



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Utsatt skolestart – en nødvendig rettighet?

En kvalitativ intervjuundersøkelse

Sandra Helen Solbakken

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903 november 2021



UiT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET



Innholdsfortegnelse

Forord	v
Sammendrag	vi
1 Innledning	1
1.1 <i>Bakgrunn for valg av tema</i>	2
1.2 <i>Barnehagens skoleforberedende tradisjon</i>	3
1.3 <i>Barnehagen som bindeledd mellom samfunn og familie</i>	7
1.4 <i>Begrepsavklaringer</i>	8
Utsatt skolestart	8
Stigma	8
1.5 <i>Avgrensinger</i>	9
1.6 <i>Problemstilling og forskerspørsmål</i>	9
2 Teoretisk grunnlag	9
2.1 <i>Forskningsgrunnlag</i>	10
2.1.1 <i>Ny opplæringslov</i>	13
2.2 <i>Sentrale prinsipper i utdanningssystemet</i>	14
2.3 <i>Normalitet, avvik og stigma</i>	17
2.3.1 <i>Stigma og stigmatisering</i>	18
2.4 <i>Kloep og Hendrys mestringsmodell</i>	20
2.4.1 <i>Kloep og Hendrys ressurssystem</i>	20
2.4.2 <i>Overganger</i>	21
2.4.3 <i>Ressurssystemet i samvirke med kontekstuelle faktorer</i>	23
2.4.4 <i>Mestring og utvikling</i>	24
3 Vitenskapelig forankring og forskningsdesign	25
3.1 <i>Vitenskapsteoretisk forankring – Husserls fenomenologi</i>	25
3.1.1 <i>Min forforståelse om fenomenet utsatt skolestart</i>	26
3.2 <i>Kvalitativ metode</i>	28
3.2.1 <i>Semistrukturert forskningsintervju</i>	28
3.2.2 <i>Utarbeiding av intervjuguide</i>	29
3.2.3 <i>Utvalgsstrategi</i>	30
3.2.4 <i>Rekruttering av intervjupersoner</i>	31
3.2.5 <i>Presentasjon av utvalget</i>	32
3.2.6 <i>Datainnsamlingsprosessen</i>	32
3.2.7 <i>Transkribering</i>	34
3.2.8 <i>Forskningsskvalitet</i>	34
3.3 <i>Analyse</i>	35
3.3.1 <i>Systematisk tekstkondensering gjennom fire trinn</i>	36
3.4 <i>Etiske betraktninger</i>	38
3.4.1 <i>Informert samtykke</i>	38
3.4.2 <i>Forskningsetiske retningslinjer</i>	39
4 Resultat og diskusjon	40
4.1 <i>Barnehagelæreres erfaringer om prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart</i>	40
4.1.1 <i>Initiativ til utsatt skolestart</i>	41

4.1.2	En sjelden benyttet rettighet	43
4.1.3	Barnehagelærernes erfaringer om prosessen mot utsatt skolestart	50
4.2	<i>Barnehagelæreres forståelse av utsatt skolestart med hensyn til barns utvikling</i>	53
4.2.1	Bakgrunn for innvilgelse av utsatt skolestart	53
4.2.2	Deltakernes oppfatninger om utsatt skolestart som rettighet for barn	55
4.3	<i>Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?</i>	59
4.3.1	Utsatt skolestart kan medføre flere brudd i barns sosiale relasjoner i forhold til skolestart til normert tid	59
4.3.2	Deltakernes erfaringer om at utsatt skolestart kan medføre økte mestringsmuligheter	61
5	Konklusjon og implikasjoner	63
5.1.1	Forskningsspørsmål 1: Hvordan erfarer barnehagelærere prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart?	63
5.1.2	Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart med hensyn til barns utvikling?	64
5.1.3	Forskningsspørsmål 3: Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?	65
5.1.4	Hovedproblemstilling: hvordan erfarer barnehagelærere praktiseringen av utsatt skolestart?	65
5.2	<i>Implikasjoner</i>	66
6	Kilder	67
7	Vedlegg	76
	<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	76
	<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	79
	<i>Vedlegg 3: Utdrag fra analyse</i>	82
	<i>Vedlegg 4: prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata</i>	85

Tabelliste

Tabell 1	32
----------	-------	----

Forord

Etter et helt år skal siste punktum for dette masterprosjektet skal settes. I denne forbindelse er det flere som fortjener heder og ære.

Først og fremst vil jeg takke min veileder gjennom dette prosjektet, Anne-Mette Bjøru. Jeg kjenner meg heldig som har kunnet støtte meg til din kyndighet. Tusen takk for dine faglige innspill, din tålmodighet, og ikke minst for din alltid positive innstilling. Det har vært av uvurderlig betydning for meg i denne prosessen.

En stor takk rettes også til barnehagelærerne som har deltatt i dette prosjektet. Det har vært ingenting annet enn utrolig spennende å få ta del i deres erfaringer.

Jeg ønsker også å takke Universitetsbiblioteket i Alta. Både for veiledning i litteraturjungelen, og for de mange gode samtaler jeg har hatt med flere av dere.

Til slutt ønsker jeg og takke min familie. Takk for all støtte, gode ord, og for at dere har heiet meg helt frem til målstreken.

Sammendrag

Fleksibilitet i skolestartalder har i løpet av de seneste årene fått ny oppmerksomhet i etterkant av Stoltenbergutvalgets forslag om utprøving av fleksibel skolestart (NOU 2019:3). Dette masterprosjektet er en kvalitativ intervjuundersøkelse som omhandler rettigheten til utsatt skolestart. Datainnsamlingen er gjennomført ved semistrukturerte individuelle intervjuer, i hovedsak digitalt, på grunn av den pågående pandemisituasjonen. Prosjektet har videre en fenomenologisk forankring, med utgangspunkt i Husserls fenomenologi, og analysen av datamaterialet er gjennomført med ved hjelp av systematisk tekstkondensering.

Formålet med prosjektet har vært å bidra med kunnskaper om hvordan praktiseringen av rettigheten erfares fra et barnehagefaglig perspektiv. Problemstillinga for prosjektet er derfor satt til: «**Hvordan erfarer barnehagelærere praktiseringen av rettigheten til utsatt skolestart?**». For å avgrense og spisse problemstillinga har jeg også valgt tre forsknings spørsmål. Disse er som følger:

1. Hvordan erfarer barnehagelærere prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart?
2. Hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart ut fra barns utvikling?
3. Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?

Resultatene fra denne undersøkelsen indikerer at usatt skolestart er en sjelden benyttet rettighet, dette er i samsvar med tidligere forskning på området. At rettighetens sjelden praktiseres, knytter flertallet av deltakerne i undersøkelsen til bekymringer for at barn skal bli stigmatiserte som følge av den senere skolestarten. Et annet funn peker mot at deltakerne har ulike oppfatninger om målgruppa for rettigheten til utsatt skolestart, noe som kan indikere ulik forståelse av regelverket. Videre erfarer flertallet av deltakerne i undersøkelsen at foreldre har lite kjennskap til rettigheten. Når det gjelder hvilke følger utsatt skolestart kan ha for barn, peker deltakerne på at utsatt skolestart medfører flere brudd i barns sosiale relasjoner sett i forhold til barn som starter på skolen til normert tid. Samtidig erfarer deltakerne at barna blir mer klar for skolen som en følge av det ekstra barnehageåret, noe som relateres til økte mestringsmuligheter for barna.

1 Innledning

Da Reform 97 trådte i kraft høsten 1997 medførte dette en utvidet skoleplikt, samtidig som skolestartalder ble senket fra sju til seks år, også kjent som seksårsreformen (Haug, 2015). Reformen har blitt kritisert blant annet fordi forskningsgrunnlaget for senket skolestartalder var svakt (Gabrielsen & Lundtræ, 2017). Haug (2015) hevder at målsettingen med reformen var å gi barn økte læringsmuligheter. I tråd med dette var en av lovnadene fra skolepolitisk hold at skolen skulle imøtekomme barnas utvikling og modenhet gjennom å sikre kontinuitet mellom barnehagen og skolen ved at barnehagepedagogikk skulle innlemmes i de første skoleårene (Thoresen & Aukland, 2020). Haug (2015) hevder at lovnadene som fulgte med reform 97 av flere årsaker ikke ble innfridd. Blant annet peker forfatteren på at iverksettelsen av Kunnskapsløftet i 2006, brøt med intensjonene i Reform 97 fordi leseopplæring ble innlemmet i det første skoleåret, samt at barnehagepedagogikken ikke fikk forankring i barnas skolehverdag. Nettopp dette er blitt kritisert i fagmiljøet med argumenter om at barn presenteres for teoretisk opplæring for tidlig i utdanningsforløpet (NOU 2019:3). Dette kan videre ses i sammenheng med at både foreldre og lærere har uttrykt bekymring for at noen barn ikke er klare for å begynne på skolen det året de fyller seks år (NOU 2019:3), samtidig som forskning i økende grad viser at barns første møte med skolen har betydning for barns utvikling, læring og videre skolegang (Lillejord, Børte & Nesje, 2018).

Som nevnt er opplæringspliktig alder i Norge satt til det kalenderåret barn fyller seks år (Oppl.,1998 § 2-1), men den samme paragrafen i opplæringslova åpner også for unntak ved at barn kan begynne på skolen ved fylte fem år, og ved fylte sju år. Dette betegnes som henholdsvis fremskutt- og utsatt skolestart (Cools, Schøne & Strøm, 2017).

Stoltenbergutvalget rettet i NOU 2019:3, *Nye sjanser*, søkelyset mot kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner, og foreslo i denne forbindelse en rekke tiltak til hvordan slike forskjeller kan utjevnes i utdanningssystemet (NOU 2019:3). Utprøving av fleksibel skolestart var et av de foreslåtte tiltakene, og benevnes som «muligheten til å starte på skolen tidligere eller senere enn de barna som er født samme kalenderår» (NOU 2019:3, s. 185).

Stoltenbergutvalget hevder at barn i skolestartalder viser variasjoner i utviklingsmessig modenhet, og at forslaget om utprøving av fleksibel skolestart kan forstås som et virkemiddel for å tilpasse skolestarten ved å ta hensyn til barnas utviklingsmessige modenhet (NOU 2019:3). I denne sammenheng hevder Stoltenbergutvalget at utdanningssystemet ikke er godt

nok tilpasset barn i skolestartalder, og at barn som skiller seg ut som sosiale og faglig svake kan oppleve å streve med skolestarten (NOU 2019:3). På bakgrunn av dette foreslår Stoltenbergutvalget flere modeller for utprøving av fleksibel skolestart, med et hovedfokus på en modell der barna først starter i førskole, for deretter å starte på skolen etter en individuell vurdering (NOU 2019:3). Hensikten med utprøvingen av fleksibel skolestart er å forsøke å redusere variasjonen blant barna når det gjelder kognitiv og sosial utvikling, noe som kan også bidra til å redusere variasjonen i ferdighetsnivå hos barna (NOU 2019:3). Til det ovennevnte må det legges til at en overvekt av medlemmene i Stoltenbergutvalget ikke støtter utprøving av fleksibel skolestart fordi de hevder at forskningsbelegget for en slik utprøving er for svakt, og at de mulige negative konsekvensene derfor må veie tyngst (NOU 2019:3). Her trekkes det blant annet frem at fleksibel skolestart kan bidra til å redusere mangfoldet blant elever fordi barn grupperes etter ferdighetsnivå, noe som kan medføre en mindre inkluderende praksis i skolen (NOU 2019:3).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Jeg har valgt utsatt skolestart som tema for dette prosjektet fordi dette er en rettighet jeg i utgangspunktet hadde lite kunnskaper om. Til dette ønsker jeg å nevne at min faglige bakgrunn består av en bachelorgrad i barnevernspedagogikk, og en nær fullført masterutdanning i spesialpedagogikk. Jeg ble først oppmerksom på rettigheten til utsatt skolestart etter å ha lest NOU 2019:3 *Nye sjanser*, og ble nysgjerrig på hvorfor utsatt skolestart her blir omtalt som en lite benyttet rettighet i Norge (NOU 2019:3). Jeg stilte spørsmål ved nettopp dette, og undret meg over hvilken forståelse pedagoger i fagmiljøet har rundt praktiseringen av rettigheten. I tillegg til dette mener jeg det er interessant å utforske temaet nærmere fordi det har vært en debatt om fleksibel skolestart i det pedagogiske fagmiljøet i etterkant av Stoltenbergutvalgets forslag. Et synspunkt i debatten kan eksemplifiseres gjennom forsker Trude Havik som stiller seg undrende til om ikke flere barn kan ha utbytte av et ekstra barnehageår (Vedvik, 2019). Videre mener Havik at spesielt barn som er født sent på året og som er utviklingsmessig umodne, kan ha nytte av et ekstra år i barnehagen (Vedvik, 2019). Hans Lieng, tidligere fylkesleder for Utdanningsforbundet i Sør-Trøndelag, representerer en annen side av debatten. Samtidig som Lieng erkjenner at noen barn kan ha nytte av utsatt skolestart, mener han at fleksibel skolestart bryter med de grunnleggende prinsippene tilpasset opplæring og inkludering, som skolen er forpliktet til (Lieng, 2019). I tillegg til det ovennevnte har Opplæringslovutvalget lagt frem et forslag til ny

opplæringslov i NOU 2019:23. Her er det foreslått endringer i lovverket som regulerer rettigheten til utsatt skolestart (NOU 2019:23). På bakgrunn av dette mener jeg at temaet er aktuelt å utforske nærmere.

Slik jeg ser det kunne jeg ha valgt flere ulike tilnærminger til temaet fordi utsatt skolestart angår flere parter direkte, slik som barnet selv, foreldrene, barnehagelærere, pedagogisk-psykologisk tjeneste (heretter PPT) og skolen. Valget falt imidlertid på å undersøke temaet fra barnehagelæreres ståsted fordi avgjørelsen om utsatt skolestart blir tatt i løpet av det siste året barnet går i barnehagen. Slik jeg ser det har barnehagelærere en sentral posisjon i prosessen mot utsatt skolestart fordi de gjerne har nær kjennskap til barnet og foreldrene, samtidig som barnehagelærere samarbeider med både PPT og skolen i tiden før skolestart. På bakgrunn av dette tenker jeg at barnehagelærere kan ha erfaringer om prosessen mot utsatt skolestart som kan favne om flere aspekter rundt praktisering av rettigheten.

1.2 Barnehagens skoleforberedende tradisjon

Da barnehagene ble innlemmet under Kunnskapsdepartementet (heretter KD) i 2005, medførte dette at barnehagen i større grad ble forstått som en læringsarena for barn (Glaser, 2018). Utviklingen ble videre ansett som viktig for å oppnå sammenheng mellom utdanningsinstitusjonene, men også som et virkemiddel for å gi barn like muligheter til læring og samfunnsdeltakelse (St.meld.nr.16 (2006-2007)). Selv om barnehagen ikke utgjør en obligatorisk del av utdanningssystemet (St.Meld.nr.16 (2006-2007)), sikrer Barnehageloven (2005, § 16) alle barn rett til barnehageplass. Tall fra Statistisk sentralbyrå (heretter SSB) (2021) viser at de aller fleste foreldre benytter seg av denne rettigheten, og at andelen av barn som går i barnehage øker med alderen. I 2020 utgjorde barnehagen en del av hverdagen til 97% av barn i aldersgruppa 3-5 år (SSB, 2021). På bakgrunn av dette kan barnehagen forstås som en sentral oppvekstarena for de aller fleste barn i Norge i dag, til tross for at barnehagen ikke utgjør en obligatorisk del av utdanningssystemet.

Barnehagens virksomhet reguleres av både internasjonalt og nasjonalt lovverk, henholdsvis FNs barnekonvensjon og Barnehageloven (Fønnebø & Jernberg, 2018). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (heretter Rammeplanen) er en forskrift til barnehageloven, og er retningsgivende for barnehagens virksomhet (Kaurel, 2016). Både i Barnehagelovens formålsparagraf og i Rammeplanen er barnehagens samfunnsmandat beskrevet, og sier at

«Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.» (Bhl., 2005, § 1; KD, 2017a, s. 7). Her kan det skimtes en todelt tilnærming til barns utvikling. Den ene tilnærmingen kalles den sosialpedagogiske tradisjonen, som vektlegger et helhetlig syn på barns utvikling gjennom lek, omsorg, læring og oppdragelse (KD, 2008, s. 12). Den andre tilnærmingen kalles gjerne den skoleforberedende tradisjonen, og kommer blant annet til uttrykk gjennom barnehagens ansvar for å fremme læring og danning (KD, 2008 s. 12). Dette kan ses i sammenheng med at Rammeplanen viser til at «Barnehagen skal legge til rette for at de eldste barna har med seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (KD, 2017a, s. 33-34). Videre vektlegger Rammeplanen at barnehagen skal sørge for at barn skal oppleve sammenheng mellom barnehagen og skolen, samt at barn skal få mulighet til å avslutte barnehagetiden med tro på sine egne evner (KD, 2017a). Utdanningsdirektoratets (heretter Udir) spørreundersøkelse til barnehagesektoren fra 2019, viser at nær alle barnehagene som deltok i undersøkelsen har et skoleforberedende tilbud til 5-åringer (Fagerholt, Myhr, Naper & Løe, 2020). Samme undersøkelse viser til hvordan omfanget av slike tilbud har utviklet seg over tid. Her fremkommer det at det i 2004 var 72% av barnehagene i undersøkelsen som hadde et tilsvarende tilbud til 5-åringer (Fagerholt, et al. 2020, s. 76). Denne utviklingen kan peke mot at den skoleforberedende tradisjonen har fått en mer fremtredende plass i barnehagens virksomhet.

I en undersøkelse gjennomført av Rambøll (2010) på vegne av Brenna-utvalget, ble barnehagers skoleforberedende tilbud kartlagt i perioden 2009-2010. I alt deltok 871 barnehager på landsbasis i en spørreundersøkelse, samt at 4 barnehager ble valgt ut til en kvalitativ case-studie (Rambøll, 2010). Et funn i undersøkelsen var at Rammeplanen ble aktivt benyttet i utarbeidelsen av skoleforberedende aktiviteter, samt at barnehagene forstår skoleforberedelse som tilegnelse av en sammensatt kompetanse knyttet til sosiale-, språklige-, praktiske- og faglige ferdigheter (Rambøll, 2010). Barnehagene oppga at sosial kompetanse og språklige ferdigheter ble mest vektlagt i skoleforberedende aktiviteter, hvor spesielt sosial kompetanse ble fremhevet som viktigst for å skape en sammenheng mellom barnehage og skole (Rambøll, 2010). Videre fant undersøkelsen at nær alle barnehagene organiserte skoleforberedende aktiviteter i egne førskolegrupper kun for 5-åringer, noe som bidrar til å skape et skille mellom de eldste barna og de øvrige barna i barnehagen (Rambøll, 2010). Rambølls (2010) undersøkelse kan ses i sammenheng med en undersøkelse av Rønn (2004,

referert i Egelund, 2006, s. 151) som blant annet spurte barnehager og skoler om grunnlaget for innvilgelse av utsatt skolestart i Danmark. Her fremkom det at barnehagene og skolene i undersøkelsen vektla barnets modenhet og sosiale kompetanse som de faktorene som hadde størst betydning for innvilgelse av utsatt skolestart (Rønn, 2004, referert i Egelund, 2006, s.151). På bakgrunn av dette kan det utledes at barns sosiale kompetanse vektlegges når barn skal starte på skolen. Dette finner jeg også støtte for i Udirs spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere i Norge, som fant at skoleledere pekte på barns sosiale ferdigheter som den viktigste kompetansen i barnehagens forberedelser til barns skolestart (Rogde, Federici, Pedersen & Wollscheid, 2020). Videre er betydningen av sosial kompetanse og sosial læring er vektlagt både i Rammeplanen (KD, 2017a) og i overordnet del av læreplanverket i skolen (KD, 2017b). Rammeplanen slår fast at barnehagen har et ansvar for å tilrettelegge for sosiale relasjoner og fellesskap i barnehagen, og fremhever sosial kompetanse som «[...] en forutsetning for å fungere godt sammen med andre og omfatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger som utvikles gjennom sosialt samspill». (KD, 2017a, s. 22). I overordnet del av læreplanverket heter det at: «faglig læring kan ikke isoleres fra sosial læring. I det daglige arbeidet spiller derfor elevenes faglige og sosiale læring og utvikling sammen» (KD, 2017b). Ut fra dette kan det utledes at barns sosiale kompetanse vektlegges i utdanningssystemet.

Overgangen fra barnehagen til skolen kan ifølge Hogsnes (2019) omfatte både opplevelser av brudd og kontinuitet. Dette kan ses i sammenheng med Broström (2009) som hevder at overgangen innebærer en rekke forandringer som kan være utfordrende for barn, og spesielt for barn med spesialpedagogiske behov. Forfatteren trekker frem at skolestarten medfører at barn må forholde seg nye og mer sammensatte sosiale mønstre, samt at overgangen medfører brudd i barns opplevelse av sosial kontinuitet. Både Fabian (2007) og Broström (2009) knytter begrepet sosial kontinuitet til barns opplevelse av sammenheng i vennsapsrelasjoner (Broström, 2009; Fabian 2007, referert i Hogsnes, 2019.s. 78). Videre understreker Hogsnes (2019) betydningen av opplevd kontinuitet i vennsapsrelasjoner, med utgangspunkt i at disse bidrar til trygghet i overgangen mellom barnehagen og skole, samt har betydning for barns utviklingspotensial utover i skoleforløpet. Forfatteren peker imidlertid på at overgangen fra barnehagen til skolen også innebærer brudd for barnet, spesielt med hensyn til barnets sosiale relasjoner til andre barn i barnehagen.

Som tidligere nevnt viser Rammeplanen til hvordan barnehagen kan jobbe for å sikre en god overgang fra barnehagen til skolen, imidlertid omtales ikke overgangen for barn med

spesialpedagogiske behov her (KD, 2017a). Et annet dokument som har til hensikt å styrke sammenhengen mellom overgangen mellom barnehage og skole, er KDs veileder *fra eldst til yngst* (KD, 2008). Veilederen legger til grunn en forståelse av å være skoleklar i et bredt perspektiv som omfatter barnets omgivelser, fremfor et ensidig fokus på barnets evner og forutsetninger (KD, 2008). Her understrekes det at overgangen fra barnehagen til skolen kan medføre særlige utfordringer for barn med spesialpedagogiske behov (KD, 2008) Likevel omtales ikke rettigheten til utsatt skolestart i veilederen (KD, 2008). Andre veiledere som kan ha relevans for overgangen for barn med spesialpedagogiske behov er Udirs veiledere *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* (Udir, 2015) og *veilederen spesialpedagogisk hjelp* (Udir, 2017). Rettigheten til utsatt skolestarten blir ikke omtalt i førstnevnte av disse (Udir, 2015), men blir kort nevnt i *veilederen om spesialpedagogisk hjelp* på følgende måte: «Dersom barnet har fått utsatt skolestart har barnet rett til spesialpedagogisk hjelp frem til barnet begynner på skolen» (Udir, 2015, s. 5). På denne måten kan det utledes at dokumenter som har en veiledende funksjon for barnehagene i overgangen til skolen, i liten grad opplyser om rettigheten til utsatt skolestart.

Barn under opplæringspliktig alder har etter Barnehageloven (2005) § 31 rett til spesialpedagogisk hjelp, en rettighet som gjelder for alle barn uavhengig om de går i barnehage eller ikke. Dalen (2013) hevder at utsatt skolestart kan forstås som spesialpedagogisk tilbud for barn som vurderes til å ha utbytte av en senere skolestart. Dette kan ses i lys av Cools et al. (2017) som hevder at viktige vurderingsmomenter i forbindelse med utsatt skolestart er knyttet til barns kognitive- og sosiale modenhet, samt motoriske utvikling. Samtidig påpeker forfatterne at utsatt skolestart ikke er anbefalt for barn med generelle lærevansker, dersom det likevel er behov for spesialundervisning når barnet starter på skolen. Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) hevder at generelle lærevansker kan vise seg ved forsinket eller mangelfull kognitiv utvikling, og omfatter lærevansker på flere områder. Forfatterne peker videre på at generelle lærevansker også kan være forbundet med et lavt utviklingsnivå eller utviklingshemming, samt ulike diagnoser. En undersøkelse av Udir viser at 76% av barn som har fått utsatt skolestart mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen (Udir, 2019a). Til sammenligning viser den samme undersøkelsen at 6% av 5-åringer i barnehage mottar spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2019a). Selv om denne undersøkelsen viser at flertallet av barn som får utsatt skolestart mottar spesialpedagogisk hjelp i løpet av det siste barnehageåret, sier den ikke noe om hvilken spesialpedagogisk hjelp disse barna mottar. Samtidig peker Wendelborg, Caspersen, Kittelsaa, Svendsen, Haugset, Kongsvik & Reiling

(2015) på at andelen av barn som mottar spesialpedagogisk hjelp øker med barnas alder, og at den spesialpedagogiske innsatsen ofte er rettet mot å forberede barna til å begynne på skolen. På bakgrunn av det ovennevnte kan utsatt skolestart forstås som en rettighet som har relevans for det spesialpedagogiske fagområdet.

1.3 Barnehagen som bindeledd mellom samfunn og familie

Fordi forbindelsen mellom barnehagen og hjemmet understrekes i barnehagens samfunnsmandat (KD, 2017a), kan det utledes at barnehagens kontakt med foreldre utgjør en sentral del av barnehagens oppgaver. Ifølge Drugli & Nordahl (2021) kan foreldresamarbeid i barnehagen foregå på flere ulike nivåer, men jeg har valgt å rette søkelyset mot det forfatterne betegner som individrettet foreldresamarbeid fordi det er barnets foreldre som formelt søker om utsatt skolestart (Cools et al., 2017). Rammeplan slår fast at barnehagen gjennom individrettet foreldresamarbeid skal:

«[...] legge til rette for at foreldrene og barnehagen jevnlig kan utveksle observasjoner og vurderinger knyttet til enkeltbarnets helse, trivsel, erfaringer, utvikling og læring. Barnehagen skal begrunne sine vurderinger overfor foreldrene og ta hensyn til foreldrenes synspunkter. Samarbeidet skal sikre at foreldrene får medvirke til den individuelle tilretteleggingen av tilbudet.» (KD, 2017a s. 29)

Dette kan tolkes i retning av at barnehagen har et særlig ansvar i foreldresamarbeidet, både når det gjelder å legge til rette for og sørge for at samarbeidet foregår jevnlig. Dette kan ses i lys av Drugli & Nordahl (2021) som påpeker at det er barnehagen som bærer hovedansvaret for å etablere et godt foreldresamarbeid. Videre understreker Drugli & Nordahl (2021) at informasjonsutveksling om barnet er sentralt fordi partene bærer på viktig kunnskap om barnet, men ut fra ulike kontekster. Dette kan ses i sammenheng med Glaser (2018) som peker på at barnehagens personale og foreldrene sammen kan skape en mer helhetlig forståelse av barnets utvikling. Dette begrunner forfatteren med at barnehagelærere bærer på profesjonell kunnskap om barnets utvikling, mens foreldrene innehar kunnskaper om barnet basert på erfaringer gjort i det daglige livet. Glaser (2018) betrakter profesjonskunnskap og hverdagskunnskap som motsetninger. Forfatteren hevder at profesjonskunnskap kjennetegnes av at den er utviklet innenfor rammene av et profesjonelt fellesskap der kunnskapen som

tilegnes bidrar til en felles forståelse og begrepssett knyttet til den aktuelle profesjonen, og derfor kan betraktes som mer eller mindre objektive. Hverdagskunnskapen er imidlertid knyttet til selvopplevde erfaringer, og bærer gjerne preg av å være personlige og følelsesladde, og dermed av subjektiv art (Glaser, 2018). Ut fra dette kan det tenkes at foreldre og barnehagelærere i samarbeidet kan forstå spørsmål rundt barnet på ulike måter ut fra hvilke kunnskaper de bærer på. Glaser (2018) viser også til at grunnlaget for et godt foreldresamarbeid blant annet er tuftet på at foreldrene kjenner til hvilke rettigheter de har krav på, samt gis anledning til å medvirke i spørsmål rundt barnet. For å sikre barnet en god overgang til skolen, påpeker KD (2008) at det er viktig at foreldre er informert om juridiske forhold ved skolen. Ut fra dette kan det kan det utledes at også juridiske spørsmål kan inngå som en del av utdanningsinstitusjonenes samarbeid med foreldre.

1.4 Begrepsavklaringer

Utsatt skolestart

Utsatt skolestart kan forsås som en unntaksbestemmelse i opplæringsloven som åpner for at barn kan starte ett år senere på skolen i forhold til opplæringspliktig alder som er 6 år (Helgeland, 2018; Oppl., 1998, § 2-1). I henhold til opplæringslova kan kommunen innvilge utsatt skolestart for barn etter samtykke fra barnets foreldre og dersom det etter sakkyndig vurdering er tvil rundt barnets utvikling i forkant av skolestarten (Oppl., 1998, § 2-1).

Utsatt skolestart kan videre forstås som et spesialpedagogisk tilbud for barn som kan ha utbytte av en senere skolestart (Dalen, 2013), hvor viktige vurderingsmomenter for innvilgelse av rettigheten ifølge Cools et al. (2017) er knyttet til barns kognitive-, og sosiale modenhet, samt motoriske utvikling.

Stigma

Stigma har ifølge Goffman (2009/1963) sitt utgangspunkt i sosial kategorisering og en uoverensstemmelse mellom tilsynelatende sosial identitet, basert på forhåndsantakelser, og faktisk sosial identitet, som rommer faktiske egenskaper. Dette medfører videre et brudd i de forventninger som stilles til en gitt kategorisering, og som kan medføre et stigma dersom den egenskaper knyttet til faktisk sosial identitet utpeker seg som svært negativ (Goffman, 2009/1963). Å bli beheftet med et stigma kan medføre stigmatisering, en prosess som innebærer at andre mennesker trekker seg unna (Goffman 2009/1963).

Mestring

Mestring kan forstås som nært forbundet med individets ressurser, hvor mestringserfaringer bidrar til å styrke ressursene og danner et grunnlag for fremtidige mestringsopplevelser (Kloep & Hendry, 2003). Mestringserfaringer kan også forstås som en pådriver for menneskelig utvikling (Kloep & Hendry).

1.5 Avgrensinger

Temaet i dette masterprosjektet berører mange øvrige aspekter som kunne ha vært viktige og interessante å belyse, men som likevel ikke har fått plass. Eksempelvis tidlig innsats, lek i begynneropplæringa, samarbeidet mellom barnehage og skolen i et overgangsperspektiv eller barnehagens samarbeid med PPT.

1.6 Problemstilling og forskerspørsmål

Som tidligere nevnt er søkelyset i dette prosjektet rettet mot å utforske barnehagelæreres erfaringer om praktiseringen av utsatt skolestart. Dermed er problemstillingen for prosjektet: **”Hvordan erfarer barnehagelærere praktisering av utsatt skolestart?”**. For å spisse problemstillingen noe har jeg valgt ut tre forskerspørsmål. Disse er som følger:

1. Hvordan erfarer barnehagelærere prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart?
2. Hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart ut fra barns utvikling?
3. Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?

2 Teoretisk grunnlag

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis presentere forskningslitteratur som jeg anser som relevante for å belyse ulike aspekter ved utsatt skolestart. Deretter vil jeg ta for meg barns lovregulerte rett og plikt til grunnskoleopplæring, samt belyse det lovmessige grunnlaget for rettigheten til utsatt skolestart. Videre vil jeg presentere Opplæringslovutvalgets forslag til ny opplæringslov som også berører utsatt skolestart. Deretter følger en redegjørelse av spenninger mellom normalitet og avvik, som videre leder over til Goffmans (2009/1963) betraktninger om stigma. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av Kloep & Hendrys (2003) mestringsmodell.

2.1 Forskningsgrunnlag

Fordi det ikke finnes noen registerdata for barns alder ved skolestart i Norge (NOU 2019:3, s. 127), har jeg valgt å ta utgangspunkt i ulike undersøkelser som kan si noe om omfanget av utsatt skolestart. I Udirs spørreundersøkelse til skoler i Norge høsten 2019, ble 90 skoleeiere i ulike kommuner spurt om antall vedtak og avslag om utsatt skolestart (Rogde et al., 2020). I denne undersøkelse svarte 39% av de spurte kommunene at det i perioden 2014 – 2019 ikke hadde blitt innvilget noen søknader om utsatt skolestart, mens 18% av kommunene hadde innvilget én søknad og 16 % hadde innvilget to søknader i løpet av samme periode (Rogde, et al., 2020, s.110 -112). Når det gjelder antall avslag viser undersøkelsen at 83% av de spurte kommunene ikke hadde avslått noen søknader, mens 8% og 6 % av kommunene hadde avslått henholdsvis en og to søknader (Rogde et al., 2020). Dette kan ses i sammenheng med tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) som viser at det i perioden 2008 – 2016 var rundt 400 barn som årlig ble innvilget utsatt skolestart (referert i Gabrielsen & Lundtræ, 2017 s. 210). Ut fra disse tallene utleder Gabrielsen & Lundtræ (2017) at barn som får utsatt skolestart utgjør 0,6% av det totale antall barn i årskullene for denne perioden. Videre kan dette ses i sammenheng med tall fra SSB (2021) som viser at antall 6-åringer som gikk i barnehage i perioden 2012 -2020 i snitt har ligget på rundt 375 barn årlig. På bakgrunn av det ovennevnte kan det utledes at utsatt skolestart er en lite benyttet rettighet, samtidig som få av de som søker opplever å få avslag. Dersom en sammenholder disse undersøkelsene kan det i tillegg utledes at antall barn som har fått innvilget utsatt skolestart har vært jevnt det siste tiåret.

I en studie av Cools et al. (2017) har ulike forhold tilknyttet utsatt skolestart blitt undersøkt. Forskerne understreker at opplæringslova gir lite rom for fleksibilitet i skolestartalder fordi regelverket i hovedsak praktiseres strengt. Videre poengterer Cools et al. (2017) at dersom utsatt skolestart skal være hensiktsmessig, er det en forutsetning at rettigheten benyttes for «de riktige barna», altså de som er umodne for alderen (Cools et al., 2017 s. 274). I studien fant forskerne at barn som har fått utsatt skolestart viser svakere skoleprestasjoner enn sine jevnaldrende, noe de mener peker mot at rettigheten innvilges for «de riktige barna», samt at utsatt skolestart ikke innvilges for unødvendig mange barn (Cools et al., 2017 s. 288). I tillegg fant Cools et al. (2017) at uforholdsmessig flere barn fikk innvilget utsatt skolestart jo senere på året barna var født. Dette mener forskerne kan indikere at både modenhet og fødselstidspunkt inngår som vurderingsmomenter når barn innvilges utsatt skolestart. Usatt skolestart ble også funnet til å ha sammenheng med en senere fullføring av videregående

skole (Cools et al. 2017). Dette kan ses i lys av Sollis (2017) undersøkelse hvor elevers skoleprestasjoner sammenlignes med fødselstidspunkt. Solli (2017) fant at de eldste elevene i årskullet presterte på et signifikant høyere nivå enn de yngste elevene, og videre at de yngste elevene senere i utdanningsforløpet fullførte utdanning på et senere tidspunkt sammenlignet med de eldste elevene. På bakgrunn av sine funn konkluderer Solli (2017) med at regelverket for skolestartalder kan forstås som diskriminerende for elever som er født sent på året, og at et mer fleksibelt regelverk for utsatt skolestart kan bidra til å gi barn økt tilgang på like muligheter. Gabrielsen & Lundtræ (2017) har undersøkt og sammenlignet resultater fra fire PIRLS-undersøkelser for barn født i årets to første og to siste måneder. «PIRLS» er kortformen for Progress in International Reading Literacy Study, og er en internasjonal undersøkelse som gjennomføres hvert femte år for elever på det femte skoletrinnet, og som kartlegger elevenes leseforståelse (Udir, 2021). I alle PIRLS-undersøkelsene fant forskerne at det var betydelige forskjeller i leseferdigheter mellom de eldste og yngste elevene. Gabrielsen & Lundtræs undersøkelse må ses i sammenheng med at lesing anses som en av grunnopplæringas grunnleggende ferdigheter (KD, 2017b). Gabrielsen & Lundtræ (2017) konkluderer med at flere barn muligens vil kunne ha utbytte av utsatt skolestart, og at dette spesielt kan gjelde for barn som er umodne og født sent på året.

I Danmark er det mer vanlig å utsette skolestarten for barn, sammenlignet med praksisen i Norge. Samtidig viser Jakobsen & Larsen (2019) at stadig færre barn får utsatt skolestart i Danmark, med en nedgang fra 17% i 2007, til 7% i 2016. Forfatterne fremhever at det spesielt har vært en nedgang i andelen av barn som får utsatt skolestart i perioden 2007 – 2011. Dette hevder Jakobsen & Larsen (2019) kan ha en sammenheng med at det ble foretatt endringer i Folkeskoleloven i 2009, som nedjusterte opplæringspliktig alder fra 7 år til 6 år, samt at opplæringsplikten ble utvidet fra 9 til 10 år. Etter denne lovendringen må foreldre som ønsker utsatt skolestart for barn søke skriftlig om dette, i tillegg til at det er etablert en praksis i kommunene om å involvere Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning, til tross for at Folkeskoleloven ikke stiller krav om dette (Jakobsen & Larsen, 2019). En større undersøkelse gjennomført i Danmark fant at senere skolestart var forbundet med bedre resultater på nasjonale prøver de første skoleårene, men at effekten avtok i senere klassetrinn (Sievertsen, 2015). Til dette må det legges til at nasjonale prøver har til hensikt å gi informasjon om elevers grunnleggende ferdigheter, slik som skriving og lesing (Udir, 2019b). Studien undersøkte også 7- og 11-åringers styrker og svakheter knyttet til ikke-kognitive ferdigheter ved hjelp av spørreskjemaet Strength and difficulties questionnaire (SDQ) (Sievertsen, 2015).

Forskeren beskriver SDQ som en undersøkelse som måler barns ressurser og problemområder ut fra 5 ulike kategorier som er hyperaktivitet/uoppmerksomhet, emosjonelle problemer, atferdsproblemer, problemer i jevnalderrelasjoner og sosiale ressurser (Sievertsen, 2015, s. 60). Sievertsen (2015) fant at barn som startet senere på skolen skiller seg ut med hensyn til at de har færre styrker og flere svakheter ved både 7- og 11-årsalder sammenlignet med andre barn. Her ble senere skolestart forbundet med bedre ferdigheter og færre svakheter ved begge aldre spesielt med hensyn til hyperaktivitet (Sievertsen, 2015). I undersøkelsen ble det også funnet en svak indikasjon på at barn født tidlig på året viser bedre sosiale ferdigheter i forhold til barn født sent på året (Sievertsen, 2015). Dette kan ses i sammenheng med opplæringslova som regulerer skolestartalder (Oppl., 1998).

Barns rett og plikt til utdanning er regulert i flere rettskilder. Blant annet fremgår det av menneskerettighetene at alle mennesker har rett til grunnleggende utdanning, hvor grunnleggende utdanning også understrekes som obligatorisk (FN, 1948 art.26). Retten til utdanning er også grunnlovsfestet (GrL., 1814, § 109). I tillegg er barns rett og plikt til opplæring regulert i Opplæringslova (1998) § 2-1 hvor det heter at «Barn og unge har plikt til grunnskoleopplæring, og rett til ein offentlig grunnskoleopplæring i samsvar med denne lova og tilhøyrande forskrifter [...]» (Oppl. §2-1, 1. ledd). Opplæringslova (1998) regulerer også rettigheten til utsatt skolestart, som sier at:

Grunnskoleopplæringa skal til vanleg ta til det kalenderåret barnet fyller 6 år. Dersom det etter sakkunnig vurdering er tvil om barnet er kommet tilstrekkeleg langt i utviklinga si til å starte i skole, har barnet rett til å utsetje skolestarten eitt år dersom foreldra krev det. Etter sakkunnig vurdering og med skriftleg samtykke frå foreldra kan kommunen i særlege tilfelle vedta å utsetje skolestarten eitt år [...]
(Opplæringslova, 1998, § 2-1, 3.ledd)

Helgeland (2018) peker på to unntak fra regelen om skoleplikt som gjelder utsatt skolestart. I lovteksten som er sitert ovenfor åpnes det for at skolestarten kan utsettes ett år dersom sakkyndig vurdering har vist at det er grunn til tvil rundt barnets utviklingsmessige modenhet, og dersom foreldrene krever skolestarten utsatt (Oppl., 1998 § 2, 3.ledd). Helgeland (2018) poengterer at et sentralt vurderingsmoment vil innebære hvilket skoletilbud barnet vil kunne få gjennom tilpasningsmuligheter, og viser til opplæringslovens bestemmelser om tilpasset opplæring og spesialundervisning. PPT har ansvaret for å utarbeide sakkyndig vurdering, men

kan også innhente uttalelser fra andre relevante instanser som en del av vurderingen (Hesselberg & Tetzchner, 2016). Det andre unntaket Helgeland (2018) viser til finnes også i lovsitatet ovenfor, hvor kommunen i «særlige tilfeller» har anledning til å utsette barns skolestart dersom foreldres samtykke og sakkyndig vurdering foreligger. Hva formuleringen «særlige tilfeller» innebærer er ifølge Helgeland (2018) ikke utdypet i forarbeidene til opplæringslova. Det er interessant at Helgeland peker på at denne formuleringen ikke gis noen nærmere forklaring i lovforarbeidene fordi lovteksten heller ikke spesifiserer hvilke tilfeller dette kan dreie seg om. Sett i sammenheng med at det ikke finnes nasjonale retningslinjer som regulerer hvilke hensyn som skal vektlegges i saker som omhandler utsatt skolestart (Cools et al., 2017), kan dette muligens bidra til ulik forståelse og praktisering av rettigheten.

2.1.1 Ny opplæringslov

I 2019 ble det lagt frem et forslag til en ny opplæringslov som ble presentert i NOU 2019:23. Behovet for ny opplæringslov begrunnes med at dagens opplæringslov oppfattes som omfattende og uoversiktlig, derfor er det en målsetting for arbeidet med ny opplæringslov å bidra til presiseringer av lovtekstene (NOU 2019:23). Opplæringslovutvalget viser til at lovverket skal være tilgjengelig for de som har rettigheter etter loven, noe som nødvendiggjør både kjennskap til og forståelse av lovverket (NOU 2019:23). Foreldreutvalget for grunnskoleopplæringen (heretter FUG) er lovfestet organ ved opplæringslova (1998, § 11-9), som har til hensikt å styrke samarbeidet mellom foreldre og skole, blant annet gjennom å sikre foreldrenes synspunkter i utarbeiding av lovverk (FUG, u.å.). I forbindelse med utarbeiding av ny opplæringslov har FUG gitt et innspill til Opplæringslovutvalget. FUG (2018a) hevder at foreldre opplever ulik praktisering av rettigheter til både fremskutt og utsatt skolestart, noe FUG peker på at kan ha sammenheng med at dagens lovverk er upresist. Samtidig uttrykker FUG (2018b) et ønske om at det skal være naturlig å drøfte disse rettighetene med foreldre, men at retningslinjene om vurderinger av rettighetene må tydeliggjøres.

I forslaget til ny Opplæringslov er rettighetene til fremskutt- og utsatt skolestart skilt ut i en egen paragraf, hvor lovteksten som angår utsatt skolestart er foreslått til følgende: «Kommunen skal la eit barn byrje på skolen det året barnet fyller sju år, dersom gode grunnar talar for det.» (NOU 2019:23, s. 25). Videre er det foreslått at: «I vurderinga [...] skal

kommunen leggje særleg vekt på kva føresetnader barnet har for å lære og for å utvikle sosial samkjensle» (NOU 2019:23, s. 25). Opplæringslovutvalget (NOU 2019:3, s. 245) utdyper at det nye lovforslaget skal vektlegge foreldrenes ønsker i spørsmål om utsatt skolestart, så lenge det kan begrunnes at barnet vil ha nytte av å usette skolestarten sett ut fra barnets læringsmuligheter og sosial tilhørighet. I slike vurderinger bør det ifølge Opplæringslovutvalget legges vekt på hva som vil gagne barnet i et langsiktig perspektiv fremfor kortsiktige gevinster (NOU 2019:3, s. 245). Samtidig er kravet om sakkyndig vurdering fjernet i det nye lovforslaget. Dette begrunner Opplæringslovutvalget med at kommunene etter forvaltningsloven har et ansvar for å treffe avgjørelser på grunnlag av at den aktuelle saken er godt nok opplyst (NOU 2019:23). Videre viser Opplæringslovutvalget at andre instanser slik som helsetjenesten kan bidra med mer relevante vurderinger enn PPT, eller at samarbeid mellom de nevnte tjenestene kan være aktuelt (NOU 2019:23). Opplæringslovutvalget peker i denne sammenheng også på barnehagens rolle i å bidra med informasjon som kan opplyse saken (NOU 2019:23). Sammenlignet med formuleringer i dagens opplæringslov forstår jeg det slik at det nye lovforslaget fokuserer på barnets sosiale tilhørighet i vurderinger om utsatt skolestart. Dette kan peke mot at Opplæringslovutvalget har vektlagt en inkluderende tilnærming i vurderingsgrunnlaget for rettigheten. Likevel kan det argumenteres for at formuleringen er noe uheldig. Dette fordi lovteksten tar utgangspunkt i barnets forutsetninger for å utvikle sosial tilhørighet heller enn utdanningssystemets ansvar for å tilrettelegge for dette, noe som vil være et tema i neste delkapittel.

2.2 Sentrale prinsipper i utdanningssystemet

Håstein & Werner (2014) hevder at det er nære forbindelser mellom prinsippene om tilpasset opplæring og inkludering, og at det i praksis ikke vil være vanskelig å skille prinsippene fra hverandre.

Tetler (2015) viser til at prinsippet om inkludering har fått en stadig tydeligere rolle i de nordiske pedagogiske fagmiljøene fra 1990-tallet. Forfatteren peker blant annet på at Salamanca-erklæringa fra 1994 har vært sentral for inkluderende praksis i utdanningssystemet. Et hovedprinsipp i erklæringen er at skolen som institusjon skal kunne ta imot alle barn uavhengig av ulikheter i forutsetninger eller evner, slik at alle barn skal kunne få undervisning i et inkluderende skolemiljø (UNESCO, 1994). Videre viser Tetler (2015) til

at begrepet kan forstås i et smalt og bredt perspektiv. Tetler (2015) hevder at det smale perspektivet handler om å inkludere grupper som skiller seg ut som en minoritet inn i fellesskapet, og viser her til barn med spesialpedagogiske behov kan utgjøre en slik minoritetsgruppe. Det brede perspektivet handler imidlertid om skolens kapasitet til å ivareta alle variasjoner av forutsetninger og behov hos alle barn (Tetler, 2015). Det sistnevnte kan ses i lys av UNESCOs definisjon som dekker flere aspekter ved inkludering:

Inclusion is seen as a *process* of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common vision which covers all children of the appropriate age range and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children. (UNESCO, 2005, s. 13)

Gjennom denne definisjonen peker UNESCO (2005) på utdanningssystemets ansvar for å innrette seg på måter som ivaretar mangfoldets behov for opplæring. Dette kan ses i lys av at UNESCO (2009) understreker at inkluderingsperspektivet kan betraktes som et fokusskifte fra en tidligere holdning om særlige opplæringsbehov som individuelt forankret, til en erkjennelse av skolesystemets ansvar for å sikre alle barn likeverdige muligheter til læring.

I Norge ble prinsippet om inkludering tydeliggjort i læreplanverket til L97, og her omtalt som et sentralt prinsipp i skolen (Nilsen, 2017). Inkludering er også uttrykt i Rammeplanen og i overordnet del av læreplanverket, hvor mangfold understrekes som en ressurs for læring og utvikling og som et utgangspunkt for å forstå verdien av fellesskapet (KD, 2017a; KD, 2017b). Slik jeg forstår det, peker dette mot at prinsippet om inkludering har vel så stor betydning i barnehagen som i skolen. Videre uttrykker Nilsen (2017, s. 23) at «inkludering stiller ikke krav til elevens evne til å tilpasse seg for å få innpass i den eksisterende skolen, men utfordrer skolens evne til å tilpasse seg de eksisterende behovene hos alle elever». En motsetning til en slik forståelse kan knyttes til begrepet *skoleklar*, som Yeboah (2002) relaterer til barns emosjonelle-, psykiske-, fysiske- og intellektuelle- forutsetninger for å tilpasse seg skolehverdagen. Dette forbindes videre til økte muligheter for en vellykket overgang fra barnehagen til skolen (Yeboah, 2002). Nilsen (2017) peker samtidig på at opplæringsloven åpner for å tilnærme seg barns tilpasningsbehov gjennom ulike avviks- og unntaksordninger, noe han mener understreker at skolens opplæringstilbud ikke er

tilstrekkelig for alle barn. Dette gjelder også for barn som får utsatt skolestart. Som tidligere vist hevder Helgeland (2018) at utsatt skolestart representerer et unntak fra opplæringsplikten som innebærer at barn vanligvis skal starte på skolen det kalenderåret de fyller 6 år (Oppl., 1998, § 2-1). Samtidig hevder han at et sentralt vurderingsmoment vil være rettet mot hvilket skoletilbud barnet vil kunne få gjennom tilpasset opplæring, eventuelt spesialundervisning. Dette leder over til prinsippet om tilpasset opplæring, som jeg forstår som et like sentralt prinsipp i utdanningssystemet.

Tilpasset opplæring har vært innlemmet i skolelovverket siden 1975 (Håstein & Werner, 2014), og kan forstås som et prinsipp som innebærer å innrette opplæringa på måter som ivaretar variasjoner i barns forutsetninger og behov, med et siktemål om å sikre elevenes læringsutbytte (Haug, 2020). For barn i skolestartalder kommenterer Haug (2020) at det ofte vil være stor variasjon blant barna med hensyn til utviklingsmessig modenhet. Videre understreker Haug (2020) at prinsippet gjelder for all opplæring, og dekker derfor både ordinær undervisning og spesialundervisning. I ulike rettskilder rettet mot barn finnes det henvisninger til tilpasset opplæring. Blant annet uttrykkes det i FNs barnekonvensjon at «utdanning skal ta sikte på å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig» (FN, 1989, artikkel 29). Videre viser Grunnloven til at «[...] Opplæringa skal utvikle evnene til hvert barn og ta omsyn til dei behova det har [...]» (Grl. 1814, § 109).

Der Tetler (2015) introduserer et smalt og bredt perspektiv av prinsippet om inkludering, hevder Haug (2021) at prinsippet tilpasset opplæring også kan forstås i et smalt og et bredt perspektiv. Mens det smale perspektivet innebærer tilpasninger rettet mot enkeltindividet, løftes blikket i det vide perspektivet fra enkelteleven og til klassen som helhet med en hensikt om å sikre læringsutbyttet til alle elever gjennom faglig og sosialt fellesskap (Haug, 2021). Ut fra dette kan det her pekes på en forbindelse mellom prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Videre er tilpasset opplæring er regulert i opplæringslova som sier at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten» (1998, § 1-3). Mens denne formuleringen i opplæringslova i større grad peker mot den smale forståelsen av begrepet, viser overordret del av læreplanverket til at «tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (KD,

2017b). Denne formuleringen er slik jeg forstår det i tråd med det Haugs (2021) beskrivelser av det brede perspektivet av prinsippet om tilpasset opplæring.

Rammeplanen vektlegger også tilpasning av barns tilbud i barnehagen, og slår fast at «barnehagens tilbud skal være allsidig, variert og tilpasset enkeltbarnet og barnegruppen» (KD, 2017a, s. 19). Videre viser Rammeplanen (KD, 2017a) til at barnehagen har et ansvar for å følge barns allsidige utvikling som et viktig ledd i å kunne tilpasse barnehagetilbudet til barna. Dette stiller krav til at barnehager kontinuerlig vurderer barns utvikling med et fokus på barns individuelle forutsetninger og behov (KD, 2017a). Rammeplanen fastslår videre at slike vurderinger skal dokumenteres dersom det anses som nødvendig for å gi barn et tilrettelagt tilbud, og kan på denne måten danne et grunnlag for å tilpasse det pedagogiske tilbudet. Dokumentasjonsarbeidet har til hensikt å kunne bidra med informasjon om barnets utvikling, slik at dette kan synliggjøres for blant annet foreldre, og kommunen (KD, 2017a). Dermed kan det utledes av barnehagens vurderings- og dokumentasjonsarbeid er en forutsetning for tilpasninger i barnehagetilbudet, samt for å ivareta barns allsidige utvikling. På bakgrunn av det ovennevnte kan prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring forstås som sentrale deler av både barnehagens og skolens virksomhet.

2.3 Normalitet, avvik og stigma

Ifølge Morken (2012) er samfunnet innordnet etter sosiale normer og forventninger, noe som danner grunnlaget for spenninger mellom normalitet og avvik. Normalitet kan ifølge Schiefloe (2019) forstås som sosialt konstruerte oppfatninger av hva som er normalt eller akseptabelt innenfor rammene av et gitt samfunn. Slike oppfatninger er ifølge forfatteren stadig i bevegelse og dermed utsatt for påvirkninger som kan medføre endringer i forståelsen av normalitet. Morken (2012) peker på at avvik er et begrep som kan tilskrives ulike fenomener i et gitt samfunn som beveger seg bort fra oppfatninger om hva som anses som normalt innenfor de samme rammene. På grunnlag av dette motsetningsforholdet hevder forfatteren at avviksbegrepet ikke kan forstås uavhengig av normalitetsbegrepet. Samtidig understreker Morken (2012) at et avvik verken kan forstås som noe entydig eller absolutt, fordi utgangspunktet for et avvik er kontekstavhengig.

Ifølge Morken (2015) har mennesker en tendens til å forstå hverandre ut fra likhetstrekk, og ut fra dette plasseres mennesker innenfor ulike grupper, noe han betegner som kategorisering.

Slik kategorisering har ifølge forfatteren relevans for det spesialpedagogiske fagområdet fordi det kan bidra til å utløse rettigheter slik som spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Samtidig understreker Morken (2012) at å motta slik hjelp kan medføre at barn blir forstått som annerledes fordi de skiller seg ut fra majoriteten av barn som ikke har behov for spesialpedagogiske tiltak. Tidligere har jeg vist at en stor andel av 6-åringer i barnehage mottar spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2019a) og at utsatt skolestart er et spesialpedagogisk tilbud til barn (Dalen, 2013). Fordi opplæringsplikten er satt til det kalenderåret barn fyller 6 år, og fordi majoriteten av barn starter på skolen til normert tid, kan dette sette rammene for normalitet. I en slik kontekst kan barn som får utsatt skolestart oppfattes som avvikende. Sett i sammenheng med at det kan være nær ett år i forskjell mellom de eldste og de yngste barna innenfor samme årskull, samt at det er store variasjoner blant barn når det gjelder utviklingsmessig modenhet (Haug, 2020; NOU 2019:3), kan et fastsatt tidspunkt for skolestart bidra til å innskrenke rammene for normalitet.

2.3.1 Stigma og stigmatisering

Erving Goffmans betraktninger om stigma er nedfelt i boka *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity*, som ble utgitt i 1963. Begrepet stigma oppsto i antikkens Hellas og ble brukt om merker som ble laget på kroppen til mennesker som av ulike årsaker hadde blitt tildelt en lav moralsk status, hvis hensikt var å kommunisere dette til omverden slik at andre mennesker ble ledet til å trekke seg unna vedkommende (Goffman, 2009/1963). Den direkte betydningen av begrepet er merke eller sårmerke, mens det i overført betydning viser til brennemerke, vanry eller mindreverdighetsstempel (Gundersen, 2019). Goffman (2009/1963) hevder at begrepet i nyere tid i større grad knyttes til å betegne noens vanære heller enn fysiske kjennemerker. Dermed kan hans tilnærming til begrepet i større grad peke mot den overførte betydningen heller enn den direkte betydningen. For å forstå hva Goffman mener er utgangspunktet for at mennesker kan bli belastet med et stigma, er det først og fremst nødvendig å utforske det han mener ligger til grunn for sosial organisering mellom mennesker. Dette er for øvrig i tråd med Morkens (2015) beskrivelser av kategorisering som nevnt innledningsvis i dette kapittelet.

Goffman (2009/1963) hevder at mennesker sorterer hverandre inn i ulike sosiale kategorier ut fra oppfatninger om den andres personlige egenskaper eller sosiale identitet. Innenfor hver sosial kategori er det ifølge forfatteren en felles oppfatning av hvilke egenskaper som anses

som passende eller normale, selv for mennesker som ikke har tilhørighet til den bestemte kategorien. Å ta stilling til hvilken sosial kategori et annet menneske tilhører, er ifølge Goffman (2009/1963) i første omgang basert på forhåndsantakelser om den andre. Til disse forhåndsantakelsene knyttes det krav som det forventes at den andre innfrir i den videre kontakten (Goffman, 2009/1963). Dette kaller forfatteren *tilsynelatende sosial identitet* fordi slike forhåndsantakelser ikke alltid stemmer overens med *faktisk sosial identitet*, altså den andres reelle egenskaper eller faktiske kategoritilhørighet. Selv om stigma kan knyttes til ulike forhold ved menneskelige trekk, egenskaper eller relasjoner, hevder Goffman (2009/1963) at kimen til alle former for stigma kan tilskrives de samme sosiale mekanismer. Det handler altså om en uoverensstemmelse mellom tilsynelatende- og faktisk sosial identitet som skaper et brudd mellom de krav og forventninger som stilles til den andre, og hva den andre rent faktisk kan innfri (Goffman, 2009/1963). Dette mener forfatteren kan oppstå dersom et medlem av en kategori utpeker seg ved å ha en egenskap som blir ansett som svært negativ, noe som kan medføre at dette medlemmet stemples med et stigma og slik står i fare for å bli nedvurdert av andre mennesker.

Goffman (2009/1963) poengterer at de stereotypiske oppfatninger som kategoriseringer kan medføre, i hovedsak gjelder i kontakten mellom mennesker som er fremmede for hverandre. Likevel peker forfatteren på at kategorisering også inngår i etablerte relasjoner med utgangspunkt i sosiale roller som det er tilknyttet samfunnsmessige krav og forventninger til. Schiefloe (2019) hevder at dersom slike krav og forventninger innfris vil dette kunne utløse nøytrale eller positive reaksjoner fra omgivelsene, men dersom individet som er knyttet til en bestemt sosial rolle ikke kan innfri slike krav, vil det kunne medføre negative reaksjoner. Å bli oppfattet av omgivelsene som bærer av et stigma vil kunne medføre stigmatisering, noe Goffman (2009/1963) beskriver som en prosess der andre mennesker betrakter vedkommende som uønsket og blir blinde for de øvrige egenskapene vedkommende har, noe som i verste fall fører til at de trekker seg unna den som bærer stigmaet. Dette mener forfatteren kan medføre en undergraving av vedkommendes sosiale identitet fordi det innebærer å ikke blir akseptert av omgivelsene på linje med andre. Dette kan ses i lys av Schiefloe (2019) som hevder at sosial identitet handler om individets opplevelse av tilhørighet til et fellesskap. I en større sammenheng inngår sosial identitet i en kollektiv identitet som setter rammene for sosiale normer og atferd (Schiefloe, 2019). Ut fra dette kan det utledes at stigmatisering kan medføre at vedkommende som blir stigmatisert opplever seg avskåret fra fellesskapet.

Goffman (2009/1963) viser til to ulike grupper av mennesker som den stigmatiserte kan forvente støtte og aksept fra. Den ene gruppa kaller han *de egne* og omfatter mennesker som er tilknyttet samme form for stigma. Den andre gruppa kaller Goffman (2009/1963) *de kloke* som gjennom en nær relasjon til vedkommende har fått innsikt eller en klokskap om den stigmatisertes livssituasjon. Som eksempel på *de kloke* peker Goffman (2009/1963) på den stigmatisertes foreldre eller mennesker som gjennom sitt yrke har etablert en profesjonell relasjon til den stigmatiserte. Fordi barnehagelærere gjennom sitt arbeid kan forstås som ha en profesjonell relasjon til barn som får utsatt skolestart, kan de inngå som en del av *de kloke*. Samtidig som foreldre bærer på en klokskap, vil deres slektrelasjon til barnet kunne medføre at de blir påført noe Goffman (2009/1963) betegner som et æresstigma, noe forfatteren forklarer som en overføring av stigma, altså at foreldrene også opplever å bli stigmatisert.

2.4 Kloep og Hendrys mestringsmodell

Kloep & Hendrys (2003) mestringsmodell er utarbeidet ut fra en rekke utviklingspsykologiske perspektiver, men forfatterne fremhever at spesielt Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og dynamisk systemteori har vært viktige inspirasjonskilder for modellen. Sentralt i mestringsmodellen er menneskers evne til å mestre viktige livsendringer eller overganger, hvor samvirket mellom individets ressurser og kontekstuelle aspekter har betydning for mestringssevne og utvikling (Kloep & Hendry, 2003).

2.4.1 Kloep og Hendrys ressurssystem

Kloep & Hendry (2003) hevder at alle mennesker besitter potensielle ressurser som virker sammen i et dynamisk samspill, og som sammen utgjør et ressurssystem. Ressurssystemet forstås av Kloep & Hendry (2003) som et åpent system der individet og dets utvikling er en del av en helhetlig sammenheng, samtidig som påvirkninger fra omgivelsene har betydning for systemet dynamiske egenskaper. Forfatterne understreker at vekselvirkningene mellom ressursene i ressurssystemet kan innebære at noen ressurser styrkes, mens andre ressurser svekkes i løpet av livet. Videre omtaler forfatterne ressursene som potensielle ressurser med en begrunnelse om at ressursene først realiseres i møte med utfordringer eller viktige overganger i livet. Som deler av ressurssystemet vektlegger Kloep & Hendry (2003) spesielt fem ressurskategorier. Den første av disse kaller forfatterne biologiske ressurser, noe som innebærer barnets medfødte egenskaper eller genetiske predisposisjoner, og som kan ha

betydning for barnets utviklingspotensial. Barnets biologiske ressurser kan også få betydning for hvordan omgivelsene møter barnet (Kloep & Hendry, 2003). Den andre kategorien i ressurssystemet handler om sosiale ressurser, spesielt vektlegges individets muligheter for sosial støtte i møte med livsutfordringer. Forfatterne viser til at de sosiale ressursene er forbundet med individets sosiale ferdigheter og muligheter for å opprette og vedlikeholde sosiale relasjoner. Den tredje ressurskategorien kaller Kloep & Hendry (2003) *ferdigheter på forskjellige områder*, og knyttes til en rekke ferdigheter som har betydning for individets evne til problemløsning og muligheter for mestring. Forfatterne peker blant annet på ferdigheter som er grunnleggende for å klare seg i samfunnet slik som lesing- og skriving eller selvoppholdelsesferdigheter. Disse ferdighetene knyttes videre til det forfatterne kaller *metaferdigheter*, som viser til ferdigheter som generaliseres til å mestre nye utfordringer individet står overfor. Grunntanken innenfor denne ressurskategorien er at jo flere ressurser barnet kan nyttiggjøre seg av, dess bedre rustet er barnet til å overkomme utfordringer (Kloep & Hendry, 2003). Den fjerde ressurskategorien kaller Kloep & Hendry (2003) selvtilstrekkelighet, og omhandler individets tillit til egne mestringmuligheter ved å ta i bruk egne ressurser. Selvtilstrekkelighet tilegnes ifølge forfatterne gjennom tidlige mestringserfaringer, men også gjennom sosiale relasjoner og de sosiale tilbakemeldinger som inngår i slik kontakt. På denne måten kan selvtilstrekkelighetsressurser bidra til at individet lærer nye ferdigheter (Kloep & Hendry, 2003). Den siste ressurskategorien omtaler Kloep & Hendry (2003) som strukturelle ressurser, noe som knyttes til sosioøkonomiske forhold. Ut fra Kloep & Hendrys (2003) beskrivelser, kan det utledes at alle ressurskategoriene samlet sett bidrar til barns muligheter for å mestre utfordringer i livet. I denne sammenheng peker forfatterne på viktige overganger i livet, som omtales i neste delkapittel

2.4.2 Overganger

Ifølge Kloep & Hendry (2003) vil mennesker i løpet av livet stå overfor ulike overganger som har betydning for den videre utviklingen. Forfatterne poengterer at noen overganger bidrar til å skape likheter mellom mennesker innenfor en gitt kultur, mens andre understreker forskjeller både innad i kulturen eller på kryss av kulturelle grenser. Schiefloe (2019) hevder at kultur i et overordnet perspektiv kan forstås som «akkumulert erfaring og etablerte verdier som er allment utbredt og akseptert i samfunnet, og som overføres mellom generasjoner» (Schiefloe, 2019, s. 125). På individnivå innebærer dette en tilegnelse av kultur gjennom sosialiseringprosesser som setter individet i stand til å forholde seg til sosiale normer og

regler, noe som bidrar til å regulere individets sosiale atferd (Schiefloe, 2019). I forlengelsen av dette understreker forfatteren at individets tilegnelse av kultur er nødvendig for å kunne ivareta samfunnets funksjoner, men også for å bli betraktet som et fullverdig samfunnsmedlem.

En av overgangene Kloep & Hendry (2003) beskriver er *modningsrelaterte overganger*, og innebærer endringer i menneskers biologiske karakteristikk som skyldes alder og vekst. Slike overganger er mer eller mindre like for alle mennesker i ulike kulturer, men kan variere ut fra når de inntreffer og med hensyn til hvor lenge de varer (Kloep & Hendry, 2003). I denne forbindelsen poengterer forfatterne at selve modningen ikke representerer utvikling, men at overgangen skaper utfordringer som knyttes til sosiale-, kognitive- eller følelsesmessige forhold og fungerer som pådrivere for utvikling. Andre former for overganger som bidrar til å skape likheter mellom mennesker innad i en kultur er *normative- og kvasinormative overganger* (Kloep & Hendry, 2003). Ifølge forfatterne innebærer *normative overganger* tidfestede og lovregulerte livsforandringer for en bestemt gruppe mennesker innenfor kulturen. Fordi opplæringslova slår fast at «grunnskoleopplæringa skal til vanleg ta til det kalenderåret barnet fyller 6 år» (Oppl. ,1998, § 2-1), kan tidspunktet for skolestart betraktes som en normativ overgang. *Kvasinormative overganger* er ifølge Kloep & Hendry (2003) ikke lovregulerte, men representerer forandringer som det er knyttet sosiale forventninger til at skal forekomme innenfor en viss alder. Forfatterne fremhever at de sosiale forventningene i visse tilfeller kan være så sterke at slike overganger nærmest kan betraktes som normative på tross av at de ikke er lovregulerte.

Kloep & Hendry (2003) tar også stilling til overganger som ikke vil gjelde for alle mennesker, men som har utviklingsmessig betydning for de som gjennomgår slike overganger. Forfatterne nevner flere slike mulige overganger under samlebetegnelsen *ikke-normative overganger*. Jeg vil i fortsettelsen ta utgangspunkt i overganger som jeg oppfatter som relevante for barn som får utsatt skolestart. En av de ikke-normative overgangene Kloep & Hendry (2003) vektlegger, har sitt utgangspunkt i en normativ overgang, men fordi overgangen skjer på et annet tidspunkt enn normalt representerer det en ikke-normativ overgang. Som tidligere vist kan tidspunktet for skolestart ut fra Kloep & Hendrys modell forstås som en normativ overgang. Men fordi opplæringslova under visse vilkår åpner for at barn kan til å starte på skolen ett år senere i forhold til normert tid (Oppl., 1998, § 2-1), kan utsatt skolestart betraktes som en ikke-normativ overgang. Andre overganger som betegnes

som ikke-normative kaller forfatterne *idiosynkratiske overganger*, og innebærer livsendringer som vil gjelde for svært få mennesker, og skiller seg på denne måten fra normative overganger som er gjeldende for majoriteten (Kloep & Hendry, 2003). Som tidligere vist er utsatt skolestart en lite benyttet rettighet i Norge noe som medfører at få barn opplever en senere skolestart (Gabrielsen & Lundtræ, 2017). På bakgrunn av dette kan barn som får utsatt skolestart stå overfor en idiosynkratisk overgang.

Kloep & Hendry (2003) påpeker at et fellestrekk ved ikke-normative overganger er at de kan innebære en risiko for stigmatisering. I denne sammenheng peker forfatterne på at kulturelle sosialiseringprosesser danner en sosial konsensus for når bestemte overganger skal inntreffe. Fordi ikke-normative overganger bryter med etablerte sosiale forventninger kan de dermed føre til stigmatisering (Kloep & Hendry, 2003). I tillegg poengterer forfatterne at det ved ikke-normative overganger ofte vil være få andre med lignende erfaringer slik at de som gjennomgår slike overganger kan oppleve lav grad av sosial støtte og en følelse av å være annerledes. Dette kan føre til at slike overganger vil være vanskelig å mestre (Kloep & Hendry, 2003). Derfor kan ikke-normative overganger representere vendepunkter i utviklingen som kan få vedvarende betydning for individets evne til å mestre fremtidige utfordringer (Kloep & Hendry, 2003).

2.4.3 Ressurssystemet i samvirke med kontekstuelle faktorer

Som tidligere nevnt anser Kloep & Hendry (2003) ressursene i ressurssystemet som potensielle ressurser fordi de først vil komme til nytte for individet i møte med ulike utfordringer eller oppgaver. I mestringsmodellen forstås mestring som en tilførsel av ressurser til ressurssystemet, noe som gjør individet mer rustet til å møte fremtidige utfordringer (Kloep & Hendry, 2003). Samtidig påpeker forfatterne at dersom livsutfordringene overstiger ressursene som finnes i ressurssystemet, vil dette kunne medføre en svekkelse av individets ressurser og på denne måten medføre at vedkommende i mindre grad vil oppleve mestring i møte med fremtidige utfordringer. Kloep & Hendry (2003) nevner flere ulike faktorer som kan ha betydning for individets mestringsmuligheter i møte med livsutfordringer. Blant annet hevder forfatterne at mestring har sammenheng med omfanget og typen potensielle ressurser individet besitter. I møte med oppgavens krav, kan dette danne grunnlaget for om individet mestrer oppgaver med letthet, om de oppleves som utfordrende eller om de representerer en risikosituasjon for den enkelte (Kloep & Hendry, 2003). Samtidig hevder forfatterne at også

kontekstavhengige variabler kan påvirke individets mestringsmuligheter. Blant annet nevner Kloep & Hendry (2003) at forhold ved individet kan påvirke potensialet i ressursene, samt at nærværet av andre personer og tidspunktet i livet for når oppgaven inntreffer, kan ha betydning for hvor krevende oppgaven oppleves. En annen variabel som forfatterne hevder kan ha betydning for individets mestring, er hvor mange oppgaver individet står overfor på samme tid. De kontekstavhengige faktorene vil på denne måten medføre at individets mestringsmuligheter ikke kan anses som noe konstant (Kloep & Hendry, 2003).

2.4.4 Mestring og utvikling

På samme måte som mestringserfaringer forstås også utvikling som en prosess der individets ressurssystem blir forsterket ved tilførsel av nye ressurser (Kloep & Hendry, 2003). Slik jeg forstår det kan mestringserfaringer derfor fungere som pådrivere for individets utvikling. Kloep & Hendry (2003) viser samtidig til at det kan oppstå en utviklingsstagnasjon dersom ressurssystemet ikke tilføres nye ressurser. På den andre siden kan individet bli satt tilbake i utvikling dersom det stadig forekommer svekkelser av ressurssystemet, noe som kan oppstå dersom individet møter for mange utfordringer på en gang (Kloep & Hendry, 2003). Dersom en slik utvikling pågår over tid kan dette lede til utviklingsmessig forfall, noe som innebærer at individet overveldes av oppgaver det ikke er i stand til å håndtere og dermed havner i en vond sirkel av stadige nederlag (Kloep & Hendry, 2003). Samtidig understreker forfatterne at slike negative mønstre kan motvirkes ved at det tilføres nye ressurser til ressurssystemet. På denne måten endrer individet seg i møte med oppgaver de står overfor ved at ressurssystemet styrkes, opprettholdes, eller svekkes. Til dette understreker Kloep & Hendry (2003) at tilpasningen mellom oppgavens krav og individets ressurser er en forutsetning for mestringserfaringer, noe som også danner utgangspunktet for en opplevelse av trygghet eller angst. I denne sammenheng peker forfatterne på at dersom individ opplever at ressursene er utilstrekkelig for å mestre oppgaven, kan dette medføre angst og tilbaketrekning, noe som virker hemmende for senere mestring. På den andre siden kan en opplevelse av trygghet være en indikator på en god tilpasning mellom oppgavens krav og individets ressurser, noe som fremmer fremtidige mestringsopplevelser (Kloep & Hendry, 2003).

3 Vitenskapelig forankring og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hvilke valg jeg har foretatt i utformingen av prosjektet, noe som samlet utgjør prosjektets forskningsdesign. Innledningsvis vil jeg redegjøre for prosjektets vitenskapsteoretiske forankring med utgangspunkt i Husserls fenomenologi. I tilknytning til dette har jeg presentert min egen forforståelse av utsatt skolestart. Videre vil jeg beskrive prosjektets kvalitative tilnærming, hvor jeg redegjør for de metodiske valgene jeg har gjort i prosjektet. Kapitlet avsluttes med en redegjørelse av hvordan jeg har tatt hensyn til ulike aspekter relatert til forskningskvalitet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring – Husserls fenomenologi

Ifølge Creswell & Poth (2018) har de filosofiske antakelsene som ligger til grunn for et forskningsprosjekt ofte nær sammenheng med utformingen av prosjektet, og kan på denne måten danne føringer for hvilken kunnskap prosjektet kan bidra med. Med utgangspunkt i dette vil jeg i dette underkapitlet gi en presentasjon av fenomenologien som vitenskapsteoretisk retning, samt begrunne hvorfor jeg har forankret prosjektet innenfor dette perspektivet. Her ønsker jeg å legge til at jeg har i hovedsak har valgt å ta utgangspunkt i Edmund Husserls fenomenologi. Dette fordi Husserl anses som grunnleggeren av fenomenologien, og fordi hans arbeider i stor grad har påvirket denne retningen slik den fremstår i dag (Kvarv, 2010; Creswell & Poth, 2018).

Fenomenologi kan betraktes som en filosofisk- og vitenskapsteoretisk retning som retter søkelyset mot å forstå fenomener gjennom menneskers levde erfaringer (Kvarv, 2010). Slike førstehåndserfaringer gjør seg gjeldende i de omgivelsene folk omgir seg med til daglig, og danner utgangspunktet for et sentralt fenomenologisk konsept kalt livsverden (Johansson, 2019). Det er nærmere bestemt menneskers bevisste erfaringer som er i fokus for vitenskapelig utforskning, og som i et fenomenologisk perspektiv anses som et verktøy til å gripe om virkeligheten (Kvarv, 2010). Forfatteren legger til at bevisstheten i henhold til Husserls tankesett er intensjonell, med begrunnelse om at den til enhver tid er rettet mot noe. Samtidig understreker Smith, Flowers & Larkin (2009) at det ikke er menneskers erfaringer i sann tid som er interessante fordi slike erfaringer kan være mer eller mindre tilgjengelige for bevisstheten. Forfatterne viser til at Husserl heller var opptatt av de indre representasjonene av erfaringer og selve kjernen eller essensen i erfaringen. Dette utgjør ifølge forfatterne et

sentralt moment i Husserls fenomenologi fordi han mente at tilgang til erfaringens kjerne løsriver erfaringen fra den konteksten den oppstår i, slik at erfaringen kan deles med andre mennesker. I forbindelse med dette mente Husserl at menneskets tilbøyelighet til å forstå erfaringer med utgangspunkt i tidligere opplevelser kan representere en hindring for å oppfatte den aktuelle erfaring slik den virkelig er (Smith et al., 2009). Husserl var dermed overbevist om at det er avgjørende å undersøke eller forstå fenomener gjennom et åpent sinn, fritatt fra tidligere kunnskaper eller holdninger om fenomenet (Johansson, 2019). Dette benevnes ifølge Johansson (2019) som epoché, eller fenomenologisk reduksjon, noe som anses som en forutsetning for å kunne fange opp kjernen av erfaringer.

Mitt prosjekt er forankret i fenomenologien fordi jeg ønsker å få grep om barnehagelæreres erfaringer rundt fenomenet utsatt skolestart, slik de opplever det i sin arbeidshverdag. Jeg mener at barnehagen kan utgjøre en sentral del av barnehagelæreres livsverden fordi dette er et miljø som barnehagelærere daglig omgir seg med og aktivt deltar og erfarer i. Utsatt skolestart kan på denne måten utgjøre et fenomen i barnehagelæreres livsverden som jeg kan få tilgang til gjennom deres førstehåndserfaringer med fenomenet. Som vist ovenfor er det i Husserls fenomenologi sentralt å frigjøre seg fra tidligere kunnskaper og holdninger til fenomener som skal undersøkes. Dette kan ses i sammenheng med et begrep Malterud (2017) kaller forforståelse, og som handler om tidligere kunnskaper, erfaringer, teoretiske perspektiver eller holdninger som bringes med inn i forskerrollen. Men forforståelse kan også utgjøre en mer eller mindre ubevisst fortolkningsramme for å forstå virkeligheten slik den oppleves av mennesker i hverdagen, og som opparbeides gjennom livet gjennom erfaringer (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2021). Fordi forskeren i kvalitative undersøkelser i seg selv er et verktøy i kunnskapen som produseres, kan ikke forskeren løsrives fra den kunnskapen forskningsprosjektet resulterer i (Malterud, 2017). I denne sammenhengen understreker Malterud at det er avgjørende at forskeren har et reflektert og bevisst forhold til egen forforståelse og hvordan denne kan bidra til å påvirke kunnskapsproduksjonen. Med dette som utgangspunkt vil jeg i neste avsnitt presentere min forforståelse av fenomenet utsatt skolestart.

3.1.1 Min forforståelse om fenomenet utsatt skolestart

For å få grep om min forforståelse om utsatt skolestart, har jeg først og fremst reflektert over min faglige bakgrunn og hvordan denne kan bidra til å prege min forståelse av fenomenet.

Som tidligere vist består min fagbakgrunn av en bachelorgrad i barnevernspedagogikk og en nær fullført masterutdanning i spesialpedagogikk. I flere av de ulike emnene jeg har gjennomført på masterutdanningen i spesialpedagogikk, har prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring vært sentrale temaer. Dette kan ha bidratt til å forme min forståelse av betydningen av skolens ansvar for å tilrettelegge for at barn med spesialpedagogiske gis mulighet til å utvikle seg i tråd med sitt utviklingspotensial, men også til å kunne delta i samfunnet på lik linje med andre barn. Samtidig oppfatter jeg det slik at disse barna kan befinne seg i en særlig sårbar samfunnsposisjon, noe som blant annet kan medføre større krav til pedagoger og utdanningsinstitusjoner. Dette tenker jeg gjelder for barnehagelærere som de fleste barn har daglig kontakt med, og barnehagen som en sentral del av barns oppvekst og utvikling.

I arbeidssammenheng har jeg vært i kontakt med barn med ulike funksjonsnedsettelse innenfor flere helse- og omsorgsyrker. Noen av disse barna har vært i barnehage- eller skolestartalder, men jeg har i hovedsak arbeidserfaring med barn utenfor denne aldersgruppa, blant annet gjennom en tidligere stilling i en barnevernsinstitusjon for ungdom. På denne måten har jeg ikke vært tilknyttet arbeid i barnehage eller skole for barn i aktuell aldersgruppe, og jeg har heller ikke arbeidet med barn med spesialpedagogiske behov ut fra slike arbeidsroller. Dette medfører at jeg har liten innsikt i hvordan arbeidshverdagen til barnehagelærere fortoner seg, eller hvordan barnehagehverdagen er lagt opp for barn som skal starte på skolen. Jeg har heller ingen personlige erfaringer med utsatt skolestart gjennom hverdagslivet.

Til tross for at utsatt skolestart ikke har vært et eget tema i masterutdanningen, verken på forelesninger eller i pensumlitteraturen jeg har lest, erkjenner jeg at mine holdninger til utsatt skolestart kan være preget av andre temaer som har vært sentrale i masterutdanningen, slik som prinsippene om inkludering og tilpasset opplæring. Tidligere i oppgaven har jeg vist at det er en pågående debatt om utsatt skolestart i det pedagogiske fagmiljøet hvor den ene siden av debatten peker på at utsatt skolestart strider imot disse prinsippene (Lieng, 2019) mens andre røster i fagmiljøet mener utsatt skolestart kan bidra til en mer tilpasset skolestart for barn (Vedvik, 2019). Jeg har ikke tatt stilling til min egen posisjon i denne debatten. Samtidig er min oppfattelse at disse prinsippene har stor tyngde innenfor utdanningssystemet, noe som kan ha ledet meg til en forståelse av at utsatt skolestart er en rettighet som kan ha lav status i det pedagogiske fagmiljøet.

På bakgrunn av det ovennevnte tenker jeg at min forforståelse av utsatt skolestart i hovedsak er preget av teoretisk kunnskap som jeg har tilegnet meg gjennom å studere forskningslitteratur på emnet. Fordi jeg ikke har erfart utsatt skolestart selv, og fordi jeg heller ikke har arbeidserfaring fra barnehage eller skole, mener jeg å ha en distanse til utsatt skolestart når det gjelder praktiske kunnskaper eller erfaringer. Denne distansen kan utgjøre en fordel for meg idet jeg skal møte fenomenet med epoché.

3.2 Kvalitativ metode

Prosjektets problemstilling har vært utgangspunktet for valg av forskningsmetode. Som tidligere nevnt er problemstillinga: «Hvordan erfarer barnehagelærere praktisering av utsatt skolestart?». Å benytte en metode innebærer «å følge en bestemt vei mot et mål» (Johannessen et al., 2021, s.21). Kvalitative metoder dreier søkelyset mot å få økt innsikt i sosiale fenomener, gjerne via en nærhet mellom forsker og forskningsdeltakere (Thagaard, 2018). For kvalitative studier med en fenomenologisk forankring er søkelyset ofte rettet mot å fange opp essensen i et gitt fenomen gjennom de ulike forskningsdeltakere, altså de felles erfaringene deltakerne har knyttet til et sosialt fenomen (Creswell & Poth, 2018). Essensen i erfaringene kan på denne måten kan bidra til å flytte erfaringsinnholdet fra det subjektive til det mer generelle og slik gi en bidra med økt kunnskap om fenomenet som undersøkes (Thagaard, 2018). Fordi dette prosjektet er rettet mot å fange opp barnehagelæreres erfaringer rundt utsatt skolestart, har jeg dermed valgt å støtte meg til kvalitativ metode.

3.2.1 Semistrukturert forskningsintervju

Ut fra problemstillingens retning, har jeg valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju som metode for datainnsamlingen. Jeg finner støtte i valg av metode i Kvale & Brinkmann (2015) som fremhever intervjuformen som velegnet til fange opp de subjektive erfaringene rundt fenomener som inngår i deltakernes livsverden. Forfatterne poengterer at et kvalitativt forskningsintervju skiller seg fra en hverdagslig samtale fordi relasjonen mellom partene er asymmetrisk. Dette knytter de blant annet til at samtalen har utgangspunkt i et tema som er forhåndsbestemt av forskeren, som i tillegg kontrollerer samtalens forløp med sine spørsmål. Selv om fokuset er rettet mot deltakerens subjektive erfaringer, spiller relasjonen mellom intervjuer og deltakeren en sentral rolle i kunnskapsutviklingen, slik at kunnskapen må forstås

som et produkt av samspillet mellom de to partene. (Kvale & Brinkmann, 2015) Dette stiller ifølge forfatterne noen krav til intervjueren. Blant annet peker Kvale & Brinkmann (2015) på at intervjueren må ha tilstrekkelig kunnskap om temaet for å kunne stille relevante spørsmål og samtidig innta en holdning om bevisst naivitet for å kunne oppdage nye perspektiver om temaet. Dette kan ses i sammenheng med fenomenologisk reduksjon eller epoché som tidligere omtalt i kapittel 3.1. Med utgangspunkt i dette sørget jeg i forkant av intervjuene for å lese meg opp på relevant forskningslitteratur om utsatt skolestart, samt at jeg reflekterte over min egen forforståelse om fenomenet for å kunne møte i deltakernes fortellinger med størst mulig grad av epoché.

Kvalitative forskningsintervjuer kan ha ulike utforminger med hensyn til grad av struktur (Thagaard, 2018). Jeg har av flere årsaker valgt å organisere intervjuene i henhold til en semistrukturert utforming. Blant annet gir det semistrukturerte forskningsintervjuet mulighet for fleksibilitet fordi temaer og spørsmål som er forberedt i intervjuguiden ikke har noen forhåndsbestemt rekkefølge (Kvale & Brinkmann, 2015). Nettopp denne fleksibiliteten danner grunnlaget for at jeg mener at denne intervjuformen er velegnet for innsamling av datamateriale i dette prosjektet. Her ønsker jeg å trekke frem at metoden kan gi anledning til å følge opp deltakerne i temaer som naturlig dukker opp gjennom intervjuet, samt gir anledning å kunne be om utfyllende beskrivelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Ut fra dette mener jeg det semistrukturerte intervjuet er i tråd med prosjektets fenomenologiske forankring, fordi jeg forstår en slik fleksibilitet som en forutsetning for å møte deltakernes erfaringer med et epoché.

3.2.2 Utarbeiding av intervjuguide

I forkant av utarbeidelsen av intervjuguiden leste jeg som nevnt forskningslitteratur om utsatt skolestart, og ble på denne måten oppmerksom på andre temaer det kunne være relevant å utforske nærmere i løpet av intervjuet. Dette er i tråd med Johannessen et al. (2021), som peker på slike forberedelser som et viktig førstesteg i utformingen av intervjuguiden.

Gjennom dette arbeidet utkrystalliserte det seg fire undertemaer som jeg valgte å vektlegge i intervjuene. Disse er utsatt skolestart, tilpasset innhold, tidlig innsats og overgangen mellom barnehage og skole (se vedlegg 1). Videre i arbeidet med intervjuguiden forsøkte jeg å oppnå åpne spørsmålsformuleringer, noe Johannessen et al. (2021) vektlegger som et godt utgangspunkt i fenomenologiske studier fordi det motiverer deltakerne til å gi utdypende

beskrivelser. I intervjuguiden har jeg inkludert hovedproblemstillingen og forskningsspørsmålene med hensikt om å få utdypende svar på disse. De innledende spørsmålene i intervjuguiden har jeg valgt å rette mot deltakernes faglige bakgrunn, arbeidserfaring og interessefelt innenfor fagområdet. Dette valget var basert på et mål om å etablere grunnlaget for en tillitsrelasjon mellom meg og deltakerne, samtidig som jeg mener slik kunnskap kan være relevant for å få innsikt i deltakernes livsverden. Jeg finner støtte i en slik tilnærming hos Thagaard (2018) som påpeker at intervjusituasjonen er tuftet på tillit mellom intervjuer og deltakeren. Dette kan videre ses i lys av Kvale & Brinkmann (2015) som understreker at kunnskapsutviklingen i intervjuet er et resultat av samspillet mellom partene i intervjusituasjonen. I intervjusituasjonen forsøkte jeg i størst mulig grad å bygge opp under deltakernes fortellinger gjennom oppfølgingsspørsmål. Dette kan ses i lys av Kvale & Brinkmann (2015) som understreker betydningen av oppfølgingsspørsmål for å få tilgang til utfyllende beskrivelser hos deltakerne.

3.2.3 Utvalgsstrategi

For å finne frem til barnehagelærere som kunne bidra med viktig kunnskap i intervjuundersøkelsen har jeg valgt å støtte meg til det Johannessen et al. (2021) omtaler som strategisk utvalg. Et slik utvalg av deltakere peker ifølge forfatterne mot en bestemt målgruppe som kan bidra med utfyllende kunnskap om det fenomenet undersøkelsen handler om. Nærmere bestemt har jeg valgt å benytte en utvalgsstrategi ut fra forhåndsbestemte kriterier, også kalt kriteriebasert utvalg (Johannessen et al., 2021). Fordi problemstillingen er rettet mot barnehagelæreres erfaringer med praktisering av utsatt skolestart, har jeg lagt to kriterier til grunn for utvelgelse av deltakere til intervjuundersøkelsen. Det første kriteriet jeg har lagt til grunn er at aktuelle deltakere har førskolelærer- eller barnehagelærerutdanning, mens det andre kriteriet er at barnehagelærerne har førstehåndserfaring med utsatt skolestart. Jeg anser disse kriteriene som nødvendige for å kunne få svar på problemstillingen ut fra barnehagelæreres perspektiv, i tillegg til at jeg ønsker å utforske problemstillingen ut fra et fenomenologisk vitenskapsteoretisk ståsted. Med bakgrunn i dette ville det ha vært meningsløst å intervju tilfeldige barnehagelærere uten førstehåndserfaring med utsatt skolestart, fordi jeg på denne måten ikke vil få tilgang til de subjektive erfaringene av fenomenet som en del av barnehagelærernes livsverden. Som tidligere vist er slike førstehåndserfaringer sentralt innenfor fenomenologien.

3.2.4 Rekruttering av intervjupersoner

Rekruttering av deltakere til intervjuundersøkelsen ble gjennomført på to ulike måter. Én av deltakerne ble rekruttert ved det Johannessen et al. (2021) benevner som personlig rekruttering, der forskeren er i direkte og personlig kontakt med aktuell deltaker. Jeg hadde på forhånd kunnskaper om at denne deltakeren oppfylte begge utvalgskriteriene. Rekrutteringen av de øvrige deltakerne ble gjennomført ved forespørsel over telefon. Jeg laget først en oversikt over tilfeldige barnehager med tilhørende kontaktinformasjon. Deretter kontaktet jeg barnehagestyrere ut fra en antakelse om at de ut fra sin funksjon har oversikt over barnehagens personell, og derfor mulig kunnskap om aktuelle deltakere for mitt prosjekt. Etter å ha kontaktet 21 ulike barnehager hvor jeg fikk svar hos 12 av disse, hadde jeg rekruttert ytterligere to deltakere til intervjuundersøkelsen. Det endelige utvalget ble dermed bestående av tre deltakere.

Når det gjelder utvalgsstørrelse for kvalitative undersøkelser viser Kvale & Brinkmann (2015) til at det ikke finnes et fasitsvar på hvor mange deltakere som er tilstrekkelig i en gitt studie, men at antall deltakere kan ses opp mot studiens formål. Thagaard (2018) peker på at antall deltakere ikke bør være til hinder for å kunne gjennomføre omfattende analyser, og at utvalgsstørrelse derfor bør vurderes ut fra prosjektets tidsmessige begrensning. Postholm (2010) hevder at et utvalg på tre deltakere i intervjuundersøkelser med fenomenologisk utgangspunkt vil kunne være tilstrekkelig for å fange opp essensen i deltakernes erfaringer. Dette kan videre ses i sammenheng med Postholm & Jacobsen (2018) som poengter at fenomenologiske studier med tre deltakere bør velges ut fra identiske kriterier, samt at de subjektive erfaringene studien forsøker å få innblikk i bør stamme fra de samme kontekstuelle rammer. Samtidig peker Thagaard (2018) på at «metningspunkt» kan være en målestokk for å vurdere om en studie har tilstrekkelig antall deltakere. Forfatteren hevder at «metningspunkt» i denne sammenheng handler om en situasjon der antall deltakere anses for å være tilstrekkelig til å gi en forståelse for fenomenet som undersøkes.

Fordi dette er et masterprosjekt, har tidsmessig begrensning vært en faktor for utvalgsstørrelsen. Likevel mener jeg at utvalget av deltakere har bidratt til en forståelse av utsatt skolestart hvor det kan trekkes ut visse fellesnevner av fenomenet ut fra de subjektive erfaringene til deltakerne. Videre er deltakerne i prosjektet i tillegg valgt ut fra de samme kriterier og erfaringskontekst. På bakgrunn av dette mener jeg derfor at en utvalgsstørrelse på tre deltakere i dette prosjektet har vært tilstrekkelig til å gi kunnskaper om utsatt skolestart.

3.2.5 Presentasjon av utvalget

	A	B	C
Arbeidserfaring	5 år	Nær 40 år	30 år
Erfaring med innvilgelse av utsatt skolestart	1 vedtak	3 vedtak	6 vedtak
Stilling i barnehagen (lengst erfaring)	Pedagogisk leder	Barnehagestyrer/daglig leder	Pedagogisk leder/avdelingsleder
Spesialpedagogisk utdanning	Emner på masternivå i spesialpedagogikk	Ingen	Halvårsenhet i spesialpedagogikk

Tabell 1.

Jeg har her valgt å gi en presentasjon av deltakerne i en tabell, for å gi en oversiktlig fremstilling av utvalget. Som tabellen viser er det en viss variasjon blant deltakerne i dette prosjektet til tross for at de samme utvalgskriterier ligger til grunn for inklusjon i prosjektet. Variasjonen gjelder spesielt arbeidserfaring, spesialpedagogiske utdanning og posisjon i barnehagene.

3.2.6 Datainnsamlingsprosessen

På grunn av den pågående pandemisituasjonen ble alle intervjuene gjennomført digitalt gjennom applikasjonene Teams og FaceTime. Det ble gjort lydopptak av intervjuene ved hjelp av diktafon utlånt fra UiT. Intervjuene hadde en varighet på om lag 50 minutter. I etterkant av transkriberingen, oppdaget jeg at noen sentrale spørsmål hadde forblitt ubesvart i to av intervjuene. Dermed kontaktet jeg de aktuelle deltakerne med en forespørsel om oppfølgingsintervju. Et av disse ble gjennomført via Teams og det andre intervjuet ble gjennomført ved personlig oppmøte. Det ble gjort lydopptak av disse intervjuene på lik måte som ved første intervjurunde. Disse intervjuene var betydelig kortere enn de foregående intervjuene og hadde en varighet på om lag 15 minutter.

Johannessen et al. (2021) viser til at digitale intervjuer kan gi omtrent tilsvarende kunnskap som intervjuer som gjennomføres ansikt-til-ansikt, men at det kan være utfordrende å etablere en tillitsrelasjon mellom intervjuer og intervjuperson. Forfatterne legger til at det derfor kan være hensiktsmessig med telefonkontakt i forkant av intervjuet. Fordi deltakerne i dette prosjektet ble i hovedsak rekruttert via telefon, var dette et naturlig startpunkt for vår videre

kontakt. I løpet av telefonsamtalene ga jeg deltakerne en kortfattet beskrivelse av prosjektets formål, og om min bakgrunn som masterstudent i spesialpedagogikk. Jeg sendte også ut informasjonsskrivet tilknyttet prosjektet som jeg ba deltakerne om å lese gjennom, signere og sende i retur til meg i forkant av intervjuet (se vedlegg 2). Dette fordi jeg ønsket at deltakerne skulle få god tid til å sette seg inn i hva prosjektet handlet om, og hva samtykket til deltakelse i prosjektet innebar. Denne informasjonen gjentok jeg like i forkant av intervjuene og ga samtidig deltakerne anledning til å stille spørsmål til undersøkelsen før oppstart av intervjuene. Jeg opplyste også deltakerne om at intervjuet kom til å bli tatt opp ved hjelp av diktafon, og ga beskjed om når jeg startet opptaket. Denne innledende kontakten kan ses i sammenheng med det Kvale & Brinkmann (2015) kaller briefing, og kan bidra til å skape oversikt over intervjusituasjonen. Intervjuene ble også avsluttet med det forfatterne omtaler som debriefing, hvor jeg ga deltakerne anledning til å stille spørsmål eller komme med tilføyelser som ikke var tatt opp i intervjuet. Deltakerne ble også gitt mulighet til å få innsikt i hvilke sitater som ville utgjøre grunnlaget for resultatpresentasjonen i prosjektet noe jeg gjennomførte ved at jeg sendte de aktuelle sitatene til deltakerne via e-post, og oppfordret de til å gi tilbakemelding dersom de ønsket å utdype eller presisere sitatene. Dette kaller Malterud (2017) deltakersjekk.

Noen utfordringer oppsto imidlertid under de digitale intervjuene, og her ønsker jeg å trekke frem én av disse. I etterkant av det første intervjuet opplevde jeg at lydopptaket lett ble forstyrret dersom jeg gjennom aktiv lytting fulgte opp deltakeren med utsagn som «m-m», «hm», eller «ja». Dette medførte at deler av det deltakeren formidlet ikke kunne oppfattes på lydopptaket da min stemme var dominerende i lydbildet. Thagaard (2018) omtaler slike bekreftelser som *prober*, og fremhever disse som viktige for å sikre fremgang i intervjuet, samt for å signalisere interesse over det deltakeren formidler. Ved gjennomføringen av de to neste intervjuene forsøkte jeg å ta hensyn til dette ved å legge til slike bekreftelser da deltakeren ikke snakket, og i stedet nikke med hodet der jeg ellers ville ha bekreftet for deltakeren at jeg lyttet ved hjelp av slike ytringer. Dette kan muligens ha forstyrret flyten i intervjuet fordi jeg var opptatt av å bekrefte ved å nikke fremfor å bruke stemmen, i tillegg opplevde jeg at det ikke alltid var naturlig å følge opp deltakeren ved å nikke.

3.2.7 Transkribering

Malterud (2017) vektlegger at transkripsjoner skal gjøres på måter som best mulig ivaretar informantenes utsagn slik de ble formidlet og forstått gjennom intervjuet. I tråd med dette valgte jeg å gjennomføre transkriberingene like i etterkant av intervjuene for å bevare informasjonen slik jeg oppfattet den i intervjusituasjonen, samt for å sikre at viktig informasjon ikke ble avglemt. Jeg opplevde også nærhet mellom intervjusituasjon og transkribering som hensiktsmessig med hensyn til mulige forstyrrelser i lydbildet som nevnt i avsnittet ovenfor. For at teksten skulle være enklere å håndtere i det videre analysearbeidet, valgte jeg å redigere teksten noe uten å endre på meningsinnholdet. Dette kan ifølge Malterud (2017) være hensiktsmessig fordi det verbale språket kan gjennom tekstliggjøring kan fremstå fragmentert eller oppstykket og slik forstyrre meningsinnholdet i det deltakeren forsøkte å formidle. Transkripsjonene ble gjennomført på skriveprogrammet Word, og ga til sammen 74 sider med tekstmateriale med enkel linjeavstand. I etterkant av dette arbeidet skrev jeg ut teksten i papirformat for å lettere kunne få oversikt over datamaterialet, samt gjøre notater og markeringer som en forberedende del av analysearbeidet.

3.2.8 Forskningskvalitet

Postholm & Jacobsen (2018) vektlegger at kunnskapen som produseres i kvalitativ forskning oppstår i samspillet mellom forsker og forskningsdeltakerne, og at kunnskapen derfor må forstås som kontekstuell. Videre peker forfatterne på at forskningskvalitet avhenger av at forskeren har et reflektert forhold til mulige begrensninger i egen forskning. Dette aspektet har jeg redegjort for tidligere i dette kapitlet. Jeg har blant annet pekt på at jeg opplevde noen utfordringer knyttet til intervjusituasjonen, samt pekt på at utvalget av deltakere i prosjektet består av tre deltakere. Postholm & Jacobsen (2018) viser til at forskningens gyldighet er knyttet til hvorvidt konklusjonene som trekkes ut fra funnene kan anses som holdbare ut fra det forskningen hadde til hensikt å undersøke. Dette innebærer blant annet at forskeren tar stilling til om det er belegg for å peke på kausale forhold i funnene, og om forskeren gjennom datainnsamlingen faktisk har undersøkt de fenomener som undersøkelsen er rettet mot (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette momentet har jeg tatt hensyn til ved at jeg i resultatpresentasjonen er forsiktig tar stilling til kausale sammenhenger med varsomhet, samt at jeg har tatt utgangspunkt i de delene av datamaterialet som kan knyttes direkte til fenomenet utsatt skolestart ved å nøye undersøke konteksten utsagnene ble formidlet i. Et annet viktig element knyttet til gyldighet handler om hvorvidt funnene i undersøkelsen kan

bidra med kunnskaper utover de kontekstuelle rammene som kunnskapen er frembrakt i, noe som betegnes som forskningens overførbarhet (Postholm & Jacobsen, 2018). I tilknytning til dette kan jeg nevne at jeg tidligere i kapitlet har redegjort for at utvalget i mitt prosjekt består av tre deltakere. Jeg finner støtte i Postholm (2010) som hevder at et utvalg på tre deltakere er tilstrekkelig for prosjekter med en fenomenologisk forankring, og i Postholm & Jacobsen (2018) som peker på at fenomenologiske studier med tre deltakere bør velges ut fra identiske kriterier, noe som inngår i utvalgskriteriene i prosjektet. På bakgrunn av dette mener jeg at funnene i undersøkelsen min kan bidra med kunnskaper utenfor den konteksten de er frembrakt i. Et annet forhold som har betydning for forskningskvaliteten handler om forskningens pålitelighet, noe som stiller krav til at forskeren reflekterer over hvordan forskeren selv, samt forhold knyttet til datainnsamlingen, kan ha påvirket funnene i undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2018). Til dette momentet ønsker jeg å trekke frem at jeg tidligere har redegjort for min forforståelse om fenomenet utsatt skolestart, samt at jeg har tatt stilling til utfordringer knyttet til de digitale intervjuene. Postholm & Jacobsen (2018) hevdet at dersom forskeren ivaretar de ovennevnte forhold og synliggjør forskningsprosessen, vil dette ifølge Postholm & Jacobsen (2018) bidra til å styrke forskningens troverdighet. Dette siste aspektet som forfatterne nevner vil jeg hevde å ha hensyntatt gjennom dette kapitlet, ved at jeg har redegjort og begrunnet de ulike valgene jeg har foretatt i prosjektet.

3.3 Analyse

For å analysere datamaterialet har jeg valgt å benytte en strategi Malterud (2017) kaller systematisk tekstkondensering (heretter STC). Denne analysestrategien er ifølge forfatteren inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse, samtidig understreker Malterud at det er både forskjeller og likheter mellom de to analysestrategiene. Blant annet viser Malterud (2017) til at forskeren gjennom å benytte STC ikke alltid setter til side egen forforståelse i de forskjellige trinnene i analysen. En annen forskjell forfatteren trekker frem er at fenomenologisk analyse er rettet mot å trekke ut essensen fra datamaterialet, mens forskeren gjennom tilnærmingen i STC åpner mer for at fenomener kan tre frem i ulike variasjoner. Samtidig fremhever Malterud (2017) at både fenomenologisk analyse og STC tar utgangspunkt i de mest sentrale aspektene ved fenomenet som undersøkes for slik å gi en mest mulig presis beskrivelse av fenomenet. På bakgrunn av dette forstår jeg det slik at STC ikke representerer et brudd med prosjektets fenomenologiske forankring.

3.3.1 Systematisk tekstkondensering gjennom fire trinn

STC er en analysestrategi som gjennom fire trinn bidrar til å redusere og kategorisere datamaterialet (Malterud, 2107). Forfatteren viser til at det første trinnet i analysen handler om å få et helhetsinntrykk av datamaterialet med problemstillingen som rettesnor, slik at forskeren kan bli oppmerksom på ulike temaer som fremtrer i datamaterialet. I dette arbeidet er det viktig at forskeren forsøker å møte datamaterialet ved å sette til side egen forforståelse for å kunne ta imot det datamaterialet kan bidra med av kunnskaper om fenomenet (Malterud, 2017). Ved dette analysetrinnet leste jeg nøye gjennom alle transkripsjonene for å få grep om de ulike temaene som kunne være relevante for problemstillingen og forskningsspørsmålene, og noterte meg disse. Jeg oppdaget her at de temaene som jeg oppfattet som mest relevant ikke samsvarte med temaene jeg hadde lagt til grunn for intervjuguiden, som tidligere beskrevet i kapittel 3.2.1.1. Etter å ha gjennomført det første trinnet i analysen fremsto temaene stigma, foreldresamarbeid, tilpasset opplæring, inkludering og barns utvikling som mest relevante.

Det andre trinnet i analysen handler i første omgang om å trekke ut tekstdeler som er kunnskapsbærende for de ulike temaene, noe betegnes som *meningsbærende enheter* (Malterud, 2017). Forfatteren viser til at dette innebærer å legge til side de deler av datamaterialet som ikke anses som relevante for fenomenet som studeres. Her valgte jeg først ut direktisitatater fra intervjupersonene som jeg anså som relevante for utsatt skolestart. Disse sitatene utgjorde grunnlaget for deltakersjekk, som tidligere beskrevet i delkapittel 3.2.5. Videre viser Malterud (2017) til at de meningsbærende enhetene deretter organiseres i ulike kodegrupper, hvor hver kode fungerer samlende for meningsbærende enheter som har fellestrekk. Koding medfører på denne måten en dekontekstualisering av datamaterialet fordi de ulike meningsbærende enhetene løsrives fra sin kontekst for slik å kunne ses i sammenheng (Malterud, 2017). Forfatteren understreker at datamaterialet må gjennomgås for meningsbærende enheter for hver kode som etableres. Ved dette steget i analyseprosessen valgte jeg å organisere kodene med meningsbærende enheter i en tabell, noe jeg fant nyttig for å holde oversikt over materialet. I tråd med Malterud (2017) foretok jeg en ny gjennomgang av datamaterialet for hver nyetablerte kode, for å sikre at jeg hadde fått med sentrale meningsbærende enheter. Johannessen et al. (2021) skiller mellom induktive koder som springer ut fra datamaterialet og deduktive koder som stammer fra problemstillingen. Jeg oppdaget at kodene jeg innordnet de meningsbærende enhetene under bar preg av induktive og deduktive koder. Dette tenker jeg har sammenheng med at forskningsspørsmålene inngikk

i intervjuguiden (se vedlegg 1) i tillegg til at jeg i løpet av intervjuene sørget for å følge opp intervjupersonene deres fortellinger. På grunnlag av dette fant jeg det naturlig å innordne kodene under de ulike forskningsspørsmålene som en forberedelse til resultatpresentasjonen (se vedlegg 3). Kodene ble merket med ulike fargekoder for å markere meningsbærende enheter som var samsvarende og enheter som viste nyanser i materialet. Samsvarende meningsbærende enheter ble merket med grønt, og nyanser ble merket med grå farge (se vedlegg 3).

Det tredje analysetrinnet i STC handler om å kondensere innholdet i de meningsbærende enhetene (Malterud, 2017). Forfatteren viser til at dette innebærer at datamaterialet reduseres ved å trekke ut meningsinnholdet i de meningsbærende enhetene som nå er løst fra sin opprinnelige kontekst. Kodegruppene inneholder meningsbærende enheter med nyansert meningsinnhold, materialet sorteres videre i subgrupper, som danner grunnlaget for videre analyse (Malterud, 2017). I dette analysetrinnet lages det et kondensat, noe som er spesifikt Malterud (2017) fremhever som særegent for STC. Et kondensat er «et artefakt forankret i data som skal bære med seg det konkrete innholdet fra de enkelte meningsbærende enhetene ved å omsette dem til en mer generell form» (Malterud, 2017, s. 106 -107). Her har jeg valgt å belyse et eksempel fra arbeidet med kondensatene:

«Min erfaring er at utsatt skolestart er en rettighet som sjelden blir benyttet - Jeg tror det handler om bekymringer for at barn skal bli stigmatiserte - I løpet av en arbeidskarriere som strekker seg over flere tiår er det svært sjeldent at jeg har opplevd at barn har fått innvilget utsatt skolestart.»

I det fjerde analysetrinnet utvikles det en analytisk tekst ut fra kondensatene utarbeidet i det foregående trinnet, som skal danne grunnlaget for resultatpresentasjonen, gjerne i kombinasjon med et direktesitat fra intervjupersonene som kan presisere funnene (Malterud, 2017). I dette trinnet fremhever forfatteren at forskeren har et ansvar for å undersøke om de analytiske tekstene er representativt for det intervjupersonene formidlet under intervjuet, noe hun benevner som rekontekstualisering. Malterud (2017) poengterer at dette er et viktig ledd for å sikre validitet i analysen. I dette analysetrinnet gikk jeg gjennom transkripsjonene for å undersøke om det var samsvar mellom de analytiske tekstene og det deltakerne formidlet gjennom intervjuene for å sikre at det var samsvar mellom disse og konteksten i de ulike intervjuene.

3.4 Ethiske betraktninger

I dette kapitlet vil jeg først redegjøre for hvordan jeg har sikret informert samtykke fra deltakerne. Deretter vil jeg redegjøre for hvordan jeg har ivaretatt noen forskningsetiske hensyn. Til opplysning er kapittel 3.4.2 i stor grad bygget på prosjektbeskrivelsen til dette prosjektet som også inngår som en del av eksamensbesvarelsen i PED-3055F for våren 2020.

3.4.1 Informert samtykke

Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD) (u.å) krever at prosjekter som behandler personopplysninger meldes inn og godkjennes før prosjektoppstart. Fordi jeg gjennom prosjektet vil oppbevare kontaktinformasjon til intervjupersoner, lydopptak av intervjuene, og fordi resultatene fra prosjektet skal publiseres, anses dette som behandling av personopplysninger (NSD, u.å.) I forkant av oppstart av prosjektet sendte jeg derfor inn et meldeskjema til NSD, og sørget for at prosjektet var godkjent før jeg kontaktet aktuelle deltakere (se vedlegg 4). Som et ledd i forberedelsene til oppstart av prosjektet utarbeidet jeg i tillegg et informasjonsskriv. I dette skrivet har jeg sørget for å gi deltakerne et innblikk i prosjektets tematikk, formål og forskningsdesign. Samtidig har jeg i informasjonsskrivet informert deltakere om at deltakelse i prosjektet er frivillig og at opplysninger som gis i intervjuer vil bli anonymiserte i resultatpresentasjonen (vedlegg 2). Informasjonsskrivet inneholder også en samtykkeerklæring, som jeg ba informantene om å signere i forkant av intervjuene (se vedlegg 2)

Forberedelsene jeg foretok i forkant av intervjuene anser jeg for å være i tråd med Kvale & Brinkmann (2015) peker på som viktige forutsetninger for informert samtykke. Forfatterne hevder at sentrale momenter i informert samtykke innebærer at deltakerne har kunnskaper om prosjektets formål og fremgangsmåte, og at deltakelse i prosjektet er basert på frivillighet, samt at samtykket til deltakelse kan trekkes når som helst i prosjektforløpet. Et annet moment Kvale & Brinkmann (2015) nevner i forbindelse med informert samtykke, er at forskeren kan gi deltakerne tilgang til transkripsjonene av intervjuet. Her ønsker jeg å legge til at jeg som nevnt i kapittel 3.2.5 foretok en briefing av deltakerne før oppstart av intervjuene, hvor jeg informerte om at samtykket kan trekkes når som helst og uten begrunnelse. I tillegg har deltakerne fått tilsendt utvalgte deler av transkripsjonene som ligger til grunn for resultatpresentasjonen, som nevnt i kapittel 3.2.5. På bakgrunn av dette mener jeg at jeg har sørget for at deltakelse i mitt prosjekt er basert på informert samtykke.

3.4.2 Forskningsetiske retningslinjer

Forskningsetikkloven § 4 slår fast at forskere har en aktsomhetsplikt, noe som innebærer en plikt til å sørge for at forskningsaktiviteten blir utført i tråd med anerkjente forskningsetiske retningslinjer (Forskningsetikkloven, 2017). Samme lov § 9 viser til at det er Nasjonale forskningsetiske komiteer som skal fungere som rådgivende organer for forskningsetikk (Forskningsetikkloven, 2017). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (heretter NESH) (2016, s. 5) beskriver forskningsetikk som "[...] verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet". Videre viser NESH (2016) til at de forskningsetiske retningslinjene har som formål å hjelpe forskeren til å utføre forskningen innenfor ansvarlige rammer, og presiserer at de forskningsetiske retningslinjene gjelder for all forskningsaktivitet, også for forskning som blir utført av studenter. Med dette som utgangspunkt vil jeg gjøre rede for noen punkter i de forskningsetiske retningslinjene som jeg mener er viktige for mitt prosjekt, samtidig som jeg vil presisere at øvrige punkter i de forskningsetiske retningslinjene som ikke gis omtale her, også vil være like relevante og retningsgivende for meg i forskningsforløpet.

Deltakerne i dette prosjektet er som tidligere nevnt rekruttert ut fra at de oppfyller to kriterier, nærmere bestemt at de har barnehagelærerutdanning og at de har førstehåndserfaring med barn som har fått utsatt skolestart. På denne måten vil mitt forskningsprosjekt ta sikte på å undersøke et fenomen som innebærer de barna som rettigheten omfatter og som intervjupersonene har kjennskap til, men som jeg ikke vil ha direkte kontakt med gjennom prosjektet. Slik jeg forstår det vil barna i henhold til NESHs (2016) forskningsetiske retningslinjer bokstav B) punkt 13, dermed bli betraktet som tredjepart. Det presiseres i punkt 13 at forskeren har et ansvar for å ivareta tredjeparts personvern, og at forskeren bør ta stilling til mulige negative virkninger forskningen kan medføre for disse og at det her kreves særlig hensyn i de tilfeller der barn er tredjepart fordi de anses som sårbare informanter (NESH, 2016). På bakgrunn av dette ønsker jeg å trekke frem noen aspekter som kan ha betydning for hvordan jeg kan ivareta tredjeparts personvern i mitt prosjekt.

Som forsker har jeg et ansvar for å sikre deltakeres konfidensialitet som i de forskningsetiske retningslinjene bokstav B) punkt 9 beskrives som at forskeren sørger for å ikke videreformidle opplysninger slik at informantene kan identifiseres (NESH, 2016). Med utgangspunkt i dette har jeg i dette prosjektet valgt å omtale deltakerne ved benevnelsene «A» «B» og «C», samt tatt hensyn til å ikke videreformidle opplysninger som kan knyttes til

bostedskommune eller arbeidssted. Barnehagelærerne på sin side har ifølge Barnehageloven (2005, § 20) taushetsplikt henhold til forvaltningslovens bestemmelser. Fvl. § 13, første ledd sier at ” Enhver som utfører tjeneste eller arbeid for et forvaltningsorgan, plikter å hindre at andre får adgang eller kjennskap til det han i forbindelse med tjenesten eller arbeidet får vite om: 1) noens personlige forhold [...]” (Forvaltningsloven, 1967, § 13, første ledd). Ifølge NSD (2018) innebærer dette at barnehagelærere ikke kan formidle informasjon til forsker på en måte som gjør at forskeren kan knytte opplysningene til det enkelte barnet med mindre det foreligger et samtykke som fritar barnehagelæreren fra taushetsplikten. Videre peker NSD (2018) på at forskeren bør oppfordre forskningsdeltakere til å ikke oppgi taushetsbelagte opplysninger, samt være bevisst spørsmålsformuleringer i gjennomføringen av intervjuet. I utformingen av intervjuguiden har jeg tatt hensyn til dette ved å formulere spørsmålene på måter som ikke inviterer til å rette fokuset mot enkeltbarn, eller å etterspørre informasjon som kan bidra til å identifisere det enkelte barnet i gjennomføringen av intervjuene. Fokuset har heller vært rettet mot å forsøke å forstå hvordan barnehagelærer erfarer utsatt skolestart utover det enkelte barnet. Ut fra dette mener jeg at de opplysningene jeg innhenter ikke er å regne som barnas personlige forhold etter Forvaltningsloven § 13 (1967). Med utgangspunkt i dette mener jeg i mitt prosjekt har tatt hensyn til lovbestemmelser om personvern.

4 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil jeg presentere sentrale funn fra datamaterialet som vurderer som relevante for å besvare problemstillingen. Funnene er organisert i ulike temaer med tilknytning til forskningsspørsmålene. Dette fremtonet seg som et naturlig valg fordi jeg under analysen av datamaterialet fant at enkelte av kodene som jeg fant hensiktsmessig å benytte stammet fra forskningsspørsmålene, noe jeg har beskrevet nærmere i kapittel 3.3. En oversikt over problemstilling og forskningsspørsmål finnes i kapittel 1.4.

4.1 Barnehagelæreres erfaringer om prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart

Dette delkapitlet omhandler ulike funn i datamaterialet som jeg mener er relevante for deltakernes erfaringer om prosessen mot utsatt skolestart. Deltakerne beskriver her initiativet til utsatt skolestart, erfaringer om at utsatt skolestart er en sjelden praktisert rettighet og hvordan de erfarer prosessen mot utsatt skolestart.

4.1.1 Initiativ til utsatt skolestart

To av deltakerne erfarer at det er barnehagen som tar initiativet til de første samtalene om utsatt skolestart. Dette forstår deltakerne i sammenheng med foreldrenes kunnskaper om rettigheten.

Deltaker B forklarer: «Jeg tror noen foreldre kan ha tenkt på det, men at de ikke har kunnskaper om hvordan det fungerer i praksis. Mange foreldre vet kanskje ikke om mulighetene for utsatt skolestart».

Deltaker C formidler: «I ett tilfelle var det en mor som var bekymret for skolestarten, men hun trodde jo ikke at det var muligheter for å få utsatt skolestart.»

Deltakernes utsagn kan peke mot at noen foreldre har lite kunnskaper om barns rettighet til utsatt skolestart, eller at de er usikre på hvordan regelverket praktiseres. Som tidligere nevnt, finnes det ingen nasjonale retningslinjer for hvilke hensyn som bør vektlegges i saker som omhandler utsatt skolestart (Cools et al., 2017). Dette synliggjøres i FUGs innspill til Opplæringslovutvalget, der FUG uttrykker et ønske om klare retningslinjer for praktisering av rettigheten (FUG, 2018b). Opplæringslovutvalget påpeker at lovverket skal være tilgjengelig for de som har rettigheter etter loven, hvor premissene for tilgjengelighet er kjennskap til og forståelse av lovverket (NOU 2019:23). Dersom foreldre ikke kjenner til rettigheten til utsatt skolestart, kan dette være en mulig forklaring på hvorfor deltakerne erfarer at prosessen mot utsatt skolestart skjer på initiativ fra barnehagen. Det kan også argumenteres for at dette kan være en medvirkende årsak til at utsatt skolestart er en sjelden benyttet rettighet, som vil være et tema i neste kapittel.

En av deltakerne hadde imidlertid en annen erfaring da det var foreldrene til barnet som først brakte utsatt skolestart på banen. Også her ble initiativet forstått i sammenheng med foreldrenes kunnskaper om utsatt skolestart.

Deltaker A forklarer: «Det var foreldrene til barnet som uttrykte et ønske om utsatt skolestart. En av foreldrene til barnet hadde en utdanning som innebar kunnskap på området.»

Deltaker As erfaringer rundt foreldrenes initiativ til de første samtalene om utsatt skolestart kan ses i sammenheng med diskusjonen i avsnittet ovenfor. Dette fordi foreldrenes initiativ også her er relatert til foreldrenes kjennskap til lovverket. Ut fra As utsagn kan det utledes at det var en av foreldrenes utdanning som medførte at foreldrene hadde kjennskap om lovverket. I forkant av foreldrenes initiativ forteller deltaker A at utsatt skolestart ikke var diskutert i personalgruppa verken for det aktuelle barnet eller for andre barn i barnehagen. Samtidig forklarer deltaker A at både foreldrene og personalet i barnehagen var bekymret for skolestarten, og at dette var et tema i flere av samtalene om barnet. Deltaker A forteller også om sine egne kunnskaper omkring rettigheten i forkant av at foreldrene uttrykte et ønske om at barnet skulle få utsatt skolestart.

Deltaker A: «Jeg var nyutdannet og visste ikke at utsatt skolestart var en mulighet, og utsatt skolestart ble heller ikke nevnt i utdanningen min. I alt hadde vi tre timer spesialpedagogikk på de tre årene jeg gikk på barnehagelærerutdanningen. Så jeg tenkte at barnet skulle starte på skolen sammen med de andre barna og at skolen måtte finne ut av det»

Deltaker As utsagn kan peke mot at spesialpedagogiske temaer eller -rettigheter ikke har vært prioritert i deltaker As utdanning. Ifølge Kaurel (2016) er Rammeplanen retningsgivende for barnehagens arbeid. Når det gjelder forberedelser til skolestart vektlegger Rammeplanen at barnehagen skal sørge for at barn opplever sammenheng mellom barnehagen og skolen, og at barnehagen som et ledd i dette skal sørge for at barn i løpet av tiden i barnehagen skal få erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan danne et grunnlag for skolestarten (KD, 2017a). Dette kan ses i lys av Rambølls (2010) undersøkelse, som fant at barnehager benytter Rammeplanen aktivt i utarbeidelsen av skoleforberedende aktiviteter. På bakgrunn av dette kan det utledes at Rammeplanen er sentralt i utarbeidelsen skoleforberedende aktiviteter, og slik kan bidra retningsgivende for barnehagens arbeid for å danne barns grunnlag for å starte på skolen. I tillegg understreker Rammeplanen at barn skal gis mulighet til å avslutte barnehagetiden på en god måte og med tro på egne evner (KD, 2017a). Likevel omtaler ikke Rammeplanen overgangen fra barnehagen til skolen for barn med spesialpedagogiske behov (KD, 2017a).

Et annet dokument som er utarbeidet av KD, er veilederen *fra eldst til yngst*, og har til hensikt å sikre barn en god overgang fra barnehagen til skolen (KD, 2008). Som tidligere nevnt legger veilederen til grunn en forståelse av å være skoleklar i et bredt perspektiv, der fokuset i større grad rettes mot barnets omgivelser fremfor det enkelte barns forutsetninger eller evner (KD, 2008). Videre påpekes det at skolestarten kan medføre særlige utfordringer for barn med spesialpedagogiske behov, likevel er ikke muligheten for utsatt skolestart omtalt i tilknytning til dette (KD, 2008). Udirs veileder *overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*, har som tittelen indikerer, et fokus på overgangen fra barnehagen til skolen for barn med behov for spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2017). Rettigheten til utsatt skolestart nevnes ikke i denne veilederen (Udir, 2017). I en annen veileder fra Udir kalt *veilederen spesialpedagogisk hjelp*, blir rettigheten til utsatt skolestart kort nevnt: «dersom barnet har fått utsatt skolestart har barnet rett til spesialpedagogisk hjelp frem til barnet begynner på skolen» (Udir, 2015, s. 5). På bakgrunn av dette kan det heves at veiledere som er utarbeidet for å gi støtte og informasjon til pedagoger for å sikre barn med spesialpedagogiske behov en god overgang fra barnehagen til skolen, i liten grad opplyser om rettigheten til utsatt skolestart. Som deltaker A forklarer, ble ikke rettigheten til utsatt skolestart nevnt i under barnehagelærerutdanningen, og muligheten for utsatt skolestart ble heller ikke drøftet i personalgruppa i forkant av foreldrenes initiativ. Dette til tross for at både personalet i barnehagen og barnets foreldre hadde uttrykt bekymringer for den forestående skolestarten. Sett i sammenheng med at veilederen *fra eldst til yngst* og veilederne *overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning* (Udir, 2017) og *veilederen spesialpedagogisk hjelp* (Udir, 2015) i liten grad omtaler muligheten for utsatt skolestart, kan det argumenteres for at rettigheten er underkommunisert i disse dokumentene. Det er dermed nærliggende å anta at dette kan få følger for barnehagelæreres arbeid i saker der det er bekymringer for barns skolestart. Det kan tenkes at dette særlig kan gjelde dersom rettigheten heller ikke blir omtalt i barnehagelærerutdanningen, noe som er aktuelt i deltaker As tilfelle.

4.1.2 En sjelden benyttet rettighet

Samtlige av deltakerne har erfaringer som peker mot at utsatt skolestart er en rettighet som sjelden blir benyttet. To av deltakerne har i tillegg særlig lang arbeidserfaring i barnehage.

Deltaker B uttrykker: «Jeg må jo si at i løpet nesten 40 år i barnehage, så er det utrolig sjeldent at jeg har vært borti utsatt skolestart»

Deltaker C: «Jeg har vært med på 6 tilfeller av utsatt skolestart i løpet av de siste 30 årene, altså hvor det har blitt en sak da»

Som tidligere vist, peker flere undersøkelser på at utsatt skolestart er en sjelden benyttet rettighet i Norge. Blant annet viser Udirs spørreundersøkelser til skoler i Norge for høsten 2019, at 18% av de spurte kommunene i perioden 2014-2019 hadde innvilget én søknad om utsatt skolestart (Rogde et al., 2020, s. 110 - 112). Dette kan videre ses i sammenheng med tall fra Grunnskolens Informasjonssystem (GSI) som viser at det i perioden 2008 – 2016 det var ca. 400 barn årlig som fikk innvilget utsatt skolestart (referert i Gabrielsen & Lundtræ, 2017, s. 210). I tillegg viser tall fra SSB (2021) at det i gjennomsnitt var 375 6-åringer i barnehager i perioden 2012-2020. Sammenholdt peker disse undersøkelsene i retning mot at utsatt skolestart er en sjelden benyttet rettighet, samt at rettigheten har vært lite benyttet over tid. Som tidligere nevnt har to av deltakerne i dette prosjektet særlig lang arbeidserfaring fra barnehage. Dette tatt i betraktning, er deltakernes erfaringer av utsatt skolestart i samsvar med eksisterende forskningslitteratur om rettigheten.

En forklaring flere av deltakerne trakk fram i forbindelse med at utsatt skolestart sjelden blir praktisert, var bekymringen for negative reaksjoner fra omgivelsene og at barna skulle oppleve å bli stigmatiserte.

Deltaker A forteller: «Jeg tror utsatt skolestart sjelden blir innvilget fordi man er bekymret for at barn skal bli stigmatiserte.»

Deltaker C forklarer: «Jeg tror utsatt skolestart blir innvilget for sjelden. Og det tror jeg handler om foreldrene, altså fasaden. At det blir en ripe i lakken. De hadde nok sett for seg at barnet skulle starte på skolen til vanlig tid, for det gjør jo alle de andre barna.»

Utsagnene til deltaker A og C kan tolkes ut fra flere ulike perspektiver. For barn som får utsatt skolestart, kan den forestående skolestarten i lys av Kloep & Hendry (2003) representere det forfatterne betegner som ikke-normative overganger. Som tidligere vist, innebærer en

normativ overgang lovregulerte og tidsbestemte føringer for når overgangen skal inntreffe (Kloep & Hendry, 2003). Dette kan relateres til tidspunktet for skolestart fordi Opplæringslova slår fast at barn til vanlig skal starte på skolen det kalenderåret de fyller 6 år (oppl., 1998, § 2-1). En ikke-normativ overgang kan dermed oppstå ved et unntak fra lovregulerte og normativt satte tidspunkter for når overgangen skal inntreffe (Kloep & Hendry, 2003). Fordi Opplæringslova (1998, § 2-1) under visse vilkår åpner for en senere skolestart, kan dette betraktes som en ikke-normativ overgang nettopp fordi tidspunktet skolestarten er forskjøvet. Samtidig kan et annet aspekt ved utsatt skolestart ut fra Kloep & Hendrys (2003) betraktninger medføre at overgangen til skolen kan forstås som ikke-normativ. En idiosynkratisk overgang innebærer livsendringer som er gjeldende for svært få mennesker, og skiller seg slik fra normative overganger som er gjeldende for majoriteten (Kloep & Hendry, 2003). Fordi utsatt skolestart er en rettighet som praktiseres sjelden, medfører dette at svært få barn starter på skolen i en alder av 7 år (Gabrielsen & Lundtræ, 2017). På denne måten kan barn som får utsatt skolestart også stå overfor en idiosynkratisk overgang. Kloep & Hendry (2003) fremhever at ikke-normative overganger kan medføre stigmatisering fordi de bryter med de sosiale forventningene innenfor kulturen om når bestemte overganger skal inntreffe. Dette kan knyttes til deltakernes utsagn om bekymring for stigmatisering, samt foreldrenes forventninger til at barnet skulle starte på skolen til normert tid, dersom det legges til grunn at forventningene er et uttrykk for kulturelt bestemte sosiale forventninger som Kloep & Hendry (2003) viser til. Kloep & Hendry (2003) understreker i tillegg at ikke-normative overganger kan representere et vendepunkt i utviklingen som kan få betydning for barnets evne til å mestre fremtidige utfordringer, og trekker her frem at slike overganger ofte vil være preget av lav grad av sosial støtte fordi svært få andre har lignende erfaringer.

Deltakernes utsagn kan også tolkes ut fra ulike perspektiver knyttet til normalitet, avvik og stigma. Som jeg tidligere har vist, hevder Schiefloe (2019) at normalitet kan knyttes til sosialt konstruerte oppfatninger av hva som anses som normalt innenfor rammene av et gitt samfunn. Når Opplæringslova (1998) slår fast at barn til vanlig skal starte på skolen det kalenderåret de fyller 6 år, kan dette sette rammene for normalitet angående skolestartalder. Fordi barn som får utsatt skolestart ikke starter på skolen til normert tid, kan disse barna i en slik kontekst forstås som avvikende fra majoriteten av barn som starter rettidig på skolen. Dette er også i tråd med Kloep & Hendry (2003) som vist i avsnittet ovenfor. Som nevnt hevder Morken (2012) at avvik handler om fenomener i samfunnet som beveger seg bort fra oppfatninger om

hva som er normalt, og understreker i denne forbindelse et spenningsforhold mellom normalitet og avvik. I lys av Morken (2012) og Schiefloe (2019) forstår jeg normalitet og avvik som begreper som har paralleller til Goffmans (2009/1963) betraktninger om stigma.

Goffman (2009/1963) peker på at mennesker tenderer mot å sortere hverandre inn i sosiale kategorier, ofte basert på forhåndsantakelser som det knyttes krav og forventninger til at den andre skal innfri i den videre kontakten. Fordi det er forhåndsantakelser som danner grunnlaget for en slik kategorisering, utgjør dette oppfatninger om en «tilsynelatende sosial identitet» (Goffman, 2009/1963). Goffman (2009/1963) peker også på at det innenfor hver av de sosiale kategoriene finnes oppfatninger om egenskaper som anses som normale eller passende. Sett i lys av Schiefloes (2019) beskrivelse av normalitet, kan det utledes at sosial kategorisering har de sosialt konstruerte oppfatningene av normalitet som utgangspunkt. På denne måten kan de krav og forventninger som knyttes til sosiale kategorier betraktes som en forventning om bekreftelse av normalitet i den videre kontakten mellom partene. Dette kan videre ses i forbindelse med at Goffman (2009/1963) hevder at et stigma oppstår dersom det oppstår et brudd mellom «tilsynelatende sosial identitet» og «faktisk sosial identitet», hvor sistnevnte ifølge forfatteren rommer den andres faktiske egenskaper og derav faktiske kategoritilhørighet. En slik uoverensstemmelse mellom sosial identitet innebærer også et brudd mellom de krav og forventninger som stilles til den andre og hva den andre faktisk kan innfri (Goffman, 2009/1963). På dette punktet understreker Goffman (2009/1963) at et slikt brudd gjerne oppstår dersom det viser seg at vedkommende utpeker seg ved å ha egenskaper som blir oppfattet som svært negative. For et barn i skolestartalder kan tilsynelatende sosial identitet være forbundet med en sosial kategorisering som skolestarter eller skoleelev. Dersom barnet likevel ikke starter på skolen til normert tid, vil dette kunne medføre et brudd mellom tilsynelatende og faktisk sosial identitet, og slik også et brudd med de krav og forventninger som stilles til barnet gjennom kategoriseringen. På denne måten kan barn som får utsatt skolestart være i risiko for å bli belastet med et stigma fordi normalitet er forbundet med å starte på skolen til normert tid. Ut fra en dette kan det tenkes at barnet i stedet for å bekrefte forventninger eller krav om normalitet, kan en slik uoverensstemmelse bidra til å utpeke barnet som annerledes eller avvikende. Dette kan videre føre til stigmatisering, som ifølge Goffman (2009/1963) er en prosess der vedkommende av andre blir betraktet som uønsket, noe som kan føre til at andre trekker seg unna og blir blinde for de øvrige egenskapene til vedkommende. Fordi stigmatisering innebærer at vedkommende ikke blir akseptert på lik linje med andre, kan dette bidra til å undergrave den stigmatisertes sosiale

identitet (Goffman, 2009/1963). Som nevnt hevder Schiefloe (2019) at sosial identitet kan knyttes til individets opplevelse av å tilhøre fellesskapet. Med utgangspunkt i dette kan det utledes av stigmatisering kan medføre at den som bærer stigmaet, opplever seg avskåret fra fellesskapet.

Ut fra deltaker Cs utsagn ovenfor, kan det tolkes at barnets foreldre er bekymret for negative reaksjoner fra omgivelsene rettet mot familien. Dette kan ses i sammenheng med Goffman (2009/1963) hevder at stigmatisering kan strekke seg utover individet som bærer stigmaet, noe han benevner som æresstigma. I denne sammenheng viser Goffman (2009/1963) til at dette spesielt gjøre seg gjeldende for andre mennesker som har en nær relasjon eller slektrelasjon til vedkommende, slik som barnets foreldre. Innenfor en slik forståelse, kan stigmatiserende forhold rundt barnet også overføres til barnets foreldre.

Morken (2015) er også opptatt av forhold som kan bidra til stigmatisering. Forfatteren legger til grunn at menneskers sosiale identitet kan tilknyttes flere sosiale kategorier, noe som for enkelte mennesker kan innebære at de innlemmes i to kategorier som kan medføre stigmatisering. Til dette hevder Morken (2015) at kategoriene kan bidra til å forsterke hverandre, noe han hevder kan føre til et dobbelt-stigma. Det kan tenkes at barn som får utsatt skolestart kan befinne seg i risiko for dobbelt-stigma fordi vurderingsgrunnlaget for rettigheten er knyttet til forsinket utvikling hos barnet (Oppl., 1998, § 2-1), samtidig som en overvekt av 6-åringer i barnehage mottar spesialpedagogisk hjelp (Udir, 2019a), i tillegg til at svært få barn får utsatt skolestart i Norge (Gabrielsen & Lundtræ, 2017). På denne måten kan det argumenteres for at barn som får utsatt skolestart kan knyttes til flere sosiale kategorier som ikke vil gjelde majoriteten av barn i skolestartalder, og som i tillegg kan innebære brudd på sosiale krav og forventninger.

Selv om barnehagelærerne erfarer utsatt skolestart som en sjelden benyttet rettighet, formidler to av deltakerne at de ikke har opplevd at foreldrene har søkt om utsatt skolestart og fått avslag. Deltaker C har imidlertid en annen erfaring, noe som knyttes til en opplevd motstand i utdanningssystemet mot å innvilge utsatt skolestart for barn.

Deltaker C sier: «Jeg har opplevd at foreldre har søkt om utsatt skolestart og fått avslag. Jeg tror at skolesystemet er veldig imot utsatt skolestart. Barn skal liksom følge det forventede utdanningsforløpet, så fyller man heller på med ekstra ressurser i

skolen. I vår barnehage har vi opplevd å måtte kjempe veldig for å få innvilget utsatt skolestart, og vi har noen ganger kjent på en følelse av håpløshet.»

At to av deltakerne ikke har opplevd at søknader om utsatt skolestart har blitt avslått, er i samsvar med hovedtendensen i Udirs spørreundersøkelse til skole-Norge i 2019. Denne undersøkelsen viser at 83% av de spurte kommunene ikke har avslått noen søknader om utsatt skolestart i perioden 2014-2019 (Rogde et al., 2020). Deltaker C har imidlertid erfart at søknad om utsatt skolestart har endt i avslag. Nevnte undersøkelse viser 8% av kommunene hadde avslått én søknad om utsatt skolestart i nevnte periode, mens 6% hadde avslått to søknader (Rogde et al., 2020). Resultatene fra denne undersøkelsen kan derfor indikere at søknader om utsatt skolestart sjelden ender med avslag. Likevel kan det argumenteres for at resultatene fra undersøkelsen ikke kan si noe om at dette har vært gjeldene for praksisen utover den aktuelle 5-årsperioden som undersøkelsen er rettet mot.

I sitatet ovenfor forteller deltaker C om en opplevd motstand i utdanningssystemet mot å innvilge utsatt skolestart for barn. Som tidligere vist hevder Cools et al. (2017) at regelverket for skolestartalder praktiseres strengt i Norge. Dette kan sees i sammenheng med grunnleggende prinsipper i skolen. Ifølge Tetler (2015) har prinsippet om inkludering stadig fått en mer betydningsfull rolle i utdanningssystemet i etterkant av Salamanca-erklæringa som ble presentert i 1994. Et av de viktigste punktene i erklæringa er at skolen skal kunne ivareta alle barn uavhengig av hvilke forutsetninger eller evner barna har (UNESCO, 1994). I UNESCOs definisjon om inkludering beskrives prinsippet blant annet som en prosess som har som målsetting å møte barns ulike behov gjennom økt deltakelse i utdanning, og samtidig bidra til å redusere ekskludering både fra og innad utdanning (UNESCO, 2005, s.13). Utsatt skolestart kan ut fra dette forstås som et brudd med prinsippet om inkludering fordi det innebærer at barn midlertidig ekskluderes fra opplæring i skolen. Sett i sammenheng med at innvilgelse av utsatt skolestart innebærer en vurdering av barns utvikling (Cools, et al., 2017), kan dette forstås som en vurdering av om barnet er klar for skolen eller ei. Som tidligere vist påpeker KD (2008) i veilederen «*fra eldst til yngst*» at det å være klar for skolen må forstås i sammenheng med barnets omgivelser, heller enn et ensidig fokus på barnets forutsetninger for å starte på skolen. Fordi prinsippet om inkludering er sentralt for skolens virksomhet (Nilsen, 2017) kan det tenkes at dette medfører forventninger om at skolen skal kunne ivareta alle barn, og derfor en selvfølgelighet i at barn som av ulike årsaker viser en forsinket utvikling skal starte på skolen til normert tid. Selv om jeg vil være forsiktig med å hevde at det finnes

en kausal sammenheng her, kan deltaker Cs erfaringer om motstand i utdanningssystemet mulig ha en sammenheng med at prinsippet om inkludering står sterkt innenfor rammene av utdanningssystemet.

Videre forteller deltaker C om en konkret erfaring der foreldrene fikk avslag på søknaden om utsatt skolestart.

Deltaker C forteller at: «I ett av tilfellene som endte med avslag var begrunnelsen at dette måtte løses i skolen. Jeg vet at det første møtet med skolen ikke ble en god opplevelse for barnet. Det var til slutt ingen mestring og glede knyttet til skolegangen, og barnet utviklet etter hvert skolevegring. Jeg tenker at det er så viktig for hele livsløpet, at barn får den gode skolestarten.»

Deltaker C beskriver her en erfaring som er knyttet til kontakt med familien i perioden etter at barnet hadde startet på skolen. Denne erfaringen er interessant ettersom dette kan gi et innblikk hvordan skolestarten utartet for barnet, tatt i betraktning at det i forkant av skolestarten var søkt om utsatt skolestart. Som deltaker C peker på, ble skolestarten ikke en god opplevelse for barnet. Dette kan ses i lys av Kloep & Hendry (2003) mestringsmodell. Som tidligere vist, hevder Kloep & Hendry (2003) at mennesker besitter potensielle ressurser som forfatterne innordner i et ressurssystem. Potensialet i ressursene vil ifølge forfatterne realiseres i møte med utfordringer knyttet til overganger, og kan slik påvirke barns muligheter for å mestre slike disse. Som deltaker C forklarer, var det søkt om utsatt skolestart for barnet. Dette kan indikere at det i forkant av skolestarten har vært bekymringer rundt overgangen fra barnehagen til skolen. Men ettersom søknaden om utsatt skolestart endte med et avslag, vil barnet stå overfor det Kloep & Hendry (2003) omtaler som en *normativ overgang*, hvor barnet starter på skolen til normert tid i henhold til opplæringslova (1998, § 2-1).

I Kloep & Hendrys (2003) modell forstås mestring som tilførsel av ressurser til ressurssystemet, hvor dette danner grunnlaget for fremtidige mestringserfaringer og driver utviklingen framover. Men dette forutsetter ifølge forfatterne en balanse mellom utfordringenes krav og barnets ressurser. På den andre siden vil en ubalanse mellom krav og barnets ressurser kunne medføre svekkelser av ressurssystemet, noe som kan bidra til å svekke barnets mestringsmuligheter i møte med fremtidige utfordringer (Kloep & Hendry, 2003). Forfatterne viser til at dersom barnet møter for mange utfordringer på samme tid, kan

dette medføre at ressurssystemet stadig svekkes og at barnet blir satt tilbake i utvikling. I tilfeller der en slik prosess vedvarer over tid, kan dette medføre utviklingsmessig forfall (Kloep & Hendry, 2003). Forfatterne beskriver dette som en vond sirkel der barnet overveldes av krav som det ut fra sine ressurser ikke er i stand til å mestre. Kloep & Hendry (2003) fremhever også at en tilpasning mellom krav og barnets ressurser danner et utgangspunkt for en opplevelse av trygghet eller angst i møte med utfordringer. En god tilpasning vil her være forbundet trygget fordi barnet opplever å mestre utfordringen ved hjelp av sine ressurser, mens en lav grad av tilpasning i en slik sammenheng vil kunne medføre angst og tilbaketrekning (Kloep & Hendry, 2003). Deltaker C forklarer at barnet etter noe tid i skolen verken opplevde mestring eller glede ved skolegangen. Dette kan peke mot svekkelser i barnets ressurssystem, som jeg tidligere har vist at kan virke hemmende for barns mestringsmuligheter og utvikling (Kloep & Hendry, 2003). Fordi deltaker C uttrykker at barnet til slutt utviklet skolevegring, kan det tenkes at barnet befant seg i det Kloep & Hendry (2003) beskriver som en prosess av utviklingsmessig forfall hvor barnet overveldes av krav som det ikke er i stand til å mestre ved å ta i bruk egne ressurser. Selv om deltaker C ikke utdyper hva som lå til grunn for vurderingen av utsatt skolestart i dette tilfellet, kan det tenkes at barnets viste noen grad av forsinket utvikling med hensyn til at vurderingsgrunnlaget for utsatt skolestart er knyttet til barnets kognitive og sosiale modenhet, samt motorisk utvikling (Cools *et.al*, 2017). Dette kan videre ses i sammenheng med Stoltenbergutvalget (NOU 2019:3) som hevder at utdanningssystemet ikke er godt nok tilpasset skolestarterne, spesielt for barn som er sosialt eller faglig svake. Samtidig som Lillejord *et.al* (2018) fremhever at stadig flere forskere har funnet at den første tiden i skolen har betydning for det videre utdanningsforløpet.

4.1.3 Barnehagelærernes erfaringer om prosessen mot utsatt skolestart

I prosessen mot utsatt skolestart forklarer deltakerne at dette krever et grundig forarbeid i form av kartlegging og dokumentasjon. Vurderingene bærer preg av en helhetlig forståelse av barnet hvor det tas stilling til hvilken nytte barnet vi ha av et ekstra barnehageår.

Deltaker A forklarer: «Kartlegging og dokumentasjon var viktig i forkant av bestemmelsen om utsatt skolestart. Vi måtte dokumentere *vel*dig mye for om utsatt skolestart var til det beste for barnet. Men resten av kartlegginga det var det PPT som gjorde».

Deltaker C påpeker: «Jeg synes det er trasig at man må gjennom så mange utredninger for at noen skal tro på våre vurderinger, for dette er jo ikke noe vi gjør så ofte. Man skal ha ganske vektige grunner før dette tas til PPT. Det bør helst være noe konkret og veldig tydelig for at de skal gå inn i en sånn prosess.»

Som deltaker A og C forklarer innebærer prosessen mot utsatt skolestart grundige forberedelser i form av kartlegging, utredninger og dokumentasjon. Dette kan ses i sammenheng med at Rammeplanen (KD, 2017a) viser til at barnehagen har et ansvar for å følge opp barns utvikling med hensikt om å kunne tilpasse barnehagetilbudet til barna. Videre viser Rammeplanen til at barnehagens vurderinger skal dokumenteres for å synliggjøre barnehagens vurderinger for blant annet foreldre og kommunen (KD, 2017a). På bakgrunn av dette kan det utledes av barnehagens vurderings- og dokumentasjonsarbeid er en forutsetning for tilpasninger i barnehagetilbudet, samt for å ivareta barns allsidige utvikling. Ut fra deltakernes utsagn tolker jeg det dithen at dette arbeidet var spesielt viktig for vurderinger videre i systemet. Dette kan ses i lys av Cools et al. (2017) som hevder at regelverket om utsatt skolestart praktiseres strengt i Norge, noe som også kan gjenspeiles i at svært få barn får utsatt skolestart (Gabrielsen & Lundtræ, 2017). Deltaker Cs beskrivelse om at «[...] dette er jo ikke noe vi gjør så ofte» kan indikere at det er en høy terskel om å vurdere utsatt skolestart for barn i den aktuelle barnehagen. Sett i sammenheng med at deltaker C også beskriver at «man skal ha vektige grunner for å ta dette videre i systemet» og at «det bør helst være noe konkret og tydelig», bidrar slik jeg tolker det, til å understøtte dette. I Opplæringslovutvalgets forslag til ny opplæringslov, er imidlertid kravet om sakkyndig vurdering i forbindelse med søknader om utsatt skolestart fjernet (NOU 2019:23). I denne sammenheng peker Opplæringslovutvalget blant annet på barnehagens ansvar for å opplyse saken, med støtte fra andre relevante instanser (NOU 2019:23).

I deltakernes beskrivelser av vurdering- og dokumentasjonsarbeid nevnes ikke barnets foreldre eksplisitt. Likevel uttrykker samtlige deltakere at foreldre ansett som de viktigste samarbeidspartnere i prosessen mot utsatt skolestart. Dette forklarer deltakerne med at det er foreldrene til barnet som formelt søker kommunen om utsatt skolestart. To av informantene har opplevd foreldresamarbeidet som uproblematisk da det var enighet om at det skulle søkes utsatt skolestart for barnet. Her skiller deltaker C seg ut med en annen erfaring.

Deltaker C forteller: «Jeg tror mange foreldre ikke har noe sammenligningsgrunnlag, de kan ha vanskeligheter med å vite hva som er normalt. Jeg har opplevd at foreldrene har vært veldig uenige i at barnet skulle få utsatt skolestart da vi startet prosessen. Men så har det endt med at de i ettertid har takket oss for at vi sto på vårt selv om de var uenige da det skjedde.»

Som jeg har vist tidligere, er barnehagens samarbeid med hjemmet uttrykt i barnehagens samfunnsmandat (Bhl., 2005 § 1). På denne måten kan samarbeidet med hjemmet forstås som en sentral del av barnehagens virksomhet. Fordi det er foreldrene som formelt søker om utsatt skolestart (Cools, et al. 2017), kan barnehagens samarbeid med foreldrene i saker som omfatter utsatt skolestart, i hovedsak bære preg av individrettet foreldresamarbeid. Rammeplanen (KD, 2017a) slår fast at barnehagen ved individrettet foreldresamarbeid skal blant annet skal tilrettelegge for kunnskaps- og erfaringsutveksling om barnets utvikling og læring. I denne sammenhengen peker Rammeplanen (KD, 2017a) på at barnehagen skal begrunne sine vurderinger om barnet og sikre at foreldrenes synspunkter ivaretas slik at de gis mulighet for å medvirke ved tilrettelegginger i barnehagetilbudet. På denne måten kan vurderings- og dokumentasjonsarbeidet som nevnt ovenfor utgjøre et viktig grunnlag for barnehagens individrettede samarbeid med foreldrene. Dette kan ses i lys av Glaser (2018) som peker på at de ulike kunnskaper barnehagen og foreldrene har om barnet, kan samlet bidra til en mer helhetlig forståelse av barnets utvikling. Til dette understreker Glaser (2018) at barnehagelærere og foreldre vil bære på en ulik kunnskap om barnet, hvor barnehagelærere innehar profesjonelle kunnskaper om barns utvikling, mens foreldre bærer på hverdagskunnskaper om barnet som de har tilegnet seg gjennom subjektive erfaringer i det daglige livet. Barnehagelæreres profesjonelle kunnskaper er ifølge Glaser (2018) utviklet innenfor rammene av et profesjonelt fellesskap, som springer ut fra en felles forståelse og -begrepssett og bærer dermed preg av å være mer eller mindre objektive. Slik jeg forstår det kan det faktum at barnehagelærere besitter kunnskaper om barnet som kan knyttes til profesjonen, mens foreldrene har kunnskaper fra om barnet i hverdagslivet, medføre at partene ikke alltid forstår barnets utvikling på samme måte. Dette kan sees i sammenheng med at deltaker C peker på at foreldre ikke har et sammenligningsgrunnlag, og dermed muligens ikke har kunnskaper om barns normalutvikling annet enn de kunnskaper de har om sitt eget barn. Ut fra en slik forståelse vil det ikke være overraskende dersom det oppstår uenigheter om forhold ved barnets utvikling og behovet for tilrettelegging av barnehagetilbudet eller spesialpedagogiske tiltak. Som deltaker C beskriver, var det en

uenighet i starten av prosessen mot søknad om utsatt skolestart. Dette kan peke mot at barnehagepersonellet og foreldrene hadde ulike oppfatninger om barnets utvikling og behovet for spesialpedagogiske tiltak. I tråd med det som er beskrevet ovenfor, kan dette betraktes som en uoverensstemmelse mellom barnehagelærerens profesjonskunnskaper og foreldrenes hverdagskunnskaper om barnet. Til tross en initiell uenighet, ble det innvilget utsatt skolestart for barnet. Dette kan indikere at barnehagen og foreldrene gjennom det videre samarbeidet kom til en mer samsvarende forståelse av barnet og behovet for spesialpedagogiske tiltak, tatt i betraktning at det er barnets foreldre som søker om utsatt skolestart.

4.2 Barnehagelæreres forståelse av utsatt skolestart med hensyn til barns utvikling

4.2.1 Bakgrunn for innvilgelse av utsatt skolestart

En fellesnevner ved barna som hadde fått innvilget utsatt skolestart var at de viste forsinket utvikling på flere utviklingsområder. Flere av barna mottok spesialpedagogisk hjelp i forkant av søknad om utsatt skolestart og to av deltakerne nevner at barna hadde diagnoser. Av utviklingsområder som skiller seg ut i denne sammenheng er kognitiv og sosial utvikling. I deltakernes fortellinger

Deltaker A forklarer: «Barnet hadde flere diagnoser som lå til grunn for bestemmelsen om utsatt skolestart.»

Deltaker B sier: «To av barna som fikk innvilget utsatt skolestart hadde store kognitive funksjonsnedsettelse. På generelt grunnlag tenker jeg at utsatt skolestart kan være aktuelt dersom det barnet har kognitive funksjonsnedsettelse, for der vil det ofte vil være vedvarende spesialpedagogiske behov.»

Deltaker C uttrykker: «Barnet viste ikke aldersadekvat utvikling, spesielt kognitivt og sosialt. Barnet lekte ikke med jevnaldrende, men søkte heller til yngre barn. Jeg tenkte at skolestarten ville bli vanskelig for barnet, for i første klasse er det jo ingen yngre barn å søke til. I vår barnehage har vi kommet fram til at barn som er sosialt umodne er den vanskeligste utfordringen å jobbe med, også det vi ser mest etter. For det sosiale har stor betydning i skolen.»

Deltakernes utsagn viser at vurderingsgrunnlaget for innvilgelse av utsatt skolestart er knyttet flere områder av barnas utvikling. Dette er i tråd med opplæringslova som slår fast at «[...] dersom det etter sakkunnig vurdering er tvil om barnet er kommet tilstrekkelig langt i utviklinga si til å starte i skole, har barnet rett til å utsetje skolestarten med eitt år [...]». (1998, § 2-1, 3. ledd). Dette kan forstås som at flere utviklingsområder hos barnet vil inngå i vurderingsgrunnlaget for utsatt skolestart, noe som kan ses i lys av Cools et al. (2017) som hevder at viktige vurderingsmomenter knyttet til utsatt skolestart blant annet innebærer barns kognitive- og sosiale modenhet. Samtidig hevder forfatterne at utsatt skolestart ikke er anbefalt for barn med generelle lærevansker dersom det vurderes at barna vil ha behov for spesialundervisning videre i utdanningsforløpet. Dette kan ses i lys av Buli-Holmberg & Ekeberg (2016) som viser til at generelle lærevansker ofte er forbundet med forsinket kognitiv utvikling, lavt utviklingsnivå eller utviklingshemming, noe de hevder kan innbefatte ulike diagnoser. Med utgangspunkt i Buli-Holmberg & Ekebergs (2016) beskrivelser av generelle lærevansker, kan deltaker A og Bs beskrivelser av barna tolkes i retning i av at barna kan ha generelle lærevansker. Deltaker B uttrykker i tillegg en forståelse om at utsatt skolestart kan være et tilbud for barn med kognitive funksjonsnedsettelse, med en begrunnelse om at disse barna vil ha vedvarende spesialpedagogiske behov. Dette er i strid med Cools et al. (2017), som vist ovenfor. Samtidig finnes det ikke nasjonale retningslinjer som regulerer hvilke hensyn som skal vektlegges i spørsmål om utsatt skolestart (Cools et al., 2017), slik at det kan tenkes at dette kan gi opphav til ulik forståelse og praktisering av rettigheten. Til dette vil jeg peke på at FUG (2018a) viser til tilbakemelding fra foreldre om at de opplever ulik praktisering av rettigheten til utsatt skolestart, og at det er et ønske om tydelige retningslinjer for rettigheten.

I tillegg til forsinket kognitiv utvikling, forklarer deltaker C forklarer at barnet viste forsinket sosial utvikling, og utdyper hvordan dette kom til syne i barnets sosiale relasjoner. Disse observasjonene medførte at deltaker C tenkte at skolestarten ville bli vanskelig for barnet. I denne sammenheng forklarer deltaker C at sosial umodenhet er det barnehagen er mest oppmerksom på, med en begrunnelse om at sosiale ferdigheter er viktig i skolen. Som tidligere vist peker en undersøkelse fra Danmark på at barnehagene og skolene som deltok i undersøkelsen, vurderte barns modenhet og sosiale kompetanse som de faktorene som hadde størst betydning for innvilgelse av utsatt skolestart (Rønn, 2004, referert i Egelund, 2006, s.

151). Selv om denne undersøkelsen er gjennomført i Danmark, kan det argumenteres for at dette også kan være gjeldende for norske forhold. Blant annet kan dette relateres til Rambølls (2010) undersøkelse, som fant at barnehagelærere vektla sosial kompetanse som det viktigste utviklingsområdet for å skape sammenheng mellom barnehagen og skolen. Dette kan videre ses i lys av Udirs spørreundersøkelse til skoler og skoleledere høsten 2019, som fant at skoleledere oppfattet barns sosiale ferdigheter som spesielt viktig i barnehagens forberedelser til skolestart (Rogde et al., 2020). Samtidig er betydningen av sosiale ferdigheter er også gjenspeilet i overordnet del i Læreplanverket, hvor sosial læring og faglig læring anses som likeverdige deler av opplæringen (KD, 2017b). Deltaker Cs betraktninger gir på denne måten gjenklang både i forskningslitteraturen, og i planverket for skolen.

4.2.2 Deltakernes oppfatninger om utsatt skolestart som rettighet for barn

Samtlige av deltakerne har en oppfatning av at utsatt skolestart kan være aktuelt for noen barn. To av deltakerne uttrykker at de mener at utsatt skolestart er en nødvendig rettighet. Dette begrunnes blant annet med at de har erfaringer knyttet til at noen barn oppfattes som utviklingsmessig umodne. Deltaker B skiller seg imidlertid ut med en annen oppfatning om nødvendigheten av rettigheten.

Deltaker B uttrykker: «Det er veldig sjelden vi tenker at det er aktuelt med utsatt skolestart, og vi drøfter sjelden utsatt skolestart for barn i vår barnehage. Vi er opplært til at skolen skal kunne ivareta alle barn, uavhengig av hvilke forutsetninger de har. Men slik det fungerer i dag, hvor vi vet at skolen ikke har de nødvendige ressursene for å ivareta alle barn, så skjønner jeg at noen barn kan ha godt av en senere skolestart. Men i prinsippet mener jeg at utsatt skolestart ikke bør være en rettighet. Skolen må settes i stand til å imøtekomme alle barns behov.»

Slik jeg tolker deltaker Bs utsagn, kan det forstås ut fra grunnleggende prinsipper i skolen. Tidligere har jeg gjennom Nilsen (2017) vist at prinsippet om inkludering er en sentral del av skolens virksomhet, samt at prinsippet om inkludering knyttes til en målsetting om å ivareta barns ulike behov gjennom økt deltakelse i utdanning, og samtidig redusere ekskludering både fra og innad utdanning (UNESCO, 2005, s.13). Jeg har ut fra dette grunnlaget pekt på at rettigheten til utsatt skolestart kan forstås som et brudd med prinsippet om inkludering fordi det innebærer at barn midlertidig ekskluderes fra opplæring i skolen. Deltaker Bs utsagn, kan

peke mot prinsippet om inkludering godt forankret i den aktuelle barnehagens virksomhet, og barnehagens praksis i forbindelse med overgangen til skolen. Dette kan gjenspeiles i at deltaker B forklarer at utsatt skolestart sjelden drøftes blant personalet i barnehagen. I tillegg tolker jeg det slik at det finnes en grunnleggende holdning i den aktuelle barnehagen om at skolen skal kunne ivareta alle barn uavhengig av barns forutsetninger, noe jeg tenker kommer til syne der deltaker B uttrykker at «det er sjelden vi tenker at det er aktuelt med utsatt skolestart». Dette kan også forstås ut fra prinsippet om tilpasset opplæring. Som tidligere nevnt, handler prinsippet om å tilpasse opplæringa på måter som imøtekommer og ivaretar barns behov med et mål om å sikre barns læringsutbytte (Haug, 2020). På bakgrunn av dette kan det hevdes at skolen skal kunne romme alle elever uavhengig av hvilke forutsetninger barnet møter skolen med, noe deltaker B eksplisitt uttrykker i sitatet ovenfor. I denne forbindelse er det interessant at Helgeland (2018) peker på at en sentral del av vurderingsgrunnlaget for bestemmelser om utsatt skolestart innebære å ta stilling til hvilket opplæringstilbud barnet kan få gjennom tilpasningsmuligheter, og viser her til skolens forpliktelser knyttet til tilpasset opplæring. Dersom en tar utgangspunkt i at tilpasset opplæring i et bredt perspektiv, i tillegg til å ivareta enkeltelevens behov, også har til hensikt å sikre alle barns læringsutbytte i et faglig og sosialt fellesskap (Haug, 2021), kan det argumenteres for at det ikke skulle være nødvendig med rettigheter slik som utsatt skolestart. Samtidig er deltaker B også inne på en erkjennelse av at noen barn kan ha nytte av en senere skolestart, med en begrunnelse om at skolen ikke har de nødvendige ressurser til å ivareta alle barn. Dette kan ses i lys av Haug (2020) som peker på at det er store variasjoner i barns utviklingsmessige modenhet ved skolestart, noe som kan bidra til store utfordringer for skolens ansvar for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. Videre kan dette knyttes til Nilsen (2017) som peker på at opplæringslovas unntaksordninger vitner om at skolens opplæringstilbud ikke er tilstrekkelig for å ivareta alle barn i skolen. Noe som kan relateres til utsatt skolestart fordi rettigheten kan betraktes som en unntaksordning fra opplæringsplikten i opplæringslova (Helgeland, 2018).

Mens to av deltakerne uttrykker at utsatt skolestart kan være aktuelt for de umodne barna, skiller deltaker B seg ut med en annen oppfatning. Dette må ses i sammenheng med at deltaker B har en oppfatning av at utsatt skolestart kan være aktuelt for barn med kognitive funksjonsnedsettelse, som nevnt i kapittel 4.2.1. Om de umodne barna sier deltaker B:

Deltaker B uttrykker: «I vår barnehage ser vi ofte barn med alminnelig umodenhet, barn som er født sent på året og som vi tenker ikke er skolemodne. Men jeg tror at dette ofte vil jevne seg ut i løpet av bare noen få år, og at man derfor må se lenger frem enn kun det første skoleåret for barn som er umodne.»

Deltaker Bs utsagn kan tolkes ut fra forskningsgrunnlaget jeg har vist til i oppgavens teoridel. Slik jeg forstår resultatene fra forskningslitteraturen er disse studiene i hovedsak rettet mot de umodne barna. For det første peker Cools et al. (2017) på at en forutsetning for at utsatt skolestart skal fungere etter hensikten er at rettigheten innvilges for *de riktige barna*, altså barn som vurderes som er utviklingsmessig umodne. I denne sammenhengen uttrykker forfatterne som tidligere nevnt at utsatt skolestart ikke er anbefalt for barn som har generelle lærevansker. Videre i undersøkelsen fant Cools et al. (2017) at barna som fikk utsatt skolestart viste svakere skoleprestasjoner enn jevnaldrende barn, samt at uforholdsmessig mange barn fikk innvilget utsatt skolestart jo senere på året barna var født. På grunnlag av dette hevder forskerne at både modenhet og fødselstidspunkt inngår som kriterier i vurderingsgrunnlaget for utsatt skolestart. Dette kan videre ses i lys av Solli (2017) som i sin undersøkelse fant at barn som er født sent på året viser signifikant lavere skoleprestasjoner enn barn født tidlig på året. På bakgrunn av sine funn, konkluderer Solli (2017) med at regelverket for skolestartalder virker diskriminerende for barn født sent på året og peker på at økt fleksibilitet i regelverket for utsatt skolestart i større grad kan gi barn like muligheter i skolen. En annen undersøkelse av Gabrielsen & Lundtræ (2017) fant ved å sammenligne PIRLS-undersøkelser at det var betydelige forskjeller i leseferdigheter hos de eldste og yngste barna. Forskerne konkluderer med at flere barn muligens vil kunne ha utbytte av en senere skolestart, og peker i denne sammenheng spesielt på barn som er utviklingsmessige umodne som i tillegg er født sent på året. Samlet kan disse undersøkelsene indikere at det finnes en forståelse blant forskere om at barn som er utviklingsmessig umodne, og/eller født sent på året, er i målgruppa for rettigheten til utsatt skolestart. Dette er i strid med deltaker Bs oppfatning om utsatt skolestart for de umodne barna. Samtidig peker en større dansk undersøkelse av Sievertsen (2015) på at en senere skolestart var forbundet med bedre skoleprestasjoner de første skoleårene, men at denne effekten avtok i senere klassetrinn. Dette kan samsvare med deltaker Bs oppfatning om at barns umodenhet kan utjevnes med tiden.

Deltakerne A og C omtaler også barn som oppfattes som umodne.

Deltaker A forklarer: «Som pedagog har jeg god kjennskap til barna, og jeg har observert noen barn som ikke er klar for skolen i det hele tatt. De har sine utfordringer som gjør at de trenger ekstra tid på å forberede seg til skolen.»

Deltaker C sier: «I barnehagen ser vi barna i det førskoleopplegget vi har, og da ser vi raskt om noen av barna er umodne.»

Selv om det kan skimtes en uenighet blant deltakerne om «umodne barn» er i målgruppa for rettigheten til utsatt skolestart, beskriver alle deltakerne barn som de opplever som umodne, og som videre knyttes til begreper som «ikke skoleklar» eller «ikke skolemoden». Slik jeg oppfatter det, kan dette knyttes til Yeboahs (2002) forståelse av begrepet *skoleklar*. Ifølge Yeboah (2002) kan dette begrepet forstås som barns tilpasningsevne til skolen ut fra emosjonelle-, psykiske-, fysiske- og intellektuelle- forutsetninger. Ut fra dette forstår jeg Yeboahs (2002) beskrivelse av å være skoleklar som tilknyttet individuelle forutsetninger hos barnet. Dette er i strid med KDs fokus på å være skoleklar i et bredt perspektiv, altså at blikket flyttes fra barnets evner og forutsetninger, til forhold knyttet til barnets omgivelser (KD, 2008). Samtidig kan det tenkes at deltakernes forståelse av å være skoleklar som noe individuelt forankret, er et uttrykk for at Rammeplanen vektlegger barnehagens ansvar for å tilrettelegge for at barn skal tilegne seg «erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som kan gi dem et godt grunnlag og motivasjon for å begynne på skolen» (KD, 2017a, s.33 -34). Her kan det argumenteres for at fokuset er rettet mot at grunnlaget for en god skolestart har som utgangspunkt at barna tilegner seg erfaringer, kunnskaper og ferdigheter som setter de i stand til å tilpasse seg skolen, heller enn et fokus på hvordan omgivelsene kan tilrettelegges for en god skolestart. Dette kan ses i sammenheng med at Yeboah (2002) uttrykker at å være skoleklar øker barns muligheter for en vellykket overgang fra barnehagen til skolen.

Samtidig kan det pekes på at opplæringslova legger til grunn en lignende forståelse i vurderingsgrunnlaget for utsatt skolestart. Dette fordi vurderingsgrunnlaget for å innvilge utsatt skolestart har barnets utvikling som utgangspunkt (Oppll., 1998, § 2-1). I Opplæringslovutvalgets forslag til ny opplæringslov, er formuleringen om rettigheten til utsatt skolestart foreslått til «kommunen skal la eit barn byrje på skolen det året barnet fyller sju år, dersom gode grunnar talar for det» (NOU 2019:23, s. 25), og videre at «i vurderinga [...] skal kommunen leggje særleg vekt på kva føresetnader barnet har for å lære og for å utvikle sosial samkjensle» (NOU 2019:23, s. 25). I formuleringen til det nye lovforslaget kan det

argumenteres for at vektleggingen av barnets forutsetninger for å tilpasse seg en ny hverdag i skolen er blitt forsterket, fordi dette uttrykkes eksplisitt formuleringen av lovforslaget. Jeg mener at spesielt formuleringen om barnets «føresetnader for å lære og for å utvikle sosial samkjensle» (NOU 2019:23, s. 25), kan være uheldig, fordi dette kan tolkes i retning av at læring og sosial tilhørighet utelukkende er betinget av barnets forutsetninger. Slik jeg forstår det, står denne formuleringen i kontrast til den brede forståelsen av prinsippet om inkludering, som vektlegger skolens ansvar for å ivareta variasjoner i barns forutsetninger og behov i skolen (Tetler, 2015). I tillegg kan det hevdes at formuleringen strider mot tilpasset opplæring i et bredt perspektiv, som forplikter skolen til å *tilrettelegge* opplæringa på måter som ivaretar barns læringsutbytte i et faglig og sosialt fellesskap (Haug, 2021). Slik jeg forstår Tetler (2015) og Haug (2021), vil barnets læring og opplevelse av sosial tilhørighet i hovedsak være et ansvar for utdanningssystemet, og ikke noe som kan knyttes til barnets forutsetninger for å lære eller utvikle en tilhørighet til fellesskapet.

4.3 Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?

4.3.1 Utsatt skolestart kan medføre flere brudd i barns sosiale relasjoner i forhold til skolestart til normert tid

Når det gjelder hvilke følger utsatt skolestart kan ha for barn, peker alle deltakerne på at utsatt skolestart kan føre til stigmatisering. Som tidligere vist, ble også stigmatisering også forstått i sammenheng med at utsatt skolestart sjelden praktiseres for barn. Fordi jeg tidligere har omtalt stigmatisering i tilknytning til utsatt skolestart, vil jeg i dette kapitlet heller rette fokuset mot andre følger deltakerne peker på at utsatt skolestart kan ha for barn. Følger som deltakerne oppfatter som negative, var at barna ikke får fulgt sitt årskull. Tilhørighet til førskolegruppa ble omtalt av to av deltakerne. Her trekkes tilhørighet eller deltakelse i førskolegruppa frem som et usikkerhetsmoment for barn som får utsatt skolestart.

Deltaker B forklarer: «Barna synes det er veldig stas å være med i førskolegruppa. Og hvis et barn får utsatt skolestart, skal barnet da delta i førskolegruppa eller ikke? Hvis barnet ikke får delta i gruppa så blir det jo utelatt allerede i barnehagen, og hvis barnet

får delta og likevel ikke skal begynne på skolen, så må det jo være en voldsom skuffelse.»

Deltaker Bs utsagn kan ses i lys av Rambølls (2010) undersøkelse om skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Her var et av funnene at nær alle barnehager som var inkludert i undersøkelsen organiserte det skoleforberedende tilbudet til barn i egne førskolegrupper (Rambøll, 2010). Fordi dette tilbudet i hovedsak rettes mot 5-åringene i barnehagene, peker Rambøll (2010) at dette bidrar til å skape et skille mellom de eldste barna og de øvrige barna i barnehagen. Slik jeg forstår deltaker Bs beskrivelser, kan en slik inndeling av barn medføre vanskelige problemstillinger for barnehagen når det gjelder tilhørighet i førskolegruppa for barn som får utsatt skolestart. Deltaker A omtaler også tilhørighet til førskolegruppa. Dette blir knyttet opp til hvordan utsatt skolestart påvirker barns sosiale relasjoner i barnehagen og i den forestående skolestarten.

Deltaker A forklarer: «I barnehagen følger barna sitt årskull, og de knytter veldig sterke bånd. Vi ønsket ikke at barnet skulle miste vennene sine og bli alene igjen i barnehagen, for det er jo noe med denne fellesskapsfølelsen. Derfor var det viktig at barnet ikke skulle ha en definert tilhørighet til førskolegruppa i sitt eget årskull og som barnet likevel ikke skulle starte på skolen med. For at barnet skulle bli innlemmet i det nye årskullet, var det også viktig at barnet ble invitert til fritidsaktiviteter utenom barnehagetiden. Slik vi så det, var det viktig at barnet hadde positive relasjoner både i barnehagen og da barnet skulle begynne på skolen»

Deltaker C er også opptatt av at barnet ikke får fulgt sitt årskull med inn i skolen, og peker samtidig på at dette også vil gjelde for sosiale relasjoner og fritidsaktiviteter utenom barnehagen eller skolen.

Deltaker C uttrykker: «Barnet får ikke startet på skolen med sitt årskull. Men det er også dette fritidsaktiviteter, at barnet for eksempel ikke skal spille fotball sammen med de andre barna i sitt årskull. Så slik jeg ser det, kan en negativ følge av utsatt skolestart kan være at være at barnet havner utenfor det årskullet som det var planlagt, ut fra et sosialt liv.»

Slik jeg forstår deltakernes utsagn ovenfor, medfører utsatt skolestart flere brudd for barnet. Ut fra deltakernes beskrivelser identifiserer jeg minst tre brudd som er forbundet med den senere skolestarten. For det første forklarer deltaker A at det var viktig at barnet ikke hadde en definert tilhørighet til førskolegruppa, hvilket kan innebære et brudd med denne gruppa og de aktivitetene som foregår der. Som jeg nevnte tidligere viser Rambølls (2010) at den vanligste organiseringen av skoleforberedende aktiviteter var i egne førskolegrupper som et tilbud for de eldste barna i barnehagen. For det andre oppstår det et brudd mellom barnet og de øvrige barna i årskullet idet de starter på skolen til normert tid. Og for det tredje peker deltaker C på at barnet ikke vil følge sitt årskull i fritidsaktiviteter, noe som også kan forstås som et brudd som kan relateres til utsatt skolestart. Alle disse kan forstås som brudd i det både Broström og Fabian kaller *sosial kontinuitet*, som knyttes til en opplevd sammenheng i vennsrelasjoner i overgangen fra barnehagen til skolen (Broström, 2009; Fabian 2007, referert i Hogsnes, 2019.s. 78). Hogsnes (2019) understreker at sosial kontinuitet har betydning for overgangen mellom barnehage og skole, fordi en slik kontinuitet bidrar til trygghet i overgangen, og kan i tillegg ha betydning for barnas utvikling videre i skoleforløpet. Sett ut fra dette kan barn som får utsatt skolestart befinne seg i særlig en sårbar posisjon med hensyn til opplevelse sosial kontinuitet fordi den senere skolestarten medfører flere brudd i sosiale relasjoner enn for barn som starter på skolen til normert tid. Samtidig peker deltaker A på at personalet i barnehagen var opptatt av at barnet skulle ha positive relasjoner både i barnehagen og videre inn i skolen, og at dette var noe de jobbet mot i barnehagen. Som jeg tidligere har vist kan utsatt skolestart forstås som en ikke-normativ overgang, noe som kan representere en utfordrende situasjon for barnet fordi slike overganger ofte innebærer lav grad av sosial støtte (Kloep & Hendry, 2003). På bakgrunn av dette kan det hevdes at å sikre sosial kontinuitet for barn som får utsatt skolestart kan være en utfordrende oppgave, men samtidig særskilt viktig fordi de befinner seg i særlig sårbar posisjon med hensyn til opprettholdelse av sosiale relasjoner og tilgang på sosial støtte.

4.3.2 Deltakernes erfaringer om at utsatt skolestart kan medføre økte mestringsmuligheter

Alle deltakerne forteller også om positive følger av utsatt skolestart for barn. Dette knyttes til erfaringer om at barna er mer klar for skolestart etter et ekstra år i barnehagen.

Deltaker A uttrykker: «Barnet var ikke klar for skolestart. Det å mestre skolehverdagen hadde blitt *veldig* vanskelig dersom barnet hadde startet på skolen til vanlig tid. Med det ekstra barnehageåret ble barnet mer klar for skolen.»

Deltaker B forklarer: «Barn som har kognitive funksjonsnedsettelse kan ha godt av å være et ekstra år i barnehagen slik at de har litt mer å gå på når de starter på skolen.»

Deltaker C sier: «På den positive siden så er det jo det at barnet er mer klar for skolen. Barnet er mer modent, og det ligger bedre til rette for mestringsfølelse fordi barnet er mer på høyde med de andre barna. Før skolestarten er det viktig å legge til rette for mestringsopplevelser på områder der vi mener den mangler.»

Som tidligere nevnt i kapittel 4.2.2 jeg tolker deltakernes forståelse av å være skoleklar i tråd med Yeboahs (2002) definisjon, som etter min oppfattelse tar utgangspunkt i barns forutsetninger for å kunne tilpasse seg en ny hverdag i skolen. I sitatene ovenfor hvor deltaker A sier at «barnet var ikke klar for skolestart», deltaker B peker på at et ekstra år i barnehagen kan føre til at barn «har litt mer å gå på når de starter på skolen» og deltaker C uttrykker at «barnet er mer klar for skolen», bidrar til å styrke min oppfatning av dette. Deltakernes beskrivelser av barna kan være et uttrykk for at barn i skolestartalder viser variasjoner i utviklingsmessig modenhet (NOU 2019:3). På bakgrunn av dette kan det tenkes at nettopp denne variasjonen bidrar til at deltakerne oppfatter at noen barn peker seg ut som å ikke være klar for skolen. Videre forstår jeg at deltakernes utsagn om å være skoleklar som relatert til barnas mestringsmuligheter knyttet til den forestående skolestarten, noe som kan ses i lys av Kloep & Hendrys (2003) mestringsmodell.

Som tidligere nevnt er mestring i Kloep & Hendrys (2003) mestringsmodell forstått som en tilførsel av resurser til ressurssystemet, noe som også danner grunnlaget for fremtidig mestring. Mulighetene for mestring er blant annet avhengig av omfanget av typen av resurser barnet besitter, og utfordringen barnet står overfor (Kloep & Hendry, 2003). Slik jeg tolker deltakernes utsagn, kan det indikere at barna allerede i barnehagen har stått overfor utfordringer som de har hatt vansker med å mestre. Dette mener jeg kommer tydeligst frem hvor deltaker A beskriver at «det å mestre skolehverdagen hadde blitt *veldig* vanskelig dersom barnet hadde startet på skolen til vanlig tid» og der deltaker B uttrykker at «det ligger bedre til rette for mestringsfølelse fordi barnet er mer på høyde med de andre barna». På

bakgrunn av dette kan det i henhold til Kloep & Hendry (2003) mestringsmodell forstås som at de aktuelle barna deltakerne omtaler har et svekket ressurssystem, noe som kan ha sammenheng med tidligere opplevelser av manglende mestring. Ifølge Kloep & Hendry (2003) kan slike opplevelser medføre at barnet i mindre grad vil oppleve å mestre fremtidige utfordringer. Slik jeg forstår det kan dette ha betydning for den forestående skolestarten, noe som kan ses i lys av Broström (2009) som poengterer at overgangen innebærer en rekke forandringer som kan være utfordrende for barn, og spesielt for barn med spesialpedagogiske behov. Samtidig tolker jeg deltakernes beskrivelser som at barna ble mer klar for skolen i løpet av det ekstra barnehageåret. Dette kan indikere at barnehagens innsats i forkant av skolestarten har bidratt til å styrke barnas ressurssystem, noe jeg har vist at Kloep & Hendry (2003) forbinder med økte mestringsmuligheter i møte med fremtidige utfordringer. Dette mener jeg kommer spesielt til uttrykk i deltaker Bs beskrivelse «før skolestarten er det viktig å legge til rette for mestringsopplevelser på områder der vi mener den mangler». Ut fra dette kan det utledes at barna deltakerne omtaler har hatt utbytte av den senere skolestarten, med hensyn til fremtidige mestringserfaringer i skolen.

5 Konklusjon og implikasjoner

I dette masterprosjektet har hensikten vært å få mer kunnskap om hvordan barnehagelærere erfarer praktiseringen av rettigheten til utsatt skolestart, noe som også utgjør prosjektets problemstilling. I dette kapitlet vil jeg derfor redegjøre for sentrale funn som samlet kan bidra til å besvare problemstillinga. Fordi forskningsspørsmålene har bidratt retningsgivende, anser jeg det som naturlig å ta utgangspunkt i disse.

5.1.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan erfarer barnehagelærere prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart?

Samtlige av deltakerne i dette prosjektet erfarer at rettigheten til utsatt skolestart sjelden praktiseres. Sett i sammenheng med at to av deltakerne har særlig lang arbeidserfaring fra barnehage, kan dette peke mot situasjonen har vedvart over tid. Dette er i samsvar med forskningslitteratur om rettigheten. At rettigheten sjelden praktiseres, knytter to av deltakerne til bekymringer for at barn skal bli stigmatiserte som en konsekvens av den senere skolestarten. Dette har jeg vist at kan ha sammenheng med at svært få barn får innvilget utsatt skolestart, og at den senere skolestarten bryter med sosialt konstruerte oppfatninger om når

barn skal starte på skolen, noe som videre har sammenheng med at tidspunktet for skolestart er regulert i lovverket.

To av deltakerne forteller at de begynnende samtale om utsatt skolestart skjer på barnehagens initiativ. Dette knyttes til erfaringer om at noen foreldre ikke har kunnskaper om rettigheten til utsatt skolestart, eller er usikre på hvordan regelverket praktiseres. Én av deltakerne har imidlertid en annen erfaring da det var barnets foreldre som uttrykte et ønske om utsatt skolestart for barnet. Dette knytter deltakeren til at en av barnets foreldre hadde en faglig bakgrunn som medførte kjennskap til lovverket. Videre forklarer deltakeren at rettigheten til utsatt skolestart ikke ble nevnt i barnehagelærerutdanningen, og at hen ikke kjente til rettigheten i forkant av foreldrenes initiativ. I denne sammenheng har jeg pekt på at rettigheten til utsatt skolestart kan forstås som underkommunisert i dokumenter som har veiledende funksjoner for barn med spesialpedagogiske behov i overgangen fra barnehagen til skolen.

To av deltakerne forklarer at i det i forkant av innvilgelse av utsatt skolestart krever et grundig vurderings- og dokumentasjonsarbeid, hvor en av disse beskriver en opplevelse av at barnehagens vurderinger ikke blir tatt på alvor videre i systemet. Dette har jeg pekt på at kan ha sammenheng med at regelverket for utsatt skolestart praktiseres strengt. Denne deltakeren peker også på en motstand i utdanningssystemet mot å innvilge utsatt skolestart for barn. Dette har jeg vist at kan ha sammenheng med at prinsippet om inkludering står sterkt i utdanningssystemet, og at utsatt skolestart kan forstås som et brudd med prinsippet fordi barn midlertidig ekskluderes fra opplæring i skolen.

5.1.2 Forskningsspørsmål 2: Hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart med hensyn til barns utvikling?

Deltakerne forteller at barna som fikk innvilget utsatt skolestart viste en forsinket utvikling, spesielt kognitivt og sosialt, hvor noen av barna hadde diagnoser eller kognitive funksjonsnedsettelse. Videre mener to av deltakerne at utsatt skolestart kan være aktuelt for barn som oppfattes som utviklingsmessig umodne, mens en av deltakerne skiller seg ut med en oppfatning om at rettigheten kan være aktuell for barn med varige behov for spesialpedagogisk oppfølging og nevner her spesifikt barn med kognitive funksjonsnedsettelse. Dette kan indikere at det finnes en ulik forståelse av regelverket blant

deltakerne, noe som kan ses i sammenheng med at det ikke finnes nasjonale retningslinjer for rettigheten. Her har jeg pekt på at dette muligens kan føre til ulik praktisering av rettigheten.

5.1.3 Forskningsspørsmål 3: Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?

Alle deltakerne peker på at utsatt skolestart kan føre til at barn blir stigmatisert som en følge av den senere skolestarten. Som nevnt forstår to av deltakerne dette også som en årsak til at utsatt skolestart sjelden innvilges for barn. En annen negativ følge deltakerne peker på er at det oppstår flere brudd i barnas sosiale relasjoner enn det som vil være gjeldende for barn som starter på skolen til normert tid. Her har jeg pekt på at dette kan medføre brudd i barns opplevelse av sosial kontinuitet i overgangen fra barnehagen til skolen, noe som kan være spesielt uheldig for barn som får utsatt skolestart fordi slike overganger i utgangspunktet kan innebære liten tilgang på sosial støtte. Deltakerne nevner også en positiv følge av utsatt skolestart. Dette knyttes til erfaringer om at barna er mer klar for å starte på skolen etter det ekstra barnehageåret, noe deltakerne forstår i sammenheng med barns muligheter for å mestre skolestarten.

5.1.4 Hovedproblemstilling: hvordan erfarer barnehagelærere praktiseringen av utsatt skolestart?

Hovedtrekkene av resultatene i dette prosjektet peker mot at deltakerne erfarer at utsatt skolestart er en sjelden benyttet rettighet, noe to av deltakerne knytter til en bekymring for at barn skal bli stigmatiserte. To av deltakerne erfarer at foreldre har lite kunnskaper om rettigheten. Videre beskriver to av deltakerne at prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart krever et grundig forarbeid, hvor én av deltakerne i denne sammenheng trekker frem en erfaring av motstand mot å innvilge utsatt skolestart for barn i utdanningssystemet. Et annet funn er at det er noe ulike oppfatninger om målgruppa for rettigheten til utsatt skolestart, noe som kan peke mot en ulik forståelse av lovverket. Når det gjelder hvilke følger utsatt skolestart kan ha for barn, mener samtlige deltakere at den senere skolestarten kan medføre stigmatisering og flere brudd i barns sosiale relasjoner sett i forhold til barn som starter på skolen til normert tid. Erfaringer deltakerne forstår som en positiv følge av utsatt skolestart, er at barns muligheter for mestring øker i løpet av det ekstra barnehageåret.

5.2 Implikasjoner

På bakgrunn av at resultatene i dette prosjektet er basert på datamateriale fra et fåtall av deltakere, kan det stilles spørsmål ved overførbarheten av mine funn. Samtidig vil jeg argumentere for at flere av funnene i prosjektet er i samsvar med eksisterende forskningslitteratur om rettigheten til utsatt skolestart, noe jeg mener bidrar til å styrke overførbarheten av resultatene i mitt prosjekt. Erfaringene fra dette prosjektet kan indikere at det er ulike oppfatninger om målgruppa for rettigheten til utsatt skolestart i fagmiljøet. Dette kan bidra til å understreke et behov for nasjonale retningslinjer for å sikre en lik praktisering av rettigheten. Videre anser jeg deltakernes erfaringer av at utsatt skolestart kan legge til rette for barns mestringsmuligheter i overgangen fra barnehagen til skolen som et viktig funn. Dette med utgangspunkt i at flere av undersøkelsene jeg har vist til i forskningsgrunnlaget også peker i retning av at blant annet fødselstidspunkt har betydning for barns skoleprestasjoner. En annet funn jeg mener er sentralt, er at foreldre har lite kunnskaper om rettigheten til utsatt skolestart. På bakgrunn av dette anser jeg at foreldres kjennskap til rettigheten kan være et aktuelt tema for fremtidig forskning på området.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke frem et funn, som kanskje ikke fremstår som et av de mest sentrale, men som jeg likevel mener er viktig å belyse. En av deltakerne nevner at rettigheten til utsatt skolestart ikke ble nevnt i barnehagelærerutdanningen. Dette er en erfaring jeg deler med den aktuelle deltakeren, da rettigheten til utsatt skolestart heller ikke er blitt omtalt i de emnene jeg har fulgt på masternivå i spesialpedagogikk. Jeg mener dette er et interessant funn fordi det kan peke mot at rettigheten til utsatt skolestart ikke er prioritert i pedagogiske utdanninger, noe som muligens kan ha betydning for kjennskap til og praktiseringen av rettigheten i yrkesutøvelsen.

6 Kilder

Barnehageloven (2005). Lov om barnehager (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=barnehageloven> (lest 03.04.2021)

Broström, S. (2009). Tilpasning, frigjøring og demokrati. *Første steg*, 2009 (2) (s. 24-28). Oslo: Utdanningsforbundet. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Første%20steg%20202009.pdf> (lest 27.10.2021)

Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T.R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget

Cools, S., Schöne, P., Strøm, M. (2017). Forskyvninger i skolestart: Hvilken rolle spiller kjønn og sosial bakgrunn. *Søkelys på arbeidslivet*. 34 (4), 273-289. Tilgjengelig fra: <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/bitstream/handle/11250/2476410/SPA2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (lest 06.02.2021)

Cresswell, J.W. & Poth, C.N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). California: SAGE Publications, Inc.

Dalen, M. (2013). Inkludering av barn med behov for særskilt hjelp og støtte i barnehagen. I Ø. Kvello (Red.), *Barns barnehage 1: Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. (2.utg., s.115 -131). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4.utg). Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-juss-og-humaniora/>

Drugli, M.B. & Nordahl, T. (2021). *Dette vet vi om barnehagen: foreldresamarbeid i barnehagen*. Oslo: Gyldendal norsk forlag AS

Egelund, N. (2006). Udsat skolestart: hvor tit sker det og hvad er grunden? *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 43 (2) 149 – 161. Tilgjengelig fra:
<https://www.skolepsykologi.dk/43-2006-2---Free-download--Indhold> (lest 23.03.2021)

Fagerholt, R., Myhr, A., Naper, L. & Løe, I. (2020). *Spørsmål til Barnehage-Norge 2019: analyse og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til barnehagesektoren*. (TFoU-rapport 2020:1). Steinkjer: Trøndelag Forskning og utvikling AS. Hentet fra
<https://www.udir.no/contentassets/f0371753ee3f448ba7219046082f7df6/sporsmal-til-barnehage-norge-20192.pdf>

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) (u.å.). *Om FUG*. Tilgjengelig fra:
<https://foreldreutvalgene.no/fug/om-oss/> (lest 11.09.2021)

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG) (2018a). *Innspill til opplæringslovutvalget fra Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG)*. Tilgjengelig fra:
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/279/files/2018/03/Hovedutfordringene-med-dagens-regelstyring-FUG.pdf> (lest 02.10.2021)

Foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG), (2018b). *Tilbakemelding fra foreldreutvalget for grunnopplæringen (FUG)*. Tilgjengelig fra:
<https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/blogs.dir/279/files/2018/07/Foreldreutvalget-for-grunnoppleringen-om-behovet-for-regelstyring-m-signaturer.pdf> (lest 02.10.2021)

Forskningsetikkloven (2017). Lov om organisering av forskningsetisk arbeid (LOV-2017-04-28-23). Lovdata. Tilgjengelig fra: [fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23?q=forskningsetikkloven) (lest 02.03.2021)

Forvaltningsloven (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Lovdata. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10?q=forvaltningsloven> (lest 03.04.2021)

FN (1948). *Verdenserklæringen for menneskerettigheter*. Paris: FNs generalforsamling

FN (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter av 20. november 1989*. New York, NY: FNs generalforsamling

Fønnebo, B. & Jernberg, U. (2018). *Barnehagens rammeplan i praksis: ledelse, omsorg og kompleksitet*. 2.utg. Oslo: Cappelen Damm.

Gabrielsen, E. & Lundtræ, K. (2017). Indikerer de norske PIRLS-resultatene et behov for å justere retningslinjene for skolestartalder? I E. Gabrielsen (Red.), *Klar framgang! Leseferdigheter på 4. og 5. trinn i et femtenårsperspektiv*. (s.204-221) DOI: 10.18261/9788215030258-2017-12

Glaser, V. (2018). *Foreldresamarbeid: barnehagen i et mangfoldig samfunn*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Goffman, E. (2009/1963). *Stigma: om avvigerens sociale identitet* (B. Gooseman, Overs.) (2.utg.) Fredriksberg: Samfundslitteratur (opprinnelig utgitt i 1963)

Grunnloven (1814). Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17). Lovdata. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven> (lest 02.03.2021)

Gundersen (2019). Stigma. I *Store norske leksikon*. Tilgjengelig fra: <https://snl.no/stigma> (lest 31.03.2021)

Haug, P. (2015). Seksårsreforma: om innføring av seks år salder for skulestart og tiårig obligatorisk grunnskule, *Norsk pedagogisk tidsskrift* 99 (6), 403-416. Tilgjengelig fra: https://www-idunn-no.mime.uit.no/npt/2015/06/seksaaringsreforma_-_om_innfoeringa_av_seks_aars_alder_for_sku (lest 12.03.2021)

Haug, P. (2020). Tilpassa opplæring. I Olsen, M. & Haug, P. (Red.), *Tilpasset opplæring* (s.11 - 40) Oslo: Cappelen Damm AS.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Oslo: Det Norske Samlaget

Helgeland, G. (2018). *Opplæringslova: Lovkommentar* (3.utg.) Oslo: Universitetsforlaget

Hesselberg, F. & Tetzchner, S. (2016). *Pedagogisk-psykologisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

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

Håstein, H. & Werner, S (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.). *Tilpasset opplæring: i forskning og praksis* (s. 19-50). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Jakobsen, K.T. & Larsen S.A. (mars, 2019). *Sen skolestart: utviklingen af andelen af børn med sen skolestart*. København: Tænk tanken DEA. Tilgjengelig fra: <https://www.datocms-assets.com/22590/1589541631-senskoolestart.pdf> (lest 08.08.2021)

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

Johansson, K. (2019). Mellom hermeneutikk og fenomenologi: et essay i vitenskapsteori, *Musikkterapi, 2016* (2). Oslo: Norsk Forening For Musikkterapi. Tilgjengelig fra: <https://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori> (lest 04.08.2021).

Kaurel, J. (2016). Barnehagen: barns første møte med utdanning. I Kvamme, O.A, Kvernbekk, T. & Strand, T. (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. (s. 229 – 237). Oslo: Cappelen Damm AS

Kloep, M. & Hendry, L.B (2003). *Utviklingspsykologi i praksis*. Oslo: abstrakt forlag AS

Kunnskapsdepartementet (2008). *Fra eldst til yngst: samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf> (lest 04.08.2021)

Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan/> (lest 10.08.2021)

Kunnskapsdepartementet (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/> (lest 02.08.2021)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Oslo: Novus forlag

Lieng, H. (2019, 14. juni). *Fleksibel skolestart er en blindvei*. *Utdanningsnytt*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/skolestart/fleksibel-skolestart-er-en-blindvei/173861> (lest 08.09.2021)

Lillejord, S., Børte, K. & Nesje, K. (2018). *De yngste barna i skolen: lek og læring, arbeidsmåter og læringsmiljø -En forskningskartlegging*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Tilgjengelig fra: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiivsTZsPTzAhVp-voKHTWsDiMQFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.forskningsradet.no%2Fom-forskningsradet%2Fpublikasjoner%2F2018%2Fde-yngste-barna-i-skolen-lek-og-laring-arbeidsmater-og-laringsmiljo%2F&usg=AOvVaw2tVCzkXnR9ZYXMXzoVUmJX> (lest 13.09.2021)

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Meld. St.6 (2019 -2020). *Tett på -tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

(lest 05.02.2021)

Morken, I. (2012). *Normalitet og avvik spesialpedagogiske utfordringer: en innføring* (2.utg.), Oslo: Cappelen Damm AS

Morken, I. (2015). Den besværlige kategoriseringen. I K. B: Petersen (red.), *Perspektiver på inklusion. Cursiv*, 2015 (17) 95-113. Aarhus universitet.

Tilgjengelig fra: <https://dpu.au.dk/forskning/publikationer/cursivskriftserie/2015-17/> (lest 23.02.2021)

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold - sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s.15 -37) Oslo: Universitetsforlaget

Norsk senter for forskningsdata (NSD) (u.å) *Fyller ut meldeskjema for personopplysninger*.

Tilgjengelig fra: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger> (lest 06.10.2021).

Norsk senter for forskningsdata (NSD) (2018, 01. Oktober). *Barnehage- og skoleforskning*.

Hentet fra https://nsd.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html (lest 03.02.2020)

NOU 2019:3 (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1> (lest 05.02.2021)

NOU 2019:23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/?ch=7> (lest 15.03.2021)

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. Tilgjengelig fra: [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova)

[61?q=opplæringslova](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova) (lest 03.03.2021)

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Postholm, M.B. & Jacobsen D.I. (2018). *Forskningsmetode: for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS

Rambøll (2010). *Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehagen*. (Rapport ved oppdrag fra Utvalg om pedagogisk tilbud til alle førskolebarn (Brenna-utvalget)). Tilgjengelig fra: http://www.ramboll-management.no/news/publications/2010/~media/Images/RM/RM%20NO/PDF/Publikasjoner/2010/Rapport%20Kartlegging%20av%20pedagogisk%20innhold%20i%20skoleforberedende%20aktiviteter%20i%20barnehagen_Ramb%F8ll.ashx (lest 10.09.2021)

Rogde, K., Federici, A., Pedersen, C., Wollscheid, S. (2020). *Spørsmål til skole-Norge høsten 2019. Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoler og skoleeiere høsten 2019*. (NIFU-rapport 2020:1). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/contentassets/f9b728bc4b2e429f90229940a43cd5f7/sporsmal-til-skole-norge-hosten-2019.pdf> (lest 18.02.21)

Schiefloe, P.M. (2019). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse* (3.utg.) Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjøke AS

Sievertsen, H. H. (2015). *En god start: betydningen af alder ved skolestart for barnets udvikling* (15:38). København: SFI Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Tilgjengelig fra: https://pure.vive.dk/ws/files/334775/1538_En_god_start.pdf (lest 07.08.2021)

Smith, J.A., Flowers, P. & Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.

Solli, I.,F. (2017). Left behind by birth month. *Education Economics*, 25:4, 323-346, DOI: 10.1080/09645292.2017.1287881. Tilgjengelig fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09645292.2017.1287881>

St. Meld.nr.16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Tilgjengelig fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/> (lest 15.04.2021)

Statistisk sentralbyrå (SSB) (2021, 2. mars). *Barnehager*. Tilgjengelig fra:

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/barnehager> (Lest: 31.03.2021).

Tetler, S. (2015). Inklusion: som teoretisk begrep og pragmatisk bestræbelse I K. B: Petersen (red.) *Perspektiver på inklusion. Cursiv*, 2015 (17) 95-113. Aarhus universitet.

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

Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

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

UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework on Principles, Policy and

Practice in Special Needs Education. Salamanca, Spania: UNESCO Tilgjengelig fra:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (lest 02.03.2021).

UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris:

UNESCO. Tilgjengelig fra:

https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000140224&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ca3f4c77-cddb-4f8f-81c3-4ff1c0e848d3%3F_%3D140224eng.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000140224/PDF/140224eng.pdf#%5B%7B%22num%22%3A75%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2Cnull%2Cnull%2C0%5D (lest 30.03.2021).

UNESCO (2009). Policy Guidelines on Inclusion in Education. Paris: UNESCO. Tilgjengelig fra: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.locale=en>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Overganger for barn og unge som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/overganger-spesialpedagogisk-hjelp-spesialundervisning/Overgangen-mellom-barnehage-og-skole/#> (lest 23.10.2021)

Utdanningsdirektoratet (2017). *Veilederen spesialpedagogisk hjelp*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialpedagogisk-hjelp/Spesialpedagogisk-hjelp/#> (lest 23.10.2021)

Utdanningsdirektoratet (2019a). *Tall og analyse av barnehager 2018*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/tall-og-analyse-av-barnehager-2018/barn-i-barnehagen/>

Utdanningsdirektoratet (2019b). *Kva er nasjonale prøver?* Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/om-nasjonale-prover/> (lest 03.10.2021)

Utdanningsdirektoratet (2021). *PIRLS*. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/pirls/#a166357> (lest 02.10.2021).

Vedvik, K.O. (2019, 19.mars). Utsatt skolestart kan særlig gjelde for barn som er født sent. *Utdanningsnytt*. Tilgjengelig fra: <https://www.utdanningsnytt.no/seksaringer-skolestart/utsatt-skolestart-kan-saerlig-gjelde-for-barn-som-er-fodt-sent/127798> (lest 09.august, 2021)

Wendelborg, C., Caspersen, J, Kittelsaa, A.M., Svendsen, S., Haugset, A.S., Kongsvik, T. & Reiling, R.B. (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. (NIFU-rapport 2015) Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Yeboah, D.A. (2002) Enhancing Transition from Early Childhood Phase to Primary Education: Evidence from the research literature. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 22 (1) 51-68, DOI: 10.1080/09575140120111517

7 Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Deltakerens faglige bakgrunn

Utdanning

Arbeidserfaring

Faglige interesseområder

Spesialpedagogisk kompetanse/erfaring

Utsatt skolestart

Hvem tar initiativet til de begynnende samtalene om utsatt skolestart?

I hvilke tilfeller tenker du at utsatt skolestart kan være aktuelt for barn?

Opplever du at muligheten for utsatt skolestart drøftes personalgruppa eller med foreldre for barn som har spesialpedagogiske behov?

Hvilke hensyn mener du det er viktig å ta stilling til når man vurderer utsatt skolestart for barn?

Kan du beskrive hvordan du har opplevd prosessen mot utsatt skolestart fra bekymring og frem til det ble fattet vedtak?

Hvilken betydning mener du samarbeid har i prosessen mot vedtak om utsatt skolestart?

Hvem anser du som viktige samarbeidspartnere?

Hva mener du er viktig i barnehagens bidrag til dette samarbeidet?

Hva tenker du om hvordan utsatt skolestart blir praktisert?

Hva er din oppfatning om utsatt skolestart som rettighet?

Er utsatt skolestart etter din erfaring en nødvendig eller overflødig rettighet?

Er utsatt skolestart etter din mening for ofte eller for sjelden praktisert?

Hvilke følger erfarer du at utsatt skolestart kan ha for barn?

Hvordan arbeider personalet i barnehagen rundt barna det ekstra året de er i barnehagen?

Tilpasset innhold

Hvilken betydning mener du at tilpasning av barnehagens innhold kan ha for barn med spesialpedagogiske behov?

Kan du gi noen eksempler på hvordan du arbeider med å tilpasse barnehagens innhold for barn med spesialpedagogiske behov?

Kan du huske konkrete hendelser der du har opplevd å lykkes med å tilpasse barnehagens innhold til barn med spesialpedagogiske behov?

Kan du beskrive noen utfordringer knyttet til tilpasset innhold for barn med spesialpedagogiske behov?

Hvilket fokus har dere i barnehagen på tilpasset innhold for barn som har fått utsatt skolestart i barnas ekstra barnehageår?

Tidlig innsats

Hvilken betydning mener du tidlig innsats kan ha for barn med spesialpedagogiske behov før?

Overgang mellom barnehage og skole

Kan du fortelle om hvordan du har opplevd overgangen fra barnehage til skole for barn med utsatt skolestart?

Hva mener du kan være viktige skoleforberedende tiltak for barn som har fått utsatt skolestart?

Hvordan organiseres overgangen mellom barnehage og skole for barn med utsatt skolestart?

Hvilken betydning kan samarbeid med de ulike instanser ha i overgangen for barn med utsatt skolestart?

Hva er din rolle i et slikt samarbeid?

I 2018 ble det gjort endringer både i bhl. Og oppl. Som forplikter begge til å samarbeide om å sikre barn en best mulig overgang mellom barnehage og skole. Ut fra din erfaring, har det skjedd noen endringer i praksis etter denne lovendringen?

Kan du komme på noen utfordringer knyttet til overgangssituasjonen for barn som har fått utsatt skolestart?

Avslutning

Er det noe vi ikke har snakket om i løpet av intervjuet som du ønsker å si noe om?

Har du noen spørsmål før vi avslutter intervjuet?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vil du delta i mitt mastergradsprosjekt om utsatt skolestart?

Jeg er mastergradsstudent ved UiT – Norges arktiske universitet. Dette er en forespørsel til deg om å delta i mitt mastergradsprosjekt hvor formålet er å undersøke barnehagelæreres forståelse av utsatt skolestart. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I opplæringslova er utsatt skolestart nedfelt som en rettighet og innebærer at barn kan få sin skolestart utsatt med ett år. Dette innebærer at barnet starter på skolen som 7-åring fremfor skolepliktig alder som i samme lov er satt til det kalenderåret barnet fyller 6 år. I dette mastergradsprosjektet ønsker jeg å undersøke hvordan praktiseringen av utsatt skolestart forstås fra barnehagelæreres perspektiv. Problemstillingen er dermed satt til ”Hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart som fenomen?”. Jeg har også valgt ut noen forskningsspørsmål som er:

1. Hva mener barnehagelærere om hvordan utsatt skolestart praktiseres?
2. Hvordan forstås utsatt skolestart med utgangspunkt i barns spesialpedagogiske behov?
3. Hvilke følger erfarer barnehagelærere at utsatt skolestart kan ha for barn?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT- Norges arktiske universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

I dette prosjektet ønsker jeg å komme i kontakt med ansatte i barnehager som har fullført barnehagelærerutdanning/førskolelærerutdanning og som har førstehåndserfaring med barn som har fått utsatt skolestart.

Hva innebærer det for deg å delta?

Prosjektet har et kvalitativt utgangspunkt og jeg vil benytte intervjuundersøkelser til å samle inn opplysninger som er relevante for prosjektets problemstilling. Opplysninger som fremkommer i intervjuet, vil bli registrert ved hjelp av lydopptak og jeg vil gjøre notater underveis i intervjuet. Varigheten av intervjuet anslås til 1 time.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan dine opplysninger benyttes og oppbevares

Opplysninger om deg vil bare bli benyttet til de formålene som er omtalt i dette skrivet, videre vil opplysningene bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Opplysninger som er gitt av deltakere i dette prosjektet vil bli anonymiserte blant annet ved hjelp av fiktive navn, og vil slik ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når masterprosjektet avsluttes?

Personopplysninger og lydopptak vil bli slettet etter at prosjektet er avsluttet. Prosjektet vil etter planen avsluttes juli 2021.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Få rettet personopplysninger om deg
- Få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til prosjektet, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: UiT – Norges arktiske universitet ved Sandra Helen Solbakken, mastergradsstudent i spesialpedagogikk, tlf.: 95407355, e-postadresse: sso027@uit.no eller Anne-Mette Bjøru, veileder for masterprosjektet og universitetslektor for lærerutdanning og pedagogikk. Tlf.: 784 50 120, eller 909 59 353 e-postadresse: anne.m.bjoru@uit.no.

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, e-postadresse: personvernombud@uit.no

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

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

Med vennlig hilsen

Sandra Helen Solbakken

Mastergradsstudent i spesialpedagogikk

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”Utsatt skolestart”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervjuundersøkelse

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Utdrag fra analyse

Barnehagelæreres erfaringer i prosessen mot innvilgelse av utsatt skolestart

Sjelden benyttet rettighet		
A	B	C
Har erfaring fra et barn som ble innvilget utsatt skolestart.	Har erfaring fra tre tilfeller av barn som har blitt innvilget utsatt skolestart	Har erfaring fra seks tilfeller av barn som ble innvilget utsatt skolestart
Arbeidserfaring fra barnehage: 5 år	Arbeidserfaring fra barnehage: nær 40 år	Arbeidserfaring i barnehage: 30 år
	«I løpet av 40 år i barnehage er utsatt skolestart er noe jeg sjelden har vært med på. Jeg har opplevd 3 tilfeller der det ble innvilget utsatt skolestart gjennom alle disse årene.»	«Jeg har erfaring fra seks tilfeller med utsatt skolestart i løpet av en arbeidskarriere på 30 år»
<i>Sjelden innvilget - stigmatisering</i>	-	<i>Sjelden innvilget-stigmatisering</i>
stigmatisering «Jeg tror utsatt skolestart sjelden blir innvilget fordi man er bekymret for at barn skal bli stigmatiserte»		«Det kan jo bli spørsmål eller kommentarer fra andre barn»
		<i>Stigmatisering og foreldre</i> På en side handler det om foreldrene, altså fasaden. At det blir en ripe i lakken for noen.
Initiativ		
A	B	C
Foreldrene som initiativtaker	Barnehagen tar i hovedsak initiativet til utsatt skolestart.	Utsatt skolestart i hovedsak på barnehagens initiativ

<p><i>Foreldrenes kjennskap til rettigheten</i> «Foreldrene uttrykte et ønske om utsatt skolestart. En av foreldrene hadde en utdanning som innebar kunnskap om rettigheten»</p> <p><i>Egen kjennskap til rettigheten</i> «Jeg var nyutdannet og visste ikke om rettigheten til utsatt skolestart»</p>	<p><i>Foreldrenes kjennskap til rettigheten</i> «Jeg tror foreldrene kan være usikre på hvordan de skulle gå frem, og om hvordan dette fungerer i praksis. Det er kanskje mange foreldre som ikke vet om utsatt skolestart. Foreldre er usikre på praktisering av regelverket.»</p>	<p><i>Foreldres kjennskap til rettigheten</i> «I et tilfeller var det en forelder som var bekymret for skolestarten, men hun trodde jo ikke at utsatt skolestart var en mulighet.»</p>
--	---	--

Erfaringer om avslag

A	B	C
<p><i>Ikke erfart avslag</i></p>	<p><i>Ikke erfart avslag</i></p>	<p><i>Har erfart avslag</i></p> <p>«Jeg tror at skolesystemet er imot utsatt skolestart. Barn skal følge det forventede utdanningsforløpet. Vi har noen gang kjent på en håpløshet»</p> <p>«I ett tilfelle var begrunnelsen at utfordringene måtte løses i skolen. Jeg vet at skolestarten ikke ble en god opplevelse for barnet. Det var til slutt ingen mestring og glede knyttet til skolen. Jeg tenker at det er jo såpass viktig for hele livsløpet, at man får den gode skolestarten.»</p>

Erfaringer om prosessen mot utsatt skolestart

A	B	C
<p><i>Grundig dokumentasjonsarbeid</i> –</p> <p>«Vi måtte dokumentere veldig mye for om utsatt skolestart var til det beste for barnet»</p>	<p>-</p>	<p><i>Mange utredninger</i></p> <p>Erfaring av at barnehagens vurderinger ikke blir tatt på alvor</p>

		«Jeg synes det er trasig at man må gjennom så mange utredning for at vi skal bli trodd. Man skal ha ganske vektige grunner før det tas videre til PPT»
Viktigste samarbeidspartner		
A	B	C
Foreldre «Foreldresamarbeid er nøkkelen i prosessen mot utsatt skolestart.»	Foreldre «Det er jo foreldrene som formelt søker.»	Foreldre «Et godt foreldresamarbeid er grunnleggende i prosessen mot utsatt skolestart»
Foreldre var enige – har ikke opplevd at foreldre har vært uenige	Foreldre enige- har ikke opplevd at foreldre har vært uenige	Har erfaringer om at foreldre har vært uenige «Jeg har opplevd at foreldre har vært veldig uenige i at barnet skulle få utsatt skolestart. Jeg tror mange foreldre ikke har noe sammenligningsgrunnlag for hva som er normalt» «Vi har erfart at i de tilfellene hvor foreldrene har vært uenige med oss da vi har satt i gang prosessen, så har det endt med at de i ettertid har takket oss.»

Vedlegg 4: prosjektgodkjenning fra Norsk senter for forskningsdata

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

03.09.2021, 12:26



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Utsatt skolestart: hvordan forstår barnehagelærere utsatt skolestart som fenomen?

Referansenummer

126919

Registrert

23.06.2020 av Sandra Helen Solbakken - sso027@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne-Mette Bjøru, anne.m.bjoru@uit.no., tlf: 78450120

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sandra Helen Solbakken, sandrahelensolbakken@gmail.com, tlf: 95407355

Prosjektperiode

05.06.2020 - 31.01.2022

Status

06.08.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

06.08.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 2.8.2021.

Endringen innebærer at prosjektslutt utsettes til 31.1.2022 (tidligere 31.7.2021).

Det er vår vurdering at behandlingen fortsatt vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjema med vedlegg 6.8.2021. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lasse Raa

Lykke til videre med prosjektet!

29.06.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 29.06.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD.

Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i

samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

