen øke barnets risiko for atferdsmessige og akademiske tilpasningsproblemer i skolekonteksten og vansker med å motvirke sitt negative omdømme (Tollefsen, et al, 2014, s. 1).

Elever med enkeltvedtak kan henge etter resten av klassen faglig. De kan ha hull i sin kunnskap og ha manglende språk- og begrepsforståelse som fører til at de misforstår mye av det læreren formidler (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 53). Min erfaring er at uansett hvilken utdanning og tittel personalet som skal jobbe med atferdsvanskelige elever i tilrettelagte omgivelser har, så må de ha relasjon til eleven for å lykkes med læring. Personalet bør ha kunnskap om diagnoser, atferdsproblemer og håndtering for å gjøre treffende tilrettelegging for læring av fag, sosiale ferdigheter, selvstendigjøring, atferdsendring og tilpasning. Min erfaring tilsier at tilrettelegging av overganger mellom utdanningsnivå må vurderes ut fra elevens individuelle utfordringer og diagnoser. Uten dette gjøres oppstår uønsket atferd som kan gjøre det vanskelig å drive læring fra første skoledag.

Som eksempel angir Folkehelseinstituttet (2013) at 3–5 % av barn og unge under 18 år fyller vilkårene for diagnosen ADHD/hyperkinetisk forstyrrelse. Ifølge Verdens helseorganisasjon (ICD-10) kjennetegnes hyperkinetisk forstyrrelse av: «manglende utholdenhet i aktiviteter som krever kognitivt engasjement, og tendens til å skifte fra en aktivitet til en annen uten å gjøre noe ferdig, i kombinasjon med uorganisert, dårlig regulert og overdreven aktivitet». Debutalder for symptomene på ADHD er i 3–4 årsalderen, men kontakt med hjelpeapparatet skjer sjelden før barnet begynner på skolen. Enkelte pårørende opplyser at de første de var i kontakt med om barnets problemer, var barnehageansatte eller lærere. Ventetiden på behandling tok i noen tilfeller opptil fire år fra problemet ble oppdaget til det ble stilt diagnose. Fagfolk beskrev to tiltak som viktig for å gi et bedre tilbud om utredning og behandling; bedre koordinering av tiltak og bedre samarbeid mellom første- og andrelinje (Tollefsen & Martinsen, 2014, s. 1). Det medfører at trolig mange elever i barnehage og barneskole løper rundt i påvente av diagnostisering på grunn av systemiske utfordringer. Ventetiden kan medføre at eleven utviser såpass mye uønsket atferd at utstøting fra

jevndrende forekommer. Dette kan føre til at eleven ikke mestrer sine omgivelser og utviser en grad av sosial kompetanse som ikke er tilstrekkelig for å skape vennskapsbånd, delta i lek eller samarbeide med andre elever. Dette gjelder også diagnoser som ASF, Tourettes syndrom, og ADD, dysleksi eller spesifikke lese og skrivevansker. Det eksisterer ulike metoder som avhjelper de nevnte diagnoser som er vitenskapelig belagt (Haugen & Bjerke, 2014, s. 315-328, Haugen, et al. 2016, s. 274-92).

Ofte er de sosiale konsekvensene av ADHD negative. De inkluderer avvisning fra jevndrende så tidlig som i barnehagen. Overgangen fra barnehage til skole er spesielt utfordrende for barn med uro. I den alderen begynner utagerende atferd å bli mindre akseptert av jevndrende. Forskning viser at barn med ADHD er mindre sosialt foretrukket, har færre gjensidige vennskapsforhold og havner ofte i den sosiale statuskategorien, «avvist». Barnas erfaringer med å bli avvist tidlig i skolen kan igjen øke barnets risiko for atferdsmessige og akademiske tilpasningsproblemer i skolekonteksten og vansker med å motvirke sitt negative omdømme (Tollefsen, et al, 2014, s. 1).

## **6. 2. Prosedyre, Teori, fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming til data materialet**

Forskningsdesignet hviler på Gadammers nyhermeneutiske vitenskapssyn (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskningen er ideografisk fordi jeg undersøker et enkelt fenomen som overgangs praksis (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 19-21). Jeg har tilnærmet meg fenomenet induktivt og antok å kunne nærme meg en årsaksforklaring. Jeg gikk i dybden på fenomenet ved å kartlegge tidligere forskning på overgangs praksis og kartlegge hva nasjonale læringsdokumenter og veiledere hevder påvirker kvaliteten på overganger for elever med enkeltvedtak og IOP. Jeg intervjuet deretter informanter med ulike perspektiv på fenomenet. Funn fra intervjuundersøkelsene ble i analysedelen komparert med empiri, tidligere forskning og nasjonale retningslinjer for overganger for elevgruppen. I den prosessen var jeg på utkikk etter sammenfall og avvik som kunne belyse og nyansere om ulik overgangs praksis kunne påvirke læringsprogresjon til elever med IOP. Jeg antok utfra komparasjon og høy grad av sammenfall i materialet at jeg kunne isolere ulike elementer som påvirker om overgangs praksis medførte at lærings kunne starte dag en på nytt utdanningsnivå eller om det kunne påvirke elevens muligheter i negativ forstand, slik at elevens tilvenningsprosess på ny skole ble utsatt til første skoledag på høsten. Jeg fant ut at det eksisterer ulik overgangs praksis, men dette kvalitative forskning designet kan kun belyse og nyansere hva som kan påvirke kvaliteten på overgangs praksis. (Nyeng, 2012, s. 59). Jeg kan ikke generalisere funnene mine til å gjelde for alle elever med enkeltvedtak og IOP.

Forskningsprosjektet er fenomenologisk. Jeg har fordypet meg i tema overganger for elever med spesielle behov og IOP. Forskningen er hermeneutisk fordi jeg befant meg i den hermeneutiske spiral gjennom hele forskningsprosessen. Min forståelse av hva som kan påvirke kvaliteten på overgangs praksis utvidet seg ettersom jeg fikk kartlagt tidligere norsk og internasjonal forskning på tema. Resultater fra tidligere forskning og fra intervjuundersøkelsene sammenfaller med empiri og anbefalinger fra KD for hva som påvirker overganger for elevgruppen.

Kartlegging av tidligere forskning belyste hva vi vet om overgangs praksis. Nasjonale føringer for overganger for elever med enkeltvedtak og IOP fra KD, og føringer og pålegg for overgangs praksis er definert i Rammeplan for barnehagen, i Rammeplan for SFO, i læringsplakaten og i K06. Læringsdokumentene beskriver ulike prioriteringer som bør gjøres for å skape gode overgangs prosesser og hvilke elementer som er viktig for å lykkes med en

sømløs overgangspraksis. Deretter så jeg på stortingsmeldinger som angikk overganger for elevgruppen. Anbefalinger derfra er kort beskrevet. Jeg komparerte så nasjonale anbefalinger med empiri, tidligere forskning og intervjudata i en drøfting og diskusjon til slutt. Kartlegging av nasjonale retningslinjer, tidligere forskning og intervju medførte at jeg fortolket og analyserte data med dypere forståelse ettersom forskningen skred frem. Ideen var at hvis tidligere forskning, nasjonale og lokale retningslinjer, intervjudata og empiri sammenfalt eller avvek kunne jeg gjennom en naturalistisk og analytisk form for generalisering gi en begrunnet vurdering av hva som skaper sømløs overgangspraksis og hva som skaper brudd i læringsprogresjon. Slik fikk jeg til å nyansere overgangspraksisens ontologi om hvorfor noen overganger blir sømløse mens andre skaper brudd i læringsprogresjon (Gilje & Grimen, 1993, s. 113-117, 148-155 & 164-165).

### 6. 3. Tematisk og etnografisk analyse

Analysemetoden er en kombinasjon av etnografisk og tematisk analyse. Analysen er etnografisk fordi jeg isolerer elementer som jeg opplevde påvirket kvaliteten på overgangspraksis i ulike jobbsammenhenger fra min arbeidskarriere i barnehager, barneskoler, ungdomsskole, videregående skole og Ressursskoleprosjekt for elever med Autisme og utagerende atferd. Det gjorde jeg ved å transkribere, sorterte og analysere data fra intervju. Så komparerte jeg data fra intervju opp mot egne erfaringer og tidligere forskning for å se etter sammenfall og avvik (Postholm, 2019, Pielstick, 1998) Etter å ha funnet en overvekt av sammenfall i datamaterialet sammenlignet jeg funnene med anbefalt praksis fra nasjonalt og lokalt hold. I fortsettelsen av analysen så jeg på om funn fra fra intervju, empiri og tidligere forskning sammenfalt eller avvok fra anbefalinger fra offentlige læringsdokumenter som Rammeplan for barnehager og SFO (2017), Kunnskapsløftet, K06 (2021), veilederen fra Eldst til yngst (2008) og Veilederen for elever med spesielle behov, samt Veilederen spesialundervisning (2021) fra KD. (Kunnskapsdepartementet, 2008, Kunnskapsdepartementet, 2017, Kunnskapsdepartementet 2021) Jeg ville finne ut om det var sammenfall eller avvik mellom anbefalt overgangspraksis, empiri og forskningsfeltet.

Analysen er tematisk fordi jeg identifisert tema og elementer som angår overgangspraksis. Jeg har gjort meg kjent med intervjudata og tidligere forskning gjennom analyseprosessen og funnet ulike tema som går igjen (Broun & Clarke, 2012, Eggebø, 2021). Analyse og komparasjon av funn fra erfaring, tidligere forskning, intervju, offentlige læringsdokumenter og ulike veiledere fra KD, har ført til en sannsynliggjøring av hvilke elementer som påvirker overgangspraksis. Dermed har komparasjon og sammenfall bidratt til å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har analysert og komparert om intervjudata sammenfaller eller avviker med egne erfaringer og tidligere forskning hva angår tid og ressurser, tilvenning, kunnskaps- og kompetanseoverføring mellom avgiver og mottaker, relasjonsbygging, veiledning, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke. Jeg har funnet ut at samtlige elementer påvirker om overgangspraksis blir sømløs eller skaper brudd i læringsprogresjon til eleven. Analysen viste at elementene i større eller mindre grad påvirket kvaliteten på overganger for elevgruppen.

Jeg benyttet meg av Interpretive phenomenological analysis (IPA) for å komparere informantenes ulike perspektiv på overgangspraksis. Metoden satt meg i posisjon til å hevde

om de ulike informantenes perspektiv sammenfaller eller avviker med hverandre og med egne erfaringer, tidligere forskning og anbefalinger fra sentrale myndigheter for god overgangspraksis (Ritchie, et. al, 2013, s. 14-15, Lyons, 2011, s. 4-5, Denzin & Lincoln, 2018). Transkribering, sortering og koding av intervju materialet ga meg detaljert oversikt over datamaterialet (Broun & Clarke, 2012, Bratberg, 2019, s. 105-106, Pistrang & Barker, 2012, s. 6-15). Komparasjon bidro til å belyse om overgangspraksis oppfattes ulikt utfra hvilket perspektiv informantene har på fenomenet. Samtidig la det grunnlag for å drøfte i hvilke elementer som direkte påvirker overgangspraksis og hvilke som er mindre viktig. Intervju og funn fra kartlegging av tidligere forskning synliggjorde at nasjonale retningslinjer i varierende grad er kjent for faginstusjoner, lærere og pårørende. Det belyste at ulik overgangspraksis forekommer i stor grad i det norske utdanningssystemet. Komparasjon viste at ulik overgangspraksis påvirker om elever med enkeltvedtak opplever overganger der læring starter dag en. Komparasjon synliggjorde også at ulik prioritering av elementene jeg undersøker påvirker elevens muligheter for å starte læring første skoledag (Paulgaard, 1997, s. 20-21 & 25).

#### **6. 4. Ethiske hensyn**

Jeg har tatt bevisste valg i forhold til at min forforståelse om fenomenet jeg forsker på kan påvirke analyse, drøfting, diskusjoner, tolkning og konklusjoner. Derfor har jeg i intervju og analyse forholdt meg så objektiv som mulig til data og informanter. Analysen har ført til utdypende beskrivelser av funn og data som vil framkomme i drøfting, diskusjon og konklusjon (Sørhaug, 1996, s. 35-36). Jeg har belyst fenomenet med hensyn til kontekst, relasjonen mellom mennesker og relasjonen mellom fenomenet og mennesker. Jeg har beveget meg fra det generelle til det spesifikke ved å fordype meg i tidligere forskning, nasjonale føringer og faktorer som kontekst, intensjoner, informantenes oppfatninger og kulturelle koder og tradisjoner som påvirker og beskriver overgangspraksis for elever med enkeltvedtak og IOP (Broun & Clarke, 2012, Postholm, 2019, Pielstick, 1998, Pistrang & Barker, 2012, s. 6, Gilje & Grimen, 1993, s. 152-153 & Sørhaug, 1996, s. 35-36).

Tross ulike perspektiv på overgangspraksis hos informantene jeg intervjuet så viser analysen av intervjuene at elementene jeg har undersøkt påvirker elevens muligheter for å starte læring dag en på nytt utdanningsnivå. Alle informantene opplever at god og dårlig overgangspraksis eksiterer. Informantene hevder god overgangspraksis skaper overganger der læring starter dag

en. Dårlig overgangspraksis skaper brudd i elevens læringsprogresjon og saboterer for at læring starter dag en. Informantene er samstemte om at tid og ressurser er elementer som påvirker om overganger blir sømløs eller ikke. Også tilvenning, kunnskaps- og kompetanseoverføring og pårørendeinvolvering framstår som viktige elementer for å lykkes med en god overgangsprosess. Veiledning, ansvarsgruppe, team og samtykke påvirker også kvaliteten på overgangspraksis, ifølge informantene.

## 6. 5. Utvalg

Informantene ble utvalgt fra følgende kriterier: Kan de belyse om ulike overgangspraksis påvirker elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en på nytt utdanningsnivå? Kan de belyse om tid og ressurser, tilvenning, veiledning mellom avgiver og mottaker, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke påvirker om overganger blir god eller dårlig?

Utvalget av informanter ble som følger:

Informant 1, er PPT-leder. Informanten har erfaring som lærer på ulike utdanningsnivå og var rektor på en ungdomsskole før han ble PPT leder. Hans arbeidshverdag består i å utarbeide sakkyndigvurderinger, enkeltvedtak og delta i overgangsprosesser mellom ulike utdanningsnivå enten selv, eller får rapporter fra ansatte rådgivere om ulike tiltak og overganger som PPT er involvert i. Han får ris og ros fra pårørende når overganger blir gode eller dårlige. Han rekvirerer ressurser til overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak og IOP, samt observerer og veileder mottaker personal i forkant og underveis i overgangsprosessen og følger opp skolen etter gjennomføring av overganger og evaluerer prosessene. Informanten kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Han har oversikt over hvor mange elever vi har med IOP i kommunen og har statistikk og verktøy for kunne si noe om tema og belyse om ulike praksis for overganger er avgjørende for elevens mulighet for å starte læring første dag på ny skole. Han kan trolig belyse i hvilken grad det er overvekt av gode eller dårlige overganger for elevgruppen.

Informant 2 jobber i Barnehabiliteringen som kommer inn i overgangsprosesser for elever med IOP når skoler og barnehager ikke finner løsninger som fungerer. De skal kontrollere og endre uønsket atferd gjennom å veilede personalet i sosial, atferdsmessig og faglig læring. Informanten har vært veileder og rådgiver i 170 overgangsprosesser for elevgruppen. Dermed anså jeg informantene for å inneha informasjon og erfaring som kan belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Informanten har master i atferdsanalyse. Barnehabiliteringen har ansvar for hele den nordlige region og er et fylkeskommunalt tilbud som dekker 30 kommuner. Vedkommende jobber kun med elever med IOP, spesielle behov og diagnoser som medfører forsinket utvikling på ulike områder. Han veileder personal som jobber med elever med behov for tilrettelegging, pårørende og deltar i overgangssamarbeid med nye team som skal ha



ansvar for eleven etter overgang. Han skriftliggjør overgangsprosesser, sørger for overgangsplaner der ting tidfestes og evalueres, samt delegerer ansvar og oppgaver til personer i ansvarsgruppe eller team, slik at ulike tiltak blir gjennomført fra møte til møte.

Informant 3 er rådgiver på en videregående skole i en norsk kommune. Hun har bakgrunn som lærer i barneskole, ungdomsskole og videregående skole. Som rådgiver er en av arbeidsoppgavene å motta søknader fra elever med enkeltvedtak og IOP som søker på særskilt grunnlag med søknadsfrist 1. februar. Deretter åpner hun mappene med søknader i mai-juni. Da oppdager og identifiserer hun ulike behov elevene har for tilrettelegging. Jeg anser henne dermed som sentral for å belyse forskningsspørsmål og problemstilling.

Informant 4 kaller jeg far. Han er far til to sønner med enkeltvedtak som bor i en kommune i Norge. Begge guttene har hatt overgang fra barnehage til barneskole og fra barneskole til ungdomsskole noen år tilbake i tid. Den yngste sønnen stod midt i overgangen da intervju ble gjort 30 september, 1 mnd. etter skolestart i 8. klasse. Begge guttene har enkeltvedtak. Han kan trolig belyse om det eksisterer ulik overgangs praksis eller om han har erfart at overganger kan gjøres bra eller dårlig. Siden han har to sønner som har erfart to overganger hver mellom samme barnehage og skole, kan han trolig belyse om elementene jeg forsker på påvirker om overganger blir gode eller dårlige. Fordi begge guttene har gått samme utdanningsløp på samme barnehage, barneskole, anså jeg informanten som viktig for å belyse om det eksisterer felles forståelse og lik praksis på utdanningsenhetene for hvordan overganger gjennomføres eller om det er personavhengig. Han kan si noe om tid og ressurser ble frigjort til å starte overganger tidlig. Han kan også belyse om kontaktlærer og personalkabalen ble lagt tidlig nok til at eleven og pårørende kom i gang med relasjonsbygging, tilvenning, veiledning mellom avgiver og mottaker, og i hvilken grad pårørende ble involvert i overgangene. Han kan si noe om han opplevde at det ble benyttet ansvarsgruppe og om det skjedde kunnskaps- og kompetanseoverføring mellom avgiver og mottaker i de ulike overgangene hans gutter har gjennomgått.

Informant 5 omtales som mor. Hun er mor til en elev med ADHD og Tourettes syndrom (Haugen, et al, 2016, 288-293) Eleven har gått i barnehage i distriktet og hatt overgang til barneskole i distriktet. I løpet av barneskolen måtte familien flytte til byen og gutten måtte ha overgang til byskolen. Etter et år på byskolen flyttet mor eleven tilbake til distriktskolen fordi eleven opplevde tilbakefall, faglig, sosialt og atferdsmessig. Gutten opplevde å bli «straffet»

for Tourettes-utbrudd og mor opplevde at skolen ikke tok hensyn til guttens diagnoser og faglige, sosiale og fysiske utfordringer. At eleven ikke opplevde kontinuitet mellom distrikts skolene og byskolen medførte mistriivsel og skolevegring. Byskolen skulle «starte med blanke ark» og var ikke villig til å ta til seg informasjon om elevens særtrekk, diagnose og hvilken tilrettelegging som fungerte på avgiver skolen. Overgangen ble ikke gjort i tråd med retningslinjer fra nasjonalt hold. Det medførte at eleven hatet seg selv og ville slutte på skolen. Ved overgang tilbake til distrikts skolen endret eleven humør og læring fortsatte i riktig retning. Et poeng som gjør denne informanten interessant, er at eleven elsket skolen på distriktet og presterte i høyeste sjikt på nasjonale prøver. På byskolen presterte eleven i laveste sjikt og var i ferd med å få skolevegring, men vel tilbake på distriktskolen var resultatene på nasjonale prøver tilbake i toppsjiktet. Det gjør at informanten trolig kan belyse hva som skapte slike brudd og stagnasjon i læringsprogresjon, og dermed om elementene jeg spør om hadde innvirkning på den negative utviklingen hos eleven. Tilbake i distriktet tok eleven overgang fra småtrinnet til mellomtrinnet, noe som gikk strålende. Det må tilføyes at på denne skolen lå småtrinnet og mellomtrinnet i to separate bygg. På bakgrunn av at informanten har opplevd overganger som medførte at læring startet dag en etter overgang og overganger som førte til at læring stagnerte og eleven prestasjoner ble svekket etter overgang, vurderte jeg informanten til å ha viktig informasjon om ulike overgangspraksis. Jeg antar at informanten kan belyse hvilke elementer som påvirket at overganger ble gode eller dårlige.

Med dette utvalget kan jeg få belyst og nyansert problemstilling og forskningsspørsmål fra ulike perspektiv.

## 7. Empiri

Jeg skal beskrive en case fra min praksis med elever med enkeltvedtak og IOP. Elevene sine overganger har jeg enten koordinert eller deltatt i på beslutningsnivå. Jeg har vært mottaker av elever fra barnehage eller barneskole og vært avgiver og overlevert eleven fra barneskole eller ungdomsskole og til neste utdanningsnivå. Derfor anser jeg mine erfaringer som relevant for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål.

### 7. 1. Case

Jenta, som jeg kaller Eva, gikk i 9. klasse da Ressursskoleprosjektet ble etablert. Eva hadde Autismespekterforstyrrelse (Haugen, et al, 2016, s. 277-288). Prosjektet var toårig. Vårt mandat var å forske på om elever innenfor Autisme spekteret. Vi skulle finne ut om uønsket atferd og utageringsproblematikk var mulig å redusere og erstatte språk, kommunikasjon og forutsigbarhet. Metoden vi benyttet var positiv forsterkning av ønsket atferd og prestasjon og ignorering av uønsket atferd. Dette skulle redusere forekomst av uønsket atferd og øke forekomst av ønsket atferd (Haugen & Bjerke, 2006, s. 204-205). Ungdomsskolen hadde hatt Eva gjennom 8. klasse, uten å lykkes med læring og utvikling. Da Ressursskoleprosjektet skulle overta Eva ønsket vi en god kunnskaps- og kompetanseoverføring fra personalet i skolen til vår personalgruppe. Vi etablerte et team på tre personer som straks begynte å sette seg inn i Evas historikk. Da så vi av sakkyndigvurderinger, enkeltvedtak, IOP og andre dokumenter som angikk hennes helse og utfordringer, at hun hadde hatt 29 ulike personer sammen med seg i ulike aktiviteter fra hun begynte på ungdomsskolen. I den kommunale avlastningsboligen hadde over 30 personal hatt ansvar for henne fra hun kom hjem fra skolen til hun gikk på skolen igjen dagen etter, det siste året. Vi vurderte det slik at det første vi måtte gjøre var å få relasjon til Eva. For å gjøre dette mest mulig effektivt måtte vi få anskaffet all informasjon som var tilgjengelig i personalgruppen på skolen, på avlastning og fra pårørende. Vi fant ut at hun bodde i kommunal bolig fordi hun hadde tendenser til å skade sin velfungerende lillesøster. I samtale med skolepersonalet fikk jeg vite at skolen praktiserte 1-3 dager med observasjon, deretter mente skolen at ufaglært personal, vikarer og assistenter kunne ha henne alene. Hun hadde eget rom på skolen skjernet fra andre elever. Eva hadde hjelm på hodet fordi hun skallet hodet i vegg og selvskadet ved å bite seg selv på armer og ben ved frustrasjonsutbrudd. Hun hadde bandasjer fra hender opp til skuldre for å redusere effekten av bitt. Vi ble opplyst av skolen at Eva ikke hadde språk, kun et ord, «sala». Det benyttet hun hvis hun var sulten, ville på do, eller skulle svarte ja eller nei på spørsmål fra

personalet, fikk vi opplyst. Hun satt i en sofa i sitt rom, langt fra medelever og vugget fra side til side i takt med musikk fra radio.

Da jeg påbegynte bli-kjent prosessen og relasjonsbygging med Eva observerte jeg henne gjennom skoledagen og på avlastning. Eva bodde fast i kommunal avlastningsbolig, men var på besøk hjemme sammen med personal som ofte var ufaglært, en gang per mnd. Jeg var med som observatør på besøkene og fikk informasjon fra pårørende om at skolepersonell hadde slitt hele 8. klasse med å bli kjent med Eva. Far fortalte at ingen fra skole eller avlastning hadde spurt pårørende hva hun likte å spise. Dette på tross av at hun hadde vansker med å få i seg mat og det framkom at hun var underernært. Eva kastet tallerken med mat hun fikk servert på skole og avlastning. Eva måtte ha personal med i alle gjøremål og aktiviteter, også på toalettet. Hvis ikke fylte hun klosettet med papir, og gjorde fra seg på gulvet.

Skolepersonalet var frustrert over å ikke klare å skape læring og utvikling med Eva. De visste ikke hvordan de skulle kommunisere med henne. PPT hadde i enkeltvedtaket anslått maksimalt funksjonsnivå til å ligge mellom 3-6 år. Skala for funksjonsnivå er delt inn i kategoriene, lett, moderat alvorlig og dypt utviklingshemmet basert på antatt IQ. Eva var i kategorien dypt utviklingshemmet (Haugen & Bjerke, 2014, s. 301).

På skolen og i avlastningsboligen kunne det virke som at Eva sin interesse var å utsette personalet for testing av grenser og motsette seg krav til deltakelse i ulike aktiviteter. Hun nektet å delta i normale gjøremål eller gjøre fra seg på normalt vis. Hun ville helst sitte på rommet sitt og vugge til rytmer fra radio, forklarte ulike skolepersonell. Under observasjon så jeg at ulike assistenter, vikarer og ansatte var sammen med henne gjennom skoledagen. Eva hadde likevel ingen oversikt over hvilke personale som skulle delta sammen med henne i ulike aktiviteter. Dette påvirket graden av forutsigbarhet Eva hadde behov for. Hvis personalet stilte krav om å spise, gå på toalettet, gå tur eller delta i små grupper med andre elever og drive læring, skallet Eva hodet i veggen eller bakken. Hun ble frustrert hvis noen slo av radioen. Da stoppet vuggingen og hun kunne utagere til hun lå naken på gulvet og var krakilsk i sin atferd samtidig som hun ropte, «sikk, sikk, mer, mer», mens to voksne holdt armer og ben og forsøkte å forhindre selvskading ved bitt og skalling i vegger og gulv. Samtidig skulle personalet unngå å bli skadet av bitt og skalling. Evas enkeltvedtak anbefalte 1-2 bemanning hele skoledagen. Da personalet holdt Eva skadet hun seg selv med bitt på armer og lår, hvis de løsnet på grepet, bet hun personalet. Hvis de slapp, bet hun seg selv

igjen. Tvangssituasjoner med Eva endte alltid i at personalet ga seg og satte på radioen i de tilfellene jeg observerte. Da stoppet utageringen. Eva ordnet klærne sine og satte seg og vugget i sofa igjen. Personalet gikk dermed bort fra å la Eva spise sammen med medelever. Eva fikk servert maten alene på rommet sitt. Dette påvirket ikke grad av kasting av mat, men reduserte graden av bråk og forstyrrelser medelever måtte akseptere fra henne, og saboterte for Eva sine muligheter til å lære adekvat atferd ved måltid og få sosial trening med jevnaldrende. Det var når personalet korrigerer Evas atferd ved matbordet at hun kastet tallerken. Uansett mengde mat igjen på fatet, kastet hun tallerken gjennom rommet som en frisbee.

Angående vuggingen var personalet uenig. Enkelte mente det var selvstimulering og forsøkte å nekte jenta å vugge. Andre mente vuggingen var knyttet til rytmene i musikken. Da jeg begynte å observere Eva kunne hun utagere to til fire ganger per skoledag og hver utagering medførte tvangssituasjoner.

Under observasjon merket jeg at hun ikke brukte talespråk og ble ikke tilbudt å kommunisere ved bruk av symboler, bilder eller tegnspråk. Hun hadde ingen forutsigbarhet, strukturer eller belønningssystem som fordret positiv forsterkning av ønsket atferd og ignorering av uønsket atferd. Hun hadde ingen form for forsterkning eller belønningssystem når hun gjorde som personalet ønsket. Skolen hadde ingen atferdsterapeutisk plan for å drive læring og utvikling med Eva. Hun hadde ingen forsterkere som kunne benyttes for å påvirke hennes atferd og motivasjon til å delta i læringssituasjoner, hevdet personalet. (Haugen & Bjerke, 2006, s. 204) Hun satt i sofa til en i personalet kom og sa «nå skal du på do, nå skal du spise, nå går vi tur, osv». Noen slo av musikken før de stilte kravet, andre informerte Eva om at «nå skrur jeg av musikken», andre igjen sa at «når du er klar for å gå på do, gå tur, spise osv. kan du skru av musikken når du er klar». De som bare slo av musikken ble fysisk angrepet, mens hun hylte, «sikk, sikk, mer, mer». De som sa, «nå skrur jeg av musikken» fikk jenta til å bite seg frenetisk på armer og hender så det knaket i ben og sener. Holdt de henne fast bet hun personalet, hvis de slapp henne skallet hun hodet i vegg og gulv.

De som oppfordret henne til å avslutte musikk når hun var klar for å gjøre det personalet ba om, fikk en rolig jente, som så på dem med søkende blikk og kunne si, «mer, mer». Men personalet overså Evas forsøk på å bruke ord og lyder. De fortsatte å vente på at hun skulle skru av musikken å gjøre det hun var blitt bedt om å gjøre. Men det skjedde aldri, de ventet og

ventet, maste og maste. Til slutt gikk tiden fra dem. De slo av musikken og førte jenta med makt motvillig til spisesituasjon, do eller påkledning til tur. Alt fikk negativt utfall. I spisesituasjon satt hun alene. Når hun kastet maten og sa «sikk, sikk», fikk hun gå tilbake til sofaen og høre mer på radio. Var hun på toalettet og noen maste på at hun måtte bli ferdig, tettet hun klosettet med dopapir og nektet å sette seg på doringen. Hun tisset og bæsjet heller på gulvet. Var det tur personalet skulle ha Eva med på så strittet hun imot. Hun ble dratt til garderoben og under påkledning satt hun passiv og lot personalet kle på henne som om hun ikke kunne dette fra før. Da skoene var på stakk hun av før personalet hadde kledd på seg. Hun gjemte seg i grøfter og skolerom, forstyrret klasser, hylte og skrek i skolegården, «mer, mer, sikk, sikk», eller løp ut i veibanen på tur mot butikken og smågodthylla. Der hentet personalet henne ved bruk av tvang.

Jeg observerte mye ulik praksis fra personalet som førte til tvangssituasjoner som hverken Eva eller personalet lærte av. Personalatferd førte til situasjoner som endte med bruk av tvang og makt.

I oppsummeringsmøte med personalet fikk jeg høre teorier og forslag som ikke var forankret i vitenskap om barn og elever innenfor Autismespekteret. Skolen drev elevhåndtering som ingen var samkjørt om og som manglet faglig forankring. Ingen i personalet var spesialpedagog, atferdsterapeut eller pedagoger med utdanning i atferds håndtering, tvangs forebygging eller utøving av tvang og makt. De hadde heller ikke kunnskap om Autismespekter forstyrrelse (ASF). Personalet hadde ikke god nok kompetanse på autisme, viktigheten av relasjoner i arbeid med elever innafor ASF eller hadde kunnskap om viktigheten av involvering i egen hverdag, struktur og forutsigbarhet, kompetanse på forsinket språkutvikling eller metoder for å drive læring med elevgruppen (Bru, et al, 2018, s. 216-220, Helsenorge.no, 2020). De benyttet ikke team for å forebygge sårbare personalsituasjoner. Det var ingen møtefrekvens som angikk Eva. Tverretatlig- og tverrfaglig samarbeid kunne bidra til felles forståelse av Evas utfordringer. De praktiserte ikke lik praksis for å stille krav. Siden ikke opplæring og veiledning for nytt personal som skulle omgås Eva på skolen ikke forekom og Eva manglet en kontaktlærer som kunne etablere team å skape trygge relasjoner, var det ikke tilstrekkelig samarbeid rundt Eva slik at hun kunne lære ferdigheter som påvirket sosial og atferdsmessig fungering. Det eksisterte ingen plan for å forebygge uønsket og utagerende atferd og ingen plan for hvordan tvang og makt skulle utføres i henhold til reglement og lovgivning. Deres løsning var å holde henne fast med tvang for å skjerme seg selv, henne og

omgivelsene. De tolket ikke signaler og tegn til uro og kunne ikke avkode hennes atferd for å avdekke voksende frustrasjon, og de var alltid i etterkant av Eva sin atferd.

Da Ressursskoleprosjektet overtok Eva bygde vi team rundt henne. Vi tok pårørende med i prosessen med å tilrettelegge for hennes særtrekk og for å få kunnskap om Evas historikk. Både skolepersonell hun hadde rundt seg da vi kom inn i bildet, samt personal fra avlastningsinstitusjonen var med på råd. Vi analyserte og prioriterte hvilke områder som skulle utvikles, når og hvordan. Vi sørget for at pårørende, personal på skole og personal avlastning etablerte felles forståelse av jentas utfordringer og muligheter. Vi sørget for at tiltak som struktur og belønningssystem ble iverksatt og praktisert likt på alle arenaer hun oppholdt seg, slik at det var realiserbart for alle å gjennomføre med lik praksis. Vi sørget for aksept fra teammedlemmene for å benytte belønningssystem og metodisk tilnærming som avtalt. Alle tiltak var målbare gjennom atferdsregistrering som vi iverksatte for å se om tiltakene økte eller reduserte graden av utagering, tvangsbruk og uønsket atferd. Atferdsregistrering var vårt måle verktøy for å se hva som virket og ikke virket. Vi produserte ny IOP med mål om å styrke ferdigheter i språk, begrepsforståelse, ferdigheter i spisesituasjoner, selvstendigjøring på do og adekvat atferd i offentlige rom. Målet med dette var å utvide Eva sine muligheter for å benytte seg av fritidsaktiviteter. Vi jobbet med ferdigheter som å kle på seg selv, følge en plan, be om hjelp, si ifra når hun skulle på do, og trene på ferdigheter som å avslutte aktiviteter og begynne på nye. Dette ble de nye kompetansemålene i Evas nye IOP. Den jobbet vi etter lojalt og systematisk. Vi involverte Eva i alle gjøremål, øvde ord og lyder ved bruk av kjente atferdsterapeutiske metoder som TEACCH, ABA, Diskrete Trial, TIOBA m.fl. Læring og undervisning foregikk en til en, så i små grupper før hun etterhvert begynte å delta i klassen med personal fra oss som støtte. Så tok vi kontroll over særinteressen hennes, musikk og spiselige ting som kjeks, tyggis, små sjokoladebiter og frukt som hun likte. Hun fikk kun tilgang til disse som forsterker når hun hadde gjennomført det som var planlagt. Når hun var ferdig med et krav sa hun, «ferdig», og vi gav henne straks forsterker utfra en valgmeny med bilder av det hun likte. Etterhvert ble iPad og ulike apper også forsterkere, samtidig som hun utviklet ferdigheter på iPad som førte til at det ble et læringsverktøy for Eva. På iPad lærte hun å velge ønsket musikk å benytte seg av nettsteder som YouTube og læringsapper. Ipad utvidet hennes forståelse og verdensbilde og utviklet seg etterhvert til å bli en forsterker for Eva. Med dette etablert kom hjelmen og bandasjene av, utageringshyppigheten ble redusert til ukentlig, månedlig, en sjelden gang, og

til slutt var tvangs- og maktbruk ikkeeksisterende. Lærings- og utviklingskurven steg, hun utviklet språket og kommunikasjonen og ba om hjelp i situasjoner hun ikke mestret selv.

Så kom overgangen til videregående skole. Der ville de ikke starte overgangsprosessen i god tid. Rektor bevilget ikke ressurser til å rokere på personal som kunne hospitere hos oss for å observere hva Eva mestret, hvordan vi drev læring og utvikling og hvordan vi praktiserte belønningssystem og positiv forsterkning. Det var heller var aldri passende at vi hospiterte hos dem for tilvenning, relasjonsbygging, veiledning og kunnskaps- og kompetanseoverføring. Derfor fikk vi ikke overført metodekunnskap eller fikk innblikk i hverandres virksomhet for å skape kontinuitet for Eva i overgangen. Personalet som skulle ha ansvar for Eva deltok ikke i ansvarsgruppe, og skolen bygde ikke team rundt henne.

Videregående skole sendte ledelsen i ansvarsgruppemøter, og personalet som skulle ha Eva ble ikke klart før sommeren før hun begynte på skolen. Da Eva ble overlevert til videregående skole kjente hun ingen og ingen kjente henne. De første ukene kom hjelmen og bandasjene på, hun begynte å stikke av, tisse og bæsje på gulvet, utagerte og selvskadet ved krav. Hun sluttet å benytte og utvikle språket hun hadde ervervet og gikk tilbake til vugging i sofa til musikk. Hun falt tilbake atferdsmessig, sosialt og faglig på. Tvangsepisodene eskalerte, og læring kunne ikke starte første skoledag for Eva.



## **8. Sammenfatning av funn fra fem semistrukturerte intervju**

Dette er en sammenfatning av funn og data fra fem semistrukturerte kvalitative intervju. Intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i en spørsmålsguide med 12 spørsmål til alle informantene. I tillegg har jeg stilt tre tilleggsspørsmål til fagenhetene, læreren og pårørende. Intervjuguiden er utformet med mål om å belyse problemstilling og forskningsspørsmål. Den skal grunnlag for å si noe det eksiterer god eller dårlig overgangspraksis. Den skal gi grunnlag for å belyse om elementene tid, tilvenning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, veiledning, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke påvirker om overgangspraksis blir god eller dårlig. Utvalget gir meg ulike perspektiv på overgangspraksis.

### ***Problemstilling:***

Kan ulik overgangspraksis påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå?»

### ***Forskningsspørsmål:***

1. Erfarer PPT og Barnehabiliteringen at elementer som tid, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskapsoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke kan påvirke profesjonelle og pårørende sin opplevelse av elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå?
2. Erfarer lærere at elementer som tid, tilvenning, veiledning relasjonsbygging, kunnskapsoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke kan påvirke profesjonelle og pårørende sin opplevelse av elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå?
3. Erfarer pårørende at elementer som tid, tilvenning, veiledning relasjonsbygging, kunnskapsoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe/team og samtykke kan påvirke profesjonelle og pårørende sin opplevelse av elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå?

Intervjuguiden blir gjennomgått kronologisk. Ulike spørsmål kan virke som ja og nei spørsmål. Informantene ble forklart i forkant av intervju at jeg var ute etter diskusjon rundt ulike spørsmål og at jeg satt pris på ulike tilleggsopplysninger de kom med. Derfor benyttet jeg semistrukturerte intervju som legger opp til fri samtale. Resultatene jeg har sammenfattet er resultat av transkribering. Analyse av informantenes svar kommer fram i drøftingsdelen der de drøftes opp mot nasjonale føringer, tidligere forskning og empiri.

### ***1. Opplever du at det eksiterer retningslinjer fra nasjonalt eller kommunalt nivå for overgangs praksis for barn med enkeltvedtak?***

Informantene svarte nei. PPT og Barnehabiliteringen antar nasjonale føringer eksisterer, men er ikke kjent med disse. Begge informantene er kjent med kommunal praksis.

Barnehabiliteringen er usikker på om retningslinjene er veiledende eller pålegg.

Lærerinformanten kjenner ikke til retningslinjer fra nasjonalt eller kommunalt hold. Hun jobber etter fylkeskommunale retningslinjer som ikke er nedskrevet, men er erfaringsbasert. Far har fått muntlig informasjon om hva skolen plikter å gjøre av tiltak innenfor ulike tidsrom ved overganger, men opplever at overgangs praksis er erfaringsbasert. Han visste ikke om nasjonale føringer for overganger for elever med enkeltvedtak. Mor hevder overgangs praksis er erfaringsbasert og personavhengig. De gode overgangene hun har erfart var personavhengig, og personalet hadde kunnskap om overgangs praksis i «ryggmargen».

### ***2. Opplever du at det eksiterer felles forståelse og lik praksis i utdanningsløpet for hvordan overganger praktiseres for barn med enkeltvedtak?***

Informantene svarte nei. PPT opplever slike prosesser som personavhengig. PPT påpeker at det ofte er ulik forståelse mellom avgiver og mottaker om hvordan overganger bør gjennomføres. Det medfører mellomløsninger som ikke er gunstig for elevens muligheter for at læring kan starte første skoledag etter overgang.

Barnehabiliteringen tilføyer at kompetanseoverføring mellom fagpersoner mangler i slike prosesser. Av strukturelle årsaker legges ikke personalkabalen for hvem som skal ha ansvar for eleven før 20-22 august, samme høst som eleven ankommer. Dermed avdekkes elevens tilretteleggingsbehov for sent. Informanten hevder fokus ofte er på tilvenning til nye lokaler og miljø når overganger gjennomføres for elevgruppen.

Lærerinformanten hevder overgangspraksis varierer fra skole til skole. Hun sier noen skoler forstår bedre hva som kreves for å skape gode overganger, enn andre. Hun hevder kvaliteten på overgangspraksis er personavhengig fordi skolene legger ulik vekt på viktigheten av slike prosesser.

Det samme opplever far. Han har erfart to overganger mellom samme barnehage og barneskole, og barneskole og ungdomsskole for begge sine gutter. Den eldste opplevde i overgang mellom barneskole og ungdomsskole å måtte vente til over jul, første skoleår, før arbeidsverktøyet, pc med talesyntese, var klar til bruk. Far sier gutten hadde et trasig første semester. Elvene opplevde mye frustrasjon og tapt fritid som medførte at eleven måtte slutte med fotball på grunn av økende mengde lekser som skyldtes at pc ikke var klar første skoledag. Eleven opplevde tapte muligheter for å skape nye venner på skolen fordi eleven ikke mestret det faglige på grunn av manglende arbeidsverktøy. Den yngste gutten hadde nettopp hatt overgang til ungdomsskolen da intervjuet ble gjort, 30. september. Da drev far og mor og pushet på skolen for å få på plass kompetanseoverføring om guttens særtrekk og mestringsnivå. Da snakker vi en mnd. og vel så det ut i skoleåret. Eleven hadde også behov for et trygt sted å trekke seg bort hvis frustrasjon oppstod, noe som skapte trygghet å få på plass, men var ikke utført 30. september. Møtet de pushet på var planlagt før skolestart, men ble utsatt av skolen uke etter uke. Far foreslo at møtet kunne gjøres på teams, men møtte lite engasjement fra skolen. På grunn av at mottaker var uforberedt på elevenes behov for tilrettelegging kunne ikke læring starte dag en for noen av guttene. Dette medførte en trasig start på ungdomsskolen for begge elevene.

Mor hadde heller ikke opplevd felles forståelse og lik praksis for overganger. Hun hevdet overgang fra barnehage til barneskole var sømløs. Overgang fra 3. klasse på distriktsskolen til 3. klasse på byskolen var dårlig og skapte tilbakefall. Avgiver stod på for å få overført kompetanse til mottaker, men mottaker ville starte med blanke ark. De ville bli kjent med eleven på sin måte, ikke på elevens premisser. Eleven hadde det så trasig på byskolen gjennom 3. og langt ut i 4. klasse at mor flyttet gutten tilbake til skolen på distriktet. Overgang fra byskole tilbake til distriktet var sømløs og læring kom i gang straks. Overgang fra småtrinn til mellomtrinn var også sømløs. Det må presiseres at småtrinnet og mellomtrinnet lå i separate bygg. Mor påpekte at grunn til sømløs overgang fra barnehage til barneskole var personavhengig. Det hadde utgangspunkt i atpedagogisk leder la press på på

barneskolen for å få til en overgangsprosess som startet tidlig. Uten dette initiativet ville ikke overgangen blitt sømløs, hevder mor.

### ***3. Hvilke elementer opplever du påvirker overgangs praksis for elever med enkeltvedtak?***

PPT fremhever tid, kunnskaps- og kompetanseoverføring, relasjonsbygging, ressurser og felles forståelse og lik praksis mellom avgiver og mottaker før, under og etter overgang. Å skape trygghet hos elev, pårørende og personal er det sentrale, hevder PPT.

Barnehabiliteringen fremhever tilvenning for barn og pårørende til ny skole, og forteller at når Barnehabiliteringen er inne i en overgangsprosess, er det første de gjør å lage plan for kompetanseoverføring og hospitering. Informanten hevder at når overgangsplaner skriftliggjøres fordrer det at det vil skje en evaluering av overgangsprosessen. Overgangsplan med tidfesting av oppfølgingsmøter mellom elev, pårørende, personal og evt. faginstanser bidrar til at ansvar delegeres og at oppgaver og tiltak iverksettes, gjennomføres og evalueres underveis og i etterkant av den fysiske overgangen. Gjennom hospitering får mottaker personal jobbe med eleven i kjent miljø. Det skaper sammenligningsgrunnlag når mottaker får eleven selv. Uten hospitering hos avgiver vet mottaker ingenting om hvordan eleven kan fungere og hva eleven kan i kjent miljø med kjent personal. Barnehabiliteringen trekker også frem viktigheten av bruk av ansvarsgruppe. Informanten hevder gruppen blir en arena for veiledning mellom avgiver og mottaker, samt at pårørende og faginstanser som PPT, BUP og Barnehabiliteringen kan involveres som rådgivende i overgangen. Barnehabiliteringen påpeker i likhet med PPT at det må settes av nok tid og ressurser til frigjøring og roking av personal i forkant av overgangsprosesser. Dette bør være på plass et halvt til et år i forkant av at overgang skal skje. Han presiserer også at pårørende må involveres i prosessen.

Læreren trekker fram tid som et sentralt element for om overganger blir god eller dårlig. Hun påpeker at informasjonsoverføring må komme igang i januar. Hun opplever at relasjonsbygging og kompetanseoverføring må skje på flere nivå. Mellom pårørende og mottaker personal, og elev og mottaker personal. Hun vektlegger at kompetanssmål i IOP må overføres fra avgiver til mottaker personal. Både angående atferdsutvikling og atferdshåndtering og sosiale og faglige mestringsnivå. Hun hevder det må skapes trygge rammer for eleven før første skoledag for å lykkes med å starte læring dag en.

Far fremhever viktigheten av tilvenning til miljø og personal, relasjonsbygging, veiledning, kompetanseoverføring, atferdshåndtering og informasjonsflyt. Han presiserer at kunnskap om elevens mestringsnivå, faglig, sosialt og atferdsmessig må omsettes til praksis. Når de elementene er på plass før skolestart kan læring starte dag en. Da blir eleven trygg og kan fokusere på fag og nye venner. Hvis dette ikke er på plass blir eleven forstyrret av frustrasjon som skyldes manglende mestring av omgivelser og fag, og påvirkes av utrygge relasjoner. Det kan føre til at medelever og lærere kan få negativt inntrykk av eleven som kan påvirke elevens muligheter til å få venner, hevder far.

Mor fremhever informasjonsflyt og samarbeid mellom pårørende og mottaker som element som påvirker overgangspraksis. Hun mener relasjoner, kunnskapsoverføring, veiledning mellom avgiver og mottaker skal være gjort før første skoledag. Felles forståelse av elevens utfordringer må etableres i personalgruppen hos mottaker før eleven begynner på skolen. Informanten presiserer at skolens evne til å frigi ressurser i overgangsprosesser er viktig for å få til gode overganger som innebærer de nevnte elementene.

De neste spørsmålene i spørsmålsguiden er ja og nei spørsmål. Svarene ble samstemte, men informantene hadde ulike momenter å tilføye.

#### ***4. Opplever du at tid og ressurser er elementer som påvirker overgangspraksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle informantene svarte ja.

Barnehabiliteringen tilføyer at de ofte hører at, «vi gjør så godt vi kan» når skolene i mai/ juni etterlyser hvorfor overføringsplan ikke er fulgt. Til slike unnskyldninger har informanten utviklet et standard svar: «det gjør vi alle, men dette angår elevens behov».

Læreren presiserer at overgangsprosesser er tidkrevende å må starte tidlig.

Far tilføyer at slike prosesser må starte tidlig for å få alt på plass før første skoledag slik at læring kan starte dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå.

### ***5. Opplever du at relasjonsbygging er et element som påvirker overgangspraksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle svarte ja.

PPT tilføyer at relasjon mellom avgiver og mottaker øker sjansen for en sømløs overgang. Han hevder relasjon mellom personal og elev er viktig, og at personalet bør følge eleven fra avgiver til mottaker i noen tilfeller.

Barnehabiliteringen refererte til en brukerundersøkelse de nettopp hadde gjennomført. Den viste at pårørende verdsetter høyt å føle seg inkludert i teamet rundt eleven. Relasjon mellom pårørende og personal skaper tilbakemeldingskultur der ris og ros anses som det beste for eleven og ikke som kritikk av pårørende eller personal. Relasjon mellom skole og hjem medfører at man unngår at skole skylder på foreldre og motsatt. Informanten påpeker at å starte med blanke ark impliserer at eleven skal ha det trasig til den tilpasser seg systemet og personalet hos mottaker. Informanten presiserer at å starte med blanke ark ender med en tilvenningsprosess som starter på høsten når eleven ankommer mottaker og fortsetter til eleven har tilpasset seg systemet. Han opplever at forsinkede tilvenningsprosesser ofte fører til at personalet ikke stiller krav til eleven, noe eleven ikke lærer av. Dette er uheldig. Informanten ville heller sett at systemet tilpasset seg eleven. Å legge personalkabalen for hvilke personale som skal ha eleven, 20-22. august, hevder Barnehabiliteringen er en systemsvikt. Utdanningssystemet tar ikke hensyn til behovene til elever med enkeltvedtak og IOP, hevder informanten. Han presiserer at elevgruppen trenger tid til tilvenning til nye skolebygg og miljø. De trenger tid til å bygge relasjoner til mottakerpersonal, før skolestart hvis læring skal starte første skoledag.

Lærerinformanten hevder skolene er for sent ute med relasjonsbygging. Manglende tid i overgangsprosesser skyldes ofte at personalkabalen ikke legges før 20-22. august, dagen før elevene begynner på mottaker skolen. Eleven bruker ofte første semester på å få relasjon til kontaktlærer og annet pedagogisk personal i tilfeller der mottaker skal starte med blanke ark. Informanten påpeker at personalkabalen må være klar tidligere for elever med enkeltvedtak. Dette er avgjørende, men ikke enkelt å få til med dagens kultur for planlegging av overganger for elevgruppen. Informanten har opplevd flere tilfeller der manglende relasjon til personal på mottakerenhet har ført til at eleven uteblir fra skolestart. På tross av dette klarer ikke videregående skole å gjøre overganger gode nok for alle elever med enkeltvedtak.

Far hevder at elementer som tilvenning og relasjonsbygging må starte i god tid før skolestart for å forebygge skolevegring. Uten relasjon mellom elev og personal reduseres sjansen for faglig fungering generelt og spesielt fra første skoledag. Personalet må kjenne elevens særtrekk og mestringsnivå for å tilrettelegge læring fra nivåene eleven var på da han avsluttet på avgiver enheten. Personalet må kjenne elevens mestringsnivå for at ferdighetene til eleven skal synes.

Mor hevder relasjon er obligatorisk før læring kan starte og er viktigere enn å være lærer. Uten relasjon lykkes man ikke med læring. Med relasjon på plass kan man korrigere atferd og motivere til læring basert på forståelse av elevens særtrekk. Hun erfarer at hvis eleven har vikar en dag, uten relasjon på plass, kommer eleven hjem fra skolen sur, irritert, dårlig selvbilde og amper fordi ingen forstår han. Hvis skoledagen har foregått sammen med personal med relasjon på plass kommer gutten hjem blid og glad og snakker om hva han har gjort på skolen den dagen. Mor påpeker at hennes gutt må ha relasjoner som er basert på omsorg. Hun hevder det er umulig å drive læring uten kunnskap om elevens mestringsnivå og hvordan motivering til læring kan gjøres med suksess. Helt i tråd med PPT som hevder at å få til gode overgangsprosesser krever kunnskap om hva som er utfordrende, hvorfor tiltak er nødvendige å hvordan tiltakene skal praktiseres, basert på hva som har lyktes før.

### ***6. Opplever du at tilvenning er et element som påvirker overgangs praksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle informantene svarte ja.

PPT tilføyer at tilvenning helt klart påvirker overgangs praksis. Barnehabiliteringen påpeker at tilvenning til skolebygg er gratis for mottaker og at hospitering ikke involverer mottakerpersonal. Rektor, rådgiver eller en tilfeldig person på enheten kan viser eleven toalett, ganger, fritidsområder, klasserom og elevens plass i klasserommet. Informanten tilføyer at å forstå timeplan og tilvenne seg skolemiljø og bygg er en forutsetning for å lykkes med læring fra første skoledag.

I tilvenning legger lærerinformanten å bli kjent med ulike personal for å forebygge sårbarhet hvis en person er borte. De dermed forebygger tilvenning at kun et personal hos avgiver kjenner eleven. Det er ikke akkurat team organisering, men det skaper trygghet for eleven og pårørende at flere har relasjon til eleven.

Far hevder tilvenning er «absolutt noe av det viktigste». Han hevder overgangsprosesser uten tid til tilvenning kan skape skolevegring. Uten tilstrekkelig tilvenning til lokaler og personal kan føre til manglende mestring av omgivelser, fag, sosiale interaksjoner og voksen relasjoner.

### ***7. Opplever du at pårørendeinvolvering påvirker overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak?***

Alle informantene svarte ja.

PPT tilføyer at pårørende ofte selv er utrygg i overganger. De mottar eleven etter skolen og har viktig info om elevens trivsel på skolen. Informanten opplever pårørende som veldig, på i overgangsprosesser. Han hevder relasjon til mottakerpersonal er viktig for å trygge pårørende om at overgangen vil gå bra.

Barnehabiliteringen presiserer at pårørendeinvolvering er skolens ansvar. Pårørende skal ikke være nødt til å «presse» seg inn i overgangsprosesser. Å utelukke pårørende skaper dårlige overgangsprosesser. Informanten påpeker at pårørende besitter ulike ressurser som er sentrale i slike prosesser. Noen pårørende har språkutfordringer og kjenner ikke norsk skolekultur, mens andre igjen er vant med møtevirksomhet og har kontaktnett for å kunne påvirke prosessen via andre kanaler hvis de ikke får det som de vil. Informanten hevder ressurssterke foreldre kan skape ubehag for systemet. Informanten hevder det er uheldig at pårørende sine ressurser avgjør hvordan slike prosesser utføres. Barnehabiliteringen mener at når pårørende sine ressurser avgjør om en overgangsprosess medfører om eleven kan starte læring første skoledag, viser at mange skoler er dårlig på pårørendeinvolvering.

Lærerinformanten påpeker at pårørende ser andre ting hos eleven enn skolepersonell. Pårørende er kunnskapsbase for barnets historikk. Jo yngre eleven er og dess større utfordringer eleven har, dess viktigere er pårørendeinvolvering.

Far har erfart å ikke bli involvert i overgangsprosesser. Det har ført til at de veldig «på» i overganger. Både far og mor har vært veldig frempå for å kreve møte før oppstart for yngstemann, inneværende skoleår. De ønsker å fortelle og informere om sønnenes behov før overgang skal skje, men det skjedde ikke, i likhet med eldstemann. De hevder at hvis de ikke



hadde stått på og krevd møte før skolestart, hadde skolen latt det «skure og gå», uten å få kunnskap og kompetanse om eleven fra pårørende og avgiver. Informanten mener det er skolens ansvar å kontakte pårørende for å få informasjon om eleven fra pårørende. Pårørende skal slippe å oppleve å mase på skolen for å informere om hvordan eleven forteller han har det på skolen. Det er ikke deres ansvar å informere om hva som må være på plass for at deres barn skal få en sømløs overgang. Informanten har erfart i overgangen fra barnehage til barneskole at med god relasjon mellom personal og pårørende går informasjonsflyten enkelt. I overgangen mellom barneskole og ungdomsskole opplevde de å måtte mase på skolen for å få til kompetanseoverføring og relasjonsbygging til mottakerpersonal. Far sier: «Det tok en måned før de åpnet pc-en jeg leverte ved skolestart i sammen med den eldste eleven». Skolen skulle oppdatere programvaren «Lingus Lingwright», som var elevens arbeidsverktøy. Oppdatereingen luktes ikke og som plaster på såret får eleven en skole-pc som det og var feil på», forteller far. Dermed strevde eleven fra skolestart til over jul før arbeidsverktøyet var på plass. Informanten hevder at:

- *Uten mitt engasjement der jeg stilte opp på skolen og ventet til pc-en ble ferdig, ville skolen latt dette skure å gå til senere.*

Han forteller at hver gang han tok kontakt skolen for å etterspørre fremdriften med pc-en fikk han til svar at:

- *De hadde jo så mye å gjøre.*

Han måtte stå på kravene så ynstemann ikke skulle oppleve det samme som eldstemann. Pårørende fryktet skolevegning. De tok ansvaret og hjalp eldstemann med å rette opp faglig etterslep hjemme. Karakterene bedret seg gjennom årenes løp, men de kunne vært bedre med en god oppstart, påpeker far. Den yngste gutten stod midt i overgangen da jeg intervjuet far, 30. september. Eleven opplevde samme problematikk som broren.

Far oppsøkte skolen og fant en annen person som oppdaterte programvaren i løpet av fem minutter. Gutten hadde da gått med pc-en i ranselen i 1 måned uten at noen klargjorde den for bruk. Det viste seg å være en enkel prosedyre å oppdatere arbeidsverktøyet guttene var avhengig av. At skolen utsatte dette, med begge to gir en indikasjon på hvilke prioriteringer skolen gjør i overganger for elever med enkeltvedtak og IOP. At overgangsmøte ikke var

gjennomført da intervjuet ble gjort hadde ført til at eleven ikke hadde fått anvist en trygg plass å trekke seg tilbake ved frustrasjon. Eleven hadde ADHD og tilnærming til utagering ved frustrasjon. Han hadde lært strategier på barneskolen for å ta seg «time-out» ved frustrasjon på trygt sted. På barneskolen var biblioteket sted der han fikk ro til å samle seg. Dette manglet på ungdomsskolen og eleven følte seg utrygg, hevder far. Det hadde ført til en trasig start på skoleåret og lite tid til å etablere venner og oppleve faglig mestring.

Mor anser pårørendeinvolvering i overgangsprosesser som veldig viktig. Hun har opplevd ulik overgangs praksis, og stor forskjell mellom småtrinn og mellomtrinn i distriktet og skolen i byen. Hun presiserer at hun og sønnen møtes med forståelse i distriktet, men ikke i byen. For eksempel ba skolen pårørende om å blokkere YouTube for at eleven ikke skulle lære banneord, noe mor opplevde som fullstendig meningsløst. Hun hevdet banneord kom som en konsekvens av elevens Tourettes diagnose. Eleven lærer også banneord av klassekamerater og overalt. I tillegg hadde byskolen praksis for å ta eleven ut av klassen hvis han ikke kom i gang med skolearbeid raskt nok. Eleven ble da ført til et grupperom der han ble sittende alene med YouTube. Mor hevder derfor at byskolen viser total ansvarsfraskrivelse i forhold utfordringene som er tilknyttet diagnosen, i motsetning til skolen i distriktet. Distriktsskolen tok tak i utfordringene og etablerte felles forståelse for at Tourettes og ADHD krevde godt samarbeid mellom hjem og skole. De anså pårørende som kunnskapsbase for å bli kjent med elevens særtrekk og behov. Skolen forstod at det var pårørende som fikk eleven hjem etter skolen og de som erfarte humørsvingninger og registrerte hvordan eleven hadde det på skolen. Derfor ble samarbeid og kommunikasjon mellom hjem og skole prioritert. Skolen verdsatte at pårørende informerte skolen om elevens trivsel, slik at de sammen kunne hjelpe gutten med å håndtere utfordringer han hadde på skolen, hevder Mor.

### ***8. Opplever du at kunnskaps- og kompetanseoverføring er elementer som påvirker overgangs praksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle svarte ja.

PPT tilføyde at, «Å starte med blanke ark» er uheldig og tar ofte lang tid å rette opp i. PPT hevdet ulike fagmiljø på avgiver og mottaker enhet vanskeliggjorde kunnskaps- og kompetanseoverføring. Informanten hadde erfart at mottaker ofte vurderte sin kompetanse overordnet avgiver, og hadde ikke behov for hjelp.

Barnehabiliteringen anser dette som det viktigste elementet for å få til sømløse overganger. Han erfarer at mottaker ikke evner å omsette veiledning fra avgiver til praksis, tross frigjort personale i overgangsprosesser. Dermed kollapser ofte etablerte team som skal ha eleven når høsten kommer. Informanten tror mye av løsningen ligger i at kommunen engasjerer seg for å få til en sømløs overgangspraksis. Kommunen har motivasjon til å få til sømløse overganger gjennom hele skoleløpet. De er tjent med langsiktig tenkning slik at eleven kommer seg ut i samfunnet eller fungerer best mulig etter endt skolegang, hevder Barnehabiliteringen. Å få til kompetanseoverføring krever at avgiver personalet følger eleven til neste skolenivå for å veilede mottaker personal, eller at de samarbeider i overgangsprosessen og slik utveksler erfaringer. Men når avgiverpersonal følger eleven over til neste nivå, kan det føre til så god kompetanseoverføring at mottaker personalet får tankesettet i ryggmargen. Informanten hevder at dette reduserer sjansen for *menneskelig og økonomisk ubehag senere*. Barnehabiliteringen har erfart at elevene blir dyrere dess høyere opp i utdanningsløpet de kommer, hvis ikke dette gjøres.

Lærerinformanten erfarer at mottaker benytter kunnskap og kompetanse fra avgiver for dårlig. Hun mener god kontakt med avgiver gjør informasjonsinnhenting, samarbeid og kommunikasjon enklere for mottaker. Mer informasjon om eleven øker sjansen for å lykkes med en overgang som medfører at læring starter første skoledag. Her har mottakerskolene endel å hente, påpeker hun.

Far har erfart at uten kunnskaps- og kompetanseoverføring kan ikke læring starte dag en. Mottaker må ha kunnskap om hvordan eleven lærer og hvilken tilnærming til læring som har fungert hos avgiver. F.eks. ros, belønningsskjema, jobbe på eget rom osv. Det må være felles forståelse og lik praksis som angår hvordan personalet forholder seg til eleven. Mottaker må erfare og vite hva som er utfordrende og hvilke triks og knep avgiver har benyttet for å motivere til læring. Med den yngste gutten var det slik at med ros og belønning kunne han skrive lange tekster, mens med straff og korrigerings oppstod frustrasjon og han endte med å skrive en setning. Mottaker må også vite hvordan de skal roe ned eleven og hvor lei seg, frustrert eller hissig eleven kan bli. Å starte med blanke ark skaper brudd i læringsprogresjon og frustrasjon hos elev og pårørende, hevder far. Det kan medføre at mottaker ikke kan starte læring dag en, og gi elendig start på ny skole, noe informanten.

Mor hevder kunnskaps- og kompetanseoverføring var elementet som førte til at overgangen «gikk til helvete på byskolen og til himmelen på distrikts skolene». Ved overgang til byskolen ble det ikke opprettet kontakt mellom mottaker og avgiver skole. Mottaker ville starte med blanke ark. Dette hevder informanten «ikke skulle vært lov». Eleven endte opp med å hate seg selv. Han mistet troen på egne ferdigheter og opplevde ikke mestring. Han presterte lavt på nasjonale prøver på byskolen på de samme fagområdene der han presterte høyt på distrikts skolen. Overgangene mellom barnehage og barneskole, og småtrinn til mellomtrinn var sømløs. Eleven elsket skolen og presterte i toppsjiktet på nasjonale prøver, noe som er uvanlig for elever med ADHD og Tourettes syndrom. Mor påpeker at årsak til suksess på distriktskolen var at de evnet å omsette kunnskap og kompetanse fra avgiver til praksis. De hadde plan for atferdshåndtering for å skape trygghet hos eleven i overgangen. Det førte til at han mestret skolen.

### ***9. Opplever du at ansvarsgruppe er et element som påvirker overgangspraksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle informanter svarte ja.

PPT tilføyde at ansvarsgruppe skaper arena for relasjonsbygging mellom avgiver, mottaker personale og pårørende. I gruppens format kan veiledning mellom avgiver og mottaker skje, og pårørende kan bidra med sine erfaringer. Der kan man skape felles forståelse og lik praksis som angår elevens utfordringer, diagnose, mestringsnivå og atferdshåndtering i hele voksenkretsen rundt eleven. Gruppen kan bli en arena der avgjørelser og ulike prioriteringer i forhold til faglig og atferdsmessig utvikling og læring gjøres. Man enes om hva som er viktigst å starte med, hvem skal lede prosessen og man etablerer videre samarbeid, tidfester tiltak og ansvarsfordeler hvem som skal gjøre hva og når. Slik trygges både pårørende og elev om at overgangen vil gå bra.

Barnehabiliteringen hevder at i ansvarsgruppen/teamet kan man etablere, tidfeste, ansvarsfordele og evaluere en overføringsplan. Personal som skal ha ansvar for elevens læring og utvikling velges og ulike faginstanser kan trekkes inn. Tidfesting og evaluering av overføringsplan skaper forventning om at overføringsprosessen følges opp. Ansvarsgruppen blir en arena for å evaluere hvilke kompetansemål som er oppnådd og hvilke som må jobbes mere med utfra enkeltvedtak og IOP ens målsetninger. Informanten hevder en konstruktiv ansvarsgruppe som tenker langsiktig og ser elevens læringsprogresjon som et langsiktig

prosjekt, krever en ledelse som er motivert for dette. Kommunen har motivasjon til å få eleven best mulig skikket til voksenlivet ved å lære nødvendige ferdigheter for å fungere uten støtte i samfunnet etter endt skolegang. Barnehabiliteringen har som prinsipp å overføre kunnskap og kompetanse gjennom veiledning av mottakerpersonal før skolestart. Å skape relasjon mellom avgiver og mottaker påvirker informasjonsflyten og forenkler senere kontakt mellom enhetene. Informanten hevder at hospitering hos avgiver må skje slik at mottaker får observere og drive læring med eleven på en trygg arena. Da opparbeider de seg erfaringer som gir de noe å sammenligne med når de skal ha eleven selv. Det skaper trygghet hos både mottaker og elev. Da kan man skape sømløse overganger som medfører at læring starter første skoledag etter overgang, hevder Barnehabiliteringen. Uten hospitering har ikke mottaker forutsetning for å forstå hvor bra eleven kan fungere. Da kan ikke læring starte dag en fra der eleven var mestringsmessig når den forlot avgiver.

Lærerinformanten tilføyer at i ansvarsgruppen kan man trekke inn faginstanser og personal fra avgiver og mottaker. Det skaper informasjonsflyt. Hun forteller at mange elever mister IOP på videregående skole. Den som erstattes med tilpasset opplæring.

Far har erfart ansvarsgruppe som et veldig nyttig element i overganger. Han har erfaring med ansvarsgruppe fra overgangen mellom barnehage til barneskole. Da kunne de trekke inn faginstanser som BUP som veiledet mottakerpersonalet om måloppnåelse av kompetanssmål i IOP. Det angikk både atferd, diagnose og faglig mestring. Far hevder lærere ikke har god nok kompetanse på atferd, men er god på å drive læring i klasserom for velfungerende elever. Derfor var ansvarsgruppen sentral, slik at lærer, pårørende, avgiver, mottaker og faginstanser kunne kommunisere, skape grobunn for samarbeid og gjøre prioriteringer om elevens læringsprogresjon.

Mor forteller at fra barnehage til barneskole hadde de ansvarsgruppe som involverte PPT, BUP, rådgiver på mottakerskole, pedagogisk leder fra barnehagen, lærer, assistent og mor. Hun opplevde «å komme til dekket bord». Barneskolen startet læring der barnehagen slapp fra første skoledag. PPT og BUP fulgte med over til barneskolen. Pedagogisk leder videreførte ansvaret for elevens læringsprogresjon opp mot kompetanssmål i IOP, til skoleledelsen. Tidlig innsats fritok mor fra å ha ansvar for informasjonsdeling som angikk eleven. Overgangen startet et år i forveien med hospitering, tilvenning og veiledning. De jobbet opp mot detaljerte mål i IOP basert på enkeltvedtak fra PPT.

Overgang fra distriktsskolen til byskolen endte med «to år i helvete». Mottaker ville «starte med blanke ark» og avviste hjelp fra avgiver, BUP og PPT og pårørende. Det endte med at eleven rømte fra skolen ved flere tilfeller. Mor hevder det skyldes at mottaker hadde motstand mot både tilvenning, veiledning og delta i ansvarsgruppe.

***10. Opplever du at samtykke til informasjonsoverføring fra pårørende mellom avgiver og mottaker påvirker overgangspraksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle informantene hevder samtykke til informasjonsoverføring mellom avgiver og mottaker påvirker overgangspraksis utfra om de krysser av for ja eller nei på samtykkeskjema. PPT kan forstå at noen kan misforstå samtykkeskjema. De opplever også at noen pårørende har mistillit til skolen og misforstår hensikten med skjema.

Barnehabiliteringen kjente ikke til dette skjemaet. Informanten har opplevd et tilfelle av mistillit til skolen ved informasjonsoverføring. Da fryktet pårørende at skolen ville senke forventninger til eleven hvis diagnosen ble formidlet.

Lærerinformanten hevder samtykke er helt avgjørende for å få til en tilstrekkelig overgangspraksis. Hun opplever pårørende som «positiv til samtykke til informasjonsoverføring».

Far påpeker at samtykke påvirker overgangspraksis, men at informasjonen må overføres positivt. Far har erfart at lærere som ikke har lyktes med eleven overfører informasjon negativt og fremstiller gutten som aggressiv og sint. I dette tilfellet tolket mottaker informasjon som om at eleven drev med vold og slåssing mot elever og lærere. Men elevens atferd var basert på frustrasjon fordi han ikke forstod. Han hadde ingen historikk med slåssing, vold eller sinne. Informanten presiserer at slik feilinformering kan skape et dårlig førsteinntrykk hos mottakerpersonalet. Derfor må informasjon om eleven overføres korrekt. Far tilføyer at uten samtykke og informasjonsoverføring blir en god overgangsprosess vanskelig å få til.

Mor mener samtykke påvirker og avgjør kvaliteten på overgangsprosessen og påvirker informasjonsflyten. Da eleven tok overgang fra distriktsskolen til byskolen erfarte mor at mottaker ikke anvendte informasjonen de fikk overlevert om eleven. Her var det snakk om en

tykk mappe med dokumenter. Alt fra gamle IOP `er, enkeltvedtak, sakkyndigvurderinger, rapporter fra møter og utredninger fra PPT og BUP. De benyttet seg heller ikke av veiledning fra faginstansene eller fra avgiver. Dermed mistet de nøkkelen til å lykkes med å forstå eleven, hevder Mor.

### ***11. Opplever du at det eksisterer god og dårlig overgangs praksis for elever med enkeltvedtak?***

Alle svarte ja på spørsmålet.

PPT hevder god praksis er definert av ledelsen og personalet sin erfaring med overganger og hvem som leder overgangsprosesser. Han hevder norsk skolevesen og faginstanser blir «bedre og bedre» til å få til gode overganger for elever med IOP.

Barnehabiliteringen tilføyer at, vi hører hele tiden at de gjør så godt de kan. Informanten har hørt dette så ofte at han har et standardsvar:

- *Det gjør vi alle, men vi snakker ikke om det, vi snakker om elevens behov for en sømløs overgang. Ingen mistror intensjonene, men vi snakker om elevens behov.*

Lærerinformanten tilføyer at god og dårlig overgangs praksis varierer fra skole til skole. Hun satt i et utvalg der de skulle se på ulik overgangs praksis mellom ungdomsskole og videregående skole. Utvalget så at avgiver ofte var veldig «på» før overganger. De ble frustrert hvis ikke mottaker responderte som ønsket, men hevder dette er blitt bedre med årene. Utvalget ble oppløst uten endringer i lokal overgangs praksis for skole og barnehager i kommunen.

Far har erfart ulik overgangs praksis som nevnt tidligere.

Mor hevder ulik overgangs praksis eksisterer. Hun erfarte at overgang fra barnehage til barneskole ble sømløs, mens overgangen fra distriktsskolen til byskolen skapte brudd i læringsprogresjon. Det forekom ingen kommunikasjon mellom mottaker og avgiver eller mellom mottaker og pårørende. Dermed ble det ingen informasjonsoverføring. Mottaker fikk ikke overført triks, knep og verktøy for læringsmotivering og atferdshåndtering. Mottaker skulle bli kjent med eleven på sin måte, ikke på elevens premisser. De ville starte med blanke

ark. Det medførte etter kort tid at gutten ble ført til eget rom å så på YouTube i stedet for å lære fag i klasserommet. Det påvirket elevens selvbilde negativt. Han følte seg verdiløs, hevder mor.

### ***12. Hvilke erfaringer har du med overganger i utdanningsløpet for elever med enkeltvedtak?***

Informant fra PPT har erfaring med overganger mellom alle utdanningsnivå for elever med enkeltvedtak og IOP. Både som lærer, rektor og PPT leder.

Informanten fra barnehabiliteringen har erfaring med 170 overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak og IOP etter 18 år i fagfeltet.

Lærerinformanten har erfaring med overganger for elever med enkeltvedtak og IOP etter 30 år i fagfeltet, både som lærer og rådgiver.

Pårørende 1 står nå (30 september) midt i overgangen med yngstemann. Hans engasjement for å få til en god overgangsprosess for yngstemann er basert på erfaringer fra overgangen eldstemann erfarte. Far har også erfaring med overganger fra barnehage til barneskole og fra barneskole til ungdomsskole med begge sine sønner.

Pårørende 2 har erfaringer med overganger for sin gutt på distriktet der han tok overgang fra barnehage til barneskole. Deretter tok han overgang fra 3. klasse på barneskolen på distriktet til 3. klasse til barneskole i byen. Etter nesten 2 år på byskolen har hun erfart overgang tilbake til distrikts skolen på slutten av 4. klasse, og overgang fra småtrinn til mellomtrinn på distrikts skolene, som lå i separate bygg, men med kort avstand imellom.



## **Tilleggsspørsmål til profesjonelle informanter:**

### ***1. Har PPT en anbefalt praksis for å skape sømløse overganger for elever med enkeltvedtak slik at læring starter første skoledag på ny skole?***

PPT har utformet en anbefalt praksis sammen med kommunen som er universelt utformet, og er interne arbeidsdokumenter.

### ***2. Hvilke elementer fremhever PPT som viktig for å skape sømløse overganger for elever med enkeltvedtak som fører til at læring starter første skoledag etter overgang til ny skole?***

PPT trekker fram god informasjonsflyt som første element. Deretter må man definere hva utfordringene er, hva som er gjort, hva som har lyktes og hva avgiver anbefaler for det videre arbeidet. Man må skille ut hvilke praktiske utfordringer som kan påvirke overgangen. Hva som er viktigst, hva som bør gjøres og om det er behov for tilvenning. Betingelsen for å lykkes er felles forståelse mellom avgiver og mottaker om hvilke behov eleven har i overgangsprosessen. PPT erfarer ofte at avgiver og mottaker har ulik forståelse av elementene som påvirker slike prosesser. PPT deltar vel nok i overgangsmøter med råd og anbefalinger, resten må avgiver og mottaker løse selv. Informanten påpeker at PPT følger med som veileder og rådgiver i overgangsprosessen over til mottaker, men i en for kort periode. Det presiserer han er uheldig, men PPT skal ikke overvåke slike prosesser. Avgiver og mottaker skal løse dette, men det oppstår ofte profesjonskamp mellom enhetene, hevder PPT.

### ***3. Hvordan mener du sømløse utdanningsløp kan skapes for elever med enkeltvedtak?***

PPT hevder at å skape sømløse utdanningsløp, fra barnehage til avsluttet videregående skole krever felles retningslinjer som både avgiver og mottaker må forholde seg til. Begge må sette av tid og ressurser som er tilstrekkelig for å få til en overgangsprosess som tar hensyn til elevens behov. Dette er ikke alltid gjort, spesielt i overgangen fra barnehage til barneskole der det kan oppstå mye uro. Mottaker må ha god informasjon fra avgiver for og komme i gang med prosessen i god tid for å trygge elev og pårørende. PPT mener at å starte med blanke ark har skapt store vansker for mange elever, en praksis vi har gått helt bort fra. Det er også utfordrende at kommunale og fylkeskommunale enheter og tjenester står så langt fra hverandre. Det har skapt problemer i endel tilfeller ved overganger for elever med enkeltvedtak. PPT mener at det er uforsvarlig å overføre elever med enkeltvedtak slik vanlige elever overføres. Uten en god overgangsprosess skaper utdanningsinstitusjonene faglig og

atferdsmessig tilbakefall for eleven. En slik overgangsprosess fører til at tilvenning, veiledning, relasjonsbygging og manglende kompetanse og kunnskap om eleven oppstår hos mottaker. Det gjør at det tar unødvendig lang tid før læring kan starte fra der eleven var da han forlot avgiver. Mottaker vil bruke lang tid på å få relasjon til eleven. Det vil ta tid å definere hvilke mestringsnivå eleven har oppnådd utfra kompetansemålene i IOP. Det vil ta tid å finne strategier for å få kontroll på elevens atferd. Uten informasjon om dette fra avgiver blir det «prøve og feile» metoden. Det skulle være unødvendig og fører til at eleven får det trasig i prosessen. Først når de har kontroll på elevens atferd kan læring starte. Overganger der mottaker skal «starte med blanke ark» skaper brudd i læringsprogresjon og saboterer muligheten for et sømløst utdanningsløp hvor læring starter første skoledag etter overgang, hevder PPT.

Barnehabiliteringens hevder at ledelse av overgangsprosesser må løftes opp til helse og sosial i kommunen. Kommunen er tjent med at elevene blir skattebetalere og kommer seg ut i arbeidslivet, til universitet eller fagskole etter videregående skole. De er ikke tjent med elever som ikke mestrer utdanningsløpet eller voksenlivet etter endt utdanning. Dropout-elever med enkeltvedtak ender ofte opp på avlastning, trenger miljøtjeneste eller brukerstyrt personlig assistent (BPA) hjemme. Det er trist hvis utdanningsinstitusjonene sin håndtering av overganger, medfører at elever ikke blir fungerende borgere i samfunnet på grunn av mangler som kunne vært dekket hvis skoleløpet var sømløst. Alle elever har krav på en best mulig skolegang for å lærerså mye som mulig, utfra deres forutsetninger. Da kan ikke ulike utdanningsnivå stå for ressurser for å tilrettelegge for å starte overganger tidlig. Det blir kortsiktig tenkning. De enkelte enhetene har ikke motivasjon til å planlegge hvordan eleven skal fungere om fem år. Barnehabiliteringen hevder dagens praksis ikke motiverer skoleledelsen til å tenke elevens beste i et langsiktig perspektiv. De planlegger kun for årene eleven er hos dem. Når eleven er avlevert til mottaker, er avgiver ferdig med eleven. Derfor bør ledelse av overgangsprosesser bør heves til kommunalt nivå. For å skape sømløse overganger bør det benyttes ansvarsgrupper for å skape kontinuitet og skape en arena for veiledning mellom avgiver og mottaker. Det blir også en arena med mulighet for å benytte rådgivning og veiledning fra faginstanser. Man må unngå at eleven blir kasteball mellom avgiver og mottaker som skal holde årets budsjett. Elevens overgang skal ikke defineres av ressurser. Informanten opplever at det ofte er slik at eleven tilpasses systemet, og ikke motsatt. Det skaper problematferd. Man må heller «skreddersy» langsiktige, individuelle opplegg og PPT må ikke avslutte slike saker for tidlig. PPT er ofte med over til neste

skolenivå, men i for kort tid. Ledelse av prosessen må løftes fra barnehage- og skoleledelse til kommunalt nivå. Da unngår man budsjetryttere på de enkelte utdanningsenhetene som kan bli en «propp» i overgangsprosessen, hevder informanten fra barnehabiliteringen.

Lærerinformanten hevder tid er sentralt for å skape sømløse utdanningsløp. Hun påpeker at skoleløpet er pakket inn i 3-års løp. Tanker om neste overgang for eleven bør starte når forrige overgang er over. Det bør benyttes team for å forebygge sårbarhet. Informanten opplever også at ressurser påvirker overganger. Hun hevder ressurssterke pårørende når lengst i dagens utdanningssystem, noe som kan forhindres med bruk av team. Hun påpeker og at både spesialpedagogisk og faglig mestring må prioriteres i overganger. Atferdshåndtering er avgjørende å få på plass før første skoledag, noe som krever tid til relasjonsbygging. Med dette på plass kan læring starte dag en. Da sitter eleven i ro på stolen fra starten av. I likhet med PPT og barnehabiliteringen hevder informanten at uten relasjon på plass fra første skoledag får man testing og uønsket atferd. Det er et dårlig utgangspunkt for å drive læring og utvikling.

### **Oppfølgingsspørsmål til barnehabiliteringen og lærer:**

*1. Opplever du at skoleledelse prioriterer å bruke nok tid og ressurser for å skape sømløse utdanningsløp for elever med enkeltvedtak slik at læring starter dag en på ny skole etter overgang?*

Begge informantene svarer nei.

Barnehabiliteringen sier det er uvanlig at skoleledelse har satt av nok tid og ressurser for å få til sømløse overganger som skal skape premisser for å starte læring dag en på ny skole. Kun i to kommuner har informanten opplevd vilje fra skolens side til å få til gode overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak og IOP.

Lærerinformanten påpeker at tidselementet er avgjørende. Tiden strekker ikke til, men hun opplever at det er fokus på at dette er viktig og at de gjør så godt de kan. Til dette har Barnehabiliteringen utviklet et standardsvar for de har hørt det så ofte. Barnehabiliteringen svarer høflig at, «alle gjør så godt de kan, men dette angår elevens behov. Ingen mistror deres intensjoner, men det må tilrettelegges utfra elevens behov».

***2. Opplever du at det eksisterer felles forståelse og lik praksis for hvordan overganger for elever med enkeltvedtak skal gjennomføres slik at læring starter første skoledag etter overgang?***

Barnehabiliteringen svarer klart nei fordi viktigheten av relasjon og kompetanseoverføring undervurderes. Det eksisterer forståelse, men utdanningsenhetene vet ikke hva, hvordan og hvorfor det bør gjøres som anbefalt. De undervurderer ressursmessig og økonomisk kostnad for å få dette til og det finnes ingen pott for ressurser til å skape god overgangspraksis. Noen prøver, men gir opp. Informanten hevder det må bygges fagmiljø og nettverk som ivaretar pedagogisk og spesialpedagogisk personal. Det ene påvirker det andre i en ond sirkel, slik jeg tolker informanten. Han hevder redusert kvalitet på læringsprosesser og atferdsterapeutisk håndtering medfører utbrenthet hos spesialutdannet personale. Redusert kontinuitet i lærings- og overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak, fører ofte til utskifting av personal.

Dermed legges vedlikehold av kontinuitet for eleven på pårørende. Det blir også lite fellestrekk på lærerværelset mellom de som jobber med klasse og de som jobber med enkeltelever med enkeltvedtak og IOP. Det fører til at det mellommenneskelige aspektet i kollegiet forsvinner. Hvorfor skal lærere og spesialpedagoger diskutere læring og utvikling når lærerne ikke har peiling på atferd og spesialpedagogikk? De spesialpedagogiske fagmiljøene er små og sårbare. De som jobber slik, får lite tilbakemeldinger fra enkeltelever fordi ingen ser deres innsats og resultater. De får kun uønsket atferd når tilrettelegging ikke er tilstrekkelig. Slike avvik i personalet kan føre til at spesialpedagoger og lærere slutter å snakke fag. Det ender med at de snakker forbi hverandre. Informanten påpeker at det finnes andre jobber enn å stå i det vanskelige for spesialpedagoger. Barnehabiliteringen presiserer at lærere ikke har atferdshåndtering i sin utdanning. De ser derfor ikke samme løsninger som pedagoger og spesialpedagoger, som ser enkeltelevens beste. Det ender i en negativ spiral som skaper skiller i kollegiet og sårbare spesialpedagogiske fagmiljø.

## 9. Drøfting

Forskningen har belyst at tid og ressurser blir ansett i forskningsfeltet for å være et av de viktigste elementene for å få til sømløs overgangs praksis for elever med enkeltvedtak (Janus, et al, 2007, s. 482, Tangen, 2017, s. 31-32, Kunnskapsdepartementet, 2022, Kunnskapsdepartementet, 2008). Det presiseres av KD at tid og ressurser må prioriteres i overgangsprosesser for å skape forutsetninger for å lykkes med å gjennomføre de andre elementene som forskningen undersøker. Uten tid og ressurser kan ikke tilvenning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanse overføring, veiledning, pårørendeinvolvering eller ansvarsgruppe komme i gang i god tid før eleven ankommer ny skole på høsten. Manglende tid og ressurser forhindrer at læring starter dag en på ny skole. Dette støttes av forskning (Sæhle, 2007, s. 61-65 og 72, Kokkersvold, 1998, Andersen, et al, s. 3 & 8, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Scheving, et al, 2015, s. 1, Tangen, 2017, s. 32-33, Janus, et al, 2007, s. 482, Strand, 2022).

KD sine retningslinjer anbefaler å planlegge overganger ett år eller tidligere for elever med behov for fysisk og praktisk tilrettelegging før skolestart. Å få i gang relasjonsbygging tidlig nok er ansett som en av de største utfordringene skolene har, av KD. KD hevder det er et resultat av at personalkabalen er utfordrende å ha klar tidsnok. Uten den på plass kan ikke overgangsprosesser starte i god tid i forveien. Det er kontaktlærer som skal sørge for koordinering og organisering av overgangssamarbeidet og bygge relasjon til elev og pårørende. For å starte overgangsprosessen tidsnok må sentralt personal, som eksempelvis kontaktlærer, være avklart (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22, Kunnskapsdepartementet 2021).

De profesjonelle informantene hevder at både avgiver og mottaker må sette av tid og for å få til en sømløs overgangsprosess for elevgruppen. PPT mener overgangsprosesser der skoler vil starte med blanke ark har skapt store problemer for enkelte elever, som tar lang tid å rette opp i. PPT hevder dette er en praksis man i dag er gått helt bort fra, men forskningen viser at både lærerinformanten, Barnehabiliteringen og begge pårørende har erfart at det ikke er tilfelle. De har erfart skoler som ikke vil delta i overgangssamarbeid fordi de vil starte med blanke ark. Informantene hevder tidsaspektet er så viktig at det kan bli en propp i systemet for å skape overganger som er sømløs. Manglende tid og ressurser vanskeliggjør relasjonsbygging, informasjonsflyt og kunnskaps- og kompetanseoverføring. Barnehabiliteringen påpeker at

viktigheten av kunnskaps- og kompetanseoverføring ofte undervurderes av mottaker som fører til at overgangssamarbeid kommer i gang for sent. Dermed lykkes ikke avgiver med en god overføring av kompetanse på elevens utfordringer og sterke sider. Manglende tid i overganger forhindrer at ansvarsgruppesamarbeid kommer på plass tidsnok. For lite tid påvirker kvaliteten på det tverrfaglige- og tverretatlige samarbeidet. Det gjør det unødvendig vanskelig, om ikke umulig å skape felles forståelse mellom avgiver, mottaker, faginstanser og pårørende for hvordan sosial, atferdsmessig og faglig utvikling og læring skal gjennomføres fra første skoledag.

Det er forskjell på hva som er sentralt i overgangen fra barnehage til barneskole, fra barneskole til ungdomsskole, og mellom ungdomsskole og videregående skole. Mellom barnehage og skole er det en utfordring at overgang fra uformell til formell læring blir for brå for elevene. Overføring av kunnskap og kompetanse mellom avgiver og mottaker blir ofte dårlig eller fraværende fordi det oppstår asymmetriske maktrelasjoner og profesjonskamp mellom fagmiljøene. Barnehageansatte, pedagogiske ledere og pårørende opplever å være mere på i overganger til skolen, enn skolen er. Mor erfarte i overgang til skolen at pedagogisk leder i barnehagen måtte presse skolen til å delta i overgangssamarbeid i tide for å få til en god overgang, noe hun lyktes hun med. Det førte til at mor anså overgangspraksisen for å være personavhengig.

I overgang mellom barneskole og ungdomsskole ser vi at Far opplevde å ikke trekkes inn i overgangssamarbeid. Skolen trenerte møter med pårørende. De klarte ikke å få på plass programvare elevene hadde behov for at læring kunne starte første skoledag. Det krevde kun fem minutt med oppdatering av pc å få dette på plass. Skolen brukte likevel et helt semester med eldste gutten for å oppgradere pc. Det fikk store konsekvenser faglig, sosialt og når det gjelder å delta på organisert idrett på fritiden. Alt var et resultat av at lekser ble gjort til sent på kveldene., fordi eleven ikke kunne jobbe på skolen uten pc. De klarte heller ikke å få dette til før skolestart med yngstemann. Da ble far opprørt og stilte på skolen og oppsøkte en annen person enn med eldstemann. Vedkommende oppgraderte pc på fem minutter. Skolen klarte ikke å overholde overgangsplan med møtetider som var avtalt og angikk elevenes særtrekk og behov. Det medførte at gutten ikke hadde et trygt sted å trekke seg tilbake til ved foranledning til frustrasjon. Gutten manglet relasjon til personal for å søke hjelp hvis frustrasjon bygget seg opp. Det førte til endel uønsket atferd som far mente påvirket elevens muligheter for å skaffe seg venner. Samarbeidsmøtene var avtalt å gjennomføres før sommerferien, men ble trenert

av skolen. Skolen unnskyldte seg med å ha for mye å gjøre. Pårørende følte de måtte mase på skolen for å få igang samarbeid i tide for å skape en god overgang (Lillejord, et al, 2015, s. 61, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Rasmussen, 2009, s. 89). Ut fra far sine erfaringer med begge sine sønner ser vi at å bagatellisere viktigheten av å starte overgangssamarbeid tidsnok forekom fra skolen side. Det samme forekom for eleven til mor. Mellom distrikts- og byskolen ville skolen starte med blanke ark noe som ble katastrofalt for gutten. Det sammenfaller med forskning (Janus, et al, 2007, s. 482, Tangen, 2017, s. 31-32). Den skolelederen som hevder overgangsrutiner for IOP elever er ivaretatt på generell basis, bommer litt i sin uttalelse. Det gjør og informanten fra PPT som hevder at å starte med blanke ark er en praksis norsk skole har gått helt bort fra. Inntrykket fra informantene og empiri er at overgangsrutiner er personavhengig og prioriteres i ulik grad av ulike skoleledere, kommuner og personal (Sæhle, 2007, s. 64-65).

Ved overgang fra ungdomsskole til videregående skole er det mer den systemiske og organisatoriske svikten som Barnehabiliteringen påpeker, som påvirker om overganger blir sømløs eller skaper tilbakefall. Når videregående skole har søknadsfrist 1. februar og kultur for å åpne mappene til elever med enkeltvedtak i mai-juni, så påvirker det at mange overganger ikke kommer igang tidsnok. Slik lærerinformanten påpeker kommer de altfor sent igang med overgangssamarbeid og klarer ikke å gjøre alle overganger for elevgruppen godt nok. Hun presiserte derimot at *de gjorde så godt de kunne*. Helt i tråd med svaret Barnehabiliteringen har hørt så ofte at de har et fast svar på denne uttalelsen.

I Ressursskoleprosjektet med Eva, og med andre elever vi overførte til videregående opplevde vi at mottaker ikke hadde personalkabalen på plass da vi forsøkte å få til overgangssamarbeid som startet et år i forveien av overgang. Vi opplevde at mottaker sin manglende evne til å ha klar personalkabalen tidsnok var et resultat av begrenset kunnskap og forståelse for hva som krevdes for å håndtere elever med autisme og utageringsproblematikk fra første skoledag. Det virket som de ikke forstod hvor mye tid det tok å overføre vår kompetanse på elever fra Ressursskoleprosjektet til dem, slik at de kunne starte læring første skoledag etter overgang. Eva var første elev vi overførte til den aktuelle skolen. Etter vi hadde overført flere elever til samme skole og kom på evalueringsbesøk der vi observerte tilbakefallet til elevene, så endret skolen holdning til å delta i overgangssamarbeid. De begynte å sette av tid og ressurser til å få på plass personalkabalen tidlig nok og delta i ansvarsgruppesamarbeid fra første dag. Det førte til at de fulgte overgangsplan og deltok og gjennomførte tiltakene og elementene som

krevdes for å skape gode overganger for elevene. Gjennom overgangssamarbeidet fikk de innblikk i hvordan vi jobbet. Vi hospiterte hos hverandre og kom på tilvenningsbesøk som medførte at vi fikk innblikk i deres virksomhet og de fikk se hvordan vi jobbet med elevene i kjente omgivelser, med kjent personal. Dermed fikk de sammenligningsgrunnlag for hvordan elevene de skulle motta kunne fungere. Disse momentene antar jeg påvirket at de engasjerte seg i overgangssamarbeidet. Det utviklet seg en respekt for hverandres meninger som førte til et bedre tilrettelagt tilbud fra første skoledag for elevene. Vi fikk til sømløse overgangsprosesser slik at læring startet dag en etter vi hadde overført eleven til videregående skole.

Både Barnehabiliteringen, PPT og lærerinformanten opplever at tid og ressurser til å få på plass personalkabalen er noe av det mest utfordrende i slike prosesser. De er samstemt i at tid og ressurser er det viktigste å få på plass for å lykkes med sømløse overganger, i tråd med noe forskning og KD sine nasjonale føringer (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22, Kunnskapsdepartementet 2006, s. 53, Scheving, et al, 2015, s. 1-2).

Forskningen viser at tid og ressurser er nødvendig for å overføre kunnskap om elevens mestringsnivå i IOP, samt finne overgangsobjekter som skaper kontinuitet for eleven i overgangen (Strand, 2022). I Evas tilfelle og for andre elever vi overførte, var det viktig å overføre hvordan vi benyttet struktur og positiv forsterkning for å skape forutsigbarhet og forsterke ønsket atferd og ignorere uønsket atferd. Det var viktig å overføre hvilke forsterkere elevene var vant til for å motivere til læring, slik som radio, sjokoladen, og kjeks vi benyttet i Evas tilfelle. Vi var og opptatt av å få på plass overgangsplan slik at tiltak kunne tidfestes, ansvarsfordeles og evalueres for å måles (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 28).

Hvis mottaker ikke ville sette av tid til å delta i overgangssamarbeid opplevde vi at det medførte frustrasjon hos oss i personalet og hos pårørende. Vi ville ikke ha vårt arbeid rasert. Vi visste og hvor viktig tilvenning, relasjonsbygging og kunnskaps- og kompetanseoverføring var å utføre før første skoledag. Det stemmer med PPT, barnehabiliteringen og lærerinformanten sine uttalelser om at personal fra avgiver og pårørende er mere «på» i overgangsprosesser for de ikke vil ha sitt arbeid rasert. Far bekrefter at han og mor var mere på i overgangsprosesser for de hadde erfart konsekvensen hvis overgangssamarbeid ikke ble etablert eller etablert for sent. Mor har opplevd en overgang der mottaker ville starte med



blanke ark. Det førte til tilbakefall for eleven fra første skoledag. Læring kom ikke i gang på et helt år.

For Eva endte overgangen med en trasig start på ny skole. Det er nøyaktig hva Barnehabiliteringen og PPT hevder. Eleven får en trasig start på ny skole hvis overgangssamarbeid ikke etableres og eleven overføres slik velfungerende elever overføres. Å starte med blanke ark medfører at eleven ikke kjenner personal på ny skole ved skolestart. Å overlevere elever med enkeltvedtak slik vi gjør med vanlige elever er uforsvarlig, sier PPT. Far hevder, slik praksis skaper dårlige forutsetninger for å starte læring dag en. Mor hevder at å starte med blanke ark ikke burde vært lov. Hun opplevde at det påvirket elevens psykiske helse. Gutten tapte selvbilde og selvtiliten sank. Han hatet seg selv og skolen og gikk fra å prestere høyt til å prestere lavt på nasjonale prøver. Dette fikk mottaker aldri rettet opp i.

Så tid og ressurser er en ting, men det må eksistere en holdning til overgangspraksis for elever med enkeltvedtak fra ledelsen og ned til personalet som viser at elevgruppen prioriteres. I tilfeller der kommunen ikke er involvert i overganger, rektor er lunken til overgangssamarbeid og personalet er uten erfaring med hvor viktig det er å komme i gang i god tid, så ser det ut for at tid og ressurser ikke er nok for å lykkes med sømløse overganger. Det må eksistere diagnosekunnskap og kompetanse på atferd fra ledelse og ned til personalet for å endre slike holdninger antyder resultatene fra forskningen. I Evas tilfelle kom rektor i møter med oss fram til personalkabalen var klar, like før Eva skulle begynne på ny skole. Det gjorde at det som ble avtalt i overgangsmøtene ikke ble omgjort til praksis når rektor kom tilbake til egen skole. Det ble ikke videreført fra rektor til personale hva vi avtalte i overgangsmøtene. Våre erfaringer med metodisk tilnærming som førte til at Eva endret atferd, sluttet å utagere, begynte å bruke språk når hun hadde behov for noe eller ble frustrert, ble ikke omsatt til praksis. Dette er en praksis som støttes av forskning og KD (Støland, 2018, Janus, et al, 2007, s. 482, Kunnskapsdepartementet, 2017). For Eva førte det til at hjelm og bandasjer kom på igjen. Hun sluttet å benytte språk, og overgangsobjekter som forsterkere, struktur og hvordan positiv forsterkning og belønning ble benyttet, ble ikke videreført. Eva opplevde tilbakefall sosialt, atferdsmessig og faglig etter overgang. Å starte med blanke ark var ikke en praksis norsk skole har gått helt bort fra, slik PPT hevder. Både egne erfaringer, informantenes opplevelser og forskning viser at dette er noe ulike skoler fortsatt praktiserer, som for Eva.

Noe forskning hevder at mange skoler ikke er klar for å ta imot elever med atferdsutfordringer og enkeltvedtak. Dette støttes av ulike lærere. Det stemmer godt med den nylig beskrevne skolen vi overførte elever til etter Ressursskoleprosjektet. Kompetansen på atferd var ikke god nok for å drive læring med elever med enkeltvedtak. Når kompetansen på atferd i skolen er for dårlig hevder forskning at det kan resultere i at skolen skylder på eleven eller hjemmet når de ikke lykkes med læring eller å redusere uønsket atferd (Eriksen, 2008, Haugen & Bjerke, 2014, s. 204-206, Nordahl, T. & Hausstätter, R. S., 2009, Drugli, 2018, s. 136-138 & 141-147).

Dette hevder Heller (2008) er en praksis skolen må bort fra. Det er ikke eleven som skal tilpasse seg skolens krav til atferd, det er skolen som skal bli kjent med elevens utfordringer og diagnose og tilrettelegge for utfordringene med å tilpasse seg elevens behov.

Barnehabiliteringen hevder at overgangssamarbeid for elevgruppen sjelden er så bra at han har opplevd å kunne lene seg tilbake og tenke at dette klarer avgiver og mottaker å få til slik at læring starter første skoledag. Informanten opplever at det ofte ender med overganger der eleven skal ha det trasig på skolen første og ofte andre semester, før eleven har tilvent seg ulik personalatferd og skolens regler for oppførsel. Det fører igjen til en praksis hvor lærere og personal ikke stiller krav som kan medføre uønsket atferd, noe eleven ikke lærer av, hevder informanten.

Tid er og nødvendig for å skape relasjon slik at læring starter første skoledag. Det samme Angår tilvenning, relasjonsbygging, veiledning, kunnskaps og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering og samarbeid om overgangen i ansvarsgruppe eller andre formaliserte overgangssamarbeid. Forskningen indikerer at alle elementene jeg undersøker krever tid og ressurser for å utføres skikkelig før eleven ankommer ny skole.

### ***Relasjonsbygging***

KD påpeker at noe av det viktigste for elever og pårørende i overganger er å vite hvem de skal være sammen med på ny skole (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 19). Å vite hvem og kjenne til hvilke personer som skal være sammen med elevene i opplæringssituasjoner og andre aktiviteter gjør pårørende og elev trygg i overganger. Rammeplan for SFO presiserer og viktigheten av relasjon mellom elev og personal og mellom elever, som viktig før skolestart slik at eleven føler tilhørighet fra første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Relasjonsbygging ble presisert av alle informantene som noe av det viktigste å få på plass før eleven ankommer ny skole. Relasjon er ofte så viktig at personal fra avgiver noen ganger følger eleven over til mottaker for å veilede personalet og sørge for en god skolestart for eleven, dette påpekes av både KD og PPT (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 22, Kunnskapsdepartementet 2021). Relasjonsbygging fordrer at personalkabalen legges tidsnok. Det er avgiver og pårørende som er best i stand til å vurdere hvor lang tid i forveien overgangsprosessen bør starte utfra elevens funksjonsnivå. Det kan også være medvirkende årsak til at avgiver og pårørende er mere på i overgangsprosesser. Det er de som vet hva skolen bør får kunnskap og kompetanse på for å kunne starte læring første skoledag.

Barnehabiliteringen hevder at uten relasjon mellom elev og lærer kan ikke læring forekomme. Det vil kun forekomme testing av grenser og forekomst av uønsket atferd vil øke hvis relasjon ikke er på plass. Resultater fra en undersøkelse Barnehabiliteringen gjennomførte i 2021 viste at å føle seg som en del av teamet rundt eleven var noe pårørende verdsette høyt. Lærerinformanten hevder relasjon er noe av det viktigste med overgangsprosesser. Mor opplevde at manglende relasjon var årsak til at «det gikk til helvete» da sønnen tok overgang til byskolen.

Lærerinformanten hevder at uten relasjon vil eleven bruke opptil første skoleår på å få relasjon til lærer og personal. Dette påpeker hun er veldig uheldig. Uten relasjon og kontroll på elevens atferd kan ikke læring og utvikling forekomme, påpeker informanten. Far hevder relasjoner må være på plass første skoledag hvis ikke kan det føre til skolevegring. Han frykter for skolevegring når en overgangsprosess gjøres på skolens premisser, ikke elevens. Dette støttes av lærerinformanten som hevder at uten relasjon vil mange elever unngå å møte på skolen første skoledag, eller snur i døren når de ankommer fordi de ikke kjenner noen. Forskning støtter viktigheten av relasjonsbygging og at eleven kjenner personalet på ny skole før overgang (Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Scheving, et al, 2015, s. 1, Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 15–17).

Forskning hevder at å drive læring med elever med enkeltvedtak krever relasjon og inngående kjennskap til elevens mestringsnivå. Men tross veiledning mellom avgiver og mottaker som indikerer at mottaker personal må tilpasse sin praksis til elevens behov, så viser forskning at mottaker faller tilbake til gammel praksis straks avgiver ikke er tilstede lengre (Karila og Rantavuori 2014, Kunnskapsdepartementet, 2015- 2016, s. 53, Glavin & Erdal, 2013, s. 29-30, Wangberg, et al, 2022, s. 59, Andersen et al, 2010, s. 3 og 8, Sæhle, 2007, s. 62-65, Stand,

2022). Da kan man snakke om å kaste bort tiden til hverandre, i stedet for å bruke tiden konstruktivt for elevens beste. Dette forekommer ofte i situasjoner der overgangssamarbeidet er så begrenset at innblikk i hverandres virksomhet ikke har ført til respekt for hverandres praksis. Det gjør at forskere spør seg om tilbakefall til gammel praksis kan skyldes at norsk skole ikke har god nok kompetanse på atferd. Man kan spørre seg om skolen er ikke forberedt til å motta elever med atferdsproblemer og enkeltvedtak, eller er uforberedt til å motta elever som ikke følger den generelle læreplanen (Rasmussen, 2009, s. 3, Ogden, 2015, Nordahl & Hausstätter, 2009)? Eller er det slik at skolene i Norge er for lite endringsvillig for å forstå at enkeltelever som ikke kan følge den generelle læreplanen krever annen kompetanse enn velfungerende elever som klarer seg i klasseromsundervisning.

### ***Tilvenning***

Det er bred enighet i forskningsfeltet om at tilvenning påvirker mulighetene for at læring kan starte dag en på ny skole. Nasjonale føringer fremmer også viktigheten av tilvenning og bli kjent aktiviteter før første skoledag (Tangen, 2017, s. 31, Andersen, et al, 2010, s. 8 og 15, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Strand, 2022, Sæhle, 2007, s. 66-67, Kunnskapsdepartementet, 2021).

I tilvenningsprosessen er det viktig at ny kontaktlærer er klar tidnok til å for å skape relasjon til eleven ved å være den som koordinerer overgangsarbeidet og møter eleven på tilvenningsbesøk på den nye skolen. Men dette har forskningen vist at sjelden er tilfellet (Tangen, 2017, s. 31). Lærerinformanten hevder igjen at personalkabalen ofte ikke legges før planleggingsdagene 20-22. august, dagene før eleven ankommer ny skole på høsten. Hvordan skal da tilvenningsprosesser der elev og personal møtes i overgangsprosessen som ofte bør starte er år i forkant av at eleven ankommer ny skole, forekomme? Her kommer den organisatoriske systemsvikten Barnehabiliteringen påpeker til syne. Lærerinformanten bekrefter at elever med enkeltvedtak som søker på særskilt grunnlag søker seg til nytt utdanningsnivå fra ungdomskolen, 1. februar. Mappene til elevene åpnes av rådgiver/lærerinformanten i mai-juni. Da ser skolen hvilke elever de får med enkeltvedtak og hvilke utfordringer disse elevene har. Men da er det allerede for sent å komme i gang med en tilvenningsprosess med hospitering og besøk på ny skole for å bli kjent med praktisk utforming og medelever, samt personalet før første skoledag. Da er det sommer, elevene er på ferie og personalet likeså. Dermed opplever Barnehabiliteringen dette som en systemsvikt. Informanten hevder også at ledelse av overgangsprosesser er misforstått. Enkelte

utdanningsnivå planlegger for elevens utvikling i et kortsiktig perspektiv. De planlegger for perioden eleven er deres ansvar. De ser ikke elevens utvikling som en helhet, fra barnehage til fullført videregående skole. Ledelse av overgangsprosesser bør derfor heves til helse og sosial i kommunen, hevder Barnehabiliteringen. Det samme gjør nasjonale føringer for overganger for elevgruppen (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 23). Men hvis personalkabalen er slik en gjennomgående utfordring for at overganger skal bli sømløs, hvorfor har ikke politisk skoleledelse gjort noe med systemet og organiseringen slik at overgangsprosesser starter et år i forkant?

Forskning viser at tilvenning og hospitering der mottaker ser eleven med kjent personale i kjente omgivelser skaper sammenligningsgrunnlag og noe å strekke seg etter når mottaker har overtatt eleven. I veilederen fra eldst til yngst ansees tilvenning til lokaler som veldig viktig for elever som skal begynne i skolen. I Rammeplan for SFO og i veilederen fra eldst til yngst ansees tilvenning som viktig for å dempe elevens bekymring før de begynner i skolen. De kan ha ulike bekymringer som hvor de skal sitte og hvor toalettet er, som eksempel (Kunnskapsdepartementet, 2021, Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 14). Dette støttes av forskning (Lillejord, et al, 2015, s. 56, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Tangen, 2017, s. 29 og 33).

Ulike tilvenningstiltak som bli-kjent ordninger og fadderordninger skaper en arena for å bygge vennsksrelasjoner (Tangen, 2017, s. 33). Hospitering og tilvenningsbesøk skaper trygghet for elev og pårørende i overgangen (Lillejord, et al, 2015, s. 56, Hogsnes, et al, 2014, s. 2, Tangen, 2017, s. 29 og 33). På spørsmål om tilvenning er et element som kan påvirke kvaliteten på overgangsprosesser og elevens mulighet for å starte læring dag en, svarte alle informantene ja. Jeg forstår egentlig ikke hvorfor tilvenning er så vanskelig å få til, når det påvirker elevens motivasjon for å møte på skolen, det skaper trygghet for pårørende og elev i overgangen og er gratis for mottaker å gjennomføre. Ifølge barnehabiliteringen holder det at Rektor, Rådgiver eller en tilfeldig person på enheten viser eleven toalett, ganger, fritidsområder, klasserom og elevens plass i klasserommet. Informanten tilføyer at å forstå timeplan og tilvenne seg skolemiljø og bygg er en forutsetning for å lykkes med å starte læring første skoledag. Lærerinformanten definerer tilvenning som relasjonsbygging til pedagogisk personale på mottaker skole for å forebygge sårbarhet hvis en person er borte. Hun anser det ikke som sentralt å skape team rundt eleven, men ha en personalgruppe bestående av flere personer med relasjon til eleven.

Far hevder tilvenning er «absolutt noe av det viktigste» i overgangsprosesser. Han hevder overgangsprosesser uten tilvenning kan skape skolevegning. Uten tilstrekkelig tilvenning til lokaler og personal kan medføre manglende mestring av omgivelser, fag, sosiale interaksjoner og voksenrelasjoner for eleven. Lærerinformanten opplever mange ganger tilvenning og relasjonsbygging som så fraværende at elever har snudd i døren første skoledag for de hverken kjenner bygg, personale eller medelever på den nye skolen.

Tilvenning til skolebygg og personal var også noe vi i Ressursskoleprosjektet etterlyste i overganger for elever som Eva. Eva fikk ingen tilvenningsprosess, eller ble kjent med skolebygg, uteområder eller personal. Kort tid etter overgang var hun tilbake på det funksjonsstadiet hun var på da Ressursskoleprosjektet overtok henne i 9. klasse. Vi kan bare undre oss om hvorfor det ble slik. Alt vi hadde avlært av uønsket atferd var tilbake, med tissing og bæsjing på gulvet, matkasting, samt at hjelm og bandasjer var på igjen. Hun sluttet å benytte språk og kommunikasjon, og personalet hadde ikke tilrettelagt for struktur, forutsigbare rammer og praktiserte ikke bruk av positiv forsterkning og belønning. I de dårlige overgangene til elevene til pårørendeinformantene var også tilvenning fraværende. Elevene kom til ny skole uten å kjenne noen. De var heller ikke kjent i skolens lokaler. Det førte til at læring ikke kom i gang dag en. Det tok både et og to semester før elevene hadde tilpasset seg lærerne og skolens regler. Det medførte trasige måneder og semester for elevene, spesielt sønn til mor. Han gikk et helt år, fra tredje til 4. klasse uten at læring kom igang. Uten tilvenning fastslår forskningen at elevene informantene har deltatt i overganger med ikke fikk noen god skolestart. Uten tilvenning tok det lang tid før læring kom i gang. Veilederen fra eldst til yngst (2022) påpeker det samme. Uten tilvenning blir skolestarten brå for elevene med enkeltvedtak.

### ***Pårørendeinvolvering***

Pårørendeinvolvering i overgangssamarbeid anbefales av KD. Pårørende kjenner barnet best og har barnets historikk i hodet. Pårørende bør være en selvfølgelig del av et overgangssamarbeid. Ved bruk av ansvarsgruppe møter pårørende et koordinert team som samarbeider for elevens beste i overgangen, slik at læring kan starte første skoledag (Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22). Dette støttes av forskning (Janus, Kopechanski, Cameron & Debra Hughes, 2007, s. 480, Tangen, 2017, s. 31-32).

På spørsmål om pårørendeinvolvering er et element som påvirker overgangspraksis svarte alle informantene ja.

Barnehabiliteringen presiserer at pårørendeinvolvering er skolens ansvar. Pårørende skal ikke være nødt til å «presse» seg inn i overgangsprosesser. Å utelukke pårørende skaper dårlige overgangsprosesser. Informanten påpeker at pårørende besitter ulike ressurser som er sentrale i slike prosesser. Informanten hevder det er uheldig at pårørende sine ressurser avgjør hvordan slike prosesser utføres. Barnehabiliteringen mener at når pårørende sine ressurser avgjør om en overgangsprozess blir god eller dårlig viser det at skolene er dårlig på pårørendeinvolvering.

Far har erfart å ikke bli involvert i overgangsprosesser. Derfor er de veldig «på» i overganger. Både far og mor har vært veldig frempå for å kreve møte før oppstart for yngstemann inneværende skoleår. De ønsket å fortelle og informere om sønnens behov før overgang skulle skje, men det forekom aldri. De hevder at hvis de ikke hadde stått på å kreve møte før skolestart hadde skolen latt det «skure og gå» utover skoleåret uten å få kunnskap og kompetanse om eleven fra pårørende og avgiver. Informanten mener det er skolens ansvar å kontakte pårørende for å få informasjon. Pårørende skal slippe å mase på skolen for å få gitt informasjon om hvordan de opplever at eleven har det på skolen. Dette støttes av KD som presiserer at pårørende skal inviteres inn i overgangssamarbeid. Det er skolens ansvar å sørge for at pårørende involveres i elevenes tilrettelegging ved overgang til nytt utdanningsnivå.

Far erfarte i overgangen fra barnehage til barneskole at med god relasjon mellom personal og pårørende gikk informasjonsflyten enkelt. I overgangen mellom barneskole og ungdomsskole opplevde de å måtte mase på skolen for å få til kompetanseoverføring og relasjonsbygging til mottakerpersonal. Far sier:

- Det tok en måned før de åpnet pc-en jeg leverte ved skolestart med den eldste eleven. Pc`n skulle oppdateres, men så gjøres oppdateringen feil. Som plaster på såret får eleven skole pc som det var feil på. Dermed plagdes eleven fra skolestart til over jul fordi arbeidsverktøyet ikke kom på plass.

Far forteller at, uten hans engasjement der han stilte opp på skolen og ventet til pc-en ble ferdig, ville skolen latt dette skure å gå til senere. Han forteller at hver gang han tok kontakt med skolen for å etterspørre fremdriften med pc `n fikk han til svar at:

- De hadde jo så mye å gjøre.

Forsinkelsene medførte at eleven var fortvilt og hadde det trasig på skolen fra skolestart og fram til jul. Dette er i tråd med det Barnehabiliteringen påpeker at pårørende skal slippe å presse seg inn i overgangssamarbeid, men skal inviteres inn i samarbeidet av skolen. Dette er nedfelt i KD sine retningslinjer og forskning påpeker det samme. Pårørende skal ikke ekskluderes, men inviteres inn og føle seg som del av teamet rundt eleven (Kunnskapsdepartementet, 2016, Sæhle, 2007, s. 3 og 64, Andersen, et al, 2010, s. 8-9 og 15, Hogsnes, et al, 2014, s. 3, Rasmussen, 2009, s. 89, Strand, 2022, Scheving, et al, 2015, s. 1, Shogren, 2012, s. 20-23).

Yngste gutten opplevde samme problematikk som broren. Det er smått utrolig når guttene hadde overgang mellom samme barne- og ungdomsskole, og trengte samme arbeidsverktøy. Overgangsmøtet pårørende var lovet før skolestart ble ikke gjennomført, tross påtrykk fra pårørende. Det var ennå ikke gjennomført 30. september, en måned etter oppstart på ny skole. At skolen utsatte dette så lenge, med begge elevene, indikerer hvilke prioriteringer den aktuelle skolen gjør i overganger for elevgruppen.

Mor anser pårørendeinvolvering i overgangsprosesser som veldig viktig. Hun har opplevd ulik overgangspraksis, og stor forskjell mellom overganger fra barnehage til småtrinn og mellomtrinn i distriktet, og overgang til skolen i byen. Hun presiserer at hun og sønnen møttes med forståelse i distriktet, men ikke i byen. Byskolen «straffet» eleven hvis han ikke kom i gang med skolearbeid raskt nok. Eleven ble ført til et grupperom der han ble sittende alene med YouTube. Så at norsk skole ikke driver med straff og negative konsekvenser hvis elevene ikke følger instruksjoner fra personalet, stemmer ikke for alle skoler i landet. Dette avslørte mor ved en tilfældighet. Eleven kom hjem fra skolen og fortalte hvordan han ble behandlet av lærer og personal. Hvis ikke kunne det gått ennå lengre tid med dårlig elevtrivsel før pårørende avslørte hva som påvirket elevens humør. Etter slike opplevelser er det ikke rart noen pårørende er på i overganger. Pårørendeinvolvering i overgangssamarbeid for elever med enkeltvedtak og IOP er nedfelt i læringsplakaten og Opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. 8, Opplæringsloven, 2021, § 1-2).

Mine erfaringer med pårørendeinvolvering støtter informantenes opplevelser. Pårørende var en ressurs for å bli kjent med nye elever og ved overlevering av elever til ny skole. I jobb med



elevgruppen var felles forståelse og lik praksis i møte med elevens utfordringer sentralt. Det krevde tverrfaglig og tverretattlig samarbeid for å lykkes med avlæring av uønsket atferd og innlæring av språk og strategier for å håndtere egne impulser. Felles forståelse og lik praksis ble etablert i overgangssamarbeidet som inkluderte hjemmet. Derfor bør pårørende være en part i slike samarbeid. Vi hadde hyppig kontakt med hjemmet for å følge opp tiltak for innlæring av nye ferdigheter og avlæring av uønsket atferd hadde effekt. Vi brukte ulike atferdsterapeutiske metoder og hadde konstant behov for informasjon om hvordan eleven opptrådte hjemme for å vite om tiltak rundt eleven fungerte. Hyppig kontakt med hjemmet medførte smidig informasjonsflyt og pårørende ble del av teamet rundt eleven, noe de og vi verdsette. Når eleven skulle overleveres til skoler som skulle starte med blanke ark eller der pårørende følte seg ekskludert, ble både de og vi frustrert og bekymret. Barnehabiliteringen påpeker også at å føle seg som endel av teamet er noe pårørende verdsetter høyt.

### ***Ansvarsgruppe/overgangssamarbeid og team***

Ansvarsgruppe hevder KD hevder påvirker kvaliteten på overganger. Dette var alle informantene enig i. Overgangssamarbeid fører til at avgiver og mottaker får innblikk i hverandres virksomhet noe som kan redusere spenninger mellom fagmiljø i overgangsprosesser. I overgangssamarbeid kan roller og ansvar fordeles, tidfestes og evalueres. Samarbeidet skaper utgangspunkt for å danne en felles pedagogisk plattform for å jobbe med atferdsvanskelige elever. Dette støttes av KD, forskning på tema og empiri (Tangen, 2017, s. 32-33, Kunnskapsdepartementet, 2022, s. 22).

I Ressurskoleprosjektet opplevde vi at ansvarsgruppe var sentrum for overgangssamarbeidet. Det involverte alle aktører og faginstanser, samt pårørende. Det skapte grunnlag for å samarbeide systematisk om overgangsprosessen. Vi la opp til tiltak som relasjonsbygging på flere nivå, kunnskaps- og kompetanseoverføring som angikk elevens mestringsnivå og vi planla veien videre for eleven på ny skole. Når mottaker vi starte med blanke ark og ikke deltar i ansvarsgruppe slik som med Eva førte det til tilbakefall sosialt, språkmessig, atferdsmessig og faglig. Det samme har jeg erfart med overgang fra barnehage til barneskole for elevgruppen, og ved overlevering av elever med enkeltvedtak fra barneskole til ungdomsskole. Når mottaker ikke vil delta i overgangssamarbeid som starter i god tid med ansvarsgruppe som planlegger for å oppnå en sømløs overgang og legger plan elevens videre vei i utdanningsløpet førte det til dårlige overganger der tilvenning til skolebygg og personal

kom igang fra første skoledag. Det var uheldig og førte til at eleven brukte lang tid før læring kom igang fra nivået eleven var på da den forlot avgiver.

I ansvarsgruppen kan aktører fra avgiver, mottaker, pårørende og faginstitusjoner etablere tverrinstitusjonelt- og tverrfagligovergangssamarbeid for å skape felles forståelse i voksenkretsen rundt eleven (Andersen, et al, 2010, s. 4). I ansvarsgruppen etableres og tidfestes plan for fremdrift og rollefordeling som definerer hvem som skal gjøre hva, hvordan og når (Strand, 2022). I samarbeidet får pårørende og avgiver mulighet til å bistå kontaktlærer med detaljer om eleven i forhold til produksjon av ny IOP (Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 69-70).

Forskning på tema og nasjonale føringer viser at i overgangssamarbeid og ved produksjon av IOP er det varierende praksis for å involvere pårørende og elev. Dette bryter med både KD sin veileder for spesialundervisning og Opplæringsloven (Sæhle, 2007, s. 3 og 66-67, Opplæringsloven, 1998, Kunnskapsdepartementet, 2014, s. 67-75, Kunnskapsdepartementet, 2022 s. 27, Andersen, et al, 2010, s. 5). Ansvarsgruppesamarbeid ved overganger reduserer sjansen for personavhengig praksis og sjansen for spenninger mellom fagmiljøene (Gårdeløkken, 2018, s. 19-20).

På spørsmål om bruk av ansvarsgruppe kan påvirke kvaliteten på overgangspraksis svarte alle informantene ja. PPT opplever det som vi i Ressursskoleprosjektet erfarte at ansvarsgruppe skaper arena for relasjonsbygging mellom avgiver, mottaker og pårørende. Gruppen er sentrum for overgangssamarbeid. Der forekommer veiledning og der etableres felles forståelse og lik praksis som angår elevens utfordringer, diagnose, mestringsnivå og atferdshåndtering for å forsterke ønsket atferd og ignorere uønsket atferd.

Barnehabiliteringen støtter PPT sine uttalelser og tilføyer at konstruktiv bruk av ansvarsgruppe skaper et utgangspunkt for å tenke langsiktig og se elevens læringsprogresjon som et langsiktig prosjekt som inneholder hele utdanningsløpet. Men det krever en ledelse av overgangsprosessen som er motivert for dette. Kommunen har motivasjon til å få eleven best mulig skikket til voksenlivet etter endt skolegang, hevder barnehabiliteringen, og det støttes av noe forskning (Scheving, et al, 2015, s. 1-2). Men forskning viser at overgangsprosesser for elevgruppen prioriteres ulikt av skoleledere rundt om i landet, slik at å heve ansvaret for overganger for elevgruppen til systemnivå kan bli en utfordring (Andersen, et al, 2010, s. 5 og

16, Støland, 2018, s. 28-30, 51-54, 57-58 og 73). Hvis skoleledere prioriterer overganger for elevgruppen ulikt hvilken garanti har vi for at kommunale ledere vil prioritere dette på noe annet vis en skoleledere? Noen kommuner og skoleledere lykkes med systemforankring i overgangsprosesser og har det innbakt i årshjulet sitt (Andersen, et al, 2010, s. 5-7). KD sine føringer presiserer at ledelse av overgangsprosesser er et kommunalt ansvar.

Barnehabiliteringen mener ansvarsgruppe er en arena for å drive kunnskaps- og kompetanse overføring gjennom veiledning. Men det må fullføres før skolestart. I ansvarsgruppen skapes relasjon mellom avgiver, mottaker, pårørende og PPT, evt. andre faginstanser. Relasjon mellom aktørene påvirker informasjonsflyten og forenkler senere kontakt mellom enhetene. Da slipper man situasjoner som Sæhle (2007) påpeker. Sæhle mistenker at skolen i noen tilfeller skylder på manglende PP-rådgiver for at overganger ikke gikk bra (Sæhle, 2007, s. 72-74). Barnehabiliteringen hevder at i ansvarsgruppen avtales hospitering som er vesentlig for å opparbeide seg et sammenligningsgrunnlag når de skal ha eleven selv. Det skaper trygghet avgiver, pårørende og elev om at personalet på ny skole vet hvordan eleven kan fungere med god tilrettelegging. Da har man forutsetning for å skape sømløse overganger som fører til at læring starter dag en, hevder Barnehabiliteringen. Lærerinformanten støttet seg på PPT og Barnehabiliteringen sine uttalelser om at ansvarsgruppe er et godt verktøy for å skape sømløse overganger.

Far opplevde ansvarsgruppe som et nyttig element i overganger. Der kunne de trekke inn faginstanser som BUP som veiledet mottakerpersonalet om måloppnåelse av kompetansemål i IOP. Det angikk både atferd, diagnose og faglig mestring. Far hevder lærere ikke har atferds kompetanse og er mest interessert i å drive læring med elevene i klasserommet. Dette stemmer med forskning som påpeker at det gir liten prestisje å jobbe med enkeltelever med IOP. Ansvarsgruppen er sentral slik at lærer, pårørende, avgiver, mottaker og faginstanser kan kommunisere, skape grobunn for videre samarbeid og gjøre prioriteringer som påvirker kvaliteten på overgangen.

Mor forteller at fra barnehage til barneskole hadde de ansvarsgruppe som involverte PPT, BUP, rådgiver på mottakerskole, pedagogisk leder fra barnehagen, lærer, assistent og mor. Det var som å komme til dekket bord. Barneskolen startet læring der barnehagen slapp. PPT og BUP fulgte med over til barneskolen. Pedagogisk leder videreførte ansvaret for elevens læringsprogresjon til skoleledelsen. Bruk av ansvarsgruppe fritok mor fra å ha ansvar for

informasjonsdeling. Overgangen startet 1 år i forveien med hospitering, tilvenning og veiledning. Overgangen ble sømløs.

Overgang fra distriktsskolen til byskolen endte med «2 år i helvetet». Mottaker ville starte med blanke ark. De avviste hjelp fra avgiver, BUP og PPT og pårørende. Det endte med at eleven rømte fra skolen ved flere tilfeller. Mor hevder det var et resultat av at mottaker hadde motstand mot både tilvenning, veiledning og delta i ansvarsgruppe. Dette burde ikke vært lov å gjøre mot en elev med Tourettes syndrom og ADHD, hevder informanten.

## 10. Diskusjon

Forskningen viser at personalkabalen for hvem som skal ha ansvar for elevens læring og utvikling sjelden er på plass før til våren, noen ganger så sent som på planleggingsdagene 20-22. august, før eleven ankommer 23. august. Dette er en systemisk svikt, i tråd med søknadsdato for elever med enkeltvedtak som er 1. februar. Elevmappene til elever med enkeltvedtak åpnes ofte ikke før mai-juni, og setter dermed en stopper for å starte overgangsprosesser et halvt til et år i forveien av overgangen skal skje.

Det som undrer meg er hvorfor ingen i dag stiller spørsmålstegn ved at det fra KD og ned til enkelte personal i barnehage, barneskole og videregående skole er en bevissthet om at overgangsprosesser for elevgruppen tar tid. Likevel får man ikke til en praksis der det settes av tid og delegeres ressurser til å få på plass personalet som skal ha ansvar for elevens læring og utvikling på plass tidsnok. Det er en bevissthet om viktigheten av at elever med enkeltvedtak bør ha relasjon til personalet for at læring skal forekomme, men man lykkes ikke å få organisert det slik at relasjonsbygging er fullført før skolestart. Forskningen viser at elevene er avhengig av relasjon hvis læring skal komme igang første skoledag. Men den organisatoriske og systemiske praksisen til videregående skole med søknadsdato 1. februar og en kultur for å åpne elevmappene på våren er ikke holdbar for elevgruppen. Det er en åpenbar svikt når systemet er slik lagt opp. Det setter en stopper for å starte overgangsprosesser tidsnok. Når de profesjonelle informantene ser dette tydelig, og pårørende sjelden har opplevd å møte kontaktlærer i overgangssamarbeid hvorfor stiller ingen spørsmål til denne organiseringen? KD hevder personalkabalen er det mest utfordrende å få til og forskning påpeker det samme så er det underlig at praksisen ikke er endret.

Jeg stiller og spørsmål ved praksisen med elever som har symptomer på ulike diagnoser som medfører atferdsvansker ikke blir diagnostisert på 3-4 år etter symptomer er avdekket. Dermed har vi trolig endel elever med ADHD i skolen, som er udiagnostisert og ikke får tilrettelagt for sine utfordringer. Et dette holdbar praksis?

Så kommer det fram av forskningen at ansvaret for koordinering av overganger bør heves til kommunalt nivå. Det ville fjernet systemiske og organisatoriske utfordringer som lærerinformanten, barnehabiliteringen og PPT har identifisert. PPT hevder avgiver og mottaker er på ulikt sted i sitt skoleår når overgangsprosesser som skal starte et år i forkant

planlegges. Barnehabiliteringen støtter påstanden og påpeker at når mottaker blir bevisst på elevene de får til høsten sine utfordringer i mai, så forhindrer det en god overgangsprosess. Lærerinformanten hevder de ofte er altfor sent inne i slike prosesser, og er ofte ikke bevisst elevens utfordringer før de åpner elevmappene i mai-juni. Ved å heve ansvaret for overganger til kommunalt nivå så vil kommunen se hele utdanningsløpet til eleven som en prosess, hevder Barnehabiliteringen. Men hvis der forekommer ulik prioritering av overgangssamarbeid fra skoleledere har vi da garanti for at kommunene i landet vil prioritere overganger likt? Barnehabiliteringen hevder at å heve ledelsen av overgangsprosesser til kommunalt nivå vil bidra til at kommunen sørger for overganger blir igangsatt tidsnok til å få til et sømløst utdanningsløp for eleven, fra enkeltvedtak er fattet til de er ferdig med videregående skole. Men dette hevder KD skal være etablert praksis. Ledelse av overgangsprosesser er kommunens ansvar, men stemmer det med norske kommuner sin praksis? De to kommunene, Tromsø og Sandefjord hadde ingen retningslinjer på sine hjemmesider som angikk overganger for elever med enkeltvedtak. KD mener kommunene i landet skal ha innbakt overgangssamarbeid for elevgruppen i årshjulet sitt. Det skal vises på hjemmesiden til den enkelte kommune hvilken overgangspraksis som praktiseres.

Et annet funn i forskningen er at læringsdokumenter og veiledere for overganger for elever med enkeltvedtak er vage og diffuse, med mye bruk av ord som kan og bør. Dette overlater til hver enkelt skole, kommune og personal å tolke hvordan de benytter seg av nasjonale retningslinjer for overganger for elevgruppen. Det bidrar til å skape en personavhengig praksis. Det burde være presise retningslinjer fra KD som alle skoler og kommuner skal benytte seg av. Retningslinjene må få status som obligatorisk å følge ved overganger for elever med enkeltvedtak. Det kan bidra til å skape felles forståelse og lik praksis for hvordan overganger utføres. Da kan ikke PPT og andre faginstanser si at de ikke vet om det eksisterer retningslinjer fra nasjonalt hold. Hvis alle skoler, faginstanser og kommuner skal benytte seg av KD sine retningslinjer slik de er beskrevet kan det bidra til at alle elever med enkeltvedtak opplever sømløse overganger. Forskningen jeg har utført viser at nasjonale læringsdokumenter og veiledere fremmer å prioritere de samme elementene som jeg har undersøkt om påvirker elevens muligheter for å starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå. Jeg hevder derfor at retningslinjene fra KD kan fungere som en mal for hvordan overganger skal utføres. Det fordrer at de involverte aktørene følger retningslinjene, og ikke minst vet om disse. Det kan skape felles forståelse og lik praksis som også KD mener

er avgjørende for en god overgang for elever med enkeltvedtak og atferdsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2022, s, 28).

Mitt forslag til en løsning på ulik forståelse og prioritering av elementene jeg undersøker er felles og obligatoriske retningslinjer og føringer fra nasjonalt hold. Jeg hevder felles forståelse og lik praksis er avgjørende for å lykkes med læring for elever med atferdsutfordringer og andre utfordringer som krever at de har enkeltvedtak om spesialundervisning.

For å få til felles forståelse og lik praksis for gjennomføring av overganger foreslår jeg en metode jeg kaller FRAM. Fram står for, Forstått, Realiserbart, Akseptert og Målbart.

FRAM oppstod i Ressursskoleprosjektet for å gjennomføre overganger for elever med atferdsutfordringer, enkeltvedtak og ulike diagnoser med felles forståelse av elevens utfordringer og lik praksis i møte med uønsket- og ønsket atferd. FRAM er en sjekklister for å etablere en felles pedagogisk plattform for å redusere forekomst av uønsket atferd ved ignorering og øke forekomst av ønsket atferd ved bruk av positiv forsterkning og belønning. Den felles pedagogiske plattformen innebærer alle voksne som omgås eleven hjemme, på skolen, på avlastning og annet personal som leder aktiviteter eleven deltar i.

For å påvirke atferd til elever med atferdsutfordringer krever det at alle i voksenkretsen rundt eleven møter ønsket- og uønsket atferd likt. For å lykkes krever at tverrfaglig og tverretattlig samarbeid etableres for å skape felles forståelse og lik praksis. Dette etableres i ansvarsgruppemøter/teammøter. Der opprettes en overgangsplan, med ansvarfordeling, tidfesting av tiltak og evaluering av gjennomføringen av tiltakene.

Når man anvender FRAM sørger man først for at alle som jobber med eleven, både avgiver, mottaker, pårørende og annet personal i hjem, skole og eventuelt avlastning har «Forstått» elevens utfordringer likt. Det angår diagnosekunnskap og tegn og atferd som kan indikere at frustrasjon er i ferd med å bygge seg opp. Deretter sørger man for at alle som skal omgås eleven har mulighet til å «Realisere» det som skal til for å møte eleven slik som avtalt. Det må og være Realiserbart og tilrettelegge på måten man har blitt enig om for alle aktørene. Deretter må man etablere en «Aksept» for at det er slik vi jobber for alle som omgås eleven. Man går detaljert til verks og blir enig om at slik stiller vi krav, slik benytter vi positiv forsterkning av ønsket atferd og ignorering av uønsket atferd. Man etablerer felles forståelse

for bruk av struktur, forsterkning og belønning. Da har man sørget for felles forståelse og lik praksis både i metodebruk og for hvordan man møter elevens atferd. Til slutt må man sørge for at metoden man jobber etter er «Målbar». Det kan være gjennom daglige, ukentlige eller månedlige evalueringer om hva som har vært bra og hva som har vært mindre bra, sammenlignet med forrige evaluering. Eller atferdsregistrering hvor man registrerer om forekomst av uønsket atferd øker eller reduseres. Eventuelt om ønsket atferd forekommer oftere. Da er elevens atferd måleinstrument. Med elever med enkeltvedtak kan og en bok der man rapporterer etter hver økt med eleven hvordan det gikk, og registrerer hvordan uformell læring i naturlige situasjoner utarter seg. Da kan det å bla tilbake i rapporteringsboken. Det vil vise om sosial, faglig og atferdsmessig utvikling bedrer seg, eller om eleven faller tilbake gjennom skoledagen eller skoleuken, utfra hvor ofte evaluering forekommer. Noe lengre enn en uke mellom hver evaluering er ikke å anbefale. Det går fort for eleven å utvikle uønsket atferd og det er vanskelig for personal å se og beregne om uønsket atferd øker eller reduseres. Hvis tiltak man jobber etter skal justeres må det involvere alle aktører som er involvert i elevens hverdag. Endringer ved bruk av FRAM må alltid spres til alle i voksenkretsen hvis metoden skal fungere.

Med vanlige elever er måleinstrumentet karakterer. De viser om læreren lykkes med sin undervisning eller ikke. Elever med enkeltvedtak og IOP jobber mot kompetansemål i IOP. Da måles grad av suksess ved å se på atferdsutvikling og sosial og faglig prestasjon.

Slik har jeg med stor suksess benyttet FRAM siden ressurskoleprosjektet, og dette er mange måter å benytte FRAM i ulike sammenhenger.

Miljøtjenesten i min hjemkommune og endel skoler jeg har jobbet på har en praksis som tilsier at tre dager med observasjon av eleven er tilstrekkelig for å overta eleven uten mer kunnskaps- og kompetanseoverføring fra avgiver. Dette er i strid med mine erfaringer. Tre dager med observasjon er ikke tilstrekkelig for at eleven skal føle seg trygg på nytt personal eller nok til at eleven skal respondere positivt på krav og tilbakemeldinger fra vedkommende. Min erfaring er at 3 dager med observasjon er starten på en relasjonsbyggingsprosess. Da har nytt personale sett hvordan eleven kan fungere sammen med en person som har relasjon på plass. Det danner et utgangspunkt for nytt personal for å gradvis involvere seg i elevens verden, læringssituasjoner, kravsituasjoner, hvordan gi ros, benytte positiv forsterkning for å skape motivasjon til læring, og hvilken atferd som skal forsterkes og hvordan uønsket atferd



skal ignoreres. Nytt personale må forså at det er personalatferd som skaper både frustrasjon, fremprovoserer uønsket atferd og skaper motivasjon til læring hos elevgruppen. Nytt personal må jobbe med eleven i kravsituasjoner, mens trygt personal observerer og gir råd for hvordan de har lyktes med læring og hvilken personalatferd eleven er vant med. Da kan man skape kontinuitet mellom avgiver og mottaker for eleven. Etter hver arbeidsøkt får nytt personale tilbakemelding på det som fungerte og hva som kan gjøres annerledes. Etter 8-12 økter med trygt personal til stede kan det skje en gradvis tilbaketrekking fra gammelt personal. Gammelt personal kan da være til stede i starten av arbeidsøkten og så trekke seg unna, men være tilgjengelig. Hvis dette fungerer, kan kjent personale trekke seg helt vekk og overlate lærings- og kravsituasjonene til det nye personalet. Da hevder jeg man har gjennomført en relasjonsbyggingsprosess som har gjort eleven trygg, men det kan fortsatt oppstå ting som nytt personale trenger veiledning på fra avgiver, eller må løse selv.

Ikke alt må gjøres likt, noe kan nytt personale gjøre utfra egen viten og instinkt, hvis relasjon er på plass. Relasjon gir ulikt personal mulighet for å komme med personlige vrirer hvis en kravsituasjon går i lås eller eleven står fast sosialt, eller har oppheng i noe de ikke vil gi slipp på. Når man løser slike utfordringer, er relasjon på plass. Da er du en trygg person for eleven og kan stille krav samtidig som eleven har fått tillit til deg og er trygg sammen med deg i uansett situasjon. Går slike prosesser for fort blir det raskt testing av personalet i stedet for at eleven yter faglig. I tillegg må det skje relasjonsbygging mellom avgiver og mottaker personale. Det skjer ved hospitering, ansvarsgruppe-/teammøter eller annet samarbeid.

Basert på informantene sine erfaringer med overganger stiller det seg slik. Læreren ser forbedringspotensial for å skape sømløs overgangs praksis. Hun vil ha videregående skole som tema i 10. klasse, helst 8. klasse. Det sammenfaller med PPT sine erfaringer som påpeker at overganger bør bli et tema tidligere for avgiver og mottaker enn hva praksis er i dag. Lærerinformanten hevder kommunal PPT ikke har tid til å delta i overføring til videregående skole, noe PPT bekrefter. Elevene overføres til fylkeskommunal PPT når de kommer til videregående skole. Da mister elev og pårørende PP- rådgiveren som kjenner eleven. Ansvaret legges på en rådgiver fra fylkeskommunal PPT som trenger kunnskapsoverføring, tid til å sette seg inn i informasjon om eleven, bygge relasjon til pårørende, skolepersonal og elev. Ifølge læreren medfører dette at ansvaret for rådgivning og veiledning ender med å hvile på avgiver og pårørende. Avgiver sender ofte personal som kjenner eleven for å overføre kunnskap og kompetanse på eleven, men kompetanseoverføring skjer for sent. Dette hevder

lærerinformanten skyldes overgang fra kommunal til fylkeskommunal PP- rådgiver. Dette minner om det Sæhle påpeker, at skolen skylder på PPT når overganger ikke blir utført slik at læring starter første skoledag (Sæhle, 2007, s. 72-74)

Læreren påpeker den samme systemisk svikt som barnehabiliteringen påpeker påvirker kvaliteten på overgangs praksis. IOP elever med enkeltvedtak søker seg til videregående skole den 1. februar. Dermed er det ikke tid nok fram til våren å gjøre et skikkelig overgangsarbeid med tilvenning, relasjonsbygging, veiledning mellom avgiver og mottaker som medfører kompetanseoverføring før skolestart. Pårørende kommer også veldig sent inn i prosessen når systemet er satt opp slik. Videregående skole klarer dermed ikke å gjøre godt nok overgangsarbeid for alle elever med enkeltvedtak og IOP, bekrefter lærerinformanten. Deres praksis er at 1. skoledag har kontaktlærer intervju med elevene med enkeltvedtak og IOP. Da avdekkes enda flere ting som skulle vært avdekket før skolestart. Søknadsfristen 1. februar og personalkabalen er dermed faktorer som forhindrer at overgangsprosesser kan starte i god tid. Hvis tilvenning og relasjoner ikke er gjort før skolestart erfarer læreren at endel elever med IOP, «snur i døra», første skoledag. Hun hevder mange elever er fullpakket med angst og sinne fordi skolen er uforberedt.

PPT ser også en systemisk svikt som påvirker overgangs praksis. Informanten hevder avgiver og mottaker er på forskjellig sted i undervisnings året når overgangsprosesser bør komme i gang. Mottaker er ofte ikke klar med personalkabalen før på høsten når eleven begynner, slik Barnehabiliteringen og lærerinformanten har påpekt. PPT har også opplevd at mottaker ofte anser sin kompetanse overordnet avgiver. Det kan føre til profesjonskamp, fordi mottaker vil bevise at de har et bedre tilbud og kan mer om eleven, enn avgiver. Det skaper spenninger mellom fagmiljøene og asymmetriske maktforhold som er uheldig for overgangssamarbeidet. PPT presiserer at det er et dårlig utgangspunkt for samarbeid at det forekommer asymmetriske maktrelasjoner som påvirker kvaliteten på overgangen. Informanten opplever at avgiver ofte tenker tidlig på hvordan overgangen skal utføres. De vet hva som kreves for å dekke elevens behov. De vet hva som bør gjøres, hva som kan gå galt og ønsker ikke se sitt arbeid med eleven rasert.

Jeg tenker at hvis kommunens rolle er så kompleks og sammensatt og at den har ansvar for å overvåke alle overgangsprosesser for elever med enkeltvedtak og IOP er de kanskje ikke inne i alle overgangssamarbeid? Dermed er det enklere for kommunen enn for hver enkelt skole og

utdanningsnivå å se at dess tidligere eleven får tilrettelagte læringspremisser dess «billigere» blir eleven for samfunnet når videregående skole er fullført. Kommunen har forutsetninger og motivasjon for å se å bevilge tilstrekkelig med ressurser i overgangsprosesser slik at det blir nok tid til at personalkabalen er klar til prosessen med relasjonsbygging og kunnskaps- og kompetanseoverføring bør komme i gang. Ved at overgangsplaner konkretiseres, evalueres, skriftliggjøres og at det skjer en rollefordeling som gir ulike personer og aktører rundt eleven tidfestede oppgaver og ansvar i overganger, vitner om godt ledede prosesser. Hvis eleven opplever tilbakefall i overganger som tar tid å rette opp i, kaster skolene bort tid av eleven læringsprogresjon. Det saboterer for at eleven kan bli den beste utgave av seg selv og bli mest mulig selvstendig og velfungerende til videregående skole er avsluttet. Dess bedre utdanningsløpet tilrettelegger for sømløse overganger, dess billigere blir eleven for kommunen når eleven skal ut i samfunnet. Mange av eleven med enkeltvedtak kan bli skattebetalere. Andre må ha støtte av miljøtjenesten eller Brukerstyrt personlig assistent (BPA). For elever med utageringsproblematikk eller andre atferdsproblemer må kanskje ha to til en bemanning for tvangssituasjoner kan forekomme. I Evas tilfelle ble det slik at hun måtte ha to til en bemanning resten av livet, for videregående skole ikke videreførte utviklingen vi hadde satt igang for Eva. Vi overleverte henne uten utagerende atferd, men hun falt tilbake til gammel atferd for de ikke videreførte måten vi jobbet med Eva. Hun kunne trolig hatt tilrettelagt arbeid med sortering av frukt, eller andre håndterbare oppgaver. Men i dag sitter hun i kommunal bolig og utagerer jevnlig. Hun er en stor utgiftspost for kommunen i forhold til om hun hadde gått på jobb og hatt innhold i hverdagen som hun likte og mestret. Så for Eva saboterte videregående for et liv i samfunnet.

Barnehabiliteringen opplever at for å forbedre dagens overgangspraksis bør man utvide tidsperioden de er på mottakerskolen og veileder personalet. Han påpeker at i fagprosedyrene de forholder seg til anbefaler at veiledning på mottakerskole skal gjøres over 1 år, mens Barnehabiliteringen kun har ressurser til et 1/2 år. Informanten har erfart en overvekt dårlig overgangspraksis, 80-20 fordelt og nedover gjennom sitt virke. Ofte er det kompetanseoverføringen som blir for svak og årsak til dårlig praksis. Barnehabiliteringen kommer ofte inn i saker på høsten fordi mottakerskolen ikke har klart å videreføre tiltaket fra avgiverskolen og omsette kunnskap og kompetanse til praksis. Informanten påpeker at skolen er vant med å lære elever skoleferdigheter, men har ikke for vane å drive kompetanseoverføring mellom fagmiljø. Han sier han «puster sjelden ut» i overgangsprosesser og tenker at, dette går bra.

Pårørende 1 har erfart mye av det fagfolkene avdekker. Med eldste barn var overgangen dårlig. Datamaskin og programvare var ikke klar før jul. Det skapte negative tanker om skolen hos eleven og medførte frustrasjon når eleven måtte avstå fra fotballturnering og trening grunnet leksearbeid til sent på kvelden. Mor og far var derfor veldig på i overgangsprosessen for yngstemann for å unngå en repetisjon av det som hendte med eldstemann. De ville unngå at gutten fikk negative tanker om skolen som kunne medføre skolevegring. De krevde et møte som skulle vært før skolestart for å få ting på plass til første skoledag. Møtet var ennå ikke avholdt 30. september. Far vurderte det som uaktuelt å levere pc til samme person på skolen som brukte et helt semester for å oppdatere pc for den eldste sønnen. Kontaktlærer for eleven var ikke på plass da problematikken pågikk. Far oppsøkte en annen lærer som fikset pc med rett programvare på kort tid. Informanten hevder overgangen kunne vært bedre. At pårørende er veldig «på» i overganger er tydelig erfaringsbasert. Det kan være årsak til at fagpersonene i forskningen opplever det som en gjentakende erfaring at pårørende er veldig på før overganger.

Pårørende 2 opplevde at overgangsprosessen fra barnehage til barneskole startet tidlig med en engasjert pedagogisk leder som informanten kaller «nazi på tilvenning». Å få til en overgangsprosess som startet tidlig fordret at pedagogisk leder i barnehagen «pushet på skolen» for å komme i gang tidlig nok. Skolen hadde ikke tatt høyde for å starte tilvenning tidlig. Informanten opplevde prosessen som personavhengig.

Vi ser her et eksempel på at avgiver og pårørende er veldig «på» i slike prosesser, mens mottaker er tilbakeholden og avventende. Informantens erfaring med overgang fra 3. klasse på distriktet til ny skole i byen, var negativ. Lærer på distriktsskolen var frustrert over at byskolen ikke ville ha kunnskap og kompetanse på eleven fra skolen på distriktet. Etter eleven begynte på byskolen avdekket mor at læreren til gutten drev med spydig sarkasme når eleven hadde verbale utbrudd relatert til diagnosene til gutten. Elever med ADHD og Tourettes kan slite med å forstå ironi og sarkasme. Mor og sønn opplevde en lærer som manglet respekt for elevens diagnose. Han tok ikke hensyn til elevens økte latenstid som er egenskaper ved diagnosene gutten har, og straffet eleven med å sende han alene på et grupperom for å se YouTube hvis han slet med å komme gang med arbeidsoppgaver. Mor anså læreren for å «ikke være helt frisk». Tross at skolen gav eleven fri tilgang til Youtube når han ikke gjorde som læreren sa, ba de likevel mor om å stenge av YouTube hjemme for at eleven ikke skulle

lære nye banneord. Mottaker hadde ikke forståelse for at banning var noe eleven lærte av medelever og at utbruddene i klasserommet var på grunn av Tourettes diagnosen (Helsenorge, u. å). Informanten har erfart at overgang mellom barnehage og barneskole og fra byskole i 4. klasse tilbake til distriktskolen gikk bra. Det gjorde også overgang fra småtrinnet på distriktet til mellomtrinnet. Overgangene ble sømløse, og læring kom i gang første skoledag. Overgang fra distrikts skolen i 3. klasse og til byskolen skapte tilbakefall. Eleven fikk ikke etablert trygge relasjoner til personalet og skolen tilrettela ikke for læring utfra elevens mestringsnivå eller diagnose. De ville starte med blanke ark. Gutten stagnerte faglig, sosialt og atferdsmessig, samt at humøret svingte og selvbildet ble forvrengt.

Med en varierende involvering av pårørende og elev i slike samarbeid er det implisitt at det i varierende grad avholdes kartleggingssamtaler med elev og pårørende i forkant av produksjon av IOP. Da blir pårørende og eleven sin særkunnskap om elevens evner, mestringsområder og utfordringer fra pårørende som kjenner eleven best, og eleven selv, ikke benyttet for å planlegge, gjennomføre og evaluere overganger. Hvordan kan man planlegge noe uten å ha informasjon fra de som vet mest om det som skal planlegges (Rasmussen, 2009, s. 74)?

Det fremstår som merkelig at det anses som en hindring for å gjennomføre overganger at PP-rådgiver ikke deltar i samarbeidet slik at læring kan starte dag 1. Dette tror jeg avgiver, mottaker og pårørende klarer fint selv så lenge ressurser er på plass i tide og de vet hva som skal gjøres av hvem, når, hvordan og hvorfor. Hvis ikke ender ofte overgangen opp med en tilvenningsprosess der eleven tilpasser seg systemet og ikke at skolen tilrettelegger for elevens behov. Informanter og ulike forskere hevder at det fører til at eleven får en trasig start på ny skole fram til den har vent seg til ulik personalatferd og ulik håndheving av regler, rutiner og skolens krav til atferd. PPT sin rolle i slik arbeid er nedfelt i Opplæringsloven, men forskningen min viser at den ikke alltid følges (Sæhle, 2007, s. 71, Rasmussen, 2009, s. 26, Opplæringsloven, 1998).

Når personalkabalen er klar først på vårparten må tilrettelegging og ny IOP enten produseres på bakgrunn av andrehåndsinformasjon fra ledelsen hvis rektor på mottakerskole har deltatt i overgangssamarbeidet til personalkabalen er klar. Alternativt må kartlegging av eleven begynne når eleven ankommer skolen på høsten. Det kan sammenlignes med at normalfungerende elever kom på skolen uten læreplan og ukeplan og med en ukjent lærer som ikke visste noe om hvilket faglig nivå elevene var på slik at vedkommende kunne

planlegge undervisning utfra faglig nivå hos elevene. Når skoleledelsen stiller alene i overgangssamarbeid med personal fra avgiver kan viktig informasjon utebli. Informasjonen kan og bli preget av lederens egne tolkninger og vurderinger. Skoleleder har et budsjett å forholde seg til. Det kan medføre at vedkommende unnlater å gi viktig informasjon videre til personalet om hva eleven trenger basert på en vurdering om at tiltaket er for kostbart. Usikker og tilpasset informasjon gir kontaktlærer dårlige forutsetninger for å lage ny IOP. Manglende tid og ressurser gjør det vanskelig for kontaktlærer å komme inn i overgangssamarbeidet tidnok og gir dårlige forutsetninger for at kontaktlærer kan koordinere og lede det tverrfaglige og tverretatlige overgangssamarbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Eva er et godt eksempel på hvordan en elev med ASF, men også hvordan elever med ADHD, Tourettes syndrom og andre diagnoser som påvirker evnen til læring, kan falle tilbake funksjonsmessig hvis mottaker vil starte med blanke ark. Det medfører at mottaker mister muligheten for å utvide sin kunnskap om elevens utfordringer, særinteresser, styrker og muligheten til å skape kontinuitet i overgangen for eleven. De mister muligheten til å forstå og sette seg inn i tiltak som har vært prøvd og fungert, samt hva som ikke har fungert. De mister kunnskap om atferds håndtering, læringsmotivering og metodisk tilnærming til læring og utvikling. Dette kan redusere muligheten for å lykkes med læring og utvikling fra første skoledag.

Fordi ledelsen kom i møter med oss på avgiverskolen medførte at det aldri ble etablert samarbeid og relasjon mellom avgiver og mottakerpersonalet, eller mellom nytt personale, pårørende og elev i tilfellet med Eva. Det resulterte at det ikke ble etablert trygge relasjoner for Eva slik at fra første skoledag og langt fram i tid, kjente hun ingen. Pårørendeinvolvering eksisterte ikke og veiledning mellom vårt fagmiljø forekom ikke før høsten Eva var begynt på videregående skole. Da var personalkabalen klar. De få tilvennings, relasjonsbyggings og veilednings besøkene vi hadde på videregående skole gjennom sommeren medførte likevel at personalet falt tilbake til gammel praksis straks vi dro derifra. Det oppdaget vi først på oppfølgingsbesøk og evalueringsmøter med ledelsen etter overgangen var gjennomført og første semester var kommet godt i gang. Da hadde Eva utvist såpass mye farlig, grisete og uønsket atferd at skoleledelsen ønsket veiledning fra oss. Da var det for sent. Vi hadde fått nye elever å bli kjent med og ivareta. Dermed kom Barnehabiliteringen inn og veiledet generelt om ASF. De kjente ikke Eva sine sterke og svake sider, kun hva elever med ASF har behov for på skolen for at læring og utvikling skal forekomme på generelt grunnlag.

Case viser at tid og ressurser i arbeid med elever med enkeltvedtak, atferds utfordringer og IOP er et grunnpremiss for å lykkes med overganger som fører til at læring kan starte dag en på ny skole (Rasmussen, 2009, s. 66). Elevene er avhengig av relasjon og tillit til de voksne for at læringspremissene skal være til stede. De trenger ofte støtte i klasserommet eller må å tas ut av klasserommet for 1-1 læring eller læring i små grupper. Det krever relasjon å ta eleven ut av klassen hvis omgivelsene blir forstyrrende for elevens prestasjon. I tilfellene jeg har erfart er det ofte vikarer eller ufaglært personale som har ansvar for å assistere i klasserommet, ta elever ut til 1-1 spesialundervisning eller organisere læring i små grupper. Jeg synes det er underlig at elever med enkeltvedtak ofte mister sitt personal hvis en lærer er syk. Min erfaring er at da må vi som jobber med elevene med enkeltvedtak ta klassen. Eleven får en vikar eller assistent uten relasjon til eleven. Prioriteringer tar ofte størst hensyn til fordel for klassen på tross av at eleven som har atferdsutfordringer og er relasjonsavhengig. Det er å be om bruk av tvang og makt å sende fremmede inn til elever som er avhengig av trygge rammer og relasjoner. En slik praksis fører til at man som skole påfører eleven en unødvendig negativ opplevelse sammen med ukjente mennesker som holder eleven fast uten opplæring i bruk av tvang og makt i skolen. Det fører til at eleven blir frustrert og assistenten ser at egen kompetanse på eleven ikke er tilstrekkelig når de havner i en tvangssituasjon. For elever med enkeltvedtak, atferds utfordringer og IOP bør det etter min mening etableres solide personalteam. Da kan man jobbe på en måte som fører til at alle i teamet har relasjon å kan ta eleven ut av klassen å drive 1-1 læring uten problemer og at uønsket atferd forekommer.

Personalteam rundt atferds utfordrende elever var det ikke kultur for på skoler jeg har jobbet, unntatt i Ressursskoleprosjektet. Vi som avgiver var sammen med pårørende alltid «mere på» i overgangsprosesser. Vi visste hva elev og personal hos mottaker hadde behov for av kunnskaps- og kompetanseoverføring. Vi visste hva mottaker skolen hadde behov for hvis vi skulle få til en sømløs overgang. Vi hadde erfart at slike prosesser burde starte 1 år eller mer i forveien av fysisk forflytning for eleven skulle skje. Vi var bevisst på at fysiske, praktiske og personalmessige ressurser måtte være på plass når eleven kom uten oss til ny skole. Vi var og bevisst på at all kunnskap om eleven måtte være overført til nytt personale før eleven hadde første skoledag 23. august. I tillegg forstod vi verdien av at relasjoner mellom elev og nytt personal og pårørende og nytt personal ble etablert. Og at relasjon mellom nytt og gammelt personal måtte etableres for at informasjonsflyt skulle foregå effektivt før under og etter overgangen var utført.





## 11. Konklusjon

Forskningens funn viser at ulik overgangs praksis kan påvirke elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en på nytt utdanningsnivå. Elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskaps- og kompetanseoverføring, pårørende involvering, ansvarsgruppe/team og samtykke påvirker alle kvaliteten på overgangs praksis. I hvilken grad de prioriteres er med å avgjøre om overganger blir gode eller dårlige.

Forskningen konkluderer med at det viser seg å være varierende praksis for å prioritere overganger av ulike kommuner, skoleledere på læringsinstitusjoner og blant pedagogisk personale. Informantene svarte tydelig nei på spørsmål om de opplevde at det eksisterte felles forståelse og lik praksis for gjennomføring av overganger for elever med enkeltvedtak. Informantene fra fagmiljø hevdet de sjelden opplevde overgangsprosesser som var god nok til at eleven møtte et samkjørt team fra første skoledag. Den største utfordringen for å klare dette var personalkabalen. Den var sjelden klar tidsnok til at mottaker kjente elevens utfordringer og styrker fra første skoledag. De manglet ofte relasjon til elev og pårørende slik at kunnskap og kompetanse på eleven eksisterte. Forskningen viser at det i overveiende grad eksisterer dårlige overgangsprosesser. Dette stammer fra svarene fra PPT, Barnehabiliteringen og lærerinformanten. De profesjonelle informantene kjente ikke til nasjonale retningslinjer for overgangs praksis for elevgruppen, fra KD. De forholdt seg til egen praksis som ikke var skriftliggjort, men muntlige sedvaner. PPT hadde ikke egen hjemmeside i kommunen informant var fra. De jobbet og etter interne arbeidsdokumenter og muntlige sedvaner, noe forskning og poengterte. Det eksisterer ulik overgangs praksis mellom PPT kontor, og mellom PP-rådgivere. Kun Barnehabiliteringen jobbet systematisk med overgangs praksis med skriftliggjorte overgangs rutiner som ble utbedret hvis nye erfaringer forekom.

Ut fra forskningens funn kan jeg og konkludere med at tid og ressurser bør være til stede for at kontaktlærer skal vært på plass tidsnok for å kunne delta i, og koordinere overgangs samarbeidet fra det etableres til det evalueres. På bakgrunn av kontaktlærer sin rolle som organisator av overgangssamarbeidet, med ansvar for IOP produksjon, samtidig som vedkommende skal bygge relasjon til avgiver, pårørende og elev så ble det åpenbart at kontaktlærer bør være på plass fra overgangssamarbeidet starter. Det krevde at den gjentakende personalkabalen var klar tidsnok, noe både KD, informantene, og jeg opplever som en utfordring i overganger.

Forskning på tema belyste at avstand mellom enheten eleven skulle forlate og enheten eleven skulle begynne på, hadde innvirkning på kvaliteten på overgangen. Hvis enhetene lå på samme område hadde de ansatte hos avgiver og mottaker allerede relasjon på plass, og kunnskaps og kompetanseoverføring forekom både under inspeksjon i friminutt og på personalrommet. Avstand mellom avgiver og mottaker førte til symmetriske maktrelasjoner som igejn fjernet spenninger mellom fagmiljø i overgangssamarbeid.

Forskningen konkluderer med at for å lykkes med sømløse overganger som fører til at læring dag en etter overgang til nytt utdanningsnivå må samtykke fra pårørende til informasjonsoverføring være innhentet. Uten samtykke vanskeliggjøres overgangssamarbeidet. Manglende samtykke forhindrer informasjonsflyt og overføring av metodisk og personalmessig tilnærming til elevens utfordringer.

Forskningen synliggjør at norsk skole virker å mangle kompetanse på elever med utfordrende atferd, og er lite forberedt på å motta elever med enkeltvedtak. Det kommer frem av forskning på tema at i mange tilfeller har ikke skolene kultur for å jobbe med elever med atferdsvansker og enkeltvedtak. Ufaglært personal benyttes til å drive spesialundervisning og det eksiterer en personavhengig praksis i skolen for hvordan positiv forsterkning og belønning praktiseres, kontra straff og konsekvens.

### ***Hva kan påvirke kvaliteten på overgangspraksis***

Forskningen har belyst hva som kan påvirke om overganger blir god eller dårlig. For å belyse hva som påvirker om læring starter første skoledag på nytt utdanningsnivå etter overgang så tok jeg utgangspunkt i egne erfaringer i jobb med elever med enkeltvedtak og IOP. Jeg erfarte at elementene tid og ressurser var grunnlaget for at de resterende elementene kunne fullbyrdes. Tid og ressurser var nødvendig for å drive tilvenning som startet i god tid før eleven fysisk skulle forflytte seg fra gammel til ny enhet. Tilvenning krevde tid og ressurser for at eleven skulle sammen med personal fra mottakerenheten tilvenne seg nytt bygg, nye omgivelser og få relasjon til elever og personal gjennom hospitering «bli-kjent» tiltak og andre relasjonsbyggingsprosesser. Tid og ressurser påvirket alltid kvaliteten på relasjonsbyggingsprosesser. Elementene definerte om overganger ble vellykket eller ikke. Elev og ny lærer må få relasjon, ny lærer og pårørende må få relasjon og avgiver og mottaker må få relasjon og kjennskap til hverandres virksomhet. Det er viktig for å klargjøre eleven til

neste nivå, og for at nytt utdanningsnivå skal forstå hva eleven har behov for av tilrettelegging slik at læring kan starte første skoledag. Godt samarbeid mellom aktørene skapte god informasjonsflyt og god kunnskaps- og kompetanseoverføring mellom enhetene og pårørende. Vi så i tilfeller Barnehabiliteringen påpeker, og tilfeller der pårørende sine elever ikke opplevde sømløse overganger, så var personalkabalen og tid og ressurser det som mest sentralt for å lykkes med gode overganger. Uten tid og ressurser og personalkabalen på plass ble overgangene dårlig. Det påvirket relasjonsbygging og manglende kunnskap og kompetanse på elevens utfordringer og styrker saboterte for å tilrettelegge for eleven fra første skoledag.

Forskningen viste at ansvarsgruppe eller overgangssamarbeid var en fin arena for å samarbeide om disse målsetningene. Det kom tydelig fram at overgangssamarbeid burde skriftliggjøres og tiltak tidfestes og evalueres. Det burde skje en ansvarsfordeling for hvem som skal gjennomføre tiltakene, når og hvordan. I overgangssamarbeidet kan avgiver veilede mottaker i hvordan de har motivert til læring, hvilke atferdsterapeutiske tilnærminger de har benyttet og hvordan utvikling av sosial kompetanse og atferdshåndtering har vært praktisert. Det bør eksistere både overlevering av skriftlige dokumenter og muntlig overlevering av kunnskap om elevhåndtering, ulike mestringsnivå, kompetansemål i IOP og hvordan motivering til læring har vært praktisert mellom alle aktørene i overgangssamarbeidet. Når elementene forskningen har undersøkt ble prioritert, erfarte elevene sømløse overganger der læring startet første skoledag på nytt utdanningsnivå etter overgang. Uten at elementene ble prioritert opplevde elevene sosialt, faglig og atferdsmessig tilbakefall som skapte store utfordringer for både elev og pårørende. Tid og ressurser blir av meg ansett som det viktigste elementet for å få til gode overgangsprosesser. Tid ble også trukket fram av informantene, av ulike forskere og KD, som det viktigste elementet for å skape sømløse overganger. Men totalt sett påvirket alle elementene kvaliteten på overgangs praksis for elever med enkeltvedtak.

Konklusjon blir at ulik overgangs praksis påvirker elever med enkeltvedtak sine muligheter for å starte læring dag en på nytt utdanningsnivå etter overgang. Samtlige elementer jeg undersøkte påvirker kvaliteten på overgangs praksis og økte eller reduserte sjansen for at eleven kunne starte læring første skoledag etter overgang til nytt utdanningsnivå.

Funnene kan generaliseres til å gjelde alle overganger informantene har opplevd, samt i de overgangene jeg selv har deltatt i. Enhver overgang for elever med enkeltvedtak som

informantene og jeg har erfart ble enten gode eller dårlige utfra i hvilken grad de ulike elementene jeg har forsket på ble prioritert.

## 12. Forslag til videre forskning på tema

Forslag til videre forskning på tema er fra mitt ståsted åpenbart. Det kommer fram i min forskning at hverken PPT, Barnehabiliteringen eller skoler og barnehager i ulike kommuner ikke vet om at det eksisterer nasjonale retningslinjer for overganger for elever med enkeltvedtak, atferds utfordringer og IOP. Forskningen min belyser at retningslinjer og veiledere foreslår en praksis som kan skape sømløse overganger, og også sømløse utdanningsløp for elevgruppen. Hvorfor vet ikke relevante personer i utdanningssystemet som er involvert i, og har ansvar for gjennomføring av overganger for elevene, kunnskap om foreslått praksis? Dette trengs det mer forskning på.

Samtidig viser forskningen min at systematiske og skriftliggjorte rutiner for overgangspraksis ikke eksisterer på alle PP-kontor og skoler og barnehager har varierende praksis for å jobbe slik med overganger for elever med enkeltvedtak. Når det anbefales og benytte skriftliggjorte rutiner for å hele tiden kunne utbedre sin praksis når nye erfaringer forekommer er det underlig at dette ikke er pålagt alle skoler, barnehager og kommuner. Dette trengs det mer forskning på.

Når man ser i hvilken grad det eksisterer ulik praksis for gjennomføring av overganger ville det vært interessant å vite hvor mange elever som taper år av sitt utdanningsløp som resultat av dårlig overgangsprosesser og personavhengig praksis. Dette trengs det forskning på.

I tillegg kunne mitt forskningsprosjekt vært omgjort til en kvantitativ forskning. Da kunne læringsprogresjon vært avhengig variabel mens elementene tid og ressurser, tilvenning, veiledning, relasjonsbygging, kunnskaps og kompetanseoverføring, pårørendeinvolvering, ansvarsgruppe og samtykke fungerer som uavhengig variabel. Med et større tilfeldig utvalg ville et slikt design kunne gitt svar på i hvilken grad de ulike uavhengige variablene påvirket elevens læringsprogresjon.

### 13. Kildereferanser

Andersen, T. & Olsvik, V. M., (2010), *Gode overganger, Eksempler fra fire kommuner*, Helsedirektoratet, Avdeling for rehabilitering og sjeldne tilstander,

<https://docplayer.me/8899666-%20Is-1672-gode-overganger-eksempler-fra-fire-kommuner.html>

Allwell, M & Cobb, B., (2006), *A Map of the Intervention Literature i Secondary Spesial Education Transition*, SAGE JOURNALS, Career Development For Exeptional Individuals/VOL. 29, (NO. 1/2006),

<https://www.proquest.com/openview/8c2460443b52a08f9a0cfebb917c423d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=37725>

Braun, V. & Clarke, V., (2012). *Thematic analysis*. In Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. & Sher, K. J. (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological, s. 57–71. American Psychological Association,

<https://psycnet.apa.org/fulltext/2011-23864-000-FRM.pdf>

Bratberg, Ø., (2019), *Tekstanalyse for samfunnsvitere*, 2. utgave, Cappelen Damm Akademisk

Denzin K. N, Lincoln Y. S, red. (2018). *The Sage handbook of qualitative research*. 5. utg.

SAGE, <http://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/9-%20The%20SAGE%20Handbook%20of%20Qualitative%20Research.pdf>

Drageset S. & Ellingsen S., (2011). *Å skape data fra kvalitativt forskningsintervju*,

Sykepleien.no, <https://sykepleien.no/forskning/2011/02/skape-data-fra-kvalitativt-forskningsintervju>

Dockett, S. & Perry, B., (2014). *Transition to School Position Statement*, s. 277-294, In book: *Transitions to School - International Research, Policy and Practice*, (Volume 9), Springer

Dordrecht, <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-94-007-7350-9.pdf>

Drugli, M. B., (2018), 1. utgave, 3. opplag, *Atferdsvansker hos barn, Evidensbasert kunnskap og praksis*, Cappelen Damm Akademisk

Eggebø, H., (2021), *Tematisk analyse-En guide*, Sosiologen, <https://sosiologen.no/essay/essay/tematisk-analyse-en-guide/>

Eriksen, N., (2008), *Hva skal vi gjøre med atferdsproblemene i norsk skole?*, Tidsskrift for Norsk psykologforening, Vol 45, nummer 7, 2008, <https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2008/07/hva-skal-vi-gjore-med-atferdsproblemene-i-norsk-skole>

Fallmyr, Ø., (2020), 2. opplag, *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen, En emosjonell tilnærming*, Universitetsforlaget

Furlong, A., Cartmel, F., Biggart, A., Sweeting, H., & West, P., (2003), *Youth Transitions: Patterns of Vulnerability and Processes of Social Inclusion*, (Department of Sociology and Anthropology), University of Glasgow, School of Policy Studies, University of Ulster at Coleraine, <http://docs.scie-socialcareonline.org.uk/fulltext/socrfind8.pdf>

Fuglseth, K., (2006). *Vitenskapsteori og hermeneutikk*, i Fuglseth, K. og Skogen, K. (red.). (Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk, Design og metode). Oslo, Cappelen Damm Akademiske

Gårdeløkken, K., (2018-2022). Tidlig Innsats, Strategi- og Handlingsplan 2018-2022, Sel Kommune, [https://www.sel.kommune.no/\\_f/p7/if6558d65-18c6-4dcd-8c54-f4a863cc87dc/strategi-og-handlingsplan-tidlig-innsats-170919.pdf](https://www.sel.kommune.no/_f/p7/if6558d65-18c6-4dcd-8c54-f4a863cc87dc/strategi-og-handlingsplan-tidlig-innsats-170919.pdf)

Gilje, N, & Grimen, H., (1993), *Samfunnsvitenskapens Forutsetninger*, Universitetsforlaget

Gårdeløkken, M., (2018), *Eit inkluderande læringsmiljø for elever med vedtak om spesialundervisning*, (Masteroppgave i tilpassa opplæring), Høgskolen i Innlandet Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap, <https://brage.inn.no/inn-xmllui/bitstream/handle/11250/2570064/Gaarderloekken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Haugen, R. (Red.), Falkenberg, E-S., Hoem Kvam, M., Monsrud, M-B., Nilsen, V., Nilssen, T. N., Sjøvoll, J., Vigt, A. & Wie, O. B., (2016), 1. opplag, 3. utgave. *Barn og unges læringsmiljø 4, -med vekt på lærevansker*, Cappelen Damm Akademisk

Haugen, R. (Red) & Bjerke, T., (2014), 4. opplag, *Barn og unges læringsmiljø 1, Grunnleggende prosesser i læring og utvikling*, Høyskoleforlaget Norwegian Academic Press

Helsenorge.no, (u. å), <https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/tourettes-syndrom/>

Helsenorge.no. (2020),  
<https://www.helsenorge.no/sykdom/utviklingsforstyrrelser/autisme/#symptomer-på-autisme>

Hjartedaal, F. R., (2018), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode*, Fagbokforlaget

Hognes, H. D. & Moser, T., (2014), Forståelser av gode overganger og opplevelse av sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning, *Nordisk barnehageforskning, Vol 7*, DOI: <https://doi.org/10.7577/nbf.625>

Hoseth, S., (2018). *Forsterket oppfølging i overgangen barnehage-skole for barn med utfordrende atferd*, Utdanningsforskning.no,  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forsterket-oppfolging-i-overgangen-barnehageskole-for-barn-med-utfordrende-atferd/>

Hopps, K., (2014) Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34:4, 405-419, <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.963032>

Sæhle, L., (2007). *Hva kjennetegner en god overgang? En analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov*. (Masteroppgave Institutt for spesialpedagogikk), Universitetet i Oslo,  
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31881/%20MasteroppgavexforxLisexSxhlexmaix2007.pdf?sequence=2&isAllowed=y>



Janus, M., Kopechanski, L., Cameron, R. & Hughes, D., *Parents of Children with Special Needs at School Entry*, ResearchGate, Article in *Early Childhood Education Journal*, April 2008, DOI:[10.1007/s10643-007-0217-0](https://doi.org/10.1007/s10643-007-0217-0)

Karila, K. & Rantavuori, L., (2014) Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school, *Early Years*, s. 377-391, <https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>

Kildekompasset, (u. å), <https://kildekompasset.no/referansestiler/apa-7th>

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*, Nasjonalt læremiddelsenter, <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>

Kleven, T. A. & Hjartedaal, F. R., (2018), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode*, Fagbokforlaget

Kokkersvold, E., (2010). *Psykososiale Lærevansker, En Innføring, Tilrettelegging av overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med vansker på det personlige og sosiale området med utgangspunkt i den sosial- pedagogiske tjenesten – (delrapport 3)*. Universitetet i Oslo, <https://www.uio.no/studier/emner/uv/isp/SPED3000/v14/undervisningsmateriale/psykososiale-vansker---en-innforing-kokkersvold.pdf>

Kunnskapsdepartementet, (2008). *Fra eldst til yngst, Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*, <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

Kunnskapsdepartementet, (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Kunnskapsdepartementet, (2017). *Veilederen Spesialpedagogisk hjelp*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/>

Kunnskapsdepartementet, (2017). *Bruk av nødrett/Nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*, <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>

Kunnskapsdepartementet, (2014). *Veilederen spesialundervisning*, sist endret: 11.01.2021, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. Meld. Stort. nr. 31, Oslo, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008/id516853/?ch=1>

Kunnskapsdepartementet, (2010-2011), *Læring og fellesskap*, Meld. St. 18, <https://www.regjeringen.no/contentassets/baeeee60df7c4637a72fec2a18273d8b/no/pdfs/stm201020110018000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet, (2022). *Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner*, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/>

Lillejord, s., Børte, k., Halvorsrud, k., Ruud, E. & Fryer, T., (2015), *TILTAK MED POSITIV INNVIRKNING PÅ BARNS OVERGANG FRA BARNEHAGE TIL SKOLE – En systematisk kunnskapsoversikt*, Kunnskapssenter for Utdanning, <https://utdanningsforskning.no/contentassets/d66fcf1950f34b46a79a5fc647e40774/kunnskapssenter-overgangbarnehage-web.pdf>

Markussen, E, Strømstad, M, Carlsten, T. C, Hausstätter, R & Nordahl, T., (2007), *Inkluderende spesialundervisning? Rapport nr. 19/(2007), Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007, Gjennomgang av Spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet*, Rapport nr. 1 fra prosjektet: NIFU STEP Studier av innovasjon, forskning og utdanning, Oslo, <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/279073>

Mejlbo, K., (Red), (2012). *Spesialskolenes historie*. Utdanningsnytt.no, <https://www.uddanningsnytt.no/grunnskole/spesialskolenes-historie/199468>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P., (2018), *Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen?* Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 102(03), DOI:[10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07](https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07)

Nordahl, T. & Hausstätter, R. S., (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater, Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*, (Rapport nr. 2 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, evaluering av Kunnskapsløftet). Høgskolen i Hedmark, [https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning\\_grskole.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/evakl/5/spesialundervisning_grskole.pdf)

NOU 2010:8, (2010). *Med forskertrang og lekelyst, Systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn*, Kunnskapsdepartementet, <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2010-8/id616123/>

Nyeng, F., (2012), *Nøkkelbegreper i Forskningsmetode og Vitenskapsteori*, Fagbokforlaget

Ogden, T., (2015). *Atferdsproblemer og myten om den inkluderende skolen*, Utdanningsforskning.no, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2012/atferdsproblemer-og-myten-om-den-inkluderende-skolen/>

Opplæringsloven. (2021), Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova) (LOV-1998-07-17-61), <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringsloven (2005), Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova), (Lov- 2005-06-17-05, nr 105), [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_6](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_6)

Paulgaard, G., (1997), *Feltarbeid i egen kultur: innenfra, utefra eller begge deler?*, Universitetsforlaget

Pedagogisk Psykologisk Tjeneste, (u. å), <https://tromso.kommune.no/barnehage-og-skole/tilrettelagt-skole-og-barnehage/spesialundervisning-i-skolen-ppt>

Rasmussen, H., (2009), *Skolens kultur for læring i møte med atferdsvansker, IOP, atferdsvansker og kompetanseutvikling – sett i et spesialscoleperspektiv*, (Masteroppgave i spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo), Det utdanningsvitenskapelige fakultet Institutt for spesialpedagogikk, <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/32209/rasmussen.pdf?sequence=2>

Sandefjord kommune, 2022, <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/ordforklaring-og-roller-spesialundervisning/#a128293>

Scheving, F. & Egeberg, E., (2015), *Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov*, Utdanningsforskning.no, Hentet fra: Spesialpedagogikk 4/2015, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/overgang-og-skolestart-for-barn-med-spesialpedagogiske-behov/>

Sele, K., (2014), «White noise» og ADHD, Høgskulen på Vestlandet, *Utdanningsforskning.no*, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/white-noise-og-adhd/>

Shogren, K., (2012). *Transition Planning for Students with Intellectual Disability, Autism, or Other Disabilities: Data from the National Longitudinal Transition Study-2*, Academia, <https://www.academia.edu/17363448>

Stortingsmelding nr. 30 (2003/2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet, <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/%20veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

Strand, M, G. (2022), *Hvordan gi førsteklasingene en best mulig skolestart?* Universitetet i Stavanger, Læringsmiljøseneteret, <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/hvordan-gi-forsteklasingene-en-best-mulig-skolestart/>

Støland, B. H., (2018), *En god skolestart. En kvalitativ studie av samarbeidet mellom barnehage og skole ved overgangen for barn med spesielle behov.* (Master i tilpasset opplæring, Høgskolen i Innlandet), Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, <https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2570040/Stoelan.pdf?sequence=1>

Sæhle, L. M., (2007), *Hva kjennetegner en god overgang?: en analyse av overgangen mellom barne- og ungdomstrinnet for elever med spesielle behov,* (Masteroppgave), Universitetet i Oslo)

Sørhaug, T., (1993), *Tykke og Tynne beskrivelser, Fornuftens fantasier: antropologiske essays om moderne livsformer,* Universitetsforlaget

Taheie, C., (2022). *ADHD veilederen, medlemsportalen for deg som har barn med ADHD & Autisme,* Foreldreportalen, <https://ceciliejahreie.no>

Tangen, S. R., (2017). *Pedagogers arbeid for en god overgang mellom barnehage og skole*<sup>[1]</sup>*En kvalitativ studie om pedagogers arbeid for en tilrettelagt overgang for barn med rett til spesialpedagogisk hjelp,* (Master i pedagogikk, studieretning spesialpedagogikk) Institutt for pedagogikk og livslang læring, <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2498048/Stine%20R%20sberg%20Tangen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tollefsen, T. K. & Martinsen, A., (2014), *God skolestart for urolige barn,* Utdanningsforskning.no, Hentet fra: *Spesialpedagogikk 7/2014,* <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/god-skolestart-for-urolige-barn/>

Torssønn O. A. D., (2010), *Overgangen mellom grunnskole og videregående skole – hvordan oppleves den?* (Mastergrad i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge). *Avdeling for helse og sosialfag – Høgskolen i Telemark,* [https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438628/Master\\_thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438628/Master_thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Tromsø kommune, (2020), *Plan for overgang og sammenheng mellom barnehage, skole og skolefritidsordning (SFO) i Tromsø kommune,* <https://img8.custompublish.com/getfile.php/4659088.1308.lzsp7nwab7am7i/Plan+for+overga>

[ng+og+sammenheng+mellom+barnehage,+skole+og+SFO.pdf?return=www.tromso.kommune.no](https://www.tromso.kommune.no/eng+og+sammenheng+mellom+barnehage,+skole+og+SFO.pdf?return=www.tromso.kommune.no)

Tromsø kommune, (u. å), <https://tromso.kommune.no/barnehage-og-skole/tilrettelagt-skole-og-barnehage/spesialundervisning-i-skolen-ppt>

Utdanningsdirektoratet. (2016), Forskningsartikkel: *Samarbeidet mellom hjem og skole*, <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/samarbeid-mellom-hjem-og-skole/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/betydningen-av-skole-hjem-samarbeid/>

Utdanningsdirektoratet og Helsedirektoratet. (2018). *Bruk av nødrett/nødverge og andre inngripende tiltak i skolen*, <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Skoleeiers-ansvar/Bruk-av-nodrett-og-andre-inngripende-tiltak/>

Wangberg, I. S. & Wolo, O. M., (2022). *Vil Gi seksåringene en bedre skolestart*, Fagbladet, nr. 3, <https://fagpressenytt.no/artikkel/vil-gi-seksaringene-en-bedre-skolestart>

Williams-Diehm, K. L., Rowe, D. A., Johnson, M. C., & Guilmeus, J. F., (2018). *A Systematic Analysis of Transition Coursework Required for Special Education Licensure*, SAGE PUBLICATIONS, *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 2018, Vol 41(1), <https://www.academia.edu/17363448>

